

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS  
EM INGLÊS

MALILA CARVALHO DE ALMEIDA PRADO

**A relevância da Pragmática no ensino do inglês aeronáutico: um estudo  
baseado em *corpora***

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS  
EM INGLÊS

MALILA CARVALHO DE ALMEIDA PRADO

**A relevância da Pragmática no ensino do inglês aeronáutico: um estudo  
baseado em *corpora***

VERSÃO CORRIGIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Stella Esther Ortweiler Tagnin

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo ou pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

P896r Prado, Malila Carvalho de Almeida  
A relevância da pragmática no ensino do inglês aeronáutico: um estudo baseado em corpora / Malila Carvalho de Almeida Prado ; orientadora Stella Esther Ortweiler Tagnin. - São Paulo, 2019.  
336 f.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. Inglês Aeronáutico. 2. Linguística de Corpus. 3. Pragmática. 4. Comunicações radiotelefônicas. 5. Corpus de aprendizes. I. Tagnin, Stella Esther Ortweiler, orient. II. Título.



fflch

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

## ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

### Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): MALILA CARVALHO DE ALMEIDA PRADO\_

Data da defesa: \_\_17\_\_ / \_\_10\_\_ / \_\_2019\_\_

Nome do Prof. (a) orientador (a): STELLA ESTHER ORTWEILER TAGNIN

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 09 / 12 / 2019

(Assinatura do (a) orientador (a))

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Malila Carvalho de Almeida Prado

### **A relevância da Pragmática no ensino do inglês aeronáutico: um estudo baseado em corpora**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovada em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

### **Banca Examinadora**

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

À minha família e aos meus amigos.

## AGRADECIMENTOS

São muitas as vozes que permeiam esta tese. Gostaria de agradecer, em especial:

À Stella, que me acolheu desde o meu projeto de mestrado. Obrigada por me inspirar ontem, hoje e sempre!

Ao meu marido, que me possibilitou levar esta pesquisa a quase todos os cantos do mundo. Jamais teria ido tão longe sem você.

À Elisabetta Santoro, por estar presente em todas as fases desta pesquisa, desde a elaboração do projeto até a defesa. Espero que o título reflita minha admiração pelo seu trabalho.

À Luciana Carvalho, que contribuiu enormemente para meus estudos, me impulsionando e me mostrando que eu deveria ser mais atrevida, sim!

À Patrícia Tosqui-Lucks, que apostou neste projeto mesmo quando era pequeno; que eu sempre me deixe levar pelo seu entusiasmo. E ao grupo de estudos de que faço parte, o GEIA: é uma honra estar com vocês.

À Rozane Rebechi, pela sua ‘rigidez’ doce que tornou a revisão das minhas produções acadêmicas tão divertidas. Não teria conseguido sem você.

À Adriana Mendes, minha parceira pragmaticista, que sempre ilumina o meu caminho.

À Roberta Ferroni e à Fernanda Ortale, que me receberam de braços abertos em seus cursos com um carinho especial.

À Andréa, minha querida “irmã”, minha motivação vem de você!

Ao Joacyr, meu irmão acadêmico, que sempre me apoiou quando precisei.

Aos meus amigos do COMET, em especial Marlene e Luciana Ginezi, que me apresentaram a esse universo, à Sandra e à Eliana, cujos papos foram elucidativos e divertidos.

Aos meus amigos ‘do italiano’ que me adotaram tão belamente! Grazie mille!

Aos meus alunos B, P e S, que apostaram neste projeto e sugeriram o formato de aula aqui apresentado, antes mesmo de eu pensar sobre ele. E a todos os meus alunos: mais uma vez, este estudo é para vocês.

## Resumo

PRADO, Malila Carvalho de Almeida. A relevância da Pragmática no ensino do inglês aeronáutico: um estudo baseado em *corpora*. 2019. 336f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

O ensino e a avaliação do inglês aeronáutico são determinados pela Escala de Proficiência Linguística da Organização de Aviação Civil Internacional (OACI), publicada no Doc 9835 (Manual de Implementação de Proficiência Linguística) em 2004. Essa Escala elenca seis áreas linguísticas a serem avaliadas, quais sejam, pronúncia, estrutura, vocabulário, fluência, compreensão e interação. No entanto, mesmo nessas últimas áreas da Escala de Proficiência Linguística, observamos uma ausência de elementos conversacionais presentes nas comunicações radiotelefônicas entre pilotos e controladores de tráfego aéreo (ATCOs), principalmente em situações anormais – escopo de interesse da OACI, uma vez que esse é o tipo de situação em que os profissionais necessitam recorrer ao *plain English* (ICAO, 2010). O presente trabalho propõe um estudo de como fluência e interação se manifestam nas comunicações via rádio em situações não rotineiras, e de como os achados podem ser aplicados no ensino do inglês aeronáutico. Para atingir esses objetivos, compilamos dois *corpora*: o primeiro é composto de comunicações radiotelefônicas entre os profissionais supracitados; o segundo, da transcrição de sete aulas para um grupo de três pilotos, nas quais aplicamos os resultados da investigação do primeiro *corpus*. Como arcabouço teórico, utilizamos a Linguística de *Corpus* e a Pragmática, além de alguns elementos da Análise da Conversação e da Análise do Discurso. As análises do *corpus* de comunicações radiotelefônicas revelaram alta presença de fenômenos pragmáticos, tais como atos de fala (AUSTIN, 1962) específicos desse registro (BIESWANGER, 2016), emprego de dêiticos (FILLMORE, 1971; LEVINSON, 2004), principalmente na transição entre a Fraseologia Aeronáutica, e o *plain aviation English, facework* (GOFFMAN, 1967) evidenciado pela mitigação (CAFFI, 1999), e elementos de gerenciamento conversacional (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974; MCCARTHY; CARTER, 2002 [2004]) por meio de blocos de linguagem (AIJMER, 1996; SINCLAIR, 2004; WOOD, 2006; ADOLPHS, 2008). Essa investigação foi então aplicada ao grupo de alunos, cujas aulas foram videogravadas, transcritas e analisadas, conforme prescrito por Walsh (2006, 2011). A partir desse material – um *corpus* de aprendizes –, traçamos o mesmo caminho metodológico para levantarmos os blocos de linguagem típicos dessa pequena comunidade linguística, a fim de verificar como os fenômenos pragmáticos se manifestam nesse novo registro. Agrupamos esses blocos de linguagem em algumas funções relacionadas à organização conversacional, ao preenchimento de lacunas na fala, à negociação de significado, à reflexão da própria aprendizagem e aos atos de fala específicos desse grupo (vide NATTINGER; DECARRICO, 1992). Por fim, apresentamos algumas sugestões pedagógicas das quais nos valem durante as aulas, que têm a Pragmática como objetivo central do conteúdo ministrado. Trata-se de recomendações de atividades que considerem o contexto autêntico – e seus elementos – como primordial à construção das aulas. Concluímos com alguns desdobramentos no que tange a mudanças na Escala de Proficiência Linguística da OACI que se reflitam no ensino e na avaliação do inglês aeronáutico, de modo que as aulas considerem o contexto em que os profissionais de fato atuam, preparando-os, assim, para que possam executar melhor suas tarefas, principalmente ao se comunicarem em situações não rotineiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inglês aeronáutico. Linguística de *Corpus*. Pragmática. Comunicações radiotelefônicas. *Corpus* de aprendizes.



## **Abstract**

PRADO, Malila Carvalho de Almeida. The relevance of Pragmatics in aviation English teaching: a study based on corpora. 2019. 336 pages. Dissertation (PhD) – Faculty of Philosophy, Languages and Literature, and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2019.

The teaching and the testing of aviation English are based on the Language Proficiency Rating Scale of the International Civil Aviation Organization (ICAO), published in Doc 9835 (Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements) in 2004. This Scale lists six linguistic areas to be assessed, which are pronunciation, structure, vocabulary, fluency, comprehension and interaction. However, even in the three last linguistic areas of the Rating Scale, we observe an absence of conversational elements which are present in the radio communications between pilots and air traffic controllers (ATCOs), mainly in abnormal situations – the scope of ICAO's interest, given that this is the kind of situation in which professionals need to use plain English (ICAO, 2010). The present study aims to understand how fluency and interaction are manifested in radio communications held in abnormal situations, and how these findings can be applied in the teaching of aviation English. To reach these objectives, we compiled two corpora: the first is comprised of radio communications between the abovementioned professionals; the second, of transcriptions of seven classes we offered to a group of three airline pilots, to which we applied the results of the investigation of the first corpus. The theoretical background relies mainly on Corpus Linguistics and Pragmatics, but also draws on elements of other areas such as Conversation Analysis and Discourse Analysis. The analyses of the radio communication corpus revealed a high occurrence of pragmatic phenomena, such as speech acts (AUSTIN, 1962) which are specific to this register (BIESWANGER, 2016); the presence of deictic elements (FILLMORE, 1971; LEVINSON, 2004), mainly in the transition between Aeronautical Phraseology and plain aviation English; facework (GOFFMAN, 1967) highlighted through mitigation (CAFFI, 1999); and components of conversational management (SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 1974; MCCARTHY & CARTER, 2002 [2004]) through multiword strings (AIJMER, 1996; SINCLAIR, 2004; WOOD, 2006; ADOLPHS, 2008). The results of the investigation were then applied to the abovementioned group of students, whose classes were video recorded, transcribed and analyzed, according to Walsh's (2006, 2011) framework. Based on this material – which became a learner corpus – we followed the same methodological path to raise the multiword strings typical of this small linguistic community, with a view to verifying how pragmatic phenomena are expressed in this new register. We grouped these strings into functions related to conversational organization, speech gap filling devices, negotiation of meaning, learning awareness and speech acts specific to this register (see NATTINGER & DECARRICO, 1992). The findings of the two corpora formed the basis of some pedagogical activities that are suggested in the final chapter of this dissertation, oriented by Pragmatics as the main objective of the content to be delivered. They are above all recommendations of activities which rely on authentic context – and its elements – as a fundamental feature of the classes given. We conclude with the suggestion of future changes to ICAO's Language Proficiency Rating Scale which should then be incorporated in the teaching of aviation English, in such a way that the classes reflect the context in which the professionals work, thus preparing them so they can better accomplish their tasks, particularly when communicating in abnormal situations.

