

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
CAMPINAS**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS E
APLICADAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LUCIANE MARIS URVANEJA NAZARETH

**AVALIAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
UM ESTUDO NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA**

**CAMPINAS
2011**

LUCIANE MARIS URVANEJA NAZARETH

**AVALIAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:
UM ESTUDO NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-graduação em Educação na linha de pesquisa “Estudos de Avaliação”, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - SP

Orientador Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón

**PUC – CAMPINAS
2011**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t428.24
N335a

Nazareth, Luciane Maris Urvaneja.

Avaliação do ensino de língua inglesa: um estudo na Academia da Força Aérea / Luciane Maris Urvaneja Nazareth. - Campinas: PUC-Campinas, 2011.

94p.

Orientador: Adolfo Ignacio Calderón.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografias.

1. Língua inglesa - Inglês técnico - Estudo e ensino. 2. Academia da Força Aérea (Brasil). 3. Escola de Aeronáutica (Brasil). 4. Língua inglesa - Estudo e ensino. I. Calderón, Adolfo Ignacio. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t428.24

Autor: NAZARETH, LUCIANE MARIS URVANEJA.

Título: "AVALIAÇÃO DO ENSINO DE LINGUA INGLESA: UM ESTUDO NA ACADEMIA DA FORÇA AÉRIA".

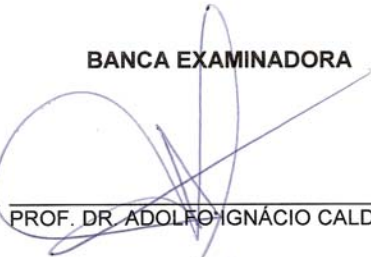
Orientadora: PROF. DR. ADOLFO IGNÁCIO CALDERON FLORES.

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 24/02/2011.

BANCA EXAMINADORA



PROF. DR. ADOLFO IGNÁCIO CALDERON FLORES



PROFA. DRA. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI



PROFA. DRA. CÉLIA MARIA HAAS

Aos meus filhos Pedro Augusto e João Victor.
Que são, sem sombra de dúvidas,
minhas mais perfeitas produções.

Ao meu esposo Valber Lazaro Nazareth.
Companheiro e amigo
sempre me apoiando e incentivando com todo carinho,
e me dizendo o quanto eu sou capaz.
Amo você de todo o meu coração.

À minha mãe Victória Zaninetti Urvaneja.
Por ter me dado o presente maravilhoso da vida
e me dedicado seu amor incondicional, sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus. Sem Ele tudo é mais difícil.

Ao meu orientador Professor Dr. Adolfo Ignacio Calderón, pela brilhante orientação e pela paciência com essa aluna iniciante.

A Professora Dra. Elvira Cristina Tassoni, pelo incentivo nos primeiros passos deste trabalho. Foram preciosos. Obrigada de verdade.

Ao Professor Dr. Edison Duarte pelo incentivo e pelas primeiras orientações nesta jornada.

À Academia da Força Aérea de Pirassununga pelo apoio financeiro e por abrir suas portas para que essa pesquisa se realizasse.

Ao professor Dr. Demóstene Marinotto, pelo auxílio prestado na realização desta pesquisa.

Aos meus colegas de trajetória nessa pós-graduação por seu apoio, carinho e palavras durante esse trajeto. Em especial a Alessandra e Regilson. A presença de vocês no decorrer desses dois anos me deu forças para sempre seguir em frente. Vou levar vocês comigo para sempre.

À minha IRMÃ Flávia Andrea Urvaneja de Moraes por vibrar e chorar comigo, sempre me dizendo que eu era muito capaz, me incentivando nos momentos de desânimo. Seu carinho foi especial...

Ao meu IRMÃO Marcos Vinícios Urvaneja por seu carinho e compreensão. Você será sempre o meu maninho.

À minha madrinha (mãe de coração) Odila Zaninetti, que esteve presente em todos os momentos da minha vida, pelo carinho e apoio durante mais esta realização. Simplesmente, obrigada!

À minha grande família que soube compreender os momentos de ausência...

MUITO OBRIGADA A TODOS...

*“A linguagem está em toda parte.
Impregna nossos pensamentos, é
intermediária em nossa relações
com os outros, e se insinua até
em nossos sonhos”
Langacker (1972, p.11)*

RESUMO

NAZARETH, Luciane Maris Urvaneja. *Avaliação do ensino de Língua Inglesa: Um estudo na Academia da Força Aérea*. 2011 88 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas, 2011.

A necessidade de aprender uma Língua Estrangeira se faz cada vez mais presente tanto no dia-a-dia como no mundo do trabalho. O Curso de Formação de Oficiais na Academia da Força Aérea (AFA), em Pirassununga, tem duração de 4 (quatro) anos e oferece, dentro do seu currículo, aulas de Língua Inglesa aos cadetes. O domínio da modalidade oral da língua é de suma importância na vida desses futuros pilotos militares, uma vez que ela é usada na conversa via rádio (fraseologia) dentro da aeronave e em missões no exterior. O domínio da Língua Inglesa no âmbito operacional na área da aviação é uma questão fundamental em termos de segurança. São vários os acidentes com aeronaves tanto em solo quanto em voo que ocorreram por falha de comunicação ou mal-entendidos entre torre de controle e pilotos. O presente trabalho investigou até que ponto o curso de Inglês oferecido as cadetes da AFA (Curso de formação geral e formação específica), possibilita a aquisição da fluência necessária em Língua Inglesa para a atuação competente do cadete aviador. Para atingir este objetivo realizamos a análise documental do Currículo de Língua Inglesa e de Inglês Instrumental, do Plano de Avaliação da Academia da Força Aérea e dos instrumentos de avaliação aplicados a uma turma de 188 cadetes, ao final do 2º e 4º anos, entre os anos de 2004 e 2006, visando auferir se as metas no que tange à fluência da Língua Inglesa foram atingidas. Caracterizou-se, assim, como uma pesquisa qualitativa, e adotou-se como procedimento metodológico a análise documental do currículo de Língua Inglesa com foco na modalidade oral da língua tendo como base o Plano de Unidades Didáticas, o Plano de Avaliação da Academia da Força Aérea, e os Relatórios de análise e avaliação da qualidade pedagógica do curso de idiomas, além de documentos oficiais da Academia da Força Aérea e do Comando da Aeronáutica. Após a análise dos resultados, a pesquisa aponta que entre os anos 2004 e 2006 a ênfase do curso de inglês estava no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, relegando audição e fala, os verdadeiros focos do curso segundo o Plano de Unidades Didáticas, a um segundo plano. Dessa forma, pudemos auferir que os objetivos gerais da disciplina, que seriam interpretar textos escritos e exposições orais e empregar atos de fala e redações na língua inglesa **em nível avançado**, não foram atingidos no nível proposto, fato que pode ter provocado uma aprendizagem insuficiente e que pode ter comprometido o domínio da modalidade oral da língua.

Palavras-chave: Avaliação do ensino, Avaliação da aprendizagem, Currículo de Língua Inglesa; Língua Estrangeira

ABSTRACT

NAZARETH, Luciane Maris Urvaneja. Evaluation of Teaching English Language: A Study in Air Force Academy 2011 88f. Dissertation of Master's Degree in Education – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas, 2011.

The need to learn a foreign language becomes increasingly present in both the day-to-day as in the world of work. The Training Course for Officers at Air Force Academy (AFA) in Pirassununga lasts four years and offers within its curriculum, English classes to the cadets. The field of oral mode of language is of paramount importance in the lives of future military pilots, since it is used in talk radio (phraseology) inside the aircraft and missions abroad. The dominance of English in the operational area of aviation is a key issue in terms of security. Several aircraft accidents, either on the ground or in flight, that were caused by miscommunication or misunderstandings between pilots and control tower. This study investigated the extent to which English course offered the cadets of the AFA (Course of general education and specific training), allows the acquisition of fluency in English required for competent performance of cadet airman. To achieve this goal we performed the documental analysis of Curriculum of English Language and English Instrumental Assessment Plan of the Air Force Academy and assessment tools applied to a class of 188 cadets at the end of 2nd and 4th years, between 2004 and 2006, aiming to derive if the targets with regard to the fluency of English were affected. Characterized, as well as a qualitative research, and was adopted as a methodological procedure to document analysis of curriculum in English with a focus on oral mode of language based on the Plan of Teaching Units, the Plan Evaluation Force Academy Air and Reports Analysis and assessment of quality teaching of the language course as well as official documents of the Air Force Academy and Air Force Command. After analyzing the results, the research indicates that between 2004 and 2006 the emphasis of the English course was in developing the skills of reading and writing, listening and speaking relegating the real focus of the course according to the Teaching Units Plan, the background. Thus, we obtained that the general objectives of the discipline, that would be to interpret written texts and oral presentations, and use speech acts in English and writing at advanced level were not achieved at the level proposed, which may have caused an insufficient learning and which might have affected the field of oral language.

Keywords: Evaluation of Teaching, Evaluation of learning, English Language Curriculum, Foreign Language

LISTA DE QUADROS

		Página
Quadro 1	Áreas de concentração das teses de Doutorado e dissertações de Mestrado produzidas no Brasil entre 1990 e 2009 - <u>Avaliação de ensino de língua Inglesa.</u>	37
Quadro 2	Teses de Doutorado e dissertações de Mestrado produzidas no Brasil entre 1990 e 2009 sobre Ensino-aprendizagem e Avaliação em Língua Inglesa no <u>Ensino Superior.</u>	38
Quadro 3	Teses de Doutorado e dissertações de Mestrado produzidas no Brasil entre 1990 e 2009 sobre Ensino-aprendizagem e avaliação em Língua Inglesa na <u>Educação Básica.</u>	40
Quadro 4	Teses de Doutorado e dissertações de Mestrado produzidas no Brasil entre 1990 e 2009 sobre Ensino-aprendizagem e avaliação em Língua Inglesa em <u>Institutos de Idiomas.</u>	41
Quadro 5	Teses de Doutorado e dissertações de Mestrado produzidas no Brasil entre 1990 e 2009 sobre Ensino-aprendizagem e avaliação em Língua Inglesa com <u>Softwares.</u>	42
Quadro 6	Teses de Doutorado e dissertações de Mestrado produzidas no Brasil entre 1990 e 2009 sobre <u>Ensino-aprendizagem e avaliação em Língua Inglesa. Inglês para aviação</u>	44
Quadro 7	Referências completas das Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado produzidas no Brasil entre 1990 e 2009 sobre Avaliação de ensino de inglês na	

	área da Aviação	45
Quadro 8	Índice de dificuldade dos exercícios	70
Quadro 9	Erros de pronúncia coletados durante o teste oral (2004)	71
Quadro 10	Problemas na qualidade da aprendizagem	72
Quadro 11	Cruzamento dos resultados das provas escritas desenvolvidas pela AFA e pela escola de idiomas em 2004	73
Quadro 12	Comparação dos resultados gerais das provas escritas	77
Quadro 13	Comparação dos resultados gerais das provas escritas	78
Quadro 14	Cruzamento dos resultados das provas orais desenvolvidas em 2004 pela AFA e pela escola de idiomas em 2004	79
Quadro 15	Comparação dos resultados das provas orais	80
Quadro 16	Tabela comparativa da prova oral entre os anos 2004 e 2006 feitas pela comissão	81
Quadro 17	Comparação dos resultados das provas orais entre os anos 2004 e 2006	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFA	= Academia da Força Aérea
ANAC	= Agencia Nacional de Aviação Civil
CEF	= Common European Framework
CIAAR	= Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica
COMAER	= Comando da Aeronáutica
DEPENS	= Departamento de Ensino da Aeronáutica
EAOAR	= Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica
EEAR	= Escola de Formação de Sargentos
EPCAR	= Escola Preparatória de Cadetes da Aeronáutica
FAB	= Força Aérea Brasileira
ICAO	= International Civil Aviation Organization
MPR	= Manual de Procedimentos
OACI/ ICAO	= Organização da Aviação Civil Internacional
UNIFA	= Universidade da Força Aérea

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO1 - AVALIAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NA ÁREA DA AVIAÇÃO. UMA APROXIMAÇÃO AO ESTADO DA QUESTÃO	23
1.1 Avaliação do ensino	24
1.2 Avaliação e ensino de línguas estrangeiras	30
1.3 O ensino de inglês na aviação	37
CAPÍTULO 2 - O ENSINO DE INGLÊS NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA: ESTRUTURA CURRICULAR E MECANISMOS DE AVALIAÇÃO	48
2.1 A criação da Academia da Força Aérea	48
2.2 A Academia da Força Aérea e o ensino da Língua Inglesa	51
2.3 A disciplina de Língua Inglesa no currículo da Academia da Força Aérea	53
2.4 Proposta vigente no final da década de 2000	57
CAPÍTULO 3 - O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA: DOS OBJETIVOS À REALIDADE	62
CONCLUSÕES	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

INTRODUÇÃO

A aviação militar brasileira conta com vinte e oito diferentes tipos de aeronaves fabricadas tanto pela Embraer¹ como por empresas do Canadá, Estados Unidos, Itália, entre outros países. A língua utilizada em projetos, manuais e instrumentos é a Língua Inglesa. A fraseologia² utilizada pelos pilotos dentro da aeronave é estabelecida pela Organização da Aviação Civil Internacional (*International Civil Aviation Organization – ICAO*)³ que tem como um de seus objetivos desenvolver princípios e técnicas de navegação aérea internacional. Para tanto esta Organização produziu um material que detalha as exigências de comunicação em Língua Inglesa (ICAO, 2008), e por este motivo os pilotos devem ser fluentes no uso desta Língua tanto no que diz respeito à conversação quanto no uso da fraseologia de voo. A fluência necessária torna-se imprescindível para minimizar as chances de acidentes com aeronaves evitando mal entendidos ou má compreensão nos comandos recebidos pelos controladores de voo.

O domínio da Língua Inglesa no âmbito operacional na área da aviação é uma questão fundamental em termos de segurança. São vários os acidentes⁴ com aeronaves tanto em solo quanto em voo que ocorreram por falha de comunicação ou mal-entendidos entre torre de controle e pilotos.

O acidente mais recente ocorrido por falha de compreensão entre piloto e torre foi em 29 de setembro de 2006, entre um avião da empresa GOL e um jato Legacy 600. De acordo com reportagem exibida pela Folha de São Paulo, em 25

¹ A Empresa Brasileira de Aeronáutica S.A. é uma das maiores empresas aeroespaciais do mundo. Com 40 anos de experiência em projeto, fabricação, comercialização e pós-venda, a Empresa já produziu cerca de 5.000 aviões, que hoje operam em 88 países, nos cinco continentes.

² Fraseologia são frases ou expressões fixadas pelo uso e com um sentido específico (frase feita), próprias de uma pessoa de um grupo ou de uma determinada língua. Neste caso trata-se de expressões utilizadas em linguagem de aviação por pilotos e controladores.

³ Deve-se registrar que ICAO é a sigla mais utilizada, mesmo na Língua Portuguesa, no âmbito da aviação)

⁴ Um acidente aéreo é um incidente ocorrido envolvendo uma ou mais aeronaves em operação de voo (início da decolagem até o final do pouso), e frequentemente, também em solo (estacionada, taxiando) causando ferimentos ou a morte dos tripulantes e passageiros.

de maio de 2010, houve um mal entendido entre a torre de controle e os pilotos do Legacy.

Ao receberem da torre de Brasília a ordem “manter”, piloto e co-piloto entenderam que deveriam manter as diretrizes indicadas em São José dos Campos de seguindo a rota até Manaus a 37 mil pés de altitude. ‘Houve uma falha de comunicação também entre o controlador da torre na serra do Cachimbo e o piloto. Uma questão de inglês e de medida, o comprimento: 2.600 pés ou 2.600 metros de pista, então o piloto teve que assumir a menor das duas, na dúvida. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2010).

Ao analisarmos outros acidentes ocorridos, listados em ordem cronológica desde a década de 1970, desta vez pela versão eletrônica do jornal O Estado de São Paulo, constatamos que dos 112 acidentes listados oito ocorreram por falha de comunicação entre piloto e torre, entre estes aquele ocorrido em Tenerife, Espanha:

27 de março de 1977: Durante o voo o Boeing 747 da K.L.M. ele recebeu ordens para desviar seu voo para Tenerife, Ilhas Canárias pois ocorrera um atentado a bomba num dos terminais de Grã-Canária, seu aeroporto de destino o avião pousou com segurança. Na mesma pista um Boeing 747 da Pan Am, era abastecido, o mesmo se passara com este voo, ele havia sido desviado para Tenerife. Quando a situação no aeroporto de Grã-Canária se tranqüilizou, os voos voltaram a ser liberados. Falhas na comunicação devido ao poucos conhecimentos de inglês do pessoal da torre e outros problemas técnicos, houve algum mal-entendido, e o capitão da KLM entendeu que poderia decolar. O piloto do Boeing da Pan Am tentou evitar a catástrofe realizando uma manobra para sair da pista, mas já era tarde. O 747 da KLM cortou a lateral do jato da Pan Am a uma velocidade de 250 quilômetros por hora, provocando uma enorme explosão que matou 583 pessoas que ocupavam as aeronaves. As equipes de resgate levaram nove horas para apagar o incêndio (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2010).

Convém registrar que até o presente momento, fim da segunda metade da década de 2000, o acidente de Tenerife é considerado o pior envolvendo aeronaves em virtude da grande quantidade de mortes ocorridas.

Quando analisamos os demais acidentes descritos no *site* do jornal O Estado de São Paulo podemos, computar pelo menos 50% dos casos provocados por falha humana (erro do piloto, incorreção no plano de voo, problemas no controle de tráfego, carga armazenada de maneira inadequada, falha de manutenção, erros de comunicação).

A importância do Fator Humano na segurança de voo foi oficialmente reconhecida pela ICAO em 1986 em sua 26ª Assembléia. Em 21 de outubro de

2004, um Plano de Ação para o Programa de Segurança em Voo e Fatores Humanos foi criado com o intuito de:

melhorar a segurança na aviação, tornando os Países mais atentos e sensíveis para a importância dos Fatores Humanos em operações da aviação civil, por meio do fornecimento de materiais e medidas práticas dos Fatores Humanos, desenvolvidos com base na experiência dos Países, e desenvolvendo e recomendando alterações adequadas ao material existente nos anexos e outros documentos em relação ao papel dos fatores humanos nos ambientes operacionais presente e futuro. Ênfase especial será direcionada para a questão dos fatores que podem influenciar o design, transição e o uso em serviço dos futuros sistemas ICAO CNS/ATM (ICAO, 2010) (Tradução nossa)⁵

Em 19 de Dezembro de 1986 o Código Brasileiro de Aeronáutica substituiu o Código Brasileiro do Ar. Em seu Artigo 1º o documento dispõe que “O Direito Aeronáutico é regulado pelos Tratados, Convenções e Atos Internacionais de que o Brasil seja parte, por este Código e pela legislação complementar.” O documento explica no Art. 1º § 2º que “este Código se aplica a nacionais e estrangeiros, em todo o Território Nacional, assim como, no exterior, até onde for admitida a sua extraterritorialidade.” (BRASIL, 1986)

A Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC) é responsável por planejar, gerenciar e controlar as atividades relacionadas à aviação civil e está diretamente subordinada ao Código Brasileiro de Aeronáutica. A ANAC, por sua vez estabelece que a infra-estrutura aeronáutica é também destinada a promover a segurança, a regularidade e a eficiência da aviação civil.

Pela Lei 11.182, de 27 de setembro de 2005, a ANAC ficou responsável por promover a segurança, a regularidade e a eficiência em todos os aspectos da aviação civil, exceto o sistema de controle do espaço aéreo e do sistema de investigação de acidentes. (BRASIL, 2010)

A ANAC, estando de acordo com a convenção de Chicago, aprovada em 07 de dezembro de 1974, onde surgiram os padrões e as recomendações para um desenvolvimento seguro da aviação internacional, segue algumas das

⁵ (To improve safety in aviation by making States more aware and responsive to the importance of Human Factors in civil aviation operations through the provision of practical Human Factors material and measures, developed on the basis of experience in States, and by developing and recommending appropriate amendments to existing material in Annexes and other documents with regard to the role of Human Factors in the present and future operational environments. Special emphasis will be directed to the Human Factors issues that may influence the design, transition and in-service use of the future ICAO CNS/ATM systems.)

orientações desta convenção, entre elas as que versam sobre meteorologia, as cartas aeronáuticas, telecomunicações, tráfego aéreo, busca e salvamento e serviços de informação

Com base em informações da ICAO, cerca de 1.100 pessoas morreram em virtude da comunicação ineficiente via rádio. A carência da proficiência em Língua Inglesa tornou-se um problema de segurança e por esta razão o teste de proficiência foi instituído (ICAO, 2010).