**KEYWORDS:** Aviation English. Corpus Linguistics. Pragmatics. Radio Communications. Learner corpus.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: sítio eletrônico da OACI com os testes reconhecidos. ....	48
Figura 2: evolução cronológica da competência comunicativa (CELCE-MURCIA, 2007, p. 43). ....	57
Figura 3: representação da competência comunicativa revisada (CELCE-MURCIA, 2007, p. 45). ....	94
Figura 4: tela de abertura dos fóruns com o repositório Aviation Audio Clips.....	102
Figura 5: tela do fórum Aviation Audio Clips com os tópicos mais recentes. ....	102
Figura 6: tela de busca de áudios. ....	103
Figura 7: tela com as categorias da pasta PRIMARY do <i>corpus</i> de estudo. ....	106
Figura 8: tela inicial do WST.....	111
Figura 9: tela <i>Wordlist</i> do WST (lista parcial das palavras do <i>corpus</i> de comunicações radiotelefônicas).....	112
Figura 10: tela <i>Concordance List</i> do WST.....	113
Figura 11: tela <i>Collocates</i> do WST.....	114
Figura 12: tela inicial da <i>WordList</i> , com a ferramenta <i>make/add to index</i> em realce.....	117
Figura 13: tela do ‘index’ com a cascata de ‘Compute’.....	118
Figura 14: lista de <i>clusters</i> de 2 a 5 palavras. ....	119
Figura 15: lista de <i>clusters</i> entre 2 a 5 palavras com itens deletados.....	120
Figura 16: tela do cotexto. ....	121
Figura 17: tela Plot Dispersion do WST. ....	122
Figura 18: representação da interação entre os participantes de uma aula.....	126
Figura 19: representação da interação entre os participantes de uma aula posterior. ....	126
Figura 20: tela <i>KeyWords</i> do WST. ....	130
Figura 21: frequência da palavra <i>must</i> por registro no COCA. ....	220
Figura 22: frequência do bloco <i>have to</i> por registro no COCA.....	220
Figura 23: primeiras linhas de concordância com <i>for me it is</i> no COCA. ....	228
Figura 24: primeiras ocorrências da estrutura <i>it is *for me</i> . ....	228
Figura 25: disposição do bloco <i>I think</i> por registro e período no COCA.....	229
Figura 26: Plot Dispersion com o bloco <i>I think its</i> . ....	235
Figura 27: tela Plot gerada a partir da palavra <i>sir</i> . ....	255
Figura 28: tela de um texto do <i>corpus</i> de comunicações radiotelefônicas. ....	256
Figura 29: fotos ilustrativas para a elaboração da aula <i>the nose gear what?</i> . ....	267
Figura 30: indício de colisão com pássaro no nariz da aeronave (acervo pessoal).....	268
Figura 31: vídeo com a simulação do acidente do voo Cactus 1549 em Nova Iorque. ....	269
Figura 32: <i>hotspot</i> 2 do aeroporto de Miami International. ....	272
Figura 33: uma das figuras apresentadas pela ferramenta de busca com a palavra <i>balloon</i> (livre uso). ....	275
Figura 34: uma das figuras expostas na ferramenta de busca com a expressão <i>hot air balloon</i> (livre uso). ....	277

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: exemplo de comunicação padronizada em português e inglês.....	31
Tabela 2: as fases do voo em inglês e em português .....	32
Tabela 3: indicativo de chamada de órgãos de serviço de tráfego aéreo .....	32
Tabela 4: o alfabeto aeronáutico .....	33
Tabela 5: termos da Taxonomia de Ocorrência (ICAO, 2006). .....	104
Tabela 6: lista de arquivos do <i>corpus</i> de estudo. ....	109
Tabela 7: correspondência entre critérios de rotina pragmática e método de verificação. ...	122
Tabela 8: composição do <i>corpus Aviation English classes</i> . ....	134
Tabela 9: 90 primeiras palavras do <i>corpus</i> de inglês aeronáutico. ....	141
Tabela 10: as 60 primeiras palavras após a remoção de termos pela <i>stoplist</i> . ....	142
Tabela 11: os 15 primeiros colocados de <i>sir</i> . ....	149
Tabela 12: 30 primeiros <i>clusters</i> de 2, 3 e 4 palavras. ....	154
Tabela 13: listas de <i>clusters</i> de três palavras sem (à esquerda) e com (à direita) a limpeza. ....	155
Tabela 14: os 100 primeiros <i>clusters</i> de 3 palavras. ....	156
Tabela 15: palavras e expressões utilizadas com <i>do you have</i> . ....	166
Tabela 16: colocados mais frequentes de <i>if you need</i> . ....	171
Tabela 17: funções representativas das áreas de fluência e interação observadas no <i>corpus</i> . .....	198
Tabela 18: as 100 primeiras palavras do <i>corpus Aviation English classes</i> . ....	204
Tabela 19: as 100 primeiras palavras-chave resultantes da comparação entre o <i>corpus</i> de estudo e o MICASE. ....	208
Tabela 20: as 100 primeiras palavras-chave resultantes da comparação entre o <i>corpus aviation English classes</i> e o <i>corpus</i> de radiotelefonia. ....	210
Tabela 21: os vinte primeiros <i>clusters</i> de duas palavras. ....	212
Tabela 22: os vinte primeiros <i>clusters</i> de três palavras.....	213
Tabela 23: os vinte primeiros <i>clusters</i> de quatro palavras .....	214
Tabela 24: as ocorrências de <i>clusters</i> de cinco palavras. ....	214
Tabela 25: as três ocorrências de <i>clusters</i> de seis palavras. ....	215
Tabela 26: os 100 primeiros <i>clusters</i> de três palavras mais frequentes do <i>corpus</i> . ....	217
Tabela 27: colocados com o bloco de linguagem <i>I think</i> . ....	230
Tabela 28: funções frequentes no <i>corpus aviation English classes</i> . ....	249

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: diferenças entre linguagens propostas; traduzido de Lopez (2013, p. 107).....	35
Quadro 2: extrato de comunicação extraído do <i>corpus</i> de estudo. ....	37
Quadro 3: nota extraída da Circular 323 (ICAO, 2009a, p. ix). ....	44
Quadro 4: atividade de descrição de figura. ....	50
Quadro 5: atividade de compreensão oral e interação. ....	50
Quadro 6: representação de diálogo retirado de Sachs, Shegloff e Jefferson (1974, p. 702)..	75
Quadro 7: extrato de transcrição do <i>Santa Barbara Corpus</i> . ....	78
Quadro 8: transcrição de uma conversa entre falantes nativos.....	91
Quadro 9: extrato de comunicação entre piloto e ATC sobre fogo no motor. ....	98
Quadro 10: exemplo de cabeçalho do <i>corpus</i> de comunicações radiotelefônicas. ....	100
Quadro 11: 20 primeiras linhas de concordância com a pausa preenchida <i>uh</i> . ....	143
Quadro 12: extrato de comunicação exemplificando o uso da pausa preenchida. ....	143
Quadro 13: extrato de comunicação sobre possível dano de colisão com pássaro.....	144
Quadro 14: as 20 primeiras linhas com <i>we just</i> . ....	146
Quadro 15: 20 primeiras linhas de concordância de <i>uh just</i> .....	147
Quadro 16: extrato de comunicação com o uso de <i>just</i> .....	147
Quadro 17: segundo extrato de comunicação com o uso de <i>just</i> .....	148
Quadro 18: amostra de linhas de concordância de <i>so</i> na colocação com <i>we</i> . ....	148
Quadro 19: extrato de comunicação sobre fumaça na cabine de comando.....	151
Quadro 20: extrato de comunicação com verificação de instrução. ....	152
Quadro 21: extrato de comunicação sobre fumaça na cabine de comando.....	157
Quadro 22: comunicação sobre fogo a bordo. ....	158
Quadro 23: comunicação sobre problema com o <i>flap</i> .....	158
Quadro 24: comunicação sobre emergência com combustível.....	160
Quadro 25: comunicação sobre rejeição de decolagem devido a fogo no motor. ....	161
Quadro 26: amostra de linhas de concordância com o bloco de linguagem <i>need you to</i> .....	162
Quadro 27: amostra de linhas de concordância com o <i>cluster want us to</i> .....	162
Quadro 28: amostra de linhas de concordância com o bloco de linguagem <i>a little bit</i> . ....	163
Quadro 29: amostras de linhas de concordância com o bloco de linguagem <i>that's fine</i> .....	164
Quadro 30: amostra de linhas de concordância com o bloco de linguagem <i>that's fine</i> . ....	164
Quadro 31: dez primeiras linhas de concordância do bloco <i>do you want</i> . ....	167
Quadro 32: comunicação sobre aeronave que perdeu a capota do motor na decolagem. ....	168
Quadro 33: comunicação após fumaça a bordo. ....	169
Quadro 34: comunicação sobre aeronave com combustível mínimo. ....	169
Quadro 35: amostra de linhas de concordância com o bloco <i>if you need</i> . ....	170
Quadro 36: dez primeiras linhas de concordância com o bloco <i>if you want</i> . ....	171
Quadro 37: linhas de concordância do bloco <i>if you'd / would like</i> . ....	172
Quadro 38: sugestão de apresentação de blocos de linguagem referentes a ofertas. ....	172
Quadro 39: comunicação sobre confusão de orientação em solo. ....	174
Quadro 40: 20 primeiras linhas de concordância com o bloco de linguagem <i>be able to</i> .....	175
Quadro 41: amostra de linhas de concordância com o bloco <i>are you able to</i> . ....	176
Quadro 42: comunicação sobre colisão entre duas aeronaves em solo.....	176

Quadro 43: amostra de linhas de concordância do bloco <i>can you</i> .....	177
Quadro 44: linhas de concordância com <i>can you confirm</i> . ....	178
Quadro 45: amostra de linhas de concordância com o bloco <i>if you can</i> .....	178
Quadro 46: linhas de concordância com o bloco <i>if you can</i> .....	179
Quadro 47: extrato de comunicação sobre acúmulo de gelo na aeronave.....	179
Quadro 48: extrato de comunicação sobre avião que precisou alternar.....	180
Quadro 49: comunicação sobre decisão de alternar o voo devido ao clima.....	182
Quadro 50: comunicação sobre ações futuras. ....	183
Quadro 51: amostra de linhas de concordância com o <i>cluster we have a</i> .....	184
Quadro 52: amostra de linhas de concordância do bloco de linguagem <i>it's a</i> . ....	185
Quadro 53: comunicação sobre emergência médica.....	186
Quadro 54: amostra de linhas de concordância com o bloco de linguagem <i>let me know if</i> ..	187
Quadro 55: <i>you know what</i> como marcador de discurso.....	187
Quadro 56: extratos de comunicações com o marcador de discurso <i>you know what</i> . ....	188
Quadro 57: comunicação sobre confusão de instrução em solo. ....	189
Quadro 58: amostra de linhas de concordância expandidas com <i>I don't know if you</i> . ....	189
Quadro 59: linhas de concordância do bloco de linguagem <i>that's what</i> .....	190
Quadro 60: extratos com o bloco de linguagem <i>that's what</i> . ....	190
Quadro 61: amostra de linhas de concordância com o bloco de linguagem <i>at this time</i> . ....	191
Quadro 62: amostra de linhas de concordância com o bloco de linguagem <i>at the moment</i> ..	192
Quadro 63: amostra de linhas de concordância com a palavra de busca <i>momentarily</i> .....	192
Quadro 64: amostra de linhas de concordância da palavra <i>immediately</i> .....	193
Quadro 65: amostra de linhas de concordância com <i>DECLARE an emergency</i> . ....	193
Quadro 66: extratos de comunicação com a expressão <i>DECLARE an emergency</i> . ....	194
Quadro 67: amostra de linhas de concordância da palavra <i>mayday</i> . ....	195
Quadro 68: amostra de linhas de concordância do bloco de linguagem <i>as soon as</i> . ....	196
Quadro 69: extratos de comunicação com solicitações de informação sobre decisão.....	196
Quadro 70: amostra de linhas de concordância com o bloco de linguagem <i>you have to</i> .....	219
Quadro 71: amostra de linhas de concordância com <i>you need to</i> proferido pela professora.	221
Quadro 72: amostra de linhas de concordância com o bloco <i>I had to</i> . ....	222
Quadro 73: amostra de linhas de concordância com <i>I would like</i> . ....	223
Quadro 74: linhas de concordância com o bloco <i>I want to</i> . ....	223
Quadro 75: amostra de linhas de concordância com o bloco <i>for me its</i> .....	227
Quadro 76: amostra de linhas de concordância com o bloco de linguagem <i>I think</i> .....	230
Quadro 77: amostra de linhas de concordância com o bloco <i>but I think</i> . ....	231
Quadro 78: amostra de linhas de concordância com <i>yes / yeah</i> e <i>I think</i> .....	232
Quadro 79: amostra de linhas de concordância com <i>I don't know</i> . ....	236
Quadro 80: linhas de concordância com o bloco <i>I know that</i> .....	237
Quadro 81: dez primeiras linhas de concordância com o bloco <i>do you know</i> .....	239
Quadro 82: amostra de linhas de concordância com o bloco <i>and then</i> . ....	241
Quadro 83: amostra de linhas de concordância com o bloco <i>in this case</i> .....	242
Quadro 84: amostra de linhas de concordância com o bloco <i>the same</i> .....	243
Quadro 85: amostra de linhas de concordância com o bloco <i>very difficult</i> .....	244
Quadro 86: amostra de linhas de concordância com a palavra <i>maintain</i> .....	267

Quadro 87: comunicação sobre incursão de pista.....	271
Quadro 88: comunicação sobre balões na aproximação ao aeroporto. ....	273
Quadro 89: comunicação em língua local em São Paulo. ....	274
Quadro 90: exemplos de relatos de balões retirados do <i>corpus</i> de estudo. ....	274
Quadro 91: segunda comunicação sobre balões na aproximação ao aeroporto.....	276
Quadro 92: exemplo de atividade baseada em situações. ....	287

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise da Conversação
AD	Análise do Discurso
AELTS	<i>Aviation English Language Testing Services</i>
ANAC	Agência Nacional de Aviação Civil
ATCO	<i>Air Traffic Control Operator</i>
CBLI	<i>Content-based Language Instruction</i>
CEFR	<i>Common European Framework of Reference</i>
COMET	<i>Corpus Multilíngue para Ensino e Tradução</i>
EGP	<i>English for General Purposes</i>
ELE	<i>English Language Expert</i>
ELF	<i>English as a Lingua Franca</i>
ESP	<i>English for Specific Purposes</i>
EUA	Estados Unidos da América
GEIA	Grupo de Estudos em Inglês Aeronáutico
FTA	<i>Face Threatening Act</i>
GMT	<i>Greenwich Mean Time</i>
ICAEA	<i>International Civil Aviation English Association</i>
ICEA	Instituto de Controle do Espaço Aéreo Brasileiro
LC	Linguística de <i>Corpus</i>
MICASE	<i>Michigan Corpus of Academic Spoken English</i>
OACI	Organização de Aviação Civil Internacional
PRICESG	<i>Proficiency Requirements of Common English Research Group</i>
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência
RPLs	Requerimentos de Proficiência Linguística
SDEA	<i>Santos Dumont English Assessment</i>
SME	<i>Subject Matter Expert</i>
TLA	Teoria da Língua em Ato
UTC	<i>Universal Coordinated Time</i>
WST	<i>Wordsmith Tools</i>

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>18</b>
<b>Capítulo 1. O inglês aeronáutico.....</b>	<b>27</b>
1.1 O inglês para aviação .....	27
1.2 A Fraseologia Aeronáutica.....	31
1.3 O <i>plain aviation English</i> .....	34
1.4 O ensino do inglês aeronáutico.....	40
1.5 A avaliação do inglês aeronáutico .....	46
1.5.1 A autenticidade .....	49
1.5.2 O falante nativo.....	52
1.6 Futuros encaminhamentos .....	53
<b>Capítulo 2. Fundamentação teórica.....</b>	<b>55</b>
2.1 A proficiência linguística .....	55
2.2 A Pragmática .....	60
2.2.1 O ato de fala.....	62
2.2.2 O <i>facework</i> : polidez e mitigação.....	66
2.2.3 Dêiticos .....	69
2.3 A língua oral.....	72
2.3.1 A Análise da Conversação .....	75
2.3.2 A Análise do Discurso.....	77
2.3.2.1 Teoria da Língua em Ato e <i>clusters</i> .....	80
2.4 A Linguística de <i>Corpus</i> (ou estudos baseados em <i>corpora</i> ).....	83
2.5 <i>Corpus Pragmatics</i> : a correspondência entre a LC e a Pragmática Linguística .....	86
2.6 A fluência e a interação como áreas linguísticas.....	89
2.6.1 A fluência.....	89
2.6.2 A interação.....	92
<b>Capítulo 3. A metodologia de análise linguística.....</b>	<b>96</b>
3.1 O <i>corpus</i> de comunicações radiotelefônicas .....	96
3.1.1 <i>Corpus</i> falado.....	97
3.1.2 O tamanho.....	100
3.1.3 A especificidade .....	103
3.1.4 O armazenamento.....	106
3.2 A busca pela fraseologia da língua oral .....	109
3.2.1 A metodologia de análise dos blocos de linguagem .....	115
3.3 A metodologia de análise do discurso da sala de aula .....	123



3.4	O <i>corpus aviation English classes</i> .....	131
3.4.1	A coleta.....	132
3.4.2	O insumo das aulas.....	137
<b>Capítulo 4. A análise do <i>corpus</i> de comunicações radiotelefônicas .....</b>		<b>139</b>
4.1	A análise linguística.....	139
4.1.1	Os fluencemas do inglês aeronáutico .....	140
4.1.2	Os blocos de linguagem.....	153
4.1.2.1	Mitigação .....	157
4.1.2.2	De perguntas a ofertas .....	165
4.1.2.3	Sobre capacidades e solicitações.....	173
4.1.2.4	Organizando turnos e requisitando informações.....	180
4.1.2.5	Dêiticos de tempo.....	191
4.2	Os perfis funcionais do inglês aeronáutico.....	196
4.3	Algumas observações sobre a descrição linguística .....	200
<b>Capítulo 5. O <i>corpus</i> de aprendizes: achados e aplicação na sala de aula .....</b>		<b>202</b>
5.1	A análise linguística da produção de aprendizes .....	202
5.1.1	As listas de palavras e <i>clusters</i> .....	203
5.1.2	A análise dos blocos de linguagem ( <i>clusters</i> ).....	216
5.1.2.1	Mitigação .....	218
5.1.2.2	Opiniões .....	226
5.1.2.3	Gerenciamento da interação.....	237
5.1.2.4	Reflexão sobre aprendizagem e uso de estratégias interacionais.....	244
5.2	Os perfis funcionais da sala de aula do inglês aeronáutico.....	248
5.3	Algumas observações sobre a descrição linguística do <i>aviation English corpus</i> .....	251
<b>Capítulo 6. Sugestão de aplicação pedagógica .....</b>		<b>253</b>
6.1	A Pragmática como perspectiva.....	253
6.1.1	O uso de transcrições.....	258
6.1.2	<i>Turn management</i> .....	278
6.1.3	Funções linguísticas .....	282
6.1.4	Atividades didáticas baseadas em situações ( <i>scenario-based</i> ) .....	286
6.1.5	Conscientização de aprendizagem .....	288
<b>Considerações Finais.....</b>		<b>291</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>		<b>299</b>
<b>Anexos .....</b>		<b>320</b>

## Introdução

Em 2004, a Organização de Aviação Civil Internacional (OACI)<sup>1</sup> publicou o Manual de Implementação dos Requerimentos de Proficiência Linguística (Doc 9835), documento que tem a finalidade de regulamentar a proficiência da língua inglesa de pilotos e controladores de tráfego aéreo (ATCO, *Air Traffic Control Operator*). O objetivo era promover maior segurança no tráfego aéreo internacional após cerca de 1.000 pessoas perderem a vida devido a erros na comunicação em inglês ou à falta de proficiência linguística. A OACI reforçou, no mesmo documento, que a Fraseologia Aeronáutica, linguagem roteirizada utilizada pelos profissionais supracitados, continuaria sendo obrigatória, e que a porção de linguagem a ser avaliada a partir de 2008 seria aquela denominada *plain English* – o inglês utilizado nas comunicações radiotelefônicas quando a Fraseologia não é suficiente, mais especificamente, em situações anormais, tais como emergências.