Assim, ficaram determinados pela ANAC os requisitos para concessão de licenças de pilotos e instrutores de voo. A partir de 5 de março de 2009 as tripulações devem fazer um teste de proficiência em Língua Inglesa e atingir o nível operacional⁶ (ANAC, 2009).

Os requisitos necessários para tanto constam do Manual de Procedimentos (MPR) – 061 – 002/SSO da ANAC, que versa sobre a “verificação do cumprimento dos requisitos de proficiência linguística de pilotos de transporte aéreo e da aviação geral” (ANAC, 2009). Os requisitos necessários têm base no documento divulgado pela ICAO no que diz respeito à proficiência em Língua Inglesa lançada em um programa em 2008. A agência afirma que até março de 2010 todos os pilotos devem fazer a prova de proficiência, e o grau mínimo seria o nível 4 (operacional). É importante lembrar que memorizar a fraseologia de voo não indica proficiência, segundo regras estabelecidas pela ICAO, o piloto deve ser capaz de compreender e comunicar-se em Língua Inglesa em situações atípicas, como no caso de uma pane ou problema com a aeronave.

De acordo com informações contidas no site da ICAO, um falante será considerado como Nível Operacional 4, caso forem atendidos os seguintes critérios:

⁶ Conforme dados oficiais da ANAC, entende-se por nível operacional, o nível de fluência em que as pessoas podem compreender e serem compreendidas na língua em questão, utilizando, inclusive, o vocabulário instrumental de aviação. (ICA 100-12,2006)

Pronúncia:

Possuir um dialeto e/ou um sotaque inteligível para a comunidade aeronáutica. A pronúncia, a acentuação, o ritmo e a entonação são influenciados pela primeira língua ou por uma variante regional, mas só às vezes interferem na compreensão.

Estrutura:

As estruturas gramaticais e os padrões de sentença são determinados pelas funções da linguagem adequadas à tarefa. Estruturas gramaticais básicas e padrões de frases são usadas com criatividade e normalmente bem controladas. Erros podem ocorrer, sobretudo em circunstâncias excepcionais ou imprevistas, mas raramente interferem com o significado.

Vocabulário:

Nível e precisão vocabular são suficientes para comunicar-se eficazmente sobre temas correntes, concretos e relacionados ao trabalho. Pode, muitas vezes, fazer substituições corretamente na falta de vocabulário em circunstâncias excepcionais ou imprevistas.

Fluência:

Deve ser capaz de produzir trechos de fala em ritmo adequado. Pode haver perda de fluência na mudança de um discurso ensaiado ou fórmulas para uma interação espontânea, mas isso não impede uma comunicação eficaz. Pode fazer um uso limitado de marcadores ou articuladores do discurso. Possíveis intervenções não o distraem.

Compreensão:

A compreensão é geralmente correta a respeito de temas correntes, concretos e relacionados ao trabalho, quando o sotaque ou a variedade utilizada é suficientemente inteligível para a comunidade internacional. Quando o falante se vê confrontado com uma situação linguística ou circunstancial complexa ou

uma mudança inesperada dos acontecimentos, a compreensão pode ser mais lenta ou exigir explicações.

Interações:

As respostas são normalmente imediatas, adequadas e informativas. Inicia e mantém o diálogo mesmo quando lida com uma mudança inesperada dos acontecimentos. Lida de maneira desembaraçada com aparentes mal-entendidos verificando, confirmando ou esclarecendo. (ICAO, 2010)

No que concerne à formação dos pilotos militares da Força Aérea Brasileira (FAB), a Academia da Força Aérea (AFA) é o único centro formador de Oficiais Aviadores. Serão estes os pilotos que irão comandar aeronaves e centros de controle de tráfego do espaço aéreo nacional. Considerando que a fluência oral e auditiva sejam fundamentais para estabelecer os contatos de comando nas bases aéreas, para minimizar as chances de acidentes tanto em solo como no ar, questionamos: Até que ponto a formação recebida em Língua Inglesa possibilita a fluência oral e auditiva tanto nacional como internacionalmente?

Como pudemos observar, questionar se os cadetes aviadores terminam seu curso de formação com habilidade de atuar na área é fundamental. Caso estes futuros pilotos não recebam a formação necessária na AFA, convém questionar: quem se responsabilizará pela formação desses aviadores, uma vez que este é o único espaço de formação no país?

O presente estudo tem, portanto, como finalidade investigar, se o curso de Inglês oferecido aos cadetes da AFA (Curso de formação geral e formação específica) possibilita a aquisição da fluência necessária em Língua Inglesa para a atuação competente do cadete aviador.

Para atingir o objetivo realizamos a análise documental dos instrumentos de avaliação aplicados a uma turma de 188 cadetes, entre os anos de 2004 e 2006, ao final do 2º e 4º anos, visando auferir se as metas no que tange à fluência da Língua Inglesa foram atingidas.

A turma dos 188 cadetes em questão formou-se em 2006, num projeto curricular que compreendia um Curso de Formação Geral em Língua Inglesa, com

300 horas de estudo, sob responsabilidade de instituto de idiomas civil e um Curso de Inglês Instrumental, com 60 horas, sob responsabilidade da própria AFA.

A análise documental tomou como referência os seguintes indicadores:

- a) Análise dos instrumentos de avaliação aplicados em 2004 e 2006, buscando identificar o foco predominante no curso: oralidade, audição, escrita/leitura;
- b) Análise do rendimento dos alunos em cada um dos instrumentos, principalmente os referentes à oralidade;
- c) Análise das ementas e provas visando constatar os conteúdos ministrados com a especificidade da linguagem instrumental de aviação – oralidade, audição, leitura/escrita.

Caracterizamos o presente estudo como uma pesquisa qualitativa com base em Bogdan e Biklen (1994) que afirmam que “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47). Lüdke e André (1986) destacam que a pesquisa qualitativa nos “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado,” (p.26)

A pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva, pois os dados colhidos são pormenorizados durante a redação da investigação buscando analisar os dados em todos os seus detalhes. O pesquisador, por sua vez,

coletará materiais empíricos que tenham ligação com a questão, para então analisá-los e escrever a seu respeito. Cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura os componentes multiculturais, marcados pelo gênero do aro da pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2007 p.32).

Trata-se de uma pesquisa exploratória, que conforme Cervo e Bervian (2002) têm como característica desvendar um terreno emaranhado que encontra respostas na literatura científica existente. “Tais estudos têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter nova percepção do mesmo e descobrir novas ideias. A pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e

quer descobrir as relações existentes entre os elementos componentes da mesma.” (*op. cit.* p. 69)

Com o intuito de fundamentar a coleta de dados na análise documental, nos baseamos em alguns autores como Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986), Denzin e Lincoln (2007), Gomez, Flores e Jiménez (1996) e Martins (2004). Para Lüdke e André (1986) “são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano.” (p. 38). As autoras explicam que, segundo Caulley (1983) “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” (p. 38). Os documentos constituem uma excelente fonte de pesquisa, pois podem ser consultados a qualquer momento e deles “podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte “natural” de informação.” (*idem*, p. 38).

Trata-se de uma dissertação que se enquadra na área dos Estudos em Avaliação, especificamente no campo da avaliação do ensino, focando a avaliação curricular do ensino de Língua Inglesa na formação de cadetes da AFA.

Pacheco (1996), ao abordar o currículo em toda sua complexidade que inclui também os processos de avaliação, destaca a predominância de três enfoques: Técnico, Prático e Crítico.

O enfoque **técnico** caracteriza-se por tratar o currículo de maneira burocrática utilizando-se de artifícios técnicos e tradicionalistas protegendo seu discurso na “legitimidade normativa da construção curricular.” Nestas circunstâncias o currículo é “sinônimo de conteúdo ou programa” e é guiado por meio do “racionalismo acadêmico” (*op. cit.* p.35). O enfoque **prático** tem como característica o empirismo. Seguindo esta concepção curricular, “a teoria prática reforça a concepção do currículo como processo e não como produto” (p. 39). Tal visão supõe uma atividade prática; o aluno é o principal sujeito do processo. O enfoque **crítico**, como o próprio nome já anuncia, busca visões críticas da construção do currículo, obtidas por meio de uma “organização participativa, democrática e comunitária e também por uma ação emancipatória” (p. 40). A

aprendizagem faz parte de um projeto cultural onde o currículo ocupa um espaço dentro das “condições reais em que se desenvolve [...] condicionado pelos pressupostos idéias e valores” (p. 43) do momento em que se está desenvolvendo.

Como veremos mais profundamente no primeiro capítulo, nosso estudo enquadra-se num enfoque tecnicista na medida em que busca auferir a “eficácia da experiência da aprendizagem” no cumprimento dos objetivos do currículo no ensino de Língua Inglesa (TYLER, 1974, p. 97).

Contudo, deve-se ressaltar que este estudo não se limita a abordar uma temática somente sob o viés da eficiência e eficácia de um currículo. Trata-se de um estudo que valoriza a relevância temática na medida em que este trabalho está focado na segurança do cidadãos e na segurança nacional como componente da qualidade de vida na sociedade.

Este estudo foi dividido em três capítulos, concatenados e estruturados em sequência lógica e harmônica visando apresentar ao leitor os resultados da pesquisa realizada.

No primeiro capítulo estudamos as concepções de avaliação do ensino, buscando traçar o chamado estado da questão do ensino de Língua Inglesa voltada para a aviação. Conforme Therrien e Nóbrega-Therrien (2004), por meio do estado da questão pretende-se fazer um rigoroso levantamento bibliográfico para contextualizar como se encontra o tema, objeto de pesquisa, no atual estado da ciência ao seu alcance. Assim, neste capítulo, após uma discussão teórica sobre a Avaliação do Ensino e de um breve histórico do ensino das línguas estrangeiras, mostraremos ao leitor as tendências em termos de estudos de avaliação do ensino de inglês, mostrando a fragilidade existente nos estudos sobre o ensino de inglês na área da aviação, especificamente no que tange aos aspectos da segurança dos voo.

No capítulo dois, contribuimos com o campo de pesquisa emergente de estudos sobre o ensino de inglês na área da aviação ao analisarmos o ensino de Inglês na AFA, centro formador dos pilotos militares da FAB. Para tanto, abordaremos a formação do cadete e contextualizaremos o ensino de Língua

Inglesa no currículo da instituição. O foco principal deste capítulo foi a estrutura curricular dentro de uma perspectiva histórica, que possibilitou compreender as mudanças em termos curriculares visando atingir os objetivos institucionais da AFA.

E, por fim, no terceiro capítulo analisamos a estrutura curricular e os mecanismos avaliativos, tanto escritos como orais, aplicados, entre os anos 2005 e 2008, para o Curso de Formação de Oficiais Aviadores da AFA, em Pirassununga. Por meio da análise dos objetivos contidos no Plano de Unidades Didáticas e dos Relatórios de Análise e Avaliação da Qualidade Pedagógica da escola de idiomas, demonstramos e comparamos em termos quantitativos os procedimentos avaliatórios durante os anos de 2004 e 2006. Os dados foram tabulados para que pudéssemos auferir o nível de proficiência atingido pelos cadetes ao final dos quatro anos de formação.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS NA ÁREA DA AVIAÇÃO. UMA APROXIMAÇÃO AO ESTADO DA QUESTÃO

Neste capítulo busca-se traçar o chamado estado da questão do ensino de Língua Inglesa voltada para a aviação. Conforme Therrien e Nóbrega-Therrien (2004), o estudo do estado da questão consiste num rigoroso levantamento bibliográfico para contextualizar como se encontra um determinado tema ou objeto de pesquisa, no atual estado da ciência ao seu alcance.

Após uma discussão teórica sobre a Avaliação do Ensino e de uma análise histórica sobre as principais abordagens do ensino das línguas estrangeiras a partir das obras de Chagas (1979), *Didática especial de Línguas modernas* e do livro *Approaches and Methods in Language Teaching*, (RICHARDS; RODGERS, 1986), apresentamos as tendências em termos de pesquisas sobre a avaliação do ensino de inglês focada na área da aviação, resultante de um levantamento bibliográfico entre os anos 1990 e 2009, sobre os estudos que fazem parte do Banco de Teses e Dissertações da Capes na área da Avaliação do Ensino de inglês na área da aviação, mostrando a fragilidade existente nesta área de estudos, especificamente no que tange aos aspectos da segurança de voo.

Este estudo se insere nas preocupações teóricas em torno da necessidade do aprimoramento do ensino de inglês para aqueles que atuam na aviação brasileira. Conforme o Manual de Procedimentos da Agência Nacional de Aviação Civil (2009), que versa sobre a verificação do cumprimento dos requisitos de proficiência linguística de pilotos de transporte aéreo e da aviação geral, o piloto deve ser capaz de compreender e comunicar-se em Língua Inglesa em situações atípicas, como no caso de uma pane ou problema com a aeronave.

Por meio deste capítulo poderemos perceber que a temática: ensino de inglês na área de aviação, no momento, ainda conta com poucos estudos preocupados com a Língua Inglesa como fator de segurança de voo. Os estudos retratam que, apesar de alguns profissionais terem alguma fluência em Língua Inglesa, o que sabem, muitas vezes não é o suficiente para resolver situações de risco (ANDRADE, 2003; GALLO, 2006; MONTEIRO, 2009). Este capítulo busca

auxiliar no avanço de estudos nesta área, tanto para a comunidade acadêmico-científica como também para a segurança nacional.

1.1. A AVALIAÇÃO DO ENSINO

A avaliação recebe, na atualidade, um espaço de destaque entre as discussões na área acadêmica. Ela deixou de ser um simples documento que aponta sucessos e fracassos, para ser parte importante do processo de ensino. Hoje, o processo avaliatório requer do professor não só preparo, mas também capacidade de percepção, utilizando-a como ferramenta mediadora na construção do currículo e no alcance dos objetivos. O processo de ensino-aprendizagem é complexo e nele intervêm inúmeros fatores, sendo o currículo o parâmetro referencial, norteador das práticas educacionais.

O que se entende afinal por avaliação do ensino? Para responder esta questão poderíamos utilizar conceitos desenvolvidos por inúmeros autores. No entanto, optamos por adotar a definição realizada por um dos pioneiros do Currículo e da avaliação da educação, Tyler (1974), considerado o pai da avaliação educacional, para quem:

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo de ensino. [...] a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que as mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo. (p. 99)

Até o início da década de 1930, o foco da avaliação era examinar a quantidade de conteúdo que havia sido absorvida, e que habilidades haviam sido dominadas. Tyler (1974) nos chama a atenção para todos os processos de ensino-aprendizagem que devem ser considerados durante o processo avaliativo, para que possamos avaliar nosso aluno dentro de um todo e não apenas em situações estanques. Só assim saberemos se as mudanças pretendidas estão realmente acontecendo.

Sendo assim, para que a avaliação do ensino, por meio do currículo, seja mais consistente precisamos analisar o crescimento do aluno de uma forma global, não só por meio dos tópicos apreciados em aula, mas também seu

desenvolvimento no decorrer daquele curso. Desta forma poderemos perceber quais são os pontos a serem revisados. Estas avaliações, por sua vez, devem estar ao alcance daqueles que elaboram o currículo, para que o curso possa sempre ser aprimorado. Uma única avaliação ao final do processo pode não nos fornecer dados o suficiente para que possamos aprimorar o currículo.

A palavra currículo tem sua origem no Latim *currículum*, que significa correr, curso; no Brasil é considerado pelo dicionário Houaiss como um regionalismo com o sentido de “programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada.” (HOUAISS, 2009)

As primeiras discussões sobre como se pode desenvolver um currículo de ensino foram feitas por Bobbitt em 1918 em sua obra “O currículo”. O autor nos mostra a necessidade de sabermos o que fazer e como fazer para que o indivíduo possa ser preparado primordialmente para uma vida prática (*op. cit.* p. 43). Em 1949, quando era docente na universidade de Chicago, Tyler escreve “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”. A obra identifica algumas questões básicas que nortearam o desenvolvimento do currículo. Os autores, de maneira global, sugerem um programa de estudos usado como referência básica para o desenvolvimento do currículo e instrução.

- 1) Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
- 2) Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
- 3) Como organizar de maneira eficiente essas experiências?
- 4) Como podemos ter certeza que esses objetivos estão sendo alcançados?

Podemos então perceber que o currículo trata-se de um plano de ensino que envolve a formulação de objetivos, as relações entre objetivos e conteúdos, a seleção e organização dos procedimentos metodológicos e os procedimentos de avaliação. Sendo parte da ênfase no documento escrito – currículo formal, e parte na prática escolar – o currículo real ou em ação.

Em sua obra Tyler pontua a necessidade do estudo da Língua Inglesa por meio da Literatura. No caso da disciplina em questão, Tyler (*op. cit.*) pondera que, ao ter conhecimento de uma língua extrapolamos a aprendizagem da língua *per se* e elevamos o aluno “além dos conhecimentos, habilidades e hábitos, pois envolvem modos de pensar, interpretação crítica, reações emocionais, interesses [...]” (p. 26). Estas habilidades vão ao encontro das necessidades de fluência em comunicação que os pilotos devem possuir, e que, por sua vez, são delineadas pelos objetivos, que irão levar-nos ao “comportamento desejado”.

O objetivo principal seria a “aptidão de analisar o desenvolvimento lógico e a exposição de idéias” (*idem* p. 26). Sendo assim, o estudo da Língua Inglesa tem uma função apreciativa. Aquele que tem conhecimento da Língua Inglesa é capaz de “reagir significativamente e apreciar criticamente a forma e o conteúdo.” (p. 26).

O autor ainda sugere que habilidades e hábitos, na prática da Língua Inglesa, envolvem uma forma de pensar, interpretar criticamente, reagir emocionalmente e expressar interesses. Enquanto Bobbitt (2004), nos chama a atenção para os “erros específicos, deficiências ou formas de desenvolvimento apreendido [...] por falta de conhecimento de Línguas Estrangeiras.” (p.243).

Para asseguramos esta aprendizagem efetiva é que lançamos mão das avaliações durante o período de aprendizagem. Ela está inserida em todas as práticas da sociedade, nós a fazemos a todo o momento em nosso dia a dia, ao refletirmos sobre nossas escolhas. No contexto da educação seu papel durante décadas tem sido o de atribuir valores (notas) com vistas à promoção ou reprovação do aluno.

Contudo deve-se registrar que essa perspectiva classificatória por meio de testes é parte do processo para que possamos averiguar os conhecimentos que o aluno possui. Para Tyler (1974), “os testes com lápis e papel são úteis para analisar e tratar eficientemente vários tipos de problemas verbais, de vocabulário, leitura e outros gêneros de habilidades e aptidões” (p. 100). Ao juntarmos a estes as entrevistas e a observação de situações, hábitos e aptidões operacionais, o autor pondera que poderemos, então, ao avaliar, fazer um diagnóstico daqueles

objetivos que eram pretendidos no início do processo, e a avaliação passará de cunho classificatório a diagnóstico. Desta maneira, ao trabalhar de forma contínua os conteúdos, poderá perceber ao longo do período letivo, a evolução de seus alunos, podendo cuidar melhor da elaboração e aplicação das avaliações.

Durante o período escolar, de acordo com a Constituição Federal de 1988 entre os 4 e os 17 anos, uma pessoa passa por inúmeros processos avaliativos contidos nos regimentos escolares. Neste cenário, as avaliações são consideradas obrigatórias, uma vez que é por meio delas que os professores têm o *feedback* dos objetivos atingidos. Luckesi (1999) argumenta que “nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (p.18). Os alunos dedicam-se aos estudos “não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova” (*idem* p. 19)

De acordo com Luckesi (1999), em muitas situações a avaliação acaba-se tornando um instrumento de domínio, por meio do qual se cobra simplesmente conteúdos memorizados de maneira mecânica sem qualquer significado para o aluno, quando na verdade seu papel seria “determinar em que medida os objetos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo de ensino.” (p. 99)

Assim, a avaliação é utilizada para julgar os alunos e classificá-los como aprovados e reprovados com base em dados somativos, tal como eles mesmos vivenciaram quando nos bancos escolares.

O processo avaliatório envolve três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Segundo Stern (1996), a avaliação diagnóstica permite ao professor conferir quais são os conhecimentos prévios que o aluno possui, a avaliação formativa é aquela realizada durante todo o processo de aprendizagem como base para verificação dos objetivos pretendidos e por fim a avaliação somativa determina o valor quantitativo do que foi aprendido.

Em se tratando da avaliação do ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira normalmente procura-se verificar em que etapa do processo de

aprendizagem se encontra o aluno, para que a partir do domínio que ele possui possamos traçar os caminhos do ensino. Para Luckesi (1999) esta etapa da avaliação “teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre um objetivo avaliado” (p. 34). Para darmos segmento ao que foi assimilado o autor sugere que

a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada com uma atribuição de qualidade aos resultados de aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando (*idem*. p. 95)

É precisamente esse aspecto qualitativo da avaliação o caminho apresentado por Luckesi (1999) para que o professor possa se afastar da avaliação simplesmente somativa e classificatória ao qual ainda está preso. Sendo assim, o professor deve

coletar, analisar e sintetizar as manifestações das condutas [...] produzindo uma configuração do efetivamente aprendido, atribuir qualidade a essa configuração da aprendizagem de acordo com padrões preestabelecidos e a partir dessa qualificação tomar uma decisão sobre as condutas docente e discente. (*op. cit.* p. 95)

Ensino e avaliação estão ligados diretamente ao processo de aprendizagem e esta ligação pode ser alcançada ainda que o professor faça uso de ferramentas avaliativas mais formais. A literatura crítica dos métodos tradicionais apontam que a utilização da avaliação durante o processo de ensino pode contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos, fato que pode se estender ao aprendizado de uma Língua Estrangeira, objeto deste estudo.

Para Sacristán (2000), a avaliação mostra sua importância “ao atuar como *“modeladora da prática curricular”*, vinculada com a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades (grifo do autor) (p. 311)”. Neste sentido, a avaliação pode ser o molde para ajustarmos o programa curricular.

Enquanto formativa a avaliação tem seu maior mérito quando pode auxiliar também o aluno a observar seu comportamento durante a aprendizagem. Estar ciente do seu aproveitamento é fundamental. A partir do momento que o aluno tem a chance de também verificá-lo e mensurá-lo, ele terá então uma ideia mais clara dos objetivos ainda não alcançados por ele. No entanto, muitas vezes, o

professor, ao ter que satisfazer as instituições com resultados quantitativos em períodos pré-fixados, encontra um cenário que inviabiliza práticas alternativas como a participação direta do aluno no processo.

Traldi (1984) defende a avaliação como “parte integrante do desenvolvimento curricular, fazendo-se desde a ‘fixação’ dos objetivos, ‘permanecendo’ durante a dinâmica processual e indo além dos resultados.” (p. 49). Com base nessa autora, pode-se afirmar que ao adotar um processo avaliativo voltado para a formação poderá ser possível observar cada ponto previsto no currículo e questionar, no decorrer do caminho, se as necessidades e objetivos estão determinados de maneira coerente com o que buscamos e se alguma mudança pode ser feita. Nesta ótica, Traldi (1984) propõe alguns passos importantes para a avaliação

- Diagnóstico e levantamento das necessidades tanto do educando como da sociedade;
- Determinação dos objetivos em função das necessidades;
- Seleção e organização dos conteúdos e atividades para atingir os objetivos;
- Avaliação contínua, dinâmica e sistemática do processo como um *todo* (grifo da autora) (p. 50)

Como se pode observar, ao adotar esses quatro passos é possível entrecruzar as três formas de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) permitindo a reformulação e/ou reorganização do currículo com base nos dados observados, pois estas se completam.

Nesse processo o aluno pode estar ciente de seus avanços e dificuldades. É neste momento que o professor o desafia para que possa superar suas dificuldades e construir seu conhecimento (TRALDI, 1984).

Como nos mostra Tyler (1974), avaliar implica obter evidências sobre a mudança de comportamento gerada pelo ensino a partir do currículo. Sabemos, porém que mudar um comportamento não é uma tarefa fácil. O professor terá que rever suas práticas avaliativas e transformar seus preceitos normativos em formativos. É preciso que compreenda que o aluno é quem vai nos mostrar nosso ponto de partida e de chegada. Qual era seu nível de compreensão ao iniciar o processo de aprendizagem? que metas pôde atingir? o que ainda não pôde

compreender? Podem ser estes alguns procedimentos para que a avaliação se transforme. Para este autor, ao utilizarmos esta concepção de avaliação podemos observar dois aspectos importantes – “uma apreciação na fase inicial e outras mais tarde, para identificar as mudanças que estejam se processando [...] sem saber quais eram as condições dos estudantes no início não é possível determinar em que medida houve modificações.” (*op. cit.* p. 99). Por fim, para termos certeza que as mudanças foram realmente adquiridas, devemos dar aos nossos alunos a oportunidade de mostrar esse comportamento em situações em que possam expressá-los. Desta forma fecharemos o ciclo avaliativo proposto pelo autor.

1.2. AVALIAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Richards e Rodgers (1986) apontam uma estimativa de que atualmente 60% da população mundial seja bilíngue ou multilíngue. Este número indica que o multilinguismo não é mais uma exceção e sim uma constante em nossos tempos. Mas falar um ou mais idiomas não é um fato exclusivo dos dias atuais. Desde o império romano, onde a Língua Estrangeira era o latim, as pessoas percebiam a necessidade de falar um segundo ou até um terceiro idioma.

Buscando atender esta demanda, cada vez mais era necessário desenvolver e aprimorar técnicas para o ensino de Língua Estrangeira. Sendo assim, houve, especialmente no último século, uma proliferação de métodos e abordagens de ensino de línguas. Enquanto para alguns esta é uma preocupação comum, para outros, esta grande variedade de métodos, esta constante mudança pode confundir mais do que auxiliar, pois em muitos casos, o método não é suficientemente claro para quem o pratica.

Para o bem ou para o mal, o fato é que foram desenvolvidas várias abordagens de ensino de Língua Estrangeira no último século. As mudanças nas técnicas de ensino neste período refletem as mudanças no tipo de fluência que os alunos necessitavam como, por exemplo, a busca pela fluência oral em vez da leitura. Também refletem mudanças de concepção sobre a natureza da linguagem

e da aprendizagem. Refletem ainda mudanças políticas no cenário mundial como guerras e o surgimento de novas potências mundiais.

Podemos concluir que falar em ensino de Língua Estrangeira, principalmente das línguas dominantes como o inglês, espanhol, alemão, italiano e francês, é falar em métodos. O que uma pesquisa histórica do ensino de Língua Estrangeira nos revela é que sempre estivemos a procura de um método ideal para ensinar idiomas.

À medida que o status do latim diminuía, em virtude das mudanças políticas na Europa, o idioma foi, aos poucos, se tornando uma disciplina “ocasional” no currículo escolar, mas seu modelo de ensino – análise da gramática e do vocabulário – foi o modelo que predominou na Europa do século XVII ao século XIX. Neste período o ensino de gramática era rigoroso. Os alunos aprendiam as declinações e conjugações, tradução e escreviam sentenças isoladas na língua-alvo. As línguas “modernas” – francês, italiano e inglês – que entraram para o currículo escolar a partir do século XVIII, eram ensinadas por meio dos mesmos procedimentos usados para o latim. Esta abordagem foi denominada **Método da Gramática e Tradução** (Grammar Translation Method ou GTM).

O GTM foi importante na Europa aproximadamente de 1840 à 1940 e seu objetivo principal estava focado na leitura e na disciplina mental. O vocabulário era ensinado por meio de listas bilíngues de palavras, estudo do dicionário e memorização, sempre restrito ao texto lido em aula. O aluno era submetido a muitos testes e estes eram meticulosos. A partir da metade do século XIX, a oposição ao GMT começou a crescer na Europa. Essa oposição foi denominada Movimento Reformista e se fortaleceu à medida que a necessidade da fluência oral aumentava na Europa – cada vez mais os europeus necessitavam comunicar-se entre si. Os princípios do Movimento Reformista eram seis: a metodologia deve focar primeiramente a modalidade oral; o aluno deve ouvir antes de ver a forma escrita da língua; as palavras devem ser apresentadas em frases, dentro de contextos significativos; a gramática deve ser ensinada indutivamente, a tradução deve ser evitada.

Estes princípios aliados aos princípios do ensino da língua nativa, resultaram no que ficou conhecido como o **Método Direto**. É o mais famoso entre os chamados Métodos Naturais. Os tutores pregavam que o ensino de Língua Estrangeira deveria seguir o mesmo modelo de ensino da Língua Materna do aluno. Um dos defensores mais notórios destes princípios foi Lambert Sauveur (1826 – 1907). Ele usava intensivamente a interação oral na língua-alvo durante as aulas.

Além de Sauveur, outros autores defendiam que a língua estrangeira poderia ser ensinada sem qualquer auxílio da língua nativa se o significado fosse transmitido diretamente por meio de demonstração. Os princípios naturais de aprendizagem foram a base do Método Direto. Essa abordagem também é conhecida como o Método de Berlitz, devido ao grande sucesso comercial da franquia fundada por Maximilliam Berlitz.

Na prática, este método defendia os seguintes princípios: As aulas eram lecionadas exclusivamente em inglês; apenas frases do cotidiano eram usadas; a progressão era gradual, para consolidar a habilidade oral; uso de perguntas e respostas entre alunos e professores em aulas intensivas; a gramática era ensinada indutivamente; os novos tópicos eram apresentados oralmente e o vocabulário era ensinado por meio de gestos, objetos e fotos. A ênfase era na correção gramatical e oral.

O Método Direto teve muito sucesso em escolas particulares, onde os alunos pagavam e tinham motivação, mas apresentou dificuldades para ser implementado na rede pública. Por isso, por volta de 1920, o uso desta abordagem em escolas não comerciais entrou em declínio que se acentuou com um estudo publicado nos Estados Unidos denominado O Relatório Coleman (1923) que declarava ser impraticável o ensino de conversação devido ao pouco tempo das aulas, a pouca habilidade dos professores e a irrelevância da conversação para o aluno americano comum. Este estudo apontava para o ensino de leitura como algo mais viável.

Nas décadas de 20 e 30 os linguistas aplicados, liderados pelo britânico Henry Sweet propuseram princípios metodológicos mais sólidos que aqueles do

Método Direto. Tais princípios foram a base para outros dois métodos a **Abordagem Oral** (ou Método Situacional) e o **Método Audiolingual**.

A **Abordagem Oral** foi um método desenvolvido por linguistas aplicados britânicos entre as décadas de 30 e 60. Teve impacto por um longo tempo e ajudou a moldar muitos livros-texto de cursos de inglês. As origens deste método datam da década de 20 quando encabeçados pelos linguistas Harold Palmer e A. S. Hornby, um grupo de linguistas aplicados buscou aperfeiçoar o Método Direto. Eles buscavam uma abordagem oral com base científica mais sólida que aquela do Método Direto. O resultado foi um estudo sistemático dos princípios que poderiam ser aplicados à seleção e organização do conteúdo de um curso de línguas (RICHARDS; RODGERS, 1986). Um dos primeiros aspectos deste método foi o controle de vocabulário. Por meio de um estudo, Harold Palmer concluiu que existiam 2000 palavras que ocorriam frequentemente em textos e que, portanto, o conhecimento deste vocabulário seria de grande auxílio para o aluno. Esta descoberta teria um grande impacto nas décadas seguintes.

Paralelo ao interesse no vocabulário, havia também o interesse no conteúdo gramatical. Palmer, Hornby e outros linguistas aplicados britânicos classificaram as principais estruturas gramaticais do inglês em padrões de frases. Isto ajudava a internalizar as regras estruturais das frases em inglês.

Estes linguistas ainda desenvolveram princípios de seleção (escolha do conteúdo léxico e gramatical), graduação (sequenciamento do conteúdo) e apresentação (introdução e prática dos tópicos).

Embora usasse procedimentos orais, este método não deveria ser confundido com o Método Direto, pois estava mais fundamentado na teoria linguística.

As principais características desta abordagem eram: a língua deve ser apresentada oralmente antes que o aluno veja a forma escrita; a aula deve ser dada na língua-alvo; os tópicos devem ser apresentados em contexto; os procedimentos de escolha de vocabulário devem ser respeitados; leitura e escrita só devem ser apresentados quando o aluno já tiver uma base gramatical e lexical suficiente.

Já a história do **Método Audiolingual** data do Relatório Coleman (1929). Sob a influência deste estudo foram surgindo as primeiras ideias que resultariam neste novo método. Este começo do audiolingualismo foi fortemente impulsionado pela entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial.

O exército americano necessitava de pessoas fluentes em alemão, francês, italiano, chinês e japonês para trabalharem como intérpretes, decodificadores e tradutores. Era necessário, então, desenvolver um treinamento para as pessoas que ocupariam estes postos. Por isso este método também foi denominado The Army Method (Método do Exército).

O “Método do Exército” durou apenas dois anos, mas despertou considerável interesse na comunidade acadêmica. Entretanto, este método exigia longas horas de contato entre alunos e língua-alvo e por isso não pôde ser aproveitado no sistema de ensino americano, mas convenceu os linguistas da eficiência de um curso de línguas com longas horas e ênfase na modalidade oral. O processo avaliativo enfatizava as quatro habilidades em testes rígidos de compreensão e minúcias da língua alvo.

Este método recebeu importante contribuição de Charles Fries, diretor do primeiro instituto de língua inglesa nos Estados Unidos. Fries era especializado em linguística estrutural. Sendo assim, o audiolingualismo defendia o treinamento auditivo em primeiro lugar, seguido de prática de pronúncia, fala, leitura e escrita.

Devido à necessidade, em 1957, de os Estados Unidos entrarem na corrida espacial, o método Audiolingual buscou algumas ideias do “Método do Exército”, além dos princípios estruturais de Fries e *insights* da psicologia behavioristas. Destas três fontes – Método do Exército, estruturalismo e behaviorismo – surgiu o método audiolingual.

No final dos anos 60 o Método Audiolingual já apresentava claros sinais de esgotamento. Ficava cada vez mais evidente que era impossível prever a língua com base em eventos situacionais. Era necessária uma abordagem que levasse em conta a criatividade do falante. Noam Chomsky (2006) já havia antecipado essa necessidade em seu livro – *Syntactic Structures*.

Outro fator que impulsionou mudanças no ensino de língua estrangeira foi a crescente interdependência entre os países europeus devido ao surgimento do Mercado Comum Europeu. Cada vez mais era necessário ensinar a adultos as principais línguas da comunidade européia, sobretudo o inglês.

Com base em um documento preliminar preparado pelo linguista britânico D. A. Wilkins (1972), surgiu na Europa uma proposta de ensino de línguas que, ao invés de descrever a estrutura da língua por meio de gramática e vocabulário, como se fazia tradicionalmente, descrevia o sistema de significados que estava por trás dos usos comunicativos da língua. Wilkins descreveu dois tipos de significados: categorias nocionais (tempo, sequência, quantidade, frequência) e categorias funcionais (pedido, negação, reclamação, oferta).

A **Abordagem Comunicativa** ou **Ensino Comunicativo** (no Brasil é mais comum dizer-se Método Comunicativo) segue os seguintes passos: os diálogos baseiam-se em funções comunicativas e não devem ser memorizados; a contextualização é uma premissa básica; para aprender uma língua é preciso aprender a comunicar-se; qualquer recurso que ajude os alunos é bem-vindo; os alunos devem ser encorajados a comunicar-se desde o início; o uso criterioso da língua nativa é aceitável quando necessário; leitura e escrita são apresentadas desde a primeira aula.

Em meados da década de 80 passava a onda inicial de entusiasmo com o Método Comunicativo. Esta abordagem começava a ser vista com um olhar mais crítico. Foram levantadas questões, tais como: o método pode ser aplicado em todos os níveis de um curso de línguas? Ele serve tanto para cursos de Segunda Língua, como para cursos de Língua Estrangeira? A gramática deve ser revisada ou totalmente abandonada? É adequado para professores não nativos? Como usar este método em cursos onde os alunos têm testes tradicionais de gramática?

Os métodos vistos até aqui podem ser considerados os mais populares deste século. Além do impacto que causaram em suas épocas, mantiveram sua popularidade e serviram de referência por um considerável período de tempo. Na verdade muitas de suas práticas ainda podem ser encontradas nos cursos de

línguas até hoje como, por exemplo, as listas de vocabulário (GTM) e o ensino de categorias funcionais (comunicativismo).

As abordagens que veremos a seguir não obtiveram tanto sucesso quanto as seis já vistas até aqui embora tenham gozado de alguma popularidade em suas épocas e uma ou outra de suas práticas ainda possa ser observada em cursos de línguas. Dentre essas abordagens, destacamos dois métodos:

Total Physical Response (TPR) - Baseia-se na coordenação entre discurso e ação. Em uma típica aula de inglês por meio do TPR o professor usa comandos como *wash your face*⁷, *brush your teeth*⁸, *draw a rectangle*⁹, para ensinar estruturas e vocabulário. Este método é uma extensão da obra *English Through Actions* de Palmer & Palmer. Esta técnica ainda é usada para ensinar ações e também comandos do imperativo nos estágios iniciais dos cursos de línguas. Entretanto, sua aplicabilidade aos estágios mais avançados da conversação sempre foi questionada.

Outro método a ser destacado é **The Silent Way (Método Silencioso)** - Método desenvolvido por Caleb Gattegno. O professor inicia a aula apontando para palavras cuja tonicidade e entonação ele queira ensinar, e os alunos deverão tentar produzir enunciados com as palavras ensinadas. O termo Silencioso do nome desta abordagem vem desta busca pela indução, da aprendizagem sem o uso de explicações ou comandos verbais por parte do professor. As premissas deste método são sucintamente representadas por Benjamim Franklin: “*Tell me and I forget / teach me and I remember / involve me and I learn.*”¹⁰

Ao analisarmos as metodologias podemos perceber que às vezes elas levam em conta não só o estudo, mas também as condições em que a aprendizagem acontece. Todos os métodos aqui citados colocam o professor em uma posição de modelo a ser imitado, a não ser no Método Comunicativo, no qual

⁷ (lave seu rosto)

⁸ (escove seus dentes)

⁹ (desenhe um retângulo)

¹⁰ (Diga-me e eu esquecerei / ensine-me e eu lembrarei / envolva-me e eu aprenderei)
(traduções nossas)

o professor é mediador no processo de aprendizagem. O aluno, por sua vez, passa de mero aprendiz passivo, apenas recebendo informações, a pessoa ativa no processo, buscando sempre autonomia e independência no uso da Língua Estrangeira.

Acreditamos, enfim, que vários fatores se unem para que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira aconteça, mas nada pode ser mais representativo do que querer aprender. O aluno deve ter um objetivo que o impulsiona, independente do método escolhido, e para que esta motivação não se perca o aluno deve ser consciente de que ele é parte fundamental para que a aprendizagem/aquisição aconteça.

1.3. O ENSINO DE INGLÊS NA AVIAÇÃO

Para tentar aproximar-nos à realidade da produção científica sobre o ensino de inglês na área da aviação, foi realizado um levantamento bibliográfico das dissertações e teses produzidas entre os anos 1990 e 2009, que constam no Banco de Teses e Dissertações da Capes. As palavras de busca definidas foram: Avaliação do Ensino, Avaliação da aprendizagem, Língua Estrangeira, Ensino de Língua Inglesa, Ensino de inglês para Aviação. O material encontrado, 161 teses e dissertações, foi processado, categorizado e distribuído em seis Quadros.

Quadro 1

Áreas de concentração das teses de Doutorado e dissertações de Mestrado produzidas no Brasil entre 1990 e 2009 –

Avaliação de ensino de língua Inglesa.

Área	Quantidade	Percentual
Educação Superior	57	35,40%
Educação Básica	47	30,19%
Institutos de Idiomas	23	14,28%
Softwares	19	11,80%
Inglês para aviação	7	4,34%

Material Didático	6	3,72%
Imigração X Aquisição	1	0,62%
Exames de Proficiência	1	0,62%
Total	161	100%

No Quadro 1, pode-se constatar que a ênfase predominante da produção científica está no estudo da avaliação em Língua Inglesa na educação superior, totalizando 35,40% dos estudos. Em seguida vêm os estudos referentes à Educação Básica totalizando 30,19%. As avaliações em institutos de idiomas totalizam consideráveis 14,28%, e a preocupação com avaliações de softwares somam 11,80%. Os trabalhos sobre inglês para aviação têm uma projeção de 4,34%, o que não diminui a importância dos assuntos, ao contrário, nos mostra que há muito a ser explorado nesta área. Os estudos a respeito dos materiais didáticos, por sua vez totalizam 3,72%. Por fim, pesquisas sobre aquisição e imigração e exames de proficiência aparecem com 0,62% de estudos na área.