Para apoiar a nova regulamentação, a OACI propôs uma Escala de Proficiência Linguística (Anexo 1), elaborada por um grupo de profissionais (linguistas, professores de inglês para aviação, ATCOs e pilotos) com o fim de instrumentalizar a comunidade aeronáutica. A Escala é dividida em seis níveis, de 1 a 6, em seis áreas linguísticas, a saber, pronúncia, estrutura, vocabulário, fluência, compreensão e interação, e elenca uma série de critérios que pilotos e ATCOs devem satisfazer para operarem internacionalmente. O nível mínimo exigido para a licença é o 4, considerado operacional, e o candidato deve atingi-lo em todas as áreas linguísticas para receber a concessão.

A responsabilidade pela avaliação foi transmitida aos governos signatários, que poderiam tanto desenvolver e aplicar o próprio teste quanto averbar instituições que o fizessem. Algumas exigências, no entanto, deveriam ser cumpridas, como, por exemplo, avaliar a língua oral e priorizar testes presenciais com um interlocutor. No Brasil, a Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC) e o Instituto de Controle do Espaço Aéreo (ICEA) decidiram aplicar suas próprias avaliações. O ICEA, órgão responsável pelos ATCOs, treina esses profissionais e os avalia internamente. Já a ANAC responsabilizou-se pela testagem dos pilotos brasileiros para, então, licenciá-los para as operações internacionais.

---

<sup>1</sup> Ao nos referirmos à Organização de Aviação Civil Internacional, utilizamos a sigla em português, OACI. Porém, nas citações das publicações do órgão, empregamos a sigla em inglês, ICAO, como em *International Civil Aviation Organization*.

Concomitantemente ao início da aplicação da avaliação da ANAC, denominada *Santos Dumont English Assessment* (SDEA – Anexo 2), em janeiro de 2008 comecei a lecionar inglês para aviação<sup>2</sup> em uma instituição dedicada a esse segmento. Esse trabalho começou com mecânicos de aeronaves por meio do ensino de leitura de manuais; em seguida, a atividade se expandiu para outros profissionais da área: despachantes de voo, comissários de bordo e, finalmente, pilotos. Carente de informações sobre o inglês aeronáutico, frequentei cursos fora do Brasil e, em São Paulo, auxiliei na organização de treinamentos ministrados por instrutores renomados internacionalmente. No total, participei de quatro treinamentos internacionais para professores e avaliadores de inglês aeronáutico, além de vários congressos voltados a esse público. Além desses eventos, frequentei cursos desenvolvidos para pilotos e mecânicos, visitei torres de controle, hangares de manutenção de aeronaves e centros de treinamento de pilotagem, e participei de simulações de voo. Com um maior entendimento sobre as tarefas do piloto na cabine de comando, concordava com os alunos que questionavam a aplicabilidade do que estava sendo ensinado. O conteúdo das aulas parecia distante de suas vidas, e a primeira avaliação aplicada pela ANAC – da forma como ela me foi apresentada – parecia aumentar essa distância.

Também foi na sala de aula que outros conflitos em relação à pedagogia surgiram. Ensino inglês como língua adicional<sup>3</sup> desde 1997 e já tinha experiência de mais de 10 anos na época em que comecei a trabalhar com o inglês para aviação. Contudo, as técnicas didáticas não pareciam se adequar ao meu novo público. Depoimentos como ‘se eu quisesse esse tipo de aula eu teria me matriculado em uma escola de inglês geral’, e ‘não posso focar no entendimento da ideia principal, isso não basta – pilotos têm que entender os detalhes’, entre outros, fizeram com que eu repensasse o meu papel de professora para essa comunidade específica. O ESP (*English for Specific Purposes*), ramo do ensino que foca principalmente a seleção do conteúdo a ser ministrado, não parecia suprir minhas novas necessidades. Era necessário repensar a forma de ensinar. Claramente, as estratégias didáticas com as quais eu estava acostumada não funcionavam com esse novo segmento de alunos.

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, ‘inglês aeronáutico’ refere-se à comunicação radiotelefônica entre pilotos e ATCOs. Já ‘inglês para aviação’ abrange, além do inglês aeronáutico, o inglês utilizado por outros profissionais, tais como mecânicos de aeronaves, despachantes operacionais de voo e comissários de voo.

<sup>3</sup> Optamos por utilizar o termo ‘língua adicional’ em detrimento de ‘segunda língua’ (que se refere a aprendizagens imersos na língua alvo) e ‘língua estrangeira’ (para aqueles que aprendem a língua onde esta não é a língua falada oficialmente), pois julgamos que o inglês para aviação não se restringe às fronteiras geográficas e é utilizado como *lingua franca*.

Sendo inexperiente no meio aeronáutico, eu ainda tinha o desafio de dominar o conteúdo técnico do inglês para aviação. O Doc 9835 fornecia indícios de possíveis caminhos, mas a incongruência do discurso desse documento se apresentava em diversas perspectivas que até hoje afetam diretamente o mercado de ensino e avaliação. A OACI constantemente reforça que o objetivo da avaliação é a língua oral, restrita ao ambiente radiotelefônico e, assim, limitada às características da Fraseologia Aeronáutica (ICAO, 2010) (vide Capítulo 1 desta tese). Apesar disso, comumente ouço de colegas de profissão, nos diversos eventos de que participo, que não devemos incluir qualquer tipo de radiotelefonía na seleção de conteúdo para o currículo didático. Segundo eles, o professor deve se concentrar em aspectos mais gerais, tais como “lidar com bagagem perdida, reservas em hotéis preenchidas erroneamente ou produtos inoperantes”<sup>4</sup> (CHATHAM; THOMAS, 2000, p. 3). Na opinião desses profissionais, deve-se solidificar a aprendizagem da língua inglesa em geral, não somente dos elementos da comunicação radiotelefônica.

Como já havia sido confrontada pelos meus alunos sobre esse tipo de ensino, sabia que esse não seria o percurso ideal. Assim, decidi fazer um estudo de campo sobre que materiais são disponibilizados aos pilotos, assim como quais tarefas eles devem executar em língua inglesa. A participação em sessões de treinamento em simuladores de voo foi fundamental para esse processo, pois pude contemplar o momento em que pilotos precisam, além de lidar com as emergências – foco desse tipo de treinamento –, comunicar o evento ao ATCO. Porém, nas aulas também constatei que há conflitos em torno da necessidade dessa comunicação. Durante o treinamento, pilotos constantemente escutam o ‘mantra’ *aviate, navigate, communicate* [voe, navegue, comunique]. Alguns entendem que a comunicação é, assim, a última ação do processo; outros, que a comunicação é tão essencial que está entre os primeiros procedimentos a serem executados. A realidade é que, quando surge um problema, o piloto precisa de tempo – alguns segundos – para entender o evento, e então tomar as medidas cabíveis, o que inclui manobrar a aeronave (*aviate*), orientar-se no espaço em que está voando (*navigate*) e executar os *checklists* relacionados à possível pane para sanar o problema ou pousar a aeronave o mais rápido possível. Em meio a tantas operações, há um profissional em solo que divide a responsabilidade com o piloto – daí a importância da comunicação (*communicate*). Esse profissional, o ATCO, também se encarrega de outras aeronaves que dividem o espaço aéreo com a aeronave que está em situação de emergência, e precisa saber o que pode fazer para auxiliar, no que toca à separação das aeronaves em possível rota de colisão, à preparação de

---

<sup>4</sup> [...] *dealing with loss of luggage, misfiled hotel reservations or inoperative products.*

equipes de emergência para o recebimento da aeronave em perigo e à observância do que causou o problema.

O uso da língua local é autorizado se um evento inesperado ocorrer em território doméstico, ou seja, quando a aeronave for da mesma nacionalidade que o espaço aéreo em que está. Contudo, caso o evento ocorra em espaço aéreo alheio à nacionalidade da aeronave, como, por exemplo, no caso de uma aeronave brasileira sobrevoando espaço aéreo argentino, a comunicação deve ser realizada em inglês. Esse aspecto fundamental do inglês para aviação lhe dá o crédito de *English as a Lingua Franca* (vide ESTIVAL; FARRIS; MOLESWORTH, 2016). Já os países cuja língua oficial é a inglesa não precisam cumprir os requerimentos do Doc 9835, também denominados Requerimentos de Proficiência Linguística (RPLs). O documento considera que seria importante que os falantes nativos do inglês utilizassem técnicas de acomodação, que tratam dos ajustes feitos por participantes em uma comunicação para “criar, manter ou diminuir a distância social na interação”<sup>5</sup>; esses ajustes readaptam o comportamento comunicativo de um indivíduo por meio de mudança de sotaque, velocidade da fala, pausas, entre outros (GILES; OGAY, 2007, p. 293). Ainda assim, essa é apenas uma sugestão, e não há obrigatoriedade de que falantes nativos se submetam ao exame de proficiência. A responsabilidade de adesão aos RPLs é, então, atribuída aos falantes não nativos da língua inglesa, que devem se submeter ao exame de proficiência linguística. Isso tem sido questionado por pesquisadores que argumentam que são os falantes nativos do inglês que causam mais problemas nas comunicações radiotelefônicas (McNAMARA, 2011).

Os EUA já vivenciaram um problema grave em relação a essa postura diante da língua. Em 1990, um voo da empresa colombiana Avianca colidiu a quilômetros da pista do aeroporto John F. Kennedy em Nova Iorque, matando 73 dos 149 passageiros e tripulantes. Entre os vários problemas que contribuíram para o acidente, a comunicação ineficaz sobre a falta de combustível após horas de espera devido ao mau tempo se mostrou um deles. Durante as investigações do acidente, realizadas pela agência americana National Transportation Safety Board (NTSB), verificou-se que o copiloto tentou comunicar a emergência com a palavra *priority* [prioridade] para o pouso. No entanto, o controlador da torre colocou a aeronave em segundo lugar. Ao ser questionada sobre o fato de o controlador não ter dado prioridade à aeronave, conforme solicitado, a agência de aviação civil dos EUA alegou que a palavra

---

<sup>5</sup> [...] *create, maintain, or decrease social distance in interaction*

*priority* tem sentido diferente para norte-americanos e para latinos, e que o copiloto deveria ter dito *emergency* [emergência] (GODOY; DIAS, 2016)<sup>6</sup>.