Quadro 2

Teses de Doutorado e dissertações de Mestrado produzidas no Brasil entre 1990 e 2009 sobre Ensino-aprendizagem e Avaliação em Língua Inglesa no Ensino Superior.

Área	Quantidade	Percentual
Formação de professores	18	31,57%
Avaliação	11	19,29%
Leitura, escrita, audição e fala	9	15,78%
Ensino-aprendizagem	7	12,29%
Aquisição de Língua Inglesa	7	12,29%
Inglês Instrumental	5	8,78%
Total	57	100%

No Quadro nº 2 fizemos um recorte dos estudos produzidos na área da Educação Superior. Pode-se constatar uma preocupação predominante com estudos referentes à formação de professores 31,57%. O foco de grande parte das pesquisas concentra-se na preocupação da qualidade da formação que recebem esses futuros profissionais, especialmente no que concerne ao grau de proficiência destes professores. Em segundo lugar estão as pesquisas voltadas para a avaliação em Língua Inglesa que somam 19,29% e a temática dos trabalhos é em torno da qualidade da avaliação em Língua Inglesa desde as séries iniciais até os exames vestibulares e também em avaliações realizadas nos cursos de formação de professores de Língua Estrangeira. Quanto ao desenvolvimento das habilidades (leitura, escrita, oralidade e audição) estas somam 15,78% do total. São estudos que discorrem, na sua maioria, sobre situações de sala de aula enquanto os alunos têm contato com a habilidade em questão. Os pesquisadores analisam, de maneira geral, como os professores lidam com o ensino de Inglês como Língua Estrangeira, suas técnicas avaliativas, e atuação em sala de aula para o desenvolvimento da habilidade. Em seguida temos 12,29% dos trabalhos focados em ensino aprendizagem de Língua Inglesa. Grande parte dos trabalhos versam sobre o modo como o material didático é utilizado nas aulas de Inglês e sobre as motivações e estratégias utilizadas pelos professores. Totalizando também 12,29% das pesquisas, temos aquisição de Língua Inglesa. Estes trabalhos baseiam-se, em grande parte, nas teorias de Stephen Krashen, linguista conhecido pela Teoria de Aquisição de Segunda Língua e pela Abordagem Natural no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira enquanto outros versam sobre a aquisição vocabular. Fechando esta tabela temos os estudos sobre Inglês Instrumental (como a própria palavra sugere, é o estudo da Língua Inglesa com fins específicos. Está ligado à área da leitura e busca capacitar o aluno para ler e compreender textos com uma temática específica). Estes somam 8,78% dos estudos e tecem discussões a respeito do ensino de inglês nos cursos de administração, turismo e informática.

Quadro 3

Teses de Doutorado e dissertações de Mestrado produzidas no Brasil entre 1990 e 2009 sobre Ensino-aprendizagem e avaliação em Língua Inglesa na Educação Básica.

Área	Quantidade	Percentual
Ensino –aprendizagem	20	42,55%
Avaliação	11	23,40%
Leitura, escrita, audição e fala	7	14,89%
Aquisição	4	8,51%
Material didático	3	6,40%
Proficiência	2	4,25%
Total	47	100%

No Quadro nº 3 apresentamos um recorte feito sobre os estudos produzidos na área da Educação Básica. Pudemos constatar que 42,55% dos estudos focam o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. A preocupação maior reside no modo como o material adotado é conduzido dentro de sala levando em conta a heterogeneidade das salas no que diz respeito ao grau de conhecimento da língua, em especial nas escolas públicas e o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira. O segundo tema mais abordado é a avaliação com 23,40% dos trabalhos. Estes versam sobre o processo avaliativo nas escolas públicas levando em consideração as várias realidades existentes. Temos então 14,89% das pesquisas centradas na área do desenvolvimento das habilidades, com um foco maior nas aulas de leitura e outras demonstrando preocupações com a oralidade. Em quarto lugar figuram os trabalhos sobre aquisição somando 8,51%. De maneira geral os autores desenvolvem seus estudos focados na educação bilíngue também tomando como base as teorias de Stephen Krashen. A seguir vêm os estudos sobre materiais didáticos adotados nas escolas. Estes representam 6,40% dos trabalhos. A

temática central é a adequação do material adotado de acordo com o que prevê o PCN de Língua Estrangeira. Temos então os estudos sobre provas de proficiência, somando 4,25%. As dissertações discutem a preparação dos alunos do Ensino Médio de escolas particulares para exames de proficiência voltados para esta faixa etária. O objetivo principal seria a facilitação para o ingresso na universidade e, mais tarde, no campo do trabalho. Por fim temos um único estudo desenvolvido no Ensino Médio, que versa sobre a Língua inglesa como ferramenta de inclusão no mundo do trabalho.

Quadro 4

Teses de Doutorado e dissertações de Mestrado produzidas no Brasil entre 1990 e 2009 sobre Ensino-aprendizagem e avaliação em Língua Inglesa em Institutos de Idiomas.

Área	Quantidade	Percentual
Leitura, escrita, audição e fala	8	34,78%
Ensino-aprendizagem	5	21,00%
Aquisição	3	13,49%
Prática docente	2	8,00%
Avaliação	2	8,00%
Proficiência	1	4,91%
Formação de professor	1	4,91%
Inclusão	1	4,91%
Total	23	100%

No Quadro nº 4 apresentamos um recorte feito sobre os estudos produzidos em Institutos de Idiomas. Em primeiro lugar estão os trabalhos voltados para o desenvolvimento das habilidades com 34,78%. As discussões giram em torno do desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como nas técnicas de correção utilizadas em sala para o aprendizado destas habilidades.

Temos então os trabalhos focados no ensino-aprendizagem somando 21%. As pesquisas versam sobre a relação aluno-professor e as diferenças entre aulas com professores falantes nativos e não-nativos de Língua Inglesa e as estratégias de ensino utilizadas por estes. A seguir vêm os estudos sobre aquisição com 13,49% dos estudos. Nesta temática os trabalhos centram suas discussões em correções, práticas cooperativas e aquisição vocabular voltada para o uso de um tópico específico da língua. Em quarto lugar figuram os trabalhos sobre prática docente com um total de 8%. A preocupação das autoras reside nas crenças a respeito da prática pedagógica em Língua Estrangeira e nas técnicas de correção utilizadas em sala com vistas à aquisição do idioma. Os estudos sobre avaliação somam também 8% e versam sobre as diferentes práticas avaliativas utilizadas nos Institutos de Idiomas. Somando igualmente 4,91% dos trabalhos, estão as pesquisas sobre exames de proficiência com foco na aprendizagem da escrita e formação de professores visando a noção de consciência linguística que devem ter estes profissionais e a aprendizagem de Língua Inglesa como ferramenta de inclusão no mercado do trabalho.

Quadro 5

Teses de Doutorado e dissertações de Mestrado produzidas no Brasil entre 1990 e 2009 sobre Ensino-aprendizagem e avaliação em Língua Inglesa com

Softwares.

Área	Quantidade	Percentual
Ensino –aprendizagem	6	31,57
Leitura, escrita, audição e fala	5	26,32
Avaliação	3	15,79
Formação de Professor	2	10,53
Inglês Instrumental	2	10,53
Inclusão	1	5,26
Total	19	100

Em virtude da era tecnológica que estamos vivendo, podemos perceber uma produção considerável no que tange a estudos ligados a aprendizagem de Língua Inglesa por meio de *softwares* e uso da internet com um total de 31,57%. A preocupação dos autores é com a interação virtual entre professores e alunos e a qualidade do material ligada à eficiência do curso oferecido. Nas pesquisas feitas sobre o desenvolvimento das habilidades, que somam 26,32%, podemos perceber um foco maior na leitura e escrita em Língua Inglesa. Os trabalhos sobre avaliação 15,79%, demonstram certa preocupação tanto com a qualidade dos cursos oferecidos, bem como as estratégias avaliativas utilizadas pelos sites e pelas mídias. Há também alguma preocupação com relação à formação de professores mediada por cursos on-line 10,53% e os ganhos na área linguística e tecnológica. Os cursos de Inglês Instrumental somam também 10,53% e focam no ensino de Inglês para negócios e informática. E por fim um único estudo que pesquisa o uso da internet para a aprendizagem de um idioma por pessoas surdas ou com problemas de audição como forma de inclusão social e digital.

No que tange à produção científica sobre inglês para aviação, ao analisarmos o Quadro 1, podemos ver que apenas 4,34% dos estudos estão voltados para esta área específica.

Este percentual corresponde a sete trabalhos que podemos visualizar no Quadro 6. Estes trabalhos foram enquadrados em três categorias, englobando um maior número de teses sobre inglês para pilotos e tripulação, com três estudos produzidos, dois estudos sobre estudo de vocabulário instrumental e outros dois sobre compreensão de manuais técnicos.

Quadro 6

Teses de Doutorado e dissertações de Mestrado produzidas no Brasil entre 1990 e 2009 sobre Ensino-aprendizagem e avaliação em Língua Inglesa

Inglês para Aviação.

Área	Quantidade	Percentual
Estudos de Vocabulário Instrumental	2	28,57%
Inglês para pilotos e tripulação	3	42,86%
Manuais técnicos de aviação	2	28,57%
Total	7	100%

O recorte feito no Quadro 6 diz respeito ao foco deste estudo que é o inglês para aviação. Ao analisarmos este quadro podemos perceber a preocupação dos autores com a aprendizagem da Língua Inglesa para pilotos e tripulação, 42,86 do total. Os trabalhos evocam a necessidade de uma real compreensão da Língua Inglesa para reduzir as chances de acidentes aéreos provocadas pela falha na compreensão e na comunicação. Os autores são unânimes quanto à carência de pesquisas nesta área e também de materiais específicos para o ensino desta linguagem especializada para que a fluência nas quatro habilidades seja alcançada. A seguir temos 28,57% dos trabalhos voltados para o estudo do Inglês de aviação analisando o uso do vocabulário específico em situações específicas ou mesmo generalizadas. Também somando 28,57%, temos os trabalhos focados em manuais técnicos de aviação cuja preocupação dos autores é a proficiência em leitura da Língua Inglesa para a compreensão dos manuais por parte de pilotos e mecânicos, que devem ter autonomia para lidar com os dados ali contidos e evitar qualquer falha na manutenção e/ou execução de tarefas, também com vistas à diminuição de risco de acidentes aeronáuticos.

O Quadro 7 apresenta uma síntese dos sete estudos localizados no qual retratamos dados importantes como título do trabalho, universidade em que foi defendida, a área do conhecimento, nomes dos autores e orientadores.

Ao examinarmos o referido quadro, em relação às instituições ou empresas que serviram como cenário e referência para a realização dos sete estudos, podemos afirmar que nenhum deles tomou como referência a Academia da Força Aérea – único centro formador de pilotos militares em nosso país. Ao buscarmos informações nos resumos disponíveis no Banco de Dados pudemos verificar que estes trabalhos também não tomaram como referência alguma empresa aérea em particular. Os trabalhos versam sobre necessidades de compreensão da Língua Inglesa e suas particularidades na área de aviação para uma comunicação eficiente e conhecimento dos termos específicos da área. Podemos constatar que a preocupação não é apenas por parte da fluência dos pilotos, mas de toda a tripulação. A compreensão da língua quer seja oralmente ou por meio da leitura e compreensão de manuais se faz presente nestes estudos.

Quadro 7

Referências completas das Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado produzidas no Brasil entre 1990 e 2009 sobre Avaliação de ensino de inglês na área da Aviação

Título / Ano / Páginas	Área do Conhecimento	Universidade	Orientador	Autor
Descrição das unidades especializadas poliléxicas nominais no âmbito da aviação: subsídios para o ensino de ESP, 2008. 230p.	Letras	UFRGS	Maria da Graça Krieger	BOCORNHY, Ana Eliza Pereira,
O uso dos verbos modais em manuais de aviação em inglês: um estudo baseado em corpus, 2008, p. 283	Letras	UFRGS	Maria da Graça Krieger	SARMENTO, Simone
Comunicações entre pilotos e controladores de voo: fatores lingüísticos, discursivo-interacionais e interculturais, 2009, p. 381	Linguística aplicada, Letras e Artes	UFRJ	Aurora Maria Soares Neiva	MONTEIRO, Ana Lúcia Tavares
Para a elaboração de um vocabulário especializado bilíngüe (inglês/português) da	Linguística	USP	Maria Aparecida Barbosa	MARINOTTO, Demóstene

linguagem de aviação, 1995, p. 380				
Dicionário técnico bilíngüe inglês-português na subárea do checklist, 2009, p. 215	Linguística	USP	Maria Aparecida Barbosa	SILVA, Eloíza Terezinha Fernandes
Inglês instrumental para comissários de voo: análise de necessidades, 2003, p. 120	Linguística aplicada, estudos da linguagem	PUC-SP	Leila Barbara	ANDRADE, Renata Ribeiro
Inglês para pilotos: análise de necessidades das situações-alvo, 2006, p. 130	Linguística	PUC-SP	Leila Barbara	GALLO, Cybele Aparecida D'Avila

Ao explorarmos os trabalhos citados pudemos perceber que há realmente uma carência de estudos na área de aprendizagem da Língua Inglesa com todos os envolvidos no processo de voo, dos pilotos aos controladores passando pelos mecânicos e comissários de voo. Também são pontuados outros aspectos particulares da língua como utilização de determinadas formas verbais ou descrições do léxico específico do inglês utilizado em aviação (BOCORNÍ, 2008; SARMENTO, 2008; GALLO, 2006). Existem propostas de dicionários específicos para a área de aviação e a elaboração de vocabulários especializados (SILVA, 2009, MARINOTTO, 1995). Há uma única dissertação que mostra a necessidade da proficiência em Língua Inglesa e a fluência necessária para pilotos e controladores de voo. Esta dissertação busca “investigar possíveis ameaças à compreensão oral relativas ao uso da Língua Inglesa por parte de pilotos e controladores brasileiros num contexto multicultural.” (MONTEIRO, 2009). Também única é a dissertação de Andrade (2003) no que tange à necessidade da fluência em Língua Inglesa por comissários de voo em situações particulares desta profissão.

Se olharmos com certo cuidado, podemos verificar que as pesquisas desenvolveram-se, quase totalmente, a partir de 2003 com uma concentração maior a partir de 2006, quando o Brasil enfrentou o primeiro caos aéreo com o acidente entre um Legacy e um Boeing 737 que se chocaram a 37 mil pés de altura, como já foi mencionado anteriormente. Ao analisarmos os trabalhos

percebemos claramente a preocupação crescente com a necessidade da fluência como fator de segurança de voo e também a necessidade de mais pesquisas sobre o assunto.

Este capítulo teve como objetivo levantar uma discussão teórica sobre as abordagens de ensino de Língua Estrangeira e a seguir traçar o estado da questão do Ensino de Língua Inglesa com foco na grande área de Ensino e Avaliação e, em seguida, mais especificamente em estudos sobre inglês para a aviação. Pudemos averiguar que a temática: ensino de inglês na área de aviação, no momento, ainda conta com poucos estudos preocupados com a Língua Inglesa como fator de segurança de voo, contudo pode-se afirmar que é uma área emergente, a partir da produção científica realizada na metade da presente década.

Nosso trabalho, assim como outros na área da aviação, tem uma grande preocupação com a formação em Língua Inglesa para pilotos. Como observamos no Quadro 7, as áreas de concentração são a linguística e a linguística aplicada, áreas de estudo ocupadas com tudo o que se relaciona à comunicação, cuja preocupação maior é com o desenvolvimento da linguagem em cada uma das suas áreas específicas, com o nível de fluência necessária avaliado durante todo o processo de aprendizagem. Ao perpassarmos o Ensino de Línguas Estrangeiras, pudemos encontrar as muitas modalidades que foram desenvolvidas no decorrer do tempo, e todas buscam uma maior eficiência na habilidade do uso da Língua. A excelência em fluência é o ponto em comum. Seja nos primeiros métodos, seja nos últimos, os autores sempre buscam novas formas de se aprender um idioma. Ao focarmos nossa atenção no uso da Língua Inglesa por tripulações e controladores de voo o que buscamos foi traçar o estado da questão de trabalhos na área de Inglês para aviação. Aqui pudemos verificar que, ao longo de 19 anos, apenas sete trabalhos foram desenvolvidos sobre o assunto. Apesar de ser uma área que ainda apresenta uma produtividade um pouco reduzida, podemos, talvez, concluir que, este é um campo ainda em construção, e que a preocupação com a segurança de voo está crescendo em nosso país. Tripulação e controladores de voo têm que possuir um conhecimento cada vez mais profundo sobre a língua utilizada, não apenas pelas exigências de uma área de trabalho, mas por uma questão de segurança nacional.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE INGLÊS NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA: ESTRUTURA, CURRÍCULO E MECANISMOS DE AVALIAÇÃO

No primeiro capítulo constatamos o reduzido número de estudos sobre o ensino de inglês na área da aviação, bem como a carência de estudos específicos voltados para a avaliação do ensino de inglês.

Apesar disto, pode-se afirmar que surge um novo campo de pesquisa, que é o ensino de inglês na área da aviação, a partir das teses localizadas, as quais se preocupam com a necessidade da proficiência em Língua Inglesa e a fluência necessária para pilotos e controladores de voo (MONTEIRO, 2009) e a dissertação de Andrade (2003) no que tange à necessidade da fluência em Língua Inglesa por comissários de voo em situações particulares desta profissão.

Neste capítulo, contribuiremos com esse campo de pesquisa emergente ao analisarmos o ensino de Inglês na AFA, centro formador dos pilotos militares da Força Aérea Brasileira (FAB). Para tanto, abordaremos a formação do cadete e contextualizaremos o ensino de Língua Inglesa no currículo da instituição. O foco principal deste capítulo será a estrutura curricular vigente dentro de uma perspectiva histórica, que possibilitará compreender as mudanças em termos curriculares visando atingir os objetivos institucionais da AFA.

2.1. A CRIAÇÃO DA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA

O sonho de voar é um dos mais antigos da humanidade. Desde a mitologia grega, que descreve Pégaso, um cavalo alado que sobrevoa o Olímpo, ou sobre Dédalo, que constrói asas para fugir do labirinto de Minus junto com seu filho Ícaro, a Leonardo da Vinci, que antecipou o surgimento de máquinas voadoras, ainda no séc. XV, fazendo esboços de uma máquina de voar, da asa delta e do paraquedas.

Pondo de lado as discussões a respeito da invenção do primeiro avião, o brasileiro Alberto Santos Dumont faz, com o 14 Bis, em 23 de outubro de 1906, no

campo de *Bagatelle*, em Paris, o primeiro voo devidamente testemunhado e documentado. Dentre outras tentativas, desenvolve o *Demoiselle*, que, após aperfeiçoamentos, foi colocado à disposição pública para livre reprodução, sem nenhum direito reservado ao autor. (LINS DE BARROS, 2003)

De acordo com Lavenère-Wanderley (1975), foi durante a primeira Guerra Mundial que a Marinha teve a iniciativa de organizar o primeiro núcleo de aviação militar do Brasil. Em 23 de agosto de 1916, o então Presidente da República, Wenceslau Braz, fundou a Escola de Aviação Naval. As primeiras aeronaves adquiridas para equipar a Escola foram três *Curtiss*, modelo F, vindos dos Estados Unidos.

O Exército teve sua Escola de Aviação Militar, somente após a Primeira Grande Guerra, em 15 de janeiro em 1919. Com a organização do Serviço de Aviação Militar, foram contratados os primeiros professores e funcionários e adquiridas as primeiras aeronaves. Sua inauguração aconteceu no dia 10 de julho de 1919.

Após a eclosão da II Guerra, em 20 de janeiro de 1941, foi instituído o Ministério da Aeronáutica, que demandou uma intensificação na formação de pessoal especializado. Foi criada então, no Campo dos Afonsos, atual Base Aérea dos Afonsos¹¹, sediada na cidade do Rio de Janeiro - RJ, a Escola de Especialistas de Aeronáutica, instalada na antiga Escola de Aviação Naval (*op. cit.* p. 219). Hoje, a Universidade de Força Aérea – UNIFA, e o Museu Aeroespacial estão sediados no Campo dos Afonsos.

Em virtude do tráfego aéreo intenso, a reserva de áreas destinadas à instrução de voo torna-se prejudicada. Uma comissão de aviadores foi designada para escolher um novo local, sem as limitações do Campo dos Afonsos, para a construção da nova Escola de Aeronáutica. Vários locais foram considerados, e no interior do estado de São Paulo. Foram cogitadas as cidades de Campinas, Pirassununga, Ribeirão Preto e Rio Claro. Devido ao fato de a cidade de Pirassununga possuir condições climáticas e topográficas apropriadas, o

¹¹ Fim da década de 2000.

Ministério da Aeronáutica transferiu para a Fazenda da Aeronáutica de Pirassununga, o Curso de Formação de Oficiais Aviadores.

No dia 17 de outubro de 1960, foi inaugurado o Destacamento Precursor de Aeronáutica, cujo primeiro comandante foi o Major Aviador Aloysio Lontra Netto. Em 1968 chegaram as primeiras aeronaves a jato T-37C, utilizadas para instrução entre os anos 1968 e 1981. O primeiro voo de instrução aconteceu no dia 9 de setembro do mesmo ano. No dia 10 de julho de 1969 a Escola de Aviação passou a chamar-se Academia da Força Aérea e teve sua instalação concluída em 1971, sendo seu primeiro comandante o Brigadeiro do Ar Geraldo Labarthe Lebre.

No início, a AFA subordinava-se às diretrizes delimitadas pela Diretoria de Ensino, que se submetia ao Comando Geral de Pessoal, até o ano de 1984. Quando esta Diretoria foi extinta criou-se o Departamento de Ensino da Aeronáutica (DEPENS), órgão que coordena o atual Sistema de Ensino da Força Aérea Brasileira, com sede em Brasília e subordinado diretamente ao Comando da Aeronáutica (COMAER). Este departamento é o responsável pela aprovação dos principais documentos que regularizam os cursos oferecidos pela AFA que oferece os Cursos de Formação de Oficiais Aviadores, Intendentes e Infantes todos em período integral¹² com duração de quatro anos¹³.

¹² As aulas na Divisão de Ensino no período da manhã iniciam às 7:00 e terminam às 11:20. Reiniciam no período da tarde às 13:30 e terminam às 17:55. A partir das 19:30 os cadetes têm outras atividades ligadas exclusivamente a atribuições militares e tempo livre para estudo. As luzes se apagam às 22:30. Os cadetes podem deixar a base na sexta-feira após as 18:00, mas só podem sair da Academia durante a semana com autorização expressa do comandante do esquadrão.

¹³ O Curso de Formação de Oficiais Aviadores confere a seus concluintes a Graduação de Bacharel em Ciências Aeronáuticas, com habilitação em Aviação Militar. O Curso de Formação de Oficiais Intendentes confere a seus concluintes a Graduação de Bacharel em Ciências da Logística, com habilitação em Intendência da Aeronáutica. O Curso de Formação de Oficiais de Infantaria da Aeronáutica confere a seus concluintes a Graduação de Bacharel em Ciências Militares, com habilitação em Infantaria de Aeronáutica. Curso de Formação de Oficiais da AFA, concomitantemente, às graduações militares, confere, a partir do ano de 2007, a Graduação de Bacharel em Administração, com ênfase em Administração Pública. (AFA, 2010)

A Academia, por sua vez, faz parte do Sistema de Ensino da Aeronáutica, que é composto por outras Instituições de Ensino também subordinadas ao DEPENS – Escola Preparatória de Cadetes da Aeronáutica (EPCAR), localizada em Barbacena, cidade do interior de Minas Gerais, a 169 km de Belo Horizonte; Escola de Formação de Sargentos (EEAR) em Guaratinguetá, localizada no Vale do Paraíba, leste do estado de São Paulo; Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica (CIAAR), responsável pela adaptação militar de profissionais para a FAB situada em Belo Horizonte (MG); Universidade de Força Aérea (UNIFA) onde Oficiais Superiores e Oficiais-Generais, realizam cursos de especialização, mestrado e doutorado nas áreas de Tecnologia, Estratégia, Inteligência, Comando e Controle, entre outras, localizada no Rio de Janeiro (RJ) e a Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica (EAOAR), que como o próprio nome descreve, prepara o oficial para os postos de Capitão e Major, no Rio de Janeiro (RJ).

2.2. A ACADEMIA DA FORÇA AÉREA E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Na América Latina, o Brasil é o maior produtor de aeronaves, seguido por México, Venezuela, Argentina, Colômbia e Chile. No mundo, somos o terceiro maior parque aeronáutico. Um oficial da Força Aérea Brasileira (FAB) está cercado de tecnologia internacional, e não pode sentir-se incapaz de se comunicar com o mundo globalizado em que vivemos. Assim, a AFA assume uma grande responsabilidade na formação dos futuros oficiais de uma Força Armada moderna.

Em se tratando mais especificamente dos pilotos da FAB, a língua utilizada em projetos, manuais e instrumentos é a Língua Inglesa. O papel da disciplina de Língua Inglesa na AFA é guiar a escrita e a leitura, em conjunto com a fala, buscando incentivar a autonomia do aluno para o desenvolvimento, principalmente, da sua capacidade de adquirir o idioma.

De acordo com informações oficiais contidas no site da instituição, “os preceitos morais, científicos, militares e técnico-especializados ministrados na

AFA seguem uma sequência de instrução coordenada pela Divisão de Ensino¹⁴ em conjunto com o Corpo de Cadetes.”¹⁵ (AFA, 2010)

Algumas das disciplinas cursadas são Matemática, Cálculo Diferencial e Integral, Informática, Eletricidade, Mecânica, Física, Química, Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Psicologia, Sociologia, entre outras disciplinas de nível universitário no que tange à área de administração pública, bem como matérias específicas na formação do militar.

Os cadetes aviadores iniciam a instrução aérea no 2º ano, em aeronaves T-25 "UNIVERSAL", avião de instrução básica fabricado no Brasil. No 4º ano, os cadetes recebem instruções na aeronave T-27 "TUCANO", turbo hélice (tipo de turbina a gás) de instrução avançada, também fabricada no Brasil.

Nessas aeronaves, os cadetes desenvolvem as qualidades individuais de pilotos militares, dominando o avião em manobras de precisão, acrobacias, voos de formatura e por instrumentos, além de estudarem sobre o funcionamento da aeronave. Dessa forma, preparam-se para empregá-lo em futuras operações de combate, o que se verificará, após o término dos quatro anos acadêmicos, durante estágio desenvolvido principalmente em Natal (RN), como Aspirantes-a-Oficial-Aviador. Aerodinâmica, Propulsão a Jato, Navegação Aérea, Tráfego Aéreo, Meteorologia e Inglês Instrumental (que engloba as disciplinas anteriores, lecionadas agora em Língua Inglesa) completam o currículo técnico-especializado do Curso de Formação de Oficiais Aviadores.

Atualmente, fim da década de 2000, na AFA, o currículo formal de Língua Inglesa está organizado com base em materiais da editora Oxford que, por sua vez, estão de acordo com o *Common European Framework* (CEF), orientação utilizada para relatar os resultados atingidos por estudantes de Língua Estrangeira

¹⁴ A AFA é dividida em seções com instalações de acordo com a função desempenhada. A Divisão de Ensino é o setor responsável pela formação acadêmica do cadete, onde se concentram as salas de aula, laboratórios de línguas, mecânica e química, cozinha experimental, biblioteca, salas dos professores e escritórios das chefias de cursos, seções de Planejamento e Avaliação e secretaria.

¹⁵ O Corpo de Cadetes é o setor responsável pela formação militar dos cadetes com instalações próprias para instruções específicas de cada um dos três cursos.

em toda a Europa e que vem sendo usado como base para a estruturação de grande parte do material de ensino de Língua Inglesa disponível no mercado. Seu principal objetivo é o de suprir um método de avaliação e ensino que se aplique a todas as línguas da Europa e que hoje é também adotado por países de outros continentes como chancela de aprendizagem (CONCIL OF EUROPE, 2001). Durante os anos de 2005 a 2008 (período pesquisado), o ensino de Língua Inglesa era de responsabilidade de uma escola de idiomas contratada pela AFA por meio de licitação.

2.3. A DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA NO CURRÍCULO DA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA

Retomar a trajetória da disciplina de Língua Inglesa na AFA não é uma tarefa muito fácil, pois os documentos contendo os currículos de anos anteriores tornam-se inacessíveis ao serem substituídos pelos que estão em vigor.

De acordo com um histórico descrito por um dos professores em dossiê enviado à chefia da Divisão de Ensino (MARINOTTO; NAZARETH, 2007), a Língua Inglesa começou a ser lecionada em 1971 e passou por várias modificações desde então. As aulas de Inglês Geral faziam parte do currículo do 1º e 2º anos e, a princípio, eram ministradas por professores contratados que logo após foram concursados, e utilizavam material disponível no mercado àquela época. O terceiro ano não possuía Língua Inglesa em seu currículo e o curso de Inglês Instrumental (*English for Special Poupuses* - ESP) era parte do currículo do 4º ano. A metodologia de ensino apoiava-se no aprendizado da tradução por meio da gramática – *grammar-translation* – como o próprio nome sugere. Esta foi a primeira metodologia utilizada no ensino de uma Língua Estrangeira, segundo Chagas (1979) e Stern (1996).

Em 1976, buscando uma melhor fluência em Língua Inglesa, foram contratados os serviços de uma escola de idiomas. Nesse momento a abordagem de ensino baseava-se no valor da forma oral da língua. A mecânica de imitar, repetir, memorizar e exercitar palavras seria instrumental para se alcançar a

habilidade de comunicação, o que deu origem ao *audiolingualism*, que resultou nos cursos áudio-visuais atuais.

Os resultados esperados não foram atingidos, pois a rotina de aulas não possuía (e ainda hoje não possui) uma cadência¹⁶ contínua para a instrução – o horário de aulas é flexível e muda a cada semana de acordo com as instruções de voo programadas, sendo este um dos fatores que poderiam estar prejudicando a assimilação do conteúdo. Por esse motivo o contrato com a escola de idiomas foi encerrado.

Desde a segunda metade da década de 1980 até o final da década de 1990, os profissionais da AFA adaptaram então o *American Language Course*, material desenvolvido pelo *Defence Language Institute* sediado na base aérea de Lackland – Texas. O Instituto possui cursos de Língua Inglesa voltados para a área militar de maneira geral e Inglês para Aviação (materiais para o aprendizado de fraseologia). Como o curso é desenvolvido para durar em média 32 semanas com aulas em tempo integral e a AFA não dispõe deste tempo exclusivamente para as aulas de Inglês é que o material foi adaptado para as possibilidades da Instituição.

Ao final da década de 1990 o material teria passado por várias adaptações e acabou por descaracterizar-se e já não cumpria os objetivos propostos, além de os materiais referentes aos exercícios de audição e fala com base em fraseologia de voo não serem renovados pela AFA desde 1960 (data de alguns manuais que a instituição ainda possui). As audições e gravações de exercícios eram feitas em um laboratório com fitas de rolo, em plena década de 1990.

Em 1999, o material foi substituído então pela coleção *True Colors* da Editora Longman e era lecionado somente para os 1º e 2º anos. Pela primeira vez foi realizada a proposta de divisão das turmas de aula, cerca de seis por

¹⁶ A cadência de aulas é um termo utilizado para especificar o intervalo regular que deve haver entre as aulas, bem como quantas aulas devem ser planejadas por semana. Cabe explicar que, em virtude das aulas práticas de voo, o quadro horário é organizado a cada quinze dias e uma prévia é enviada a todos os professores para que sugiram ajustes necessários para sua disciplina e materiais necessários para o desenvolvimento da aula.

esquadrão¹⁷. Os alunos passaram por um teste diagnóstico (*Placement Test*) para que frequentassem aulas de acordo com o grau de conhecimento em Língua Inglesa que possuíam. O material buscava uma abordagem comunicativa (*Communicative Approach*) baseado nas teorias de Chomsky que, na década de 1960, provocou mudanças profundas na linguística ao afirmar que a língua não se trata de uma habilidade memorizada, mas sim criativa, e que o desempenho de um falante nativo da língua e conhecedor da cultura é que determina o certo e o errado e não as regras gramaticais. (CHOMSKY, 2006; ELLIS, 2003).

Em virtude da aposentadoria de alguns professores, o quadro docente tornou-se reduzido para operacionalizar o True Colors no início da década de 2000. A instituição passou a contar com apenas quatro profissionais, e o currículo de Língua Inglesa havia sido estendido para todas as turmas dos quatro esquadrões – cerca de 21 turmas.

Para que o material utilizado cumprisse seu objetivo era necessário que as classes fossem divididas em turmas menores e como não havia profissionais em número suficiente as aulas passaram a ser ministradas em sala da aula e sem muitos dos recursos disponíveis nas salas-laboratório.

Alguns dos prejuízos foram a dificuldade para desenvolver exercícios de conversação e os exercícios de audição (*listening*), pois os aparelhos de reprodução eram portáteis e não tinham potência o suficiente para que toda a sala (agora com cerca de 40 alunos) pudesse ouvir e compreender. O curso continuou a ser lecionado nesses moldes até o fim de 2002.

Como abrir um concurso para professores é um processo longo, demorado e burocrático, o comando da AFA buscou alternativas para o ensino de inglês. O caminho encontrado foi a contratação de uma escola de idiomas por meio de licitação. Em 2003 o curso de Língua Inglesa foi entregue, de forma terceirizada, a uma escola de idiomas que permaneceu ministrando aulas durante cinco anos. Durante este período as turmas foram divididas em grupos de vinte alunos, em média, e as aulas eram ministradas nas salas-laboratório de idiomas, providas

¹⁷ Esquadrão é a nomenclatura utilizada na Força Aérea para designar cada um dos anos do Curso de Formação.

com televisão aparelho DVD e CD *player*. Para o caso de atividades auditivas, as salas dispõem de fones de ouvido individuais. Ao final de 2004, um grupo de quatro professores, sendo três de Língua Inglesa e um de Língua Materna, do quadro efetivo da AFA, cumprindo uma cláusula do contrato, foi nomeado em boletim ostensivo¹⁸ para que fizessem um relatório de análise e avaliação da qualidade pedagógica do curso de idiomas.

Em 2004, a escola de idiomas contava com dez profissionais contratados para ministrar as aulas de inglês. De acordo com o contrato, todos os profissionais deveriam possuir exame de proficiência e seriam contratados pela escola terceirizada, que seria responsável pela qualidade de ensino a ser oferecida. A escola em questão possuía uma licença para aplicar o teste de proficiência *Test of English Fo International Communication* (TOEIC), teste esse voltado para a área de Inglês de Negócios. O que ocorreu é que, dos 10 profissionais contratados, apenas um tinha graduação em Letras. Os outros profissionais eram da área de direito, administração, turismo e o coordenador do curso era graduado em Psicologia. As experiências advindas do período de cinco anos¹⁹ da contratação da escola de idiomas serão relatadas detalhadamente no Capítulo três.

Ao final dos cinco anos de contrato (outubro de 2007) o quadro de professores da AFA contava com apenas três profissionais, os quais não teriam condições de cumprir sozinhos com a carga horária total de aulas de Língua Inglesa, que perfazem um total de 1.536 aulas anuais divididas em 26 turmas de aula. Com o número reduzido de professores efetivos a AFA, após aprovação do DEPENDS, abriu duas vagas para concurso em seu Quadro de Oficiais Temporários²⁰.

¹⁸ O Boletim Ostensivo é um documento interno não-sigiloso das forças armadas que tem por objetivo informar as decisões do Comandante quanto a tarefas a serem executadas e demais comunicados referentes ao dia a dia dentro das bases militares.

¹⁹ O contrato previa a contratação por três anos prorrogáveis até um máximo de cinco anos.

²⁰ Os profissionais são contratados por concurso público em suas áreas de atuação e passam por exame escrito, prático, físico e psicológico, sendo todas as etapas eliminatórias. Os profissionais entram no quadro como Tenentes e permanecem por um período de oito anos. Ao final deste período os profissionais são dispensados e não podem mais prestar nenhum contrato do gênero.

Professores e Tenentes reuniram-se em divulgações de editoras previamente contatadas para decidir qual seria o material mais apropriado para a AFA. Um dos materiais da editora Oxford foi o adotado e continua a ser utilizado até hoje, fim da década de 2000.

Por falta de profissionais em número suficiente, as salas foram agrupadas novamente (com uma média entre 45 a 50 alunos por sala) e o nível geral lecionado no primeiro ano é o mais básico. Com base em 19 anos de nossa experiência de magistério em Língua Inglesa pudemos perceber algum desestímulo por parte dos cadetes, pois, o grande número de alunos em uma aula de idioma pode comprometer a prática de exercícios orais e de conversação.

No final da década de 2000 a Instituição abriu duas vagas em concurso para professores efetivos do quadro civil. Hoje a AFA conta com sete profissionais – 4 professores civis efetivos e três tenentes do quadro de oficiais temporários, que lecionam Inglês Geral para os quatro esquadrões assim divididos: 1º esquadrão (seis turmas) – professores militares; 2º esquadrão (seis turmas) – professores civis; 3º esquadrão (cinco turmas) – professores civis; 4º esquadrão (seis turmas) – professores militares, além de aulas de Inglês Instrumental para Aviação para o 3º ano (três turmas) lecionadas por um dos professores civis. O material utilizado é o mesmo adotado por uma escola de idiomas de renome e é ministrado para turmas de 30 a 50 alunos.

2.4. A PROPOSTA VIGENTE NO FINAL DA DÉCADA DE 2000

Os objetivos do CFO e a missão da AFA estão contidos no Plano Setorial de Ensino Volume II (BRASIL, 1997). O documento foi aprovado oficialmente em 1997 e está em vigência até o presente ano.

O documento define quais são as funções dos futuros aspirantes a oficial, segundo as necessidades do Comando da Aeronáutica por meio da “formação militar, intelectual e técnico-especializada que os habilite ao desempenho das atividades e funções inerentes aos primeiros postos da carreira.” (BRASIL, 1997, p. 5). Entre os Padrões de Desempenho Intelectual (item 1.1.2.2) estão “[...]”

entender e fazer-se entender no idioma Inglês, nível técnico e coloquial dentro dos padrões de Desempenho Técnico-especializado [...]” (p.6) pede-se que (item 1.1.2.3) o aspirante seja capaz de “a) transmitir e receber mensagens-rádio relativas à Proteção ao Voo e Controle do Tráfego Aéreo; b) compreender o mecanismo e funcionamento dos vários sistemas de aeronaves [...]” (p.7)

De acordo com Brasil (1997), na DMA 37-9 o Curso de Formação de Oficiais Aviadores (CFOAv) deve formar cultural e profissionalmente o Cadete, de acordo com “a própria razão de ser do Ministério da Aeronáutica”. (p. 8). O CFOAv tem como finalidade

formar Aspirantes-a-Oficial Aviador para o Ministério da Aeronáutica com instrução nos campos militar, geral e técnico-especializado adequada ao desempenho das atividades funcionais inerentes ao Quadro e à especialização em cursos de pós-formação. (p. 8)

Assim sendo, nos perguntamos, a avaliação da modalidade oral ocupou um lugar de destaque no currículo para que o aluno adquirisse a fluência desejada?

Em se tratando do ensino na AFA consultamos o Plano de Unidades Didáticas (PUD) de Língua Inglesa e observamos que no decorrer da disciplina estão propostos como Objetivos Específicos

- a) compreender a Língua Inglesa nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido ou ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos;
- b) praticar as habilidades da Língua Inglesa nas modalidades falada e escrita, distinguindo diferentes aspectos do texto lido ou ouvido, apresentando capacidade de argumentar, descrever e recontar fatos e acontecimentos;
- c) aplicar os conhecimentos da Língua Inglesa, oral e escrita, em situações cotidianas da vida social e profissional;
- d) utilizar as principais estruturas da Língua Inglesa, compatível com o nível solicitado, demonstrando conhecimento vocabular de diferentes tópicos e estratégias comunicativas em situações sociais e profissionais variadas;
- e) produzir textos e atos de fala e de escrita relativos à Língua Inglesa, compatíveis com o nível solicitado; e
- f) empregar a Língua Inglesa fazendo uso dos aspectos estruturais, léxicos, lógicos, fonológicos e morfológicos; e
- g) valorizar o domínio da Língua Inglesa, oral e escrita, como instrumento de capacitação para um melhor desempenho pessoal e profissional. (BRASIL, 2005 p. 209)

Ao checar o Plano de Avaliação da Academia da Força Aérea (BRASIL, 2009) constatamos que as avaliações ocorrem durante todo o decorrer do curso sob a forma de “Exercícios Avaliatórios, Provas Parciais, Exames, Segundas Épocas, Trabalho de Conclusão de Curso e Relatórios de Estágio.” (p. 15).