A avaliação – e certificação da proficiência linguística – também vivenciou um novo fenômeno social, que acompanhou o crescimento da aviação globalmente. O mercado internacional, principalmente o asiático, que se encontra em plena expansão, passou a necessitar de mais pilotos. Em 2018, a fabricante de aviões Boeing publicou um relatório sobre a demanda do mercado internacional. Atualmente dominado pelos Estados Unidos no que diz respeito a número de voos, aeronaves e pilotos, esse mercado está a poucos anos de ser liderado pela Ásia, especialmente pela China. Segundo as previsões, até o ano de 2037 as empresas aéreas chinesas terão em suas frotas cerca de 17.000 aeronaves – mais que o dobro de aeronaves que os EUA<sup>7</sup>. Assim, a China precisará aumentar consideravelmente o seu quadro de pilotos nos próximos anos, inclusive com a contratação de pilotos estrangeiros. Como já mencionado, os EUA não necessitam aderir aos novos requerimentos linguísticos, pois seus profissionais têm ‘direito adquirido’ de falante nativo (vide Capítulo 1). A partir do momento em que o número de pilotos – locais e internacionais – dobrar em um país em que o inglês não é língua local, acredita-se que haverá mudanças significativas na política do inglês para aviação, inclusive na adoção dos requerimentos linguísticos por todos os governos, sem exceção. Esse fato requer, principalmente do professor de inglês para aviação, conhecimento de implicações culturais e estratégias de acomodação (ESTIVAL; FARRIS; MOLESWORTH, 2016).

Comunicar-se via rádio, portanto, implica muito mais do que ‘passar na prova’. Infelizmente, observamos que há uma crescente demanda, no Brasil e em outros países do mundo, por cursos que preparam o piloto unicamente para esse fim: aprovação no exame de inglês aeronáutico. Em pesquisa realizada em sítios eletrônicos de instituições que se dedicam ao ensino do inglês para aviação no Brasil, verifiquei que a grande maioria das escolas brasileiras se volta exclusivamente ao treinamento para a prova<sup>8</sup>. Esse estudo foi realizado considerando um viés do efeito retroativo, ou *washback effect* (ALDERSON; WALL, 1993; BAILEY, 1999; SCARAMUCCI, 2004; WALL, 2012), que se refere à consequência de um

---

<sup>6</sup> Informação fornecida pelas Dras Elena Godoy e Luzia Dias no III Workshop Internacional de Pragmática em Curitiba, 2016.

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://business.inquirer.net/254181/boeing-predicts-strong-growth-asias-aviation-market>>. Acesso em 18 mai. 2019.

<sup>8</sup> Estudo apresentado no Curso de Avaliadores da ANAC, em junho de 2019. Disponível em <[https://www.anac.gov.br/assuntos/setor-regulado/profissionais-da-aviacao-civil/processo-de-licencas-e-habilitacoes/proficiencia-linguistica-2/Apresentao\\_WorkshopExaminadoresProficienciaLinguistica\\_MalilaPrado.pdf](https://www.anac.gov.br/assuntos/setor-regulado/profissionais-da-aviacao-civil/processo-de-licencas-e-habilitacoes/proficiencia-linguistica-2/Apresentao_WorkshopExaminadoresProficienciaLinguistica_MalilaPrado.pdf)>. Acesso em 11 set. 2019.

exame na comunidade a que se destina. Um exemplo clássico é o vestibular no Brasil, requisito para a entrada em algumas universidades do país. Esse sistema resulta no considerável aumento da demanda de cursinhos pré-vestibulares e na sobrecarga de simulados preparatórios durante o ensino médio regular.

O efeito retroativo pode ser positivo ou negativo. É positivo no que tange à ampliação do conteúdo didático e à melhoria de conceitos pedagógicos do professor (HUGHES, 1989). Entretanto, pode ser negativo caso o ensino se restrinja aos itens a serem avaliados pelo exame (NOBLE; SMITH, 1994). É nesse último polo que se situa o inglês para aviação no Brasil. Com a repetição das atividades dos exames, o foco do professor recai sobre a tríade gramática, vocabulário e pronúncia (PRADO; TOSQUI-LUCKS, 2017). Cada vez mais há publicações científicas alegando que a Escala de Proficiência Linguística da OACI é baseada unicamente no sistema linguístico, e que deveria se voltar a questões pragmáticas, discursivas, interacionais e culturais (MODER; HALLECK, 2009; ALDERSON, 2011; DOUGLAS, 2014; EMERY, 2014; GARCIA, 2015; ESTIVAL; FARRIS; MOLESWORTH, 2016; BOROWSKA, 2017; KIM, 2018).

O objetivo geral desta pesquisa, qual seja, o entendimento do que seria o *plain English* nas comunicações radiotelefônicas, foco principal dos Requerimentos de Proficiência Linguística da OACI, teve início com a nossa pesquisa de mestrado (PRADO, 2015), que revelou os padrões lexicogramaticais do inglês aeronáutico tendo como base um *corpus* – então com 90.000 palavras – de comunicações radiotelefônicas entre pilotos e ATCOs em situações anormais. Esses padrões foram comparados às áreas de estrutura e vocabulário da Escala de Proficiência Linguística da OACI. Para buscarmos, no inglês aeronáutico, os elementos pragmáticos, discursivos, interacionais e culturais elencados acima, propomos um estudo no mesmo *corpus*, tendo, como ponto de partida, as áreas de fluência e interação da Escala. Assim, apresentamos o primeiro objetivo específico desta tese:

**Analisar de que forma a interação e a fluência se manifestam na língua utilizada por pilotos e controladores, quando em situações anormais.**

Para esta investigação, o *corpus* de comunicações radiotelefônicas entre pilotos e ATCOs em situações anormais utilizado em nossa pesquisa de mestrado foi ampliado; atualmente, compõe-se de 130 textos e totaliza 110.737 palavras (*tokens*). Trata-se de áudios reais transcritos com a finalidade de propiciar a análise linguística, realizada por meio da Linguística de *Corpus* (LC), que proporciona uma investigação dos padrões frequentemente

utilizados por determinada comunidade linguística, em nosso caso, a aeronáutica. Os achados desse levantamento linguístico, que une a análise pela LC com a observação de aspectos da Pragmática Linguística, a que denominamos Pragmática de *Corpus*, serve de insumo à segunda parte desta tese, em que discuto a aplicação dos dados em sala de aula. Assim, o segundo objetivo específico desta tese é:

**Averiguar como elementos linguísticos correspondentes à fluência e à interação podem ser abordados na sala de aula do inglês aeronáutico.**

Para o estudo desses elementos, foram gravadas sete aulas de 90 minutos cada, com um grupo de três pilotos, no período de junho de 2016 a julho de 2017. Em seguida, as aulas foram transcritas, totalizando 68.175 palavras. Esse *corpus* foi analisado seguindo-se os mesmos preceitos metodológicos propostos na análise do corpus de comunicações radiotelefônicas.

A metodologia adotada parte do conceito de que a língua é construída socialmente, por meio de padrões apreendidos por repetição, e armazenados cognitivamente, sendo, então, recuperados quando necessários (SINCLAIR, 1991; WOOD, 2006). A rapidez do acesso a esses padrões determina o grau de fluência do falante (NATTINGER; DECARRICO, 1992; WOOD, 2006). Esses padrões podem ser representações lexicogramaticais, com aspectos semânticos transparentes (como, por exemplo, *on the runway* [na pista]), mas também podem ser funcionais (como, por exemplo, *ah and we* [ah e nós], que frequentemente exerce a função de iniciar ou reter o turno), e devem ser analisados dentro do contexto de produção para a verificação de seu papel pragmático (NATTINGER; DECARRICO, 1992; ADOLPHS, 2008), como será apresentado nos Capítulos 2 e 3 desta tese.

A investigação do *corpus* de comunicações radiotelefônicas serviu de material para a seleção do conteúdo didático e desenvolvimento das aulas. Já a análise do *corpus* de aprendizes compilado nas aulas gravadas tem como objetivo revelar se o insumo foi – ou não – eficaz, ou seja, se houve melhoria na fluência e interação dos alunos.

A rota percorrida neste trabalho teve início na sala de aula, devido à necessidade que identifiquei em meus alunos. E para a sala de aula retorna, viabilizando uma (auto)análise das minhas próprias ações como professora, refletidas em meu discurso. Assim, pretendo atender a esse mercado em expansão, vislumbrando melhorias no ensino e na avaliação do inglês aeronáutico. Principalmente, tenho como objetivo instrumentalizar o professor de inglês aeronáutico, apresentando-lhe um construto mais significativo e de maior representação da



linguagem específica, oferecendo-lhe ferramentas que o incentivem a propiciar oportunidades de aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2003) a um aluno normalmente já usuário da língua alvo, ainda que restrito à leitura de manuais. Vale ressaltar que esse aluno pode chegar à sala de aula repleto de conceitos pré-estabelecidos que dificultam sua aprendizagem, tais como a falta de identificação com a língua inglesa e o receio de utilizar a língua com ‘falantes nativos’ (PRADO, 2012).

Esta tese está assim estruturada:

O Capítulo 1 discute o inglês aeronáutico, começando pela necessidade dos Requerimentos de Proficiência Linguística e sua implementação, e abordando os dois registros intrínsecos à comunicação radiotelefônica: a Fraseologia Aeronáutica e o *plain aviation English* (BIESWANGER, 2016). Esta pesquisa faz referência a outras, concluídas ou em andamento, na tentativa de uma aproximação com estudos similares. Trata, também, de questões pertinentes à área da avaliação linguística do inglês aeronáutico, um dos principais motivos de seu ensino.

No Capítulo 2, elabora-se o arcabouço teórico desta pesquisa, que abrange várias vertentes importantes relacionadas à descrição linguística, à avaliação e ao ensino da língua oral, apoiando-se nas áreas de estudo da Linguística Aplicada. O capítulo parte de uma discussão sobre a competência linguística; em seguida, aborda estudos da Pragmática, e pesquisas sobre língua oral e algumas das principais teorias que a têm como objeto de estudo, quais sejam, Análise da Conversação, Análise do Discurso, Linguística de *Corpus* e Pragmática de *Corpus*. Em seguida, dois quesitos – fluência e interação – são explorados de forma mais detalhada.

No Capítulo 3, discorre-se sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa, atendo-se às áreas de fluência e interação, utilizando, para tanto, a Linguística de *Corpus* e suas ferramentas. Também é apresentada a arquitetura dos dois *corpora* que respaldam toda a análise: o primeiro é composto de comunicações radiotelefônicas sobre situações anormais e, o segundo, de aulas de inglês para aviação transcritas. O primeiro *corpus* propicia a análise linguística dos construtos de fluência e interação que, em seguida, serve de insumo ao conteúdo didático ministrado em sete aulas de inglês aeronáutico para um grupo de três pilotos no decorrer de um ano. Essas aulas foram transcritas e compõem o segundo *corpus*. Discutimos, ainda que brevemente, algumas metodologias de investigação do discurso produzido em sala de aula.

No Capítulo 4, é demonstrada a análise do *corpus*, valendo-se de fluencemas (GÖTZ, 2013), ou itens investigáveis de fluência, para o entendimento dessa área, e de blocos de linguagem, elementos que possibilitam a pesquisa da interação, tais como tomada de turno, suavização de linguagem, uso de dêiticos e organizadores da conversação. A investigação apresentada aqui revela a importância da Pragmática Linguística no ensino do inglês aeronáutico.

O Capítulo 5 versa sobre a investigação resultante da observação do discurso produzido por um grupo de alunos cujas aulas foram gravadas em diferentes momentos, durante os anos de 2016 e 2017. O grupo, composto por três comandantes de linha aérea experientes, hierarquicamente simétricos, com histórico profissional similar, reuniu-se com o objetivo de frequentar aulas mensais para melhorar o nível de proficiência linguística, inicialmente operacional (nível 4). As aulas foram gravadas, transcritas e investigadas utilizando-se critérios similares aos usados nas análises do *corpus* de comunicações radiotelefônicas, com o intuito de verificar até que ponto é possível promover, na sala de aula, uma produção linguística que se assemelhe à vida real.

O Capítulo 6, baseado nos dados revelados nas análises dos dois *corpora*, elenca sugestões de atividades que se servem das investigações para ilustrar possibilidades de aprendizagem que pesquisas como essa podem propiciar.

Encerramos esta tese com nossas Considerações Finais, seguidas das referências bibliográficas e dos Anexos.

## Capítulo 1. O inglês aeronáutico

Este capítulo dedica-se, inicialmente, à importância da implementação dos Requerimentos de Proficiência Linguística exigidos pela OACI. Em seguida, apresenta o que é considerado inglês aeronáutico e seus dois componentes principais: a Fraseologia Aeronáutica e o *plain English*. Apresenta-se um breve estado da arte sobre as pesquisas voltadas ao ensino e à avaliação do inglês aeronáutico. Ressaltamos que, ainda que o conceito de comunicação seja amplo, neste trabalho refere-se tão somente à comunicação via rádio entre pilotos e controladores de tráfego aéreo, também denominada comunicação radiotelefônica.

### 1.1 O inglês para aviação

O inglês é a língua oficial da aviação desde 1951, quando a Organização de Aviação Civil Internacional (OACI) o elegeu como recurso a pilotos e controladores de tráfego aéreo (ATCO, *Air Traffic Control Operator*) que falassem línguas diferentes (BOCORNY, 2011; BARSHI; FARRIS, 2013; BOROWSKA, 2017). A partir daí, toda a documentação relacionada às aeronaves é registrada em inglês, língua também priorizada nas comunicações no tráfego aéreo internacional.

São vários os profissionais que precisam lidar com a língua inglesa, mesmo em países onde ela não é a língua oficial. Mecânicos de aeronaves devem ler manuais e redigir relatórios; despachantes de voo precisam se comunicar com outros países para obter permissões de sobrevoos e pouso; agentes de aeroportos necessitam fazer o *check-in* de pessoas de nacionalidades diversas e garantir que, em suas viagens, estejam respeitando procedimentos governamentais legais. E, já abordando o público estudado neste projeto, ATCOs interagem com aeronaves oriundas de diferentes países, e pilotos de aeronave transitam entre os mais variados locais no mundo. Portanto, consideramos inglês para aviação toda a produção linguística em inglês – escrito ou falado – no meio aeronáutico, assim como sugerido pela OACI:

[inglês para aviação] pode incluir todos os usos de língua de vários profissionais (engenheiros, técnicos, funcionários comerciais, tripulação de voo etc.) dentro do domínio da aviação, que em si mesma inclui especializações como construção, manutenção e operações de aeronaves, controle de tráfego aéreo, regulamentação, atividades aeroportuárias,

atendimento ao passageiro, e operações de tripulação de voo.<sup>9</sup> (ICAO, 2010, p. 3-2)

Apesar dessa definição abrangente, é especificamente a preocupação com a comunicação radiotelefônica entre pilotos e ATCOS que levou a OACI a tomar medidas mais incisivas em relação ao inglês para aviação. A OACI, afiliada às Nações Unidas, é responsável pela padronização de requerimentos de voo para toda a comunidade de aviação civil mundial. Estabeleceu-se como instituição em 1944, na Convenção de Chicago, em que governos do mundo todo se reuniram com tal propósito. Esses governos são denominados membros ou signatários. Cabe à OACI recomendar práticas aos governos membros, que, por sua vez, devem implementá-las por meio de suas agências civis.

Após a apuração de que acidentes aéreos aconteceram devido à falta de proficiência linguística por parte de pilotos e ATCOs, a OACI desenvolveu os Requisitos de Proficiência Linguística (RPLs – oriundo do inglês *Language Proficiency Requirements*). Para operacionalizar a proposta, a OACI reuniu alguns profissionais na época envolvidos com o inglês aeronáutico para desenvolverem um documento, publicado em 2004, que deveria unificar os governos membros em torno de um mesmo objetivo: implementar recursos que promovessem a proficiência linguística. Esse grupo de profissionais, denominado Grupo de Estudos de Requisitos de Proficiência de Inglês Comum (PRICESG – *Proficiency Requirements of Common English Research Group*), formado por linguistas, professores de inglês aeronáutico, ATCOs e pilotos, idealizaram uma escala de áreas linguísticas, quais sejam: pronúncia, estrutura, vocabulário, fluência, compreensão e interação, niveladas de 1 a 6 – 1 sendo o menor nível; 4, o mínimo para o licenciamento; e 6, o mais avançado (Anexo 1). Tal registro, intitulado Escala de Proficiência Linguística da OACI, serviria de parâmetro para a avaliação – e consequente licenciamento – de duas categorias de profissionais em específico: pilotos e ATCOs.

Para auxiliar o entendimento dos conceitos que permearam a construção da Escala de Proficiência Linguística da OACI, o PRICESG produziu o Manual de Implementação de Proficiência Linguística da OACI, ou Doc 9835, em que são descritos os RPLs, do qual destacamos alguns critérios:

---

<sup>9</sup> [...] *It could include all of the language uses of many different professions (engineers, technicians, commercial staff, flight crews, etc.) within the aviation domain, which itself includes specializations such as aircraft construction, aircraft maintenance, aircraft operations, air traffic control, regulation, airport activities, passenger care, and flight crew operations.*

- a acepção de pronúncia é respaldada pelo conceito de núcleo mínimo do inglês como língua franca de Jenkins (2000);
- a língua oral deve ser priorizada;
- a Fraseologia Aeronáutica não deve ser avaliada, mas pode servir de insumo;
- o candidato que receber avaliação até nível 3 não será licenciado para operações internacionais. Para receber a licença, deve obter pelo menos nível 4 em todas as áreas linguísticas;
- cada área linguística deve ser avaliada isoladamente;
- o período de licenciamento é de três anos para os candidatos que obtiverem nível 4, seis anos para aqueles que obtiverem nível 5 e licença vitalícia para os que obtiverem nível 6.

Com a publicação do Doc 9835, surgiram várias dúvidas e diferentes concepções sobre o que deveria ser ensinado e avaliado, principalmente em relação à própria definição de inglês para aviação. Foram publicados artigos questionando os descritores linguísticos e a Escala de Proficiência Linguística da OACI, mais especificamente: a definição do construto linguístico a ser avaliado (ALDERSON, 2008, 2009, 2010; KNOCH, 2009; MODER; HALLECK, 2009, 2012; KIM; ELDER, 2015; CLARK, 2017); a falta de identificação que pilotos e ATCOs sentem em relação ao exame e ao uso da língua alvo (KNOCH, 2009); e dificuldades de entendimento da Escala de Proficiência Linguística por parte de avaliadores de exames de inglês aeronáutico (GARCIA, 2015).

A falta de coerência nos conceitos intrínsecos a documentos governamentais ou institucionalizados é comum (MAINARDES, 2006). As filosofias que percorrem o pensar daqueles que redigem os documentos divergem e refletem nos textos. Porém, a subjetividade sobre o escopo a ser avaliado parece ser um dos principais problemas, uma vez que escalas classificatórias de proficiência devem ser estabelecidas a partir de uma definição clara de um construto de teste (vide BACHMAN; PALMER, 1996), e uma parte desse construto é ‘o que’ deve ser avaliado (DOUGLAS, 2004).

Em uma possível tentativa de resolver esse ponto, a OACI publicou, em 2010, a segunda edição do Doc 9835, com mudanças significativas, principalmente com a adição do seguinte texto:

O único objeto dos requerimentos de proficiência linguística da OACI é a comunicação radiotelefônica aeronáutica, uma subcategoria especializada da linguagem da aviação correspondente à porção limitada dos usos de língua de somente dois profissionais – controladores e tripulação de voo. Inclui Fraseologia Padrão da OACI e o uso de *plain language*.<sup>10</sup> (ICAO, 2010, p. 3-2)

A OACI afirma, então, que o recorte a ser avaliado é a comunicação radiotelefônica composta de Fraseologia Aeronáutica e *plain language*. Contudo, no decorrer do Doc 9835, a OACI afirma que a Fraseologia Aeronáutica não deve ser avaliada no exame de proficiência linguística, uma vez que o profissional de línguas não está apto para a tarefa (ICAO, 2010, p. 6-6), ainda que recomendando que o exame seja realizado por dois avaliadores: um especialista em línguas (ELE – *English Language Expert*) e um profissional da área operacional (SME – *Subject Matter Expert*).