Poderíamos, a partir dessa informação, inferir que o processo avaliativo ocorre durante todo o curso, dando chance a professores e alunos de reorientar a todo o momento o que está sendo ensinado e aprendido. Mas, ao buscarmos o Quadro Global de Avaliação²¹ pudemos constatar que, a instituição acaba por transformar todos os resultados em somas que darão origem às notas, e estas, por sua vez, irão constituir o quadro geral de notas que classificará os cadetes por meio de uma média aritmética dos valores como pudemos observar no quadro de cômputo de notas constante no quadro. Neste quadro estão dispostas todas as disciplinas que fazem parte do CFOAv, tanto no campo cognitivo quanto psicomotor.

Para se computar os graus (notas) é feita uma média ponderada entre os Exercícios Avaliatórios e as Provas Parciais realizadas em um determinado período de uma mesma disciplina. O Grau Parcial (GP) é obtido observando os seguintes pesos:

- Prova Única ou Parcial: Peso oito e
- Média dos Exercícios Avaliatórios: peso dois. Assim:

$$GP = \frac{\text{Grau da Prova} \times 8 + \text{Média dos Graus do Exercícios Avaliatórios} \times 2}{10}$$

A média parcial da disciplina (MPD) será a medida aritmética de todos os GP do ano letivo, e a média final (MFD) deverá ser igual ou superior a sete.

²¹ O Quadro Global de Avaliação é parte dos anexos do Plano de Avaliação. O documento descreve o tipo de avaliação a ser aplicada e sua função.

Buscando junto à Seção de Avaliação²² as avaliações referentes à modalidade oral, não encontramos até o momento nenhum registro de como se desenvolveu a avaliação da modalidade oral. Constam apenas as notas finais dos Exercícios Avaliatórios dos quais a prova oral faz parte.

Como pudemos observar os graus atribuídos durante o ano letivo transformam-se em uma média final. A nota obtida nesta média é parte da classificação de cada cadete, e ao final do Curso de Formação essa classificação dá a chance ao Aspirante de escolher a base onde quer se especializar.

Na AFA o processo formal de avaliação somativa existe por exigências da própria instituição, como pudemos ver. A avaliação acaba então em um processo classificatório que em nossa opinião pode não estimular o aluno à aquisição do conhecimento e relega ao professor o trabalho de classificador. Para Luckesi (1999), quando a avaliação tem um papel classificatório ela acaba por se tornar um instrumento que reduz o processo a notas simplesmente e em nada auxilia no processo educativo. Ao contrário, quando sua função é diagnóstica ela transforma-se em uma conversa entre o professor e o aluno.

Acreditamos que a avaliação não é o fim de um processo, o momento em que o professor simplesmente checa o que o aluno aprendeu. Ele realmente aprendeu o conteúdo? Situações outras de aprendizagem podem ser criadas para que, qualquer que seja o nível de conhecimento em Língua Inglesa este aluno evolua e construa seu conhecimento. A partir do momento que professores e alunos utilizem a avaliação para refletirem sobre suas práticas, a aquisição de uma Língua Estrangeira transcorrerá como um processo dinâmico. Se pensarmos desta forma não só alunos e professores, mas todos aqueles envolvidos no processo pedagógico se beneficiarão da evolução na construção do saber.

²² A Seção de Avaliação (SAv) na AFA é o setor responsável pelo recebimento dos originais e gabaritos de todas as avaliações aplicadas, seguindo uma padronização de formalística, determinando à Seção Gráfica a quantidade de exemplares a serem impressos, bem como a correção, pedidos de revisão de gabarito (ponderação de questão), cômputo de notas (graus) e arquivamento dos dados como os graus obtidos pelas turmas, o tempo médio de execução da avaliação, média aritmética da turma de aula, mediana, moda, maior e menor grau obtido e o índice de facilidade de cada item de acordo com o número de acertos. É responsável também pela divulgação dos graus obtidos e a classificação dos cadetes dentro das turmas.

Ao encerrarmos este capítulo podemos concluir que o ensino de Língua Inglesa na AFA passou por várias mudanças buscando, sempre que possível, aprimorar-se no ensino de idiomas. Com este capítulo contribuímos para o campo de pesquisa emergente em Inglês para Aviação ao analisarmos o ensino de Inglês na AFA, centro formador dos pilotos militares da Força Aérea Brasileira (FAB). Tivemos chance de bordar a formação do cadete e contextualizar o ensino de Língua Inglesa no currículo da instituição com foco na estrutura curricular vigente dentro de uma perspectiva histórica, que nos possibilitou compreender as mudanças em termos curriculares visando atingir os objetivos institucionais da AFA.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA: DOS OBJETIVOS À REALIDADE

Retomando a teoria Tayleriana, para avaliarmos a eficiência de um plano de ensino, é fundamental tomarmos como referencial os objetivos traçados no plano curricular, pois o processo avaliativo “determina em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino.” (TYLER, 1974, p. 98)

Neste capítulo, por meio da análise dos objetivos contidos no Plano de Unidades Didáticas de Língua Inglesa da AFA, traçamos o que foi desenvolvido durante os anos de 2006 e 2008, e, por meio de um cruzamento dos dados descritos no capítulo 2, buscamos delinear a realidade do curso de Língua Inglesa lecionado durante esse período. Este recorte temporal foi determinado a em virtude de serem o primeiro e o último ano em que a escola de idiomas contratada pela AFA ministrou as aulas de Língua Inglesa.

Para desenvolvermos este capítulo tomaremos como base o Plano de unidades Didáticas de Língua Inglesa (BRASIL, 2005), o Plano de Avaliação da Academia da Força Aérea (BRASIL, 2009) e o Quadro Geral de Avaliação (BRASIL, 2009), além de amostras e resultados das provas orais aplicadas aos alunos do 4º ano de 2008, dados estes obtidos por meio do Relatório Final da Análise Pedagógica da escola de idiomas (MARINOTTO; NAZARETH, 2006). Como estes documentos são formulados de uma maneira particular na AFA, acreditamos ser interessante deixarmos claro o que cada um deles representa.

Plano de Unidades Didáticas: é um documento elaborado pelo corpo docente da disciplina. Contém dados relativos ao desenvolvimento das Unidades Didáticas que compõem as disciplinas do Curso de Formação das três armas (Aviação, Intendência e Infantaria) de acordo com suas necessidades específicas. O documento contém as atividades propostas, os objetivos a serem atingidos, a Carga Horária necessária e a técnica utilizada para o desenvolvimento do conteúdo.

O Plano de Unidades Didáticas complementa o Currículo Mínimo do Curso de Formação de Oficiais Aviadores (BRASIL, 2009) e contém a previsão de todas as atividades que o cadete realizará sob a orientação da Academia da Força Aérea para atingir os objetivos do curso em que está matriculado. Contém dados relativos ao desenvolvimento das Unidades Didáticas que compõem as disciplinas do Curso acima mencionado.

O documento destina-se, especificamente, aos docentes, discentes e ao uso administrativo da AFA e os responsáveis pelo seu cumprimento são o corpo docente da AFA sob a chancela do Departamento de Ensino de Brasília, e seus objetivos são estabelecer o currículo a ser lecionado na matéria e a forma como o conteúdo deve ser desenvolvido, o que inclui as avaliações diagnósticas formativas e somativas

Os principais indicadores do PUD são o conteúdo a ser lecionado, a forma como deve se desenvolver cada uma das atividades propostas, qual o nível de conhecimento a ser atingido pelo aluno e os objetivos a serem alcançados na unidade proposta dentro do currículo. Os conceitos de aproveitamento estão sugeridos ao final de cada objetivo operacionalizado no decorrer de todo o documento, entretanto, nas técnicas empregadas para o desenvolvimento do conteúdo, ou em qualquer outra parte do documento não constam os processos de avaliação ou os instrumentos a serem utilizados. Também não está posto neste documento a carga horária proposta para as atividades avaliativas e sua cadência. (BRASIL, 2005)

Plano de Avaliação: O Plano estabelece a sistemática de avaliação a ser aplicada no Curso de Formação de Oficiais e descreve os procedimentos adotados para a Avaliação do Corpo Discente, do Corpo Docente, dos meios de avaliação, do Currículo e da Instrução, fornecendo ainda orientações para a utilização deste Plano. O documento contém, ainda, os instrumentos de medidas utilizados na Avaliação dos cinco campos acima descritos, exceto aqueles referentes à Avaliação do Domínio Afetivo, no campo da Avaliação do Corpo Discente, que é de caráter sigiloso²³.

²³ A Avaliação do Domínio Afetivo é feita por todos os professores em cada uma das suas turmas de aula. Trata-se de um protocolo desenvolvido para que o professor avalie o aluno em

O corpo docente e os oficiais pedagogos da Subseção de Avaliação são os responsáveis pelo seu cumprimento e seus objetivos são estabelecer a classificação dos alunos de acordo com os níveis de aproveitamento concluindo-se sobre a aprovação ou não do cadete, e um dos pontos mais importantes do documento é o modo como devem ser obtidas as notas finais (somativas) de acordo com as somatórias previstas no Plano. O documento deixa claro que as avaliações do domínio cognitivo ocorrem durante todo o período letivo por meio de testes de sondagem e verificação de aprendizagem realizadas por meio de exercícios avaliatórios, provas parciais, exames, segundas épocas, dissertação de monografia e relatório de estágio. Os exercícios avaliatórios serão aplicados diretamente pelo docente na proporção de no mínimo um para cada prova parcial e não necessitam ser agendados previamente. Cabe ressaltar que o somatório desses exercícios compõe vinte por cento da nota. O cálculo final da nota foi disposto no capítulo dois deste estudo.

Ao final do período o docente entrega na Subseção de Avaliação a listagem com o grau (nota) correspondente à média aritmética dos exercícios efetuados. As provas parciais e os exames serão aplicados pela Subseção de Avaliação de acordo com a programação estabelecida pela Subseção de Programação da Seção de Planejamento²⁴. O documento não especifica a carga horária proposta para as atividades avaliativas ou sua cadência.

As disciplinas são de caráter somativo e a média para aprovação deverá ser igual ou superior a 7,00, caso o cadete não atinja esse parâmetro, será submetido a exame, que deverá ter média igual ou superior a 5,00. Caso esse parâmetro também não seja atingido, o cadete será submetido então a segunda

uma escala de 1 (nenhuma afinidade) a 5 (total afinidade). Organização, cumprimento de tarefas e disposição para participação são alguns dos itens avaliados. O professor não avalia toda a turma. Para cada professor são indicados pela Subseção de Avaliação cerca de 20 alunos divididos em 3 terços de acordo com a classificação do cadete em sua turma. Esta nota faz parte do cômputo de graus para a média aritmética que classifica o cadete ao final de cada ano.

²⁴ A Seção de Planejamento é responsável pelo planejamento de todas as atividades desenvolvidas pelos cadetes tanto no âmbito cognitivo como militar. A Subseção de Programação programa as aulas a serem dadas a cada semana, bem como as provas, as atividades desenvolvidas do âmbito militar como viagens de estudos, intercâmbios e exercícios de sobrevivência.

época. A média final deverá ser também igual ou superior a 7,00. Para o cálculo dos resultados, a Subseção de Avaliação utiliza gráficos que cruzam informações como notas obtidas, tempo para a realização da prova e índice de acertos em cada questão, dados estes enviados ao professor da matéria para que ele emita seu parecer de acordo com a média obtida pela turma. O resultado das notas é comunicado ao corpo discente por meio de relatório de graus, afixado no quadro de avisos. Caso os cadetes tenham qualquer dúvida quanto à correção das questões, o pedido de consideração (Ponderação de correção) é feito por escrito e é entregue pela Subseção de Avaliação ao professor que deverá analisar o pedido de revisão e emitir seu parecer (procede ou não procede). Os conceitos são propostos por meio de grau mínimo para aprovação na matéria (7,00) como descrita acima e a média aritmética dos graus obtidos é responsável pela classificação geral dos cadetes em seus respectivos esquadrões desde o primeiro até o último colocado. (BRASIL, 2009)

Quadro Global de Avaliação: Elenca as matérias a serem lecionadas nos quatro anos de formação. O quadro descreve o tipo de avaliação deve ser aplicada (objetiva, resposta livre, ou mista) e sua função (diagnóstica, formativa ou somativa). Os responsáveis pelo seu cumprimento são o corpo docente e os oficiais pedagogos da Subseção de Avaliação. Ressaltamos aqui que é o corpo docente que estabelece o tipo de Avaliação a ser aplicada em documento enviado anexo ao Plano de Unidades Didáticas.

No caso da disciplina Língua Inglesa os exercícios avaliatórios são descritivos. Algumas vezes exercícios de audição e conversação também são utilizados como exercício avaliado. As provas são objetivas e somativas e os resultados são computados de maneira somativa e servem de base para os cálculos de graus descritos no capítulo dois desta pesquisa.

O tipo de avaliação não pode sofrer alterações durante o ano letivo, para qualquer alteração é necessária a redação de um documento explicativo encaminhado à Chefia da Divisão de Ensino, e depende da sua aprovação para ser posto em prática no ano seguinte. (BRASIL, 1998)

Considerando que para Tyler (1974), o processo de avaliação consiste em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados por um determinado programa, convém questionar: o currículo de Língua Inglesa desenvolvido pela escola de idiomas, especialmente no que se refere à modalidade oral, possibilitou que o cadete adquirisse a fluência necessária? Os professores seguiram o Plano de Unidades Didáticas proposto, com base em um material de qualidade em uma disciplina de 80 tempos de aula²⁵ dispostas durante o ano letivo?

Como já mencionamos anteriormente, em virtude da redução do quadro de professores efetivos, o comando da AFA, procurando uma solução para este problema, terceirizou o ensino de Língua Inglesa. De acordo com Calderón *et. al. in* Marim, 2010, ao terceirizar serviços, “as empresas teriam como vantagens minimizar as oscilações do volume de trabalho em função da maior ou menor demanda pelos serviços prestados.” (p. 27). Assim sendo, a escola terceirizada deveria prover tantos professores quantos fossem necessários para cumprir todas as aulas de Língua Inglesa, cabendo a esta firma a contratação de professores proficientes em Língua Inglesa.

Cabe ressaltar que a graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa não era ponto obrigatório no currículo dos profissionais, sendo assim, os instrutores contratados eram das mais diversas áreas, como apontado anteriormente. Tal fato pode ter contribuído para os dados que apresentamos a seguir.

Com a terceirização, a necessidade de manter a qualidade de ensino-aprendizagem e em cumprimento a cláusula de contrato firmado com a escola, o Chefe da Divisão de Ensino nomeou em boletim ostensivo (008/04) quatro professores do quadro efetivo da Instituição para comporem a Comissão de Análise Qualitativa dos serviços prestados pela escola de idiomas, e desenvolverem a análise e avaliação da qualidade pedagógica do curso de Língua Inglesa segundo parâmetros delineados pelo contrato. A comissão foi

²⁵ Tempo de aula é a nomenclatura utilizada na AFA para designar cada uma das aulas lecionadas e que naquele ano tinham duração de 50 minutos. No caso da Língua Inglesa trata-se de um curso com variação entre 60 e 80 aulas anuais.

nomeada pelo Chefe da Divisão de Ensino ao final do primeiro ano do contrato e tinha como objetivo desenvolver entrevistas com professores e coordenadores, observação de aulas, análise dos processos avaliativos, realizar avaliações escrita e oral com os alunos do 2º ano. O mesmo processo foi repetido no ano de 2006 pelos mesmos professores que participaram da primeira avaliação.

De acordo com o Relatório, o curso em questão era composto de dez livros (estágios) sendo os seis primeiros para o desenvolvimento de conversação e os quatro últimos forneceriam um aprofundamento no idioma. A carga horária proposta pelo material é de 40 horas (60 min.) por livro, mais duas horas de avaliação. O material proposto para ser utilizado na AFA foram os livros dois a cinco.

O objetivo do curso seria levar o aluno ao domínio da modalidade oral, com ênfase na habilidade de audição em nível pós-intermediário ao final dos quatro anos. Baseando-nos no *Common European Framework* no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos ao final do nível pós-intermediário proposto pelo curso, o aluno deve

poder compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas em sua área de especialização. Poder interagir com certo grau de fluência e espontaneidade que torne a interação com um falante nativo bastante possível, sem que haja tensão de ambas as partes. Poder produzir um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de temas e explicar um ponto de vista sobre um assunto mostrando as vantagens e desvantagens de várias opções. (Strasbourg, 2001, p. 24).²⁶ (Tradução nossa)

Fazendo uma análise do Plano de Unidades Didáticas formulado pelos professores do curso seguindo os padrões de formalística da AFA, podemos perceber que o objetivo geral do curso é levar o aluno a compreender e

²⁶ (can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussion in his/her field of specialization. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topic issue giving advantages and disadvantages of various options.)

expressar-se em Língua Inglesa em nível pós-intermediário (tomando como parâmetro o *Common European Framework*, 2001) nas quatro habilidades (leitura, escrita, audição e fala). De uma maneira geral, ao terminar o 4º ano, o cadete seria capaz de manter conversas e ouvir e entender narrativas. Os objetivos específicos de cada unidade são traçados com base no que está descrito no material didático fornecido pela escola. Alguns dos assuntos tratados durante o 4º ano do curso são

“*Cheers!* (Um brinde!). Nesta unidade os alunos deveriam identificar verbos, substantivos, adjetivos, advérbios e expressões idiomáticas referentes à comemorações, noivado e casamento, descrever os modos de aplicação dos verbos e substantivos, estabelecendo a relação entre eles e suas correspondentes preposições, ilustrar o conteúdo aprendido com situações do cotidiano para que possam se expressar nas referidas situações, apresentar contos, fábulas e provérbios como meio de reflexão na língua estrangeira explicar o uso da gramática específica – Pronomes indefinidos, *must + present perfect* (dever + presente perfeito), apresentar vocabulário referente à comemorações, noivado, casamento, produzir conversação baseando-se nas palavras do vocabulário.” (BRASIL, 2005 p. 30)

It's a dream come true! (É um sonho que se realiza!). Neste caso, os objetivos a serem atingidos seriam identificar verbos, substantivos, adjetivos, advérbios e expressões idiomáticas referentes à cabelo, cuidados e tratamentos; descrever os modos de aplicação dos verbos e substantivos, estabelecendo a relação entre eles e suas correspondentes preposições; ilustrar o conteúdo aprendido com situações do cotidiano para que possam se expressar nas referidas situações; explicar o uso da gramática específica – *Past Perfect* (passado perfeito).” (BRASIL, 2005 p. 31)

Uma vez que a nossa preocupação inicial é com a fluência necessária para compreensão de Inglês Instrumental para Aviação, buscamos o Plano de Unidades Didáticas desta disciplina para traçarmos um paralelo entre este e o elaborado pela escola de idiomas. Ao observarmos o Plano de Unidades Didáticas de Inglês instrumental (2005) notamos uma diferença no foco de aprendizagem, ou seja, o Plano elaborado e desenvolvido pela escola poderia

não estar auxiliando na aprendizagem de Inglês voltado para a aviação. Para que possamos compreender melhor, listamos a seguir alguns dos objetivos do curso de Inglês para aviação.