Ademais, há vários questionamentos sobre a separação do inglês aeronáutico em Fraseologia Aeronáutica e *plain language*. Para alguns pesquisadores, existem três possíveis categorias no inglês para aviação: Fraseologia Aeronáutica, inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes - ESP*) e inglês para fins gerais (*English for General Purposes - EGP*). A Fraseologia seria empregada nas situações rotineiras; o ESP, nas situações exaustivamente treinadas e documentadas em manuais, mas que se distinguem da Fraseologia; e o EGP, nas ocasiões em que há troca mais informal entre os falantes, como conversas sobre a escala de trabalho, negociações de frota, problemas com passageiro em solo etc. (MITSUTOMI; O'BRIEN, 2003).

No entanto, a perspectiva mais aceita – e que adotamos nesta tese – é a de que o inglês aeronáutico abarca dois domínios específicos: a Fraseologia Aeronáutica e o inglês comum na comunicação radiotelefônica (*plain English*) (MODER; HALLECK, 2009; LOPEZ, 2013; KIM; ELDER, 2015; BIESWANGER, 2016). Assim, é fundamental uma discussão das características desses subdomínios – Fraseologia Aeronáutica e *plain English* –, bem como das relações e dos contextos de produção, como sugerido por Douglas (2004). Na próxima subseção, apresenta-se um debate sobre os dois registros que compõem o inglês aeronáutico, começando pela Fraseologia Aeronáutica.

---

<sup>10</sup> *The sole object of ICAO language proficiency requirements is aeronautical radiotelephony communications, a specialized subcategory of aviation language corresponding to a limited portion of the language uses of only two aviation professions — controllers and flight crews. It includes ICAO standardized phraseology and the use of plain language.*

## 1.2 A Fraseologia Aeronáutica

A Fraseologia Aeronáutica, termo adotado para a descrição da linguagem documentada pela OACI (ICAO, 2007), é obrigatória para toda a comunidade de pilotos e ATCOs interagindo via rádio, e está descrita principalmente em dois documentos: o Anexo X, volume 2, da Convenção de Chicago, e o PANS-RAC 444-RAC/501-11 (ICAO, 2010, p. 3-4). A Fraseologia deve ser utilizada em momentos rotineiros do voo. As instruções devem ser emitidas por ATCOs com clareza, objetividade e ênfase. Artigos, preposições, auxiliares, entre outras palavras gramaticais, são normalmente omitidos. A maior parte dos enunciados é composta por termos técnicos, como pode ser observado no exemplo de comunicação em português e sua respectiva tradução em inglês oferecido no manual de fraseologia brasileiro, o MCA-100-16 (BRASIL, 2016, p. 11), na Tabela 1:

	<i>Português</i>	<i>Inglês</i>
Torre	GLO 1256, reporte avistando o Airbus na final.	GLO 1256, report the Airbus on final in sight.
Aeronave	GLO 1256 avistando o Airbus.	GLO 1256 Airbus in sight.
Torre	GLO 1256, após o Airbus na curta final, alinhar e manter após o Airbus.	GLO 1256, behind Airbus on short final, line up and wait behind.

Tabela 1: exemplo de comunicação padronizada em português e inglês

Devido à grande quantidade de aeronaves no espaço aéreo, é possível que um ATCO se dirija a diversas delas ao mesmo tempo. Toda a comunicação é feita via rádio, o que elimina os elementos visuais importantes do processo interlocutório. Com exceção daqueles que trabalham na Torre de aeroportos e, em boas condições climáticas, conseguem visualizar as aeronaves, os ATCOs geralmente observam e controlam as aeronaves a partir de telas de computador. Já os pilotos se apoiam nas informações exibidas nos instrumentos da cabine de voo e executam as ordens oriundas dos ATCOs. Pilotos e ATCOs identificam-se pelo uso de designadores, como GLO 1256, na Tabela 1, que se refere ao número do voo da empresa Gol. Outros designadores, além da matrícula e do número do voo das aeronaves<sup>11</sup>, são nomes das estações de solo (Torre Congonhas, Solo Galeão, São Paulo Radar etc.).

A Fraseologia Aeronáutica corresponde às fases normais de um voo, listadas na Tabela 2:

<sup>11</sup> Geralmente, voos regulares feitos por empresas aéreas usam o número do voo como designador. Já voos contratados ou particulares utilizam a matrícula, ou prefixo, da aeronave, que é um registro na agência civil de cada governo. Essa matrícula também é denominada ‘tail number’ em inglês, pois é gravada na cauda da aeronave.

<i>Inglês</i>	<i>Português</i>
Standing / Parking	Estacionamento
Taxi	Taxiamento
Takeoff	Decolagem
Initial climb	Subida inicial
En route	Em rota
Maneuvering	Manobras
Approach	Aproximação
Landing	Pouso

Tabela 2: as fases do voo em inglês e em português<sup>12</sup>

Como observado na Tabela 2, as fases do voo são assim definidas: em solo (do estacionamento à decolagem), decolagem e subida, cruzeiro, descida e aproximação e em solo novamente (pouso e taxiamento ao portão de desembarque). Para cada fase, há uma série de palavras ou frases pré-determinadas a serem emitidas via rádio. Normalmente, cabe ao piloto informar em que fase está ou se está pronto para a próxima fase, além de solicitar instruções para os passos seguintes. O ATCO encarrega-se principalmente da navegação por meio de instruções. Cada momento do voo é coordenado por determinada estação de controle de tráfego aéreo, conforme a Tabela 3:

<b><i>ÓRGÃO</i></b>	<b><i>PORTUGUÊS</i></b>	<b><i>INGLÊS</i></b>
Centro de Controle de Área	CENTRO	CENTRE
Controle de Aproximação	CONTROLE	APPROACH CONTROL
Torre de Controle de Aeródromo	TORRE	TOWER
Estação Aeronáutica	RÁDIO	RADIO
Controle de Solo	SOLO	GROUND
Autorização de Tráfego	TRÁFEGO	CLEARANCE DELIVERY
Informação de Voo	INFORMAÇÃO	INFORMATION

Tabela 3: indicativo de chamada de órgãos de serviço de tráfego aéreo (BRASIL, 2016, p. 18)

Descrevemos agora as tarefas que os pilotos devem executar no que se refere à língua em cada fase do voo, seguindo a Tabela 3 de baixo para cima. Os pilotos iniciam o voo escutando a frequência do ATIS (*Automated Terminal Information Service*), que fornece informações sobre pista em uso, vento, temperatura, entre outros. O ATIS é uma mensagem gravada, repetida seguidamente em uma frequência de rádio específica, registrada na carta aeroportuária. Os pilotos anotam as informações, para que as ajustem apropriadamente nos instrumentos. São informações sobre a pista em uso, e sobre o clima, tais como pressão

<sup>12</sup> Fases do voo em inglês disponível em <[https://www.skybrary.aero/index.php/Flight\\_Phase\\_Taxonomy](https://www.skybrary.aero/index.php/Flight_Phase_Taxonomy)>. Acesso em: 15 fev. 2018.



atmosférica, intensidade e direção do vento, temperatura e ponto de orvalho. Não há comunicação com o ATCO nesse momento. A comunicação com algum órgão inicia-se com a solicitação da autorização de voo.

Há outro elemento importante na estruturação da comunicação radiotelefônica: o cotejamento (*readback*). Trata-se de um procedimento obrigatório ao piloto, que deve reportar as instruções essenciais, tais como ações, designador (número) de pista e níveis de voo para o ATCO. Outro item intrínseco à comunicação radiotelefônica é o alfabeto, enunciado de forma distinta, seguindo os códigos universais descritos na Tabela 4:

A	Alpha	N	November
B	Bravo	O	Oscar
C	Charlie	P	Papa
D	Delta	Q	Quebec
E	Echo	R	Romeo
F	Foxtrot	S	Sierra
G	Golf	T	Tango
H	Hotel	U	Uniform
I	India	V	Victor
J	Juliet	W	Whiskey
K	Kilo	X	X-ray
L	Lima	Y	Yankee
M	Mike	Z	Zulu

Tabela 4: o alfabeto aeronáutico

Observados alguns elementos da comunicação radiotelefônica segundo preceitos da Fraseologia Aeronáutica da OACI, retomamos a principal característica dessa linguagem roteirizada, descrita em Philips (1991): é ausente de elementos gramaticais e pragmáticos que a tornariam ambígua. Extraímos alguns exemplos do documento de descrição da Fraseologia Aeronáutica (ICAO, 2007) para abordarmos algumas questões:

*Cleared for take-off* [autorizada decolagem]

*Cleared to land* [pouso autorizado]

*Ready for departure* [pronto para partida imediata]

Esses são exemplos claros de abstração de determinantes, pronomes, verbos de ligação, auxiliares, e pouco uso de preposições. Nos dois primeiros extratos, *cleared* [autorizado] corresponde às orações passivas elencadas por Philips (1991), proveniente de *you're cleared* [você está autorizado]. Outras possibilidades de construção dos dois primeiros extratos seriam

*cleared to take-off* ou *cleared for landing*, mudando-se a classe gramatical das palavras que seguem a preposição (nos últimos exemplos, verbo e substantivo, respectivamente). Entretanto, a opção da OACI é a padronização das instruções, não aceitando variações; em ambientes aeroportuários, a palavra *cleared* somente pode ser utilizada para as instruções de pouso e decolagem. Logo, não se podem autorizar outros movimentos ou ações em solo com essa palavra. O mesmo acontece com as palavras *take-off / take off* (substantivo e verbo) e *landing / land* (substantivo e verbo), que só podem ser utilizadas dentro das instruções de pouso e decolagem.

Vale enfatizar que, apesar de importante, o entendimento de como a Fraseologia Aeronáutica é utilizada não faz parte do objeto de estudo desta pesquisa; há estudos que se ocupam desse recorte, especialmente de determinados aspectos relacionados ao mau uso da Fraseologia Aeronáutica, como erros em números, matrículas de voo, substituição de certas palavras por sinônimos, entre outros (PRINZO; BRITTON, 1993; NEVILLE, 2004; BARSHI; FARRIS, 2013; FERRER *et al.*, 2017).