“*Aircraft components and flight forces* (Componentes da aeronave e forças de voo). Nesta unidade o Plano propõe com objetivos a serem atingidos identificar vocabulário relativo aos componentes externos da aeronave e às condições de voo; interpretar textos relativos a aviação; praticar habilidades de audição e fala usando o vocabulário da unidade; utilizar a terminologia ensinada em diferentes contextos.” (BRASIL, 2005 p. 36)

“*Traffic control and high-altitude flight* (Controle de Tráfego e voos em altitude elevada). O objetivo desta unidade é identificar vocabulário relativo às características do voo de alta altitude e às reações físicas advindas do mesmo; produzir atos de fala e escrita referentes ao tema ensinado; interpretar textos relativos ao controle de tráfego aéreo.” (BRASIL, 2005 p. 37)

Como é possível observar nos exemplos acima, enquanto o Plano de Inglês Instrumental procura dar ao aluno condições de cumprir com o que foi prescrito pela ICAO como explicado anteriormente, os objetivos propostos no Plano de Unidades desenvolvidos pela escola de idiomas poderiam não estar levando o aluno a uma compreensão e fluência mais profunda da Língua Inglesa como se vê necessário.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas em sala de aula, o Relatório descreve que foi elaborado um instrumento de coleta de dados específico (esse documento não consta dos anexos do Relatório) que analisava o livro do aluno, a aula e o professor por meio de um questionário distribuído aos cadetes de forma aleatória.

Os relatores descrevem que para 40% dos cadetes, o conteúdo estudado estava abaixo do seu conhecimento da língua, para 43% o conteúdo estava de acordo com o seu nível de conhecimento e 17% responderam que o conteúdo era muito difícil. Quanto nível dos exercícios envolvendo as quatro habilidades as porcentagens, de acordo com o relatório, temos

Quadro 8

Índice de dificuldade dos exercícios

EXERCÍCIO	MUITO FÁCIL	FÁCIL	ADEQUADO	DIFÍCIL	MUITO DIFÍCIL
AUDIÇÃO	3%	10%	67%	20%	-
PRODUÇÃO ORAL	10%	17%	63%	10%	-
ESCRITA	3%	40%	53%	4%	-
LEITURA	3%	30%	67%	-	-

Ao analisarmos os índices, podemos concluir que os exercícios, nas quatro habilidades linguísticas podem ser considerados de dificuldade média para baixo.

Para fazermos uma análise dos objetivos atingidos durante o curso de Língua Inglesa buscamos nos Relatórios de Análise Qualitativa (MARINOTTO; NAZARETH 2004; 2006) os meios e resultados dos testes de produção oral, elaborados e aplicados pela Comissão de Análise. De acordo com os relatores a avaliação foi elaborada a partir de exercícios observados em sala de aula para que os cadetes não fossem colocados em uma situação alheia à que estavam habituados em sala de aula, o que poderia comprometer os resultados.

O teste oral em 2004 foi aplicado em todas as turmas de aula (188 cadetes), que em horários pré-determinados foram reunidos em suas salas de aula para o desenvolvimento da atividade. As turmas foram divididas em grupos espontâneos de três alunos, e cada grupo sorteava um assunto referente a uma unidade do livro didático que deveria ser desenvolvido sob a forma de um diálogo em uma pequena encenação. Pela descrição do Relatório, os pequenos grupos tiveram 50 minutos para a preparação e memorização do assunto sorteado.

Itens como articulação, velocidade de fala, compreensão da mensagem, entonação e adequação vocabular foram avaliados pelos professores da Comissão que atribuíam até dois pontos por item observado. O Relatório descreve que ao término de cada apresentação era perguntado ao grupo qual o contato que haviam tido com a Língua Inglesa antes de entrarem na AFA.

Fazendo uma análise dos resultados deste teste oral cujas notas e comentários nos foram fornecidas, percebemos que do ponto de vista quantitativo, a nota média do teste foi 7,43, ao transformarmos as notas em dados estatísticos constatamos que 45% dos cadetes estavam acima da média e 48% abaixo. Porcentagem bastante alarmante ao final do primeiro estágio, contando que o grau de dificuldade do uso da Língua Estrangeira é crescente.

A comissão relata que, na pesquisa feita após o teste oral, dos 188 cadetes que realizaram o teste 67 (36%) já haviam cursado inglês em alguma escola de idiomas e três (1,6%) haviam morado nos Estados Unidos (o período não consta do relatório), ou seja, aproximadamente 38% dos cadetes ingressaram na AFA com algum conhecimento prévio em Língua Inglesa. Este dado pode representar mais a internalização da Língua Inglesa aprendida anteriormente do que a aprendizagem durante esse primeiro ano do curso lecionado pela escola de idiomas.

Ao analisarmos o item articulação, encontramos registros de erros de pronúncia. O quadro abaixo traz alguns dos exemplos relatados

Quadro 9

Erros de pronúncia coletados durante o teste oral (2004)

PRONÚNCIA DO ALUNO	PLAVRA EM INGLÊS	ESCRITA FONÉTICA
/sink/	<i>think</i>	/θɪŋk/
/fiater/	<i>theater</i>	/θiətər/
/xocoléte/	<i>chocolate</i>	/tʃɒklət/
/préti/	<i>pretty</i>	/priti/
/djuisi/	<i>juice</i>	/tʃu:s/
/dinin/	<i>dining</i>	/dɪnɪŋ/
/píer/	<i>pear</i>	/peər/
/tri/	<i>three</i>	/θri:/

/xédul/	<i>schedule</i>	/ʃedu:l/
/eléven/	<i>eleven</i>	/ɪlevən/
/fort/	<i>forth</i>	/fɔ:rθ/
/xiip/	<i>ship</i>	/ʃɪp/

Os professores ressaltam no Relatório que, na maioria das vezes o “ch” /tʃ/ possuía o som “x”, e perceberam uma dificuldade um tanto acentuada na pronúncia do fonema /θ/ “th”, e do “r” /ɑ:r/, entre outros.

Demonstramos no quadro que segue a qualidade da velocidade de fala dos cadetes de acordo com o Relatório.

Quadro 10

Quadro de referências pontuação X velocidade de fala²⁷

PONTUAÇÃO	VELOCIDADE DE FALA
1	Produção oral bastante lenta
1,3	Consegue falar em uma velocidade que satisfaça necessidades simples
1,5	Possui velocidade o suficiente para expressar-se bem
1,7	Velocidade de fala muito boa sem muitos sinais da Língua Materna
2,0	Velocidade de fala excelente sem nenhuma restrição quanto ao que deseja expressar

Quanto ao quesito velocidade pode-se observar que os cadetes, de um modo geral saíram-se bem mantendo a pontuação ente 1,4 e 1,6 de um máximo de 2,00 e na compreensão da mensagem 45% das apresentações, na opinião da banca foram coerentes e coesas.

²⁷ O cálculo foi feito com base nas diretrizes do Common European Framework (2001, p. 110)

A entonação foi considerada boa em cerca de 45% das exposições orais, entretanto, a banca explica que 23% possuíam fortes marcas sintáticas e fonológicas da Língua Materna, o que algumas vezes pode provocar confusão ou até mesmo má compreensão e em 55% das anotações dos professores havia comentários quanto ao desrespeito às regras fonéticas e fonológicas como pudemos verificar no Quadro 9.

Quanto à adequação vocabular, os professores apontam que o resultado de aproximadamente 44% pôde ser considerado bom, incorporando ao vocabulário aprendido expressões de conhecimento pessoal. Os professores, no entanto, pontuam que em 34% dos diálogos os cadetes utilizaram vocábulos apenas referentes ao livro que estavam cursando. O Relatório aponta alguns desvios e erros no uso da Língua Inglesa como alguns exemplos demonstrados no quadro abaixo.

Quadro 11

Problemas na qualidade da aprendizagem²⁸

INCORRETO	CORRETO	COMENTÁRIOS
Is it already ?	Is it ready	Usado como já ao invés de pronto
Do you know where is the disco?	Do you know where the disco is ?	Problemas no uso de <i>embedded questions</i> ²⁹
You need take ...	You need to take ...	Erro de sintaxe
Do you work with checks?	Do you accept checks?	Erro semântico que provoca ambiguidade. Estrutura da Língua Materna
...this is my dream many years ago	It has been my dream for many years	Estrutura sintática da Língua Portuguesa com vocábulos da Língua Inglesa
To go a better apartment	To move to a better apartment	Erro semântico
... she is a bad girl	... she is a mean girl	Erro semântico que provoca ambiguidade
... no one use it...	... no one uses it...	Erro de concordância verbal

²⁸ Quadro explicativo constante no Relatório referente ao 4º ano (2006, p. 27)

²⁹ *Enbeded questions* são perguntas indiretas inseridas dentro de outra sentença.

When you go back to Brazil?	When did you come back to Brazil?	Problemas com o tempo verbal e conteúdo semântico
So do I	So am I.	A resposta está incorreta por referir-se ao comentário “ <i>I am hungry.</i> ” (estou com fome)
... some seasons some seasonings ...	A referência era a temperos e não às estações do ano
... to typing to type ...	Erro no uso do presente simples
... to trip to travel ...	Erro semântico cometido por vários cadetes
What’s the problem do you have?	What’s the matter? Ou Do you have any problem?	Erro sintático na formulação da questão
... I went at I went to ...	Erro de concordância
I can’t to print...	I can’t print	O modal “can” não aceita preposição depois de si

A partir da observação desses dados podemos inferir que os alunos poderiam não ter adquirido adequadamente os aspectos demonstrados no quadro acima. Ao estabelecermos uma comparação com os objetivos propostos no Plano de Unidades Didáticas apresentado anteriormente podemos perceber que alguns dos objetivos propostos como “listar verbos e relacionar com suas referidas preposições e formas verbais de uso; produzir discussão em grupo sobre assunto central relacionando-o com os verbos aprendidos; apresentar expressões relacionadas ao cotidiano na língua estrangeira; produzir conversação baseando-se nas palavras do vocabulário aprendido.” (BRASIL, 2005, p. 31) podem não ter sido atingidos, o que pode ter influenciado na aprendizagem de Inglês Instrumental para aviação.

Tyler (1974) propõe que o currículo pode ser pensado a partir de objetivos educacionais propostos, pois é necessário fazer uma concepção das metas que se tem em vista. Nesta ótica, os objetivos educacionais tornam-se os critérios pelos quais são selecionados materiais, se esboçam conteúdos e se preparam testes. Em sua obra, o autor sugere que, ao pensarmos na construção de um currículo devemos nos perguntar “qual pode ser a contribuição desta matéria?” (*idem*, p. 24). Ao cruzarmos o Plano de Unidades desenvolvido pela escola de idiomas e aquele desenvolvido para o curso de Inglês Técnico para aviação

encontramos certa dissonância entre os Planos de 2005 como pudemos observar anteriormente.

Os objetivos traçados pela escola terceirizada poderiam não estar contribuindo para o desenvolvimento da fluência necessária para que o cadete adquirisse as habilidades necessárias para cursar a disciplina Inglês Técnico par Aviação.

Outra preocupação levantada pela comissão de análise no Relatório de 2006 diz respeito ao índice de aproveitamento da modalidade escrita da língua. Foi proposta, então, uma verificação também da modalidade escrita. Segundo o Relatório, o teste foi elaborado pela comissão de acordo com os procedimentos previstos no Plano de Avaliação da Academia da Força Aérea (BRASIL, 2005) cujo conteúdo lexical e gramatical estava de acordo com o Plano de Unidades Didáticas (2005) e os cadetes foram avisados da realização previamente.

Em cópia fornecida pela Subseção de Avaliação pudemos constatar que o teste era composto de 35 questões de múltipla escolha e o conteúdo era composto por completamento de diálogos, compreensão de textos, inferência de significados a partir de um excerto ou pequeno diálogo, sintaxe e semântica. Foi possível constatar que esta Verificação de aprendizagem estava de acordo com o que prescreve o Plano de Avaliação da Academia da Força Aérea que descreve que

as avaliações do tipo múltipla escolha devem conter quatro alternativas com uma única resposta correta, e alternativas como 'nenhuma das anteriores está correta ou todas as anteriores estão corretas' não podem ser usadas. O conteúdo a ser avaliado deve estar de acordo com o que foi lecionado em sala de aula. (BRASIL, 2005, p. 16)

Ao fazermos uma análise do Relatório Estatístico de Verificação de Aprendizagem fornecido pela Subseção de Avaliação, do ponto de vista quantitativo o teste pôde ser considerado fácil (média – 8,45; itens fáceis – 77%), porém há uma diferença considerável entre o grau mais alto (10,00) e o mais baixo (2,86) e o percentual de graus abaixo da média 35%. Estes dados nos mostram que os cadetes, de um modo geral, tiveram um bom aproveitamento dos objetivos propostos nas habilidades leitura e escrita. Porém o índice de alunos abaixo da média (7,0) foi considerável em se tratando do último ano do curso. O

objetivo da avaliação era verificar até que ponto o sistema da Língua Inglesa (sintaxe, semântica e pronúncia) havia sido apreendido pelo aluno, bem como a habilidade de leitura (compreensão de textos e diálogos).

No entanto, no decorrer do Relatório, a banca ressalta que, devido ao baixo índice de acertos em algumas questões, os cadetes poderiam não ter internalizado adequadamente os objetivos propostos no Plano de Unidades elaborado pela escola. Um dos assuntos ressaltados no relatório foi o considerável índice de erros em questões de sintaxe, em especial aquelas que versavam sobre concordância nominal. Este tipo de erro, se não corrigido, pode levar à fossilização do erro que, segundo Ellis (2003), são problemas ou desvios presentes tanto na fala quanto na escrita em Língua Estrangeira que foram incorporados e podem ser difíceis de serem excluídos. O que prejudicaria a compreensão e a comunicação, nossa maior preocupação no desenvolvimento desta pesquisa.

Para que pudéssemos traçar uma comparação entre o teste aplicado pela Comissão e o elaborado pela escola de idiomas em 2004, dossiês destas provas foram fornecidos pela Subseção de Avaliação.

O teste da Comissão consistia em trinta e cinco questões de múltipla escolha contendo questões de completamento e diálogos, uso da gramática, uso de preposição, compreensão de pequenos diálogos ou parágrafos, fonética, conhecimento de vocabulário específico, uso de expressões idiomáticas e raciocínio lógico matemático. A prova elaborada pela escola de idiomas consistia em uma prova mista (descritiva, completamento e múltipla escolha). Do total de 44 questões, as questões escritas eram compostas de 15 versões de orações, cinco respostas à perguntas, dez de completamento e quatro de correção de orações. As cinco questões de múltipla escolha tratavam do uso de preposições e uso de plural irregular.

De acordo com o Relatório de 2004, as avaliações auditivas e orais eram desenvolvidas sob a forma de exercício avaliado que, de acordo com o Plano de Avaliação da Academia da Força Aérea (BRASIL, 2005) compõem apenas 2% da nota final do cadete. Este fato chama nossa atenção diante do desafio da

oralidade que exige o exercício da função de piloto baseando-nos no que foi exposto na introdução deste estudo no que diz respeito à fluência exigida. A ICAO afirma que até março de 2010 todos os pilotos devem fazer a prova de proficiência, e o grau mínimo seria o nível 4 (operacional). É importante lembrar que memorizar a fraseologia de voo não indica proficiência, segundo regras estabelecidas pela ICAO, o piloto deve ser capaz de compreender e comunicar-se em Língua Inglesa em situações atípicas, como no caso de uma pane ou problema com a aeronave.

A produção oral cobrada pela escola de idiomas constava da versão de quatro orações e resposta a duas perguntas em inglês, e a prova de audição era de completamento de lacunas na letra de uma música, que na opinião dos redatores, pode ser “inadequada para a verificação de compreensão auditiva, pois podem ocorrer alterações da prosódia da língua para se adequar ao ritmo da música, o que difere do uso da língua em contexto de conversação.” (MARINOTTO; NAZARETH, 2004 p. 30).

A comissão partiu então para um cruzamento das notas estabelecendo os padrões de nota escrita e nota oral que resultou em quadros comparativos de notas. Descrevemos aqui os dados com base no Relatório de 2004.

Quadro 12

Cruzamento dos resultados das provas escritas desenvolvidas pela AFA e pela escola de idiomas em 2004

Aluno N°	AFA	Escola de Idiomas
1	7,71	8,45
2	8,57	8,92
3	8,57	8,90
4	9,14	9,15
5	9,14	9,75
6	9,71	9,37
7	8,00	8,20
8	7,14	8,07

9	9,14	9,37
10	9,71	9,90
11	8,29	9,90
12	8,57	8,95
13	8,57	8,80
14	7,43	7,95
15	8,86	8,97

Quadro 13

Comparação dos resultados gerais das provas escritas

Item	AFA	Escola de Idiomas
Média	8,57	8,97
Mediana	7,14	9,34
Grau mais baixo	7,14	7,95
Grau mais alto	9,75	9,90

Ao procedermos a análise dos quadros acima podemos pressupor duas hipóteses: a comissão pode ter elaborado uma prova de elevada dificuldade ou a escola de idiomas pode ter elaborado uma prova com maior índice de facilidade. Deve-se registrar que existiam muitos interesses envolvidos. Os alunos precisam de boas notas para sua promoção e classificação, como já foi mencionado anteriormente, a classificação do cadete ao final do 4º ano define sua carreira, por outro lado, possibilitando boas notas, a escola garantia a satisfação dos alunos e por tanto dos contratantes, na medida em que, aparentemente, os objetivos eram atingidos.

Por outro lado, os resultados do teste da comissão podem ser questionados na medida em que se pode alegar que não se tratava de uma comissão externa, que os avaliadores talvez tivessem interesses diretos em demonstrar as fragilidades da formação fornecida por parte da escola terceirizada,

na medida em que, com um desempenho abaixo do esperado se justificaria a retomada do ensino de inglês pelos professores da AFA e a necessidade de um concurso público para professores.

Contudo, deve-se registrar que para haver um concurso o DEPENS teria que primeiro criar cerca de dez vagas somente para professores de Língua Inglesa, vagas essas que poderiam ser negadas, somamos a isso o fato de um concurso público ser um processo burocrático e demorado. Sendo assim, se o contrato com a escola de idiomas fosse rescindido, os maiores prejudicados seriam os professores da AFA que contavam com apenas quatro profissionais em seu quadro àquela época.

Depois de esclarecida a situação, expomos o seguinte quadro com os graus obtidos na avaliação oral formulada pelo corpo docente da AFA onde podemos perceber que os resultados foram mais baixos do que os da avaliação formulada pela escola contratada.

Quadro 14

Cruzamento dos resultados das provas orais desenvolvidas em 2004 pela AFA e pela escola de idiomas

Aluno N°	AFA	Escola de Idiomas
1	7.00	9,25
2	7.80	8,90
3	7.50	9,55
4	7.30	9,75
5	7.00	9,62
6	7.50	9,65
7	7.50	9,70
8	7.60	9,45
9	7.30	9,15
10	7.20	9,85
11	7.80	9,70

12	7.60	9,15
13	7.20	9,80
14	7.60	8,95
15	7.50	8,90

Quadro 15

Comparação dos resultados das provas orais

Item	AFA	Escola de Idiomas
Média	7,47	8,97
Mediana	7,14	8,07
Grau mais baixo	7,43	7,95
Grau mais alto	9,71	9,90

Também neste quadro podemos supor que as notas não diferem tanto, mas se analisarmos a questão da proficiência e fluência em Língua Estrangeira, enquanto as notas das provas da AFA permanecem nas variações do grau 7,00, as notas obtidas no curso de idiomas estavam consideravelmente acima. Os indicadores podem apontar para o fato de que uma fluência grau 7,00 é considerada intermediária, enquanto graus próximos ou acima de 9,00 indicam uma fluência avançada

Considerando que o curso proposto pela escola de idiomas busca levar o cadete à fluência oral, ao compararmos os resultados podemos verificar que existe uma diferença de 1,50 na media do teste elaborado pelos professores da AFA, o que pode nos levar à inferência que a mudança de comportamento sugerida por Tyler (1974) por meio da internalização dos objetivos propostos, possa não ter ocorrido a contento.

Ao observarmos as médias obtidas pela escola de idiomas, seria prudente lembrar que estas avaliações foram feitas individualmente por meio de versões de orações descontextualizadas, enquanto a avaliação elaborada pela AFA tratava

de diálogos entre os cadetes, que implica na compreensão (audição) e fala em situação de conversação.

Ao buscarmos dados de aproveitamento no Relatório de Análise Qualitativa do ano de 2006³⁰, no que diz respeito ao desenvolvimento da modalidade oral da Língua Inglesa, nos foi fornecida uma amostragem da tabela comparativa de graus entre os anos de 2004 e 2006 e também um questionário de opinião respondido pelos alunos do 4º ano. Aplicado aos mesmos alunos de 2004, os quais se formaram em 2006.

Quadro 16

Quadro Comparativo das provas orais entre os anos 2004 e 2006
feitas pela comissão

Nº	2004	2006
1	7.00	5.80
2	7.80	5.50
3	7.50	4.50
4	7.30	4.50
5	7.00	5.50
6	7.50	6.00
7	7.50	-
8	7.60	5.00
9	7.30	5.00
10	7.20	5.00
11	7.80	4.50
12	7.60	4.50
13	7.20	-
14	7.60	6.00
15	7.50	5.80

³⁰

2006 foi o ano em que a primeira turma concluiu o curso da escola de idiomas

Quadro 17

Comparação dos resultados das provas orais dos anos 2004 e 2006

Item	2004	2006
Média	7,47	5,23
Mediana	7,14	5,00
Grau mais baixo	7,43	4,5
Grau mais alto	9,71	6,00

Os relatores esclarecem que a tabela acima foi resultado de um levantamento de dados para a confecção do Relatório de Análise Qualitativa em 2006. As provas deste ano foram feitas por amostragem pois, como se tratava do final do último ano, a carga horária destinada às avaliações para a confecção do Relatório foi reduzida em virtude da escassez de tempo livre para que todos os alunos a realizassem.

Observando os resultados é possível verificar que, ao invés de ganho no conhecimento, houve uma perda considerável. Os desníveis entre as médias e os graus mais altos obtidos têm uma diferença bastante considerável. Tomemos o grau mais alto para efeito de comparação. Um piloto com aproveitamento 9,71 em 2004 obteve grau 6,00 em 2006, o que nos leva a inferir que os objetivos propostos no Plano de Unidades não foram atingidos sequer de uma maneira mediana. A média **caí** de 7,47 (que já não era suficiente em termos de fluência) para 5,23, ou seja, o cadete não compreenderia nem se faria compreender em situação-problema, cenário que nos tira da zona de conforto e pode comprometer deveras a comunicação em Língua Estrangeira se o piloto não tiver um bom nível de fluência e proficiência na língua dentro dos parâmetros expostos na introdução desta pesquisa. As conseqüências poderiam ser tão desastrosas quanto os acidentes que descrevemos por falta de fluência em Língua Inglesa..

A comissão explica neste relatório que a primeira prova ocorreu no dia 06 de julho de 2004 e a segunda no dia 13 de novembro de 2006. O conteúdo da segunda prova englobava assuntos de todos os estágios cursados durante os

quatro anos na AFA, e o teste foi aplicado exatamente da mesma forma como foi aplicado o primeiro.

O que podemos perceber, ao analisarmos o Quadro 16 é que, ao contrário do que esperávamos, houve uma queda na aquisição oral da Língua Inglesa. Este aspecto qualitativo pode indicar que os objetivos propostos no Plano de Unidades elaborado pela escola de idiomas não foram atingidos, portanto não houve uma mudança de comportamento para um grau mais elevado do conhecimento da língua como era o esperado. Tal fato pode ter prejudicado a aquisição da Língua para desenvolvimento do curso de Inglês instrumental.

Além das avaliações, em 2006, a comissão elaborou um questionário para que fosse respondido, em horário livre, pelos 180 cadetes que se formavam naquele ano, e cujos resultados das provas orais constam dos Quadros 13 e 15. O questionário buscava informações quanto à qualidade do curso, como um todo, na opinião dos alunos-formandos.

Quando examinamos o questionário exposto no Relatório de 2006, respondido pelos alunos, constatamos que 2,76% dos alunos acharam que o conteúdo do curso como um todo, estava muito abaixo do seu conhecimento de inglês, 26,89% o consideraram abaixo do seu conhecimento de inglês, 52,41% acima do seu conhecimento, 3,44% muito acima do seu conhecimento, 13,1% fizeram outras ponderações diversas quanto ao conteúdo das aulas e o *layout* do material. 0,69% preferiram não responder à esta pergunta.

Quanto aos aspectos considerados positivos no curso pudemos observar que 20,68% consideram de boa qualidade a maneira como as aulas são dadas, 13,10% fizeram comentários positivos a respeito do material didático, 82,07% destacaram o bom relacionamento com os professores, 11,72% acreditaram ser bom nível do curso lecionado, 1,38% emitiram outros pareceres como as turmas divididas, as aulas nas sala-laboratório, o filmes apresentados pelos professores. Apenas 2,07% dos entrevistados deixou esta pergunta em branco.

No quesito aspectos negativos do curso temos 45,52% não se adaptaram à maneira como as aulas são dadas, 59,31% acreditava que o material didático não estava de acordo com a faixa etária dos cadetes, 0,69% considerou ruim o

relacionamento com os professores, 16,55% acreditavam que o nível do curso foi aquém das suas expectativas, e 11,72% teceram outros comentários como o desnível do grau de conhecimento entre os cadetes.

De maneira geral 0,69% dos cadetes achou o curso muito fraco, 15,17% acreditou ser fraco, 44,83% achou o curso regular, 34,48% cotou como bom, 4,83% como muito bom. Nenhum cadete cotou o curso como excelente.

Ao pedir a opinião dos alunos quanto ao grau de conhecimento atingido ao final do curso, 7,58% disseram que seu conhecimento de inglês havia regredido, 25,51% acreditaram que seu conhecimento de inglês permaneceu o mesmo, 54,48% disseram ter havido uma pequena melhora, 11,72% acharam que melhorou bastante e 0,69% preferiram deixar essa resposta em branco.

Ao serem perguntados quanto ao auxílio que o curso proporcionou 15,86% disseram estarem falando mais em inglês, 15,86% estariam escrevendo melhor em inglês, 28,27% disseram estar lendo e entendendo melhor o inglês, 26,90% disseram entender melhor o que era falado e inglês, 16,55% estavam traduzindo melhor, 20% não respondeu essa pergunta e 83% teceram outros comentários como desenvolvimento sobre o conhecimento da cultura estadunidense, estabelecer mais facilmente as pontes entre a Língua Materna e o que estava sendo estudado no curso.

Fazendo uma ponte quanto ao que foi apurado nos relatórios podemos perceber que, embora os resultados das avaliações tenham sido díspares e denotando baixo índice de aproveitamento do conteúdo proposto nos objetivos dos Planos de Unidades de 2004 e 2006, os cadetes, de uma forma geral, acreditaram ter tido algum ganho com o curso, especialmente no que tange à aquisição das quatro habilidades, como pudemos constatar nos resultados apresentados pelo questionário. Esta afirmação por parte dos cadetes contraria os resultados apurados quanto à qualidade das aulas ministradas uma vez que 20,68% dos entrevistados consideraram o nível das aulas bom, contra 45,52% que não se adaptaram à maneira como estas eram ministradas. Pudemos também perceber que, o fato de os alunos terem um bom relacionamento com os professores (82,07%) não interferiu no julgamento da qualidade das aulas.

Podemos verificar um descompasso entre os dados colhidos e a opinião dos alunos, uma vez que ficou evidenciado nos resultados quantitativos, especialmente das avaliações orais, que o ganho que os alunos alegaram ter atingido não ocorreu de acordo com o que foi proposto pelos Planos de Unidades Didáticas. O objetivo geral do curso era levar o cadete ao domínio da modalidade oral da Língua Inglesa, com ênfase na habilidade de audição.

O que pôde ser percebido após a análise dos resultados é que a ênfase maior era dada às habilidades de leitura e escrita enfatizando a gramática, relegando as demais a um segundo plano, quando, na verdade, seriam audição e fala os verdadeiros focos do curso.

Podemos concluir que os objetivos gerais que seriam interpretar textos escritos e exposições orais e empregar atos de fala e redações na língua inglesa **em nível avançado** não foram atingidos no nível proposto, fato que pode ter provocado uma aprendizagem insuficiente e que pode ter comprometido o domínio da modalidade oral da língua.

CONCLUSÕES

Este estudo iniciou-se levantando uma discussão teórica sobre as abordagens de ensino de Língua Estrangeira, traçando o chamado estado da questão do Ensino de Língua Inglesa com foco na grande área de Ensino e Avaliação e, mais especificamente em estudos sobre inglês para a aviação.

Pudemos constatar empiricamente que a temática ensino de inglês na área de aviação, no momento, ainda conta com poucos estudos preocupados com a Língua Inglesa como fator de segurança de voo, especialmente pelo fato de todas enfatizarem a excelência em fluência como ponto fundamental a ser discutido. Contudo, pode-se afirmar que é uma área emergente, pois, a partir da produção científica realizada na metade da presente década, a preocupação com a segurança de voo está crescendo em nosso país. Tripulação e controladores de voo têm que possuir um conhecimento cada vez mais profundo sobre a Língua Inglesa, não apenas pelas exigências de uma área de trabalho, mas por uma questão de segurança nacional.

No que tange à aviação militar no Brasil, a Força Aérea, pudemos constatar que, desde a metade do século passado a preocupação com o domínio da Língua Inglesa se faz presente no currículo do cadete aviador, ora buscando o auxílio de escolas especializadas, ora buscando materiais que contam com insumos de última geração buscando sempre aprimorar seu ensino de idiomas. O cadete da Força Aérea Brasileira recebe formação de nível universitário e a Língua Inglesa é parte integrante do currículo que forma este futuro oficial aviador.

Ao nos apoiarmos em Tyler (1974) para avaliarmos a eficiência de um plano de ensino, buscamos nos objetivos propostos pelo curso de idiomas as ferramentas para analisar o processo avaliativo ocorrido entre os anos de 2004 e 2006. Documentos como o Plano de Unidades Didáticas, Plano de Avaliação e o Quadro Global de Avaliação da AFA foram consultados e utilizados para realizarmos a análise documental desta pesquisa.

Como afirma Tyler (1974), na implantação de um programa de ensino é fundamental a objetividade visando a coerência entre os objetivos e as

experiências de aprendizagem. O referido autor nos coloca que existem certos princípios gerais que se aplicam à seleção de experiências de aprendizagem.

Para lançar um determinado objetivo o estudante deve ter experiências que lhe deem uma oportunidade de praticar a espécie de comportamento implicada por este objetivo. A experiência de aprendizagem deve ser de tal natureza que o estudante obtenha satisfações de seguir comportamento implicado pelos objetivos, Pois se as experiências forem insatisfatórias ou desagradáveis, haverá pouca possibilidade de ocorrer a aprendizagem que se almeja

Tomado como referência a teoria de Tyler, o chamado pai da Avaliação Educacional, pudemos constatar que as experiências de aprendizagem que ocorreram durante o período de tempo analisado, apresentavam dissonância e falta de coerência com os objetivos traçados no Programa de Formação dos Oficiais Aviadores, em especial as referentes à audição e oralidade.

É preocupante o fato de os cadetes, ao final do primeiro ano de curso, cometerem erros primários em conversação, com aproveitamento muito aquém do proposto no Plano de Unidades. Os cadetes, de forma geral, eram capazes de produzir atos de fala em uma velocidade que satisfaria apenas as necessidades mais simples, uma vez que 55% das observações feitas sobre o teste oral aplicado em 2004 ressaltavam o desrespeito às regras fonéticas e fonológicas da Língua Inglesa.

No quesito adequação vocabular, pudemos averiguar que 34% dos cadetes eram capazes de se expressar apenas utilizando o vocabulário básico aprendido durante o estágio cursado, e aqui, mais uma vez, as observações recaem sobre o mal-uso da Língua Inglesa, com erros de sintaxe e semântica bastante consideráveis. As avaliações orais e auditivas realizadas pela escola de idiomas faziam parte de apenas 2% da nota final deste cadete, quando a ênfase deveria ser exatamente sobre estes pontos

Ao compararmos o aproveitamento entre os anos de 2004 e 2006 a situação torna-se ainda mais preocupante, pois o rendimento oral dos cadetes formados em 2006 cai vertiginosamente em comparação com o mesmo teste que havia sido aplicado em 2004. O melhor aproveitamento em 2004, com nota 9,71,

despenca para 6,00 em 2006 e o menor aproveitamento, com nota 7,14 perde ainda mais em 2006 com aproveitamento 5,00.

Em termos de fluência esses resultados revelam que, se o piloto não tiver um bom nível de fluência e proficiência na língua dentro dos parâmetros expostos logo na introdução desta pesquisa, as consequências poderiam ser tão desastrosas quanto os acidentes que descrevemos por falta de fluência em Língua Inglesa.

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

No caso ocorrido na AFA, a terceirização do ensino de Língua Inglesa não deu conta dos objetivos propostos para o final do curso devido a inúmeros fatores que podem ter contribuído para tanto: cadência de aulas, coordenação do curso, formação dos profissionais, falta de diálogo entre a AFA e a direção geral da escola quando da conclusão do primeiro relatório, entre outros. Este fato isolado não significa que, em outras condições, esta contratação terceirizada não cumpriria com seu papel. Para que isso ocorra, o diálogo entre os profissionais da AFA e da escola contratada seria imprescindível para minimizar ou até mesmo superar os fatores que não se desenvolveram como esperado.

REFERÊNCIAS

Academia da Força Aérea – AFA *Revista Ninho das Águias*, vol. 5, Pirassununga, São Paulo, 1994.

_____. *Ninho das Águias* disponível em <<http://www.afa.aer.mil.br>>. Acesso em: 21 de janeiro de 2010.

ANDRADE, Renata R. *Inglês Instrumental para comissários de voo: análise de necessidades* 2003. 120p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - , Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2003.

APPLE, M. W., *Ideologia e currículo* Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho 1ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BOBITT, J. F., *O Currículo* 1ª Edição. Porto: Didáctica Editora, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação* Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista, Revisão: Antonio Branco Vasco. Porto: Porto Editora, 1994.

BOCORNHY, Ana Elisa P. *Descrição das unidades especializadas poliléxicas nominais no âmbito da aviação: subsídios para o ensino de ESP* 2008. 230p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2008.

BRASIL – Ministério da Defesa *Agência Nacional de Aviação Civil – ANAC* disponível em <<http://www.anac.gov.br>> Acesso em: 05 de outubro de 2009.

_____. *Plano Setorial de Ensino*. Programa de Cursos e Estágios de Formação e de Carreira para o Corpo de Oficiais da Força Aérea Brasileira. Diretriz do Comando da Aeronáutica 37-9 (DMA) Brasília – DF: DEPENS, Vol. II, 1997.

_____. *Elaboração do Plano de Avaliação*. Instrução do Ministério da Aeronáutica 37-6 (ICA) Brasília – DF: DEPENS, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira* Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Plano de Avaliação da Academia da Força Aérea* Manual do Comando da Aeronáutica 37-5 (MCA) Brasília – DF: DEPENS, 2005.

_____. *Plano de Unidades Didáticas – Curso de Formação de Oficiais Aviadores*. Manual do Comando da Aeronáutica. Pirassununga: Academia da Força Aérea, 2005.

_____. *Manual de Procedimentos 061-002/SSO – verificação do cumprimento dos requisitos de proficiência linguística de pilotos de transporte aéreo e da aviação geral* Brasília – DF: Agencia Nacional de Aviação Civil, 2009.

_____. *Plano de Avaliação da Academia da Força Aérea* Manual do Comando da Aeronáutica 37-5 (MCA) Brasília – DF: DEPENS, 2009.

_____. *Plano de Unidades Didáticas – Curso de Formação de Oficiais Aviadores*. Manual do Comando da Aeronáutica. Pirassununga: Academia da Força Aérea, 2009.

_____. *Código Brasileiro de Aeronáutica* Lei 7.565, de 19 de dezembro de 1986. Dispõe sobre o Código Brasileiro de Aeronáutica. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/lex/a_pdf/codigo_brasileiro_aeronautica.pdf>.

Acesso em: 02 de outubro de 2010.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 28 de maio de 2010.

BROWN, H. Douglas H. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1994.

CALDERÓN, Adolfo I.; STRELEC, Tamara; MARIM, Vlademir *Formação e Trabalho Docente: Demandas e desafios* In: OLIVEIRA, C. C.; MARIM, V. (Org.)

Educação Matemática: contextos e práticas docentes Campinas: Editora alínea, p.23 – 39, 2010.

CAULLEY, D. N. *Document Analysis in Program Evaluation, in Evaluation and Planning*, vol. 6, London: Pergamon Press, 1983.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. *Metodologia científica* 5ª Edição São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAGAS, R. V. C. *Didática Especial de Línguas Modernas* 3ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais* Petrópolis: Vozes, 2006.

CHOMSKY, Noam *Language and Mind* 3ª Edição. New York: Cambridge University Press, 2006.

COUNCIL OF EUROPE, *Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment* 1ª Edição. Modern Languages Division, Strasbourg: Cambridge University Press, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* Tradução: Sandra Regina Netz reimpressão da 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition* 9ª Edição. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ESTADÃO.COM.BR *Relembre os piores acidentes aéreos desde a década de 70* Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/internacional,relembre-os-piores-acidentes-aereos-desde-a-decada-de-70/>> Acesso em: 18 de agosto de 2010.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para Aprender: Fundamentos, práticas e políticas* São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FOLHA.COM – *Cotidiano – Homem que estava no Legacy que derrubou voo 1907 diz que pode ter ocorrido erro de interpretação* Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/>> Acesso em 18 de agosto de 2010.

GALLO, Cybele AP. D. *Inglês para pilotos: análise de necessidades das situações-alvo* 2006. 130p. (Dissertação de Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2006.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMES, R. G.; FLORES, J. G. e JIMÉNEZ, E. G. *Metodología de la investigación cualitativa* Archidona: Ediciones Aljibe, 1996.

HOUAISS A. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION *doc. 9916 Annual Report of the Council, 2008*. Disponível em: <<http://www.icao.int>>. Acesso em: 27 de agosto de 2010.

LAVENÈRE-WNDERLEY, Nelson F. *História da Força Aérea Brasileira* 2ª Edição Rio de Janeiro: Editora Gráfica Brasileira, 1975.

LINS DE BARROS, Henrique, G. P. *Santos Dumont: o voo que mudou a história da aviação* In: Revista Parcerias Estratégicas Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, n. 17, set. p.301 - 337, 2003.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4ª Edição São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas* 1ª Edição. São Paulo: EPU, 1986.

MARINOTTO, Demóstene *Para a elaboração de um vocabulário especializado bilíngue (inglês/português) da linguagem de aviação* 1995. 380p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. NAZARETH, L. M. U.; *Relatório Final da Análise e Avaliação da Qualidade pedagógica do Curso – Língua Inglesa* Pirassununga: AFA, texto mimeo, 2004.

_____. *Relatório Final da Análise e Avaliação da Qualidade pedagógica do Curso – Língua Inglesa* Pirassununga: AFA, texto mimeo, 2006.

_____. *Relatório sobre a evolução do ensino de Língua Inglesa na AFA* Pirassununga: AFA, texto mimeo, 2007.

MARTINS, Heloísa H. T. S. *Metodologia qualitativa de pesquisa* In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, p.289-300, 2004.

MONTEIRO, Ana Lúcia T. *Comunicação entre pilotos e controladores de voo: Fatores lingüísticos, discursivo-interacionais e interculturais* 2009. 381p. Dissertação de Mestrado em Linguística, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.) *Currículo: Questões Atuais*. 6ª Edição Campinas: Papyrus Editora, 2001.

PACHECO, J. A. *Currículo: Teoria e Práxis* Portugal: Porto Editora, 1996.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática* Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, L. L. C. P. e LOPES, J. S. M. *Globalização, Multiculturalismo e Currículo* In: *Currículo: Questões Atuais*. 6ª Edição Campinas: Papyrus Editora, 2001.

SARMENTO, Simone *O uso dos Verbos Modais em Manuais de Aviação em Inglês: um estudo baseado no corpus* Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2008.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo* 3ª Edição São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SILVA, Eloísa T. F. *Dicionário Técnico Bilingue Inglês-Português da Subárea de Check-list* Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2009.

STERN, H. H. *Issues and Options in Language Teaching* 3ª Edição Oxford: Oxford University Press, 1996.

TERRIEN, J.; NÓBREGA-TERRIEN, S. *Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas*. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n 30, jul.- dez. 2004.

TORRIGLIA, P. L.. *Organização Escolar: o currículo como uma mediação do conhecimento*. In: ANPED- 31 Reunião Anual, 2008, Caxambu, MG. ANPED - 31 reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, p. 1 -17, 2008.

TRALDI, Lady Lina, *Currículo*. 3ª Edição. São Paulo: Atlas, 1984.

TYLER, Ralph W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Trad. De Leonel Valandro. Porto Alegre, Globo, 1974.

WILKINS, David A. *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: MIT Press, 1972.