Ainda que descrita sinteticamente, a Fraseologia Aeronáutica é efetivamente utilizada via rádio pelos profissionais e, assim, por pessoas reais, em contextos comunicativos reais. Para um melhor delineamento do recorte de pesquisa aqui proposto, adotamos a perspectiva de Bieswanger (2016), que divide o inglês aeronáutico em dois registros distintos: o primeiro, que corresponde à Fraseologia Aeronáutica, refere-se ao uso dessa linguagem roteirizada (*scripted language*), documentada, treinada (GARCIA, 2016), ou ainda, a *specialized code* (BARSHI; FARRIS, 2013); o segundo refere-se ao uso da língua que extrapola a Fraseologia Aeronáutica, tais como eventos inesperados, quando o risco de um acidente é eminente e exige dos pilotos e ATCOs aquilo que a OACI denomina proficiência linguística. A próxima subseção é dedicada à definição do que se entende por *plain English* neste trabalho.

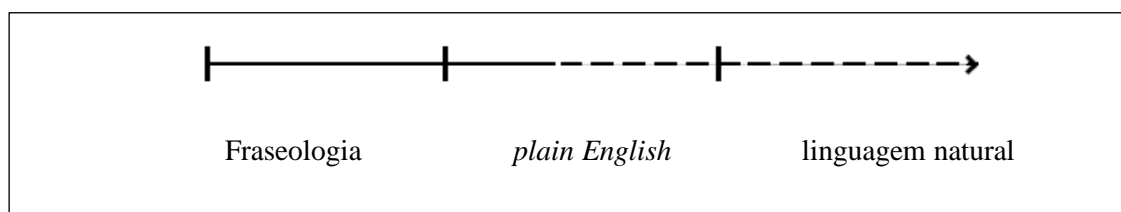
### **1.3 O *plain aviation English***

Para a OACI,

[a] língua comum (*plain language*) nas comunicações radiotelefônicas aeronáuticas significa o uso espontâneo, criativo e não codificado de determinada linguagem natural, ainda que limitada pelas funções e tópicos (aeronáuticos ou não) que são exigidos pelas comunicações radiotelefônicas aeronáuticas, assim como pelos

requisitos particulares da segurança de voo, tais como inteligibilidade, objetividade, relevância, precisão e concisão.<sup>13</sup> (ICAO, 2010, p. 3-5)

Assim, a OACI prevê um tipo de linguagem menos sistematizada do que a Fraseologia Aeronáutica, ainda que restrita à radiotelegrafia aeronáutica. Resta definir em que momentos esse uso seria adequado. A interação real promove hábitos, costumes, usos e práticas linguísticas diferentes daquelas previstas, não somente relacionadas a situações técnicas adversas, mas ao próprio uso da linguagem. Ao longo do Doc 9835, a OACI sugere exemplos, como ‘*Are you going to put me back on course?*’ [você me colocará de volta na rota?] ou ‘*there is oil on the taxiway*’ [tem óleo na *taxiway*], que podem ser emitidos como *plain English* (ICAO, 2010, p. 27). Algumas outras razões para a migração para o *plain English* seriam também, de acordo com a OACI, “motivos para um atraso, estado de um passageiro doente, situação de mau tempo, natureza de uma pane, obstáculo na pista.”<sup>14</sup> (ICAO, 2010, p. 27). Esse desvio da Fraseologia Aeronáutica se aproximaria das características do que se denomina língua natural, discurso conversacional, ou ainda, linguagem conversacional ou espontânea (MORROW; RODVOLD; LEE, 1994; CHATHAM; THOMAS, 2000; SULLIVAN; GIRGINER, 2002; GARCIA, 2016). Lopez (2013) e Garcia (2016), no entanto, discordam que esse domínio de língua seja natural, e argumentam que não é possível dissociar Fraseologia Aeronáutica e *plain English*, pois seu uso seria limitado pelas funções e domínio necessários à comunicação aérea (LOPEZ, 2013, p. 106). Com base nessa perspectiva, Lopez (2013) propõe um contínuo, exposto no Quadro 1:



Quadro 1: diferenças entre linguagens propostas; traduzido de Lopez (2013, p. 107).

Esse contínuo denota que a Fraseologia Aeronáutica é limitada e fixa, e influencia o *plain English*, que faz empréstimos da linguagem natural (LOPEZ, 2013, p. 107). Ao comparar um *corpus* compilado de comunicações radiotelefônicas ocorridas na França envolvendo

<sup>13</sup> *Plain language in aeronautical radiotelephony communications means the spontaneous, creative and noncoded use of a given natural language, although constrained by the functions and topics (aviation and non-aviation) that are required by aeronautical radiotelephony communications, as well as by specific safety-critical requirements for intelligibility, directness, appropriacy, non-ambiguity and concision.*

<sup>14</sup> [...] *reasons for a delay, the state of a sick passenger, the weather situation, the nature of a failure, or an obstacle on a taxiway.*

tráfego aéreo internacional com um *corpus* de referência composto por manuais de Fraseologia Aeronáutica confeccionados pela agência francesa e por órgãos internacionais, Lopez (2013) e Lopez *et al.* (2013) verificam que as diferenças entre o prescrito e o real se dão nos campos lexicais, semânticos e sintáticos, e se moldam em função da ‘situação’. Essa situação determina o emprego da linguagem para a promoção de colaboração e respeito mútuo.

Um estudo empírico anterior ao de Lopez (2013), promovido também pelo centro de linguística aplicada da *École Nationale de l’Aviation Civile* (ENAC), na França, averiguou que mais de 75% da linguagem utilizada nas comunicações radiotelefônicas está relacionada ao gerenciamento da comunicação em si, não ao tópico central; ou seja, mais da metade das funções detectadas em um *corpus* compilado naquele país envolve “expressões de satisfação ou reclamação, repressões, preocupações, pedidos de desculpa, [...] abertura ou fechamento de turno, autocorreções, cotejamento, verificação,”<sup>15</sup> entre outros (MELL, 2004, p. 13). Reforçamos que esses estudos se basearam em situações rotineiras em que o *plain English* é utilizado, já que a Fraseologia Aeronáutica parece não atender a certas exigências da interação humana (MODER; HALLECK, 2012).

Na tentativa de delinear precisamente a porção de linguagem de interesse da OACI, almejamos uma descrição do uso de língua necessário no ambiente radiotelefônico quando a Fraseologia Aeronáutica não basta, assim como definido pela própria instituição (ICAO, 2001, p. 5-1). Portanto, retomamos aqui a afirmação de que há dois registros claramente distintos na comunicação radiotelefônica, quais sejam, a Fraseologia Aeronáutica, descrita em documentos, e uma porção mais espontânea e menos regulada que, a partir de agora, denominamos *plain aviation-related English* ou *plain aviation English*<sup>16</sup> (BIESWANGER, 2016, p. 71). Nessa perspectiva, as restrições contextuais, tais como a própria transmissão via rádio, o léxico específico e a relação profissional limitada a dois papéis tornam esse tipo de língua altamente técnica e, portanto, não se justifica denominá-la *plain English*. Afinal, esse tipo de comunicação tem certos atributos que não são compartilhados por nenhum outro discurso

---

<sup>15</sup> *Expression of satisfaction or complaint, reprimand, concern or reassurance, apologies, [...] opening or closing, self-correction; readback, acknowledgement, checking, repetition, confirmation, clarification or relaying.*

<sup>16</sup> Embora um estudo realizado entre membros do Grupo de Pesquisa em Inglês Aeronáutico (GEIA) no Brasil tenha proposto os termos ‘inglês comum’ ou ‘língua comum para comunicação aeronáutica’ como tradução de ‘*plain English*’ (SCARAMUCCI, TOSQUI-LUCKS e DAMIÃO, 2018, p. 300), optamos por preservar a terminologia em inglês para evitar confusão com outras expressões utilizadas neste trabalho.

especializado, devido aos temas altamente específicos, à alta relevância para a segurança de voo, e ao sistema regulatório a que pertence (BOROWSKA, 2017, p. 45).

Para ilustrar, apresenta-se, no Quadro 2, um diálogo que contém essas duas porções de linguagem: Fraseologia Aeronáutica e *plain aviation English* (este transcrito em itálico):

ATC	Aircraft four tango x-ray <sup>17</sup> //
Pilot	<i>Yes //</i>
ATC	<i>Sir / you were not cleared for take-off //</i>
Pilot	<i>Can we continue? //</i>
ATC	<i>Yeah you can continue now sir //</i> Aircraft six three eight uh / just continue on the runway heading / three thousand feet / QNH one zero two niner //
Pilot	Roger / maintain runway heading / three thousand feet / one zero two niner / Shamrock six three eight //
ATC	Aircraft four tango x-ray / <i>you can contact departure now / one two six six two five //</i>
Pilot	One two six six two five uh / Aircraft four tango x-ray / <i>and sorry for the misunderstanding //</i>

Quadro 2: extrato de comunicação extraído do *corpus* de estudo.

No Quadro 2 pode-se observar a dificuldade para separar os dois registros até aqui relatados, pois muitas vezes estão dentro do mesmo turno, ou do mesmo enunciado, e separá-los seria promover, mais uma vez, um estudo demasiadamente focado no sistema da língua, filtrada e segmentada já no contexto de produção.

A definição de *plain English* proposta pela OACI precisa ser atrelada à Escala de Proficiência Linguística, que elenca seis critérios linguísticos, conforme descrito no início deste capítulo. Já investigamos dois critérios em nossa pesquisa de mestrado (PRADO, 2015), a saber, estrutura e vocabulário; na busca por essas duas áreas, sugerimos a adoção de uma perspectiva que as combinasse em estruturas lexicogramaticais. Nesta pesquisa, almejamos investigar os elementos conversacionais ou interativos do *plain aviation English*; esses itens são correspondentes à fluência e à interação na Escala de Proficiência Linguística. Apesar de o Doc 9835 alegar que essas duas áreas são relacionadas à conversação espontânea (ICAO, 2010, p. 2-9), as descrições na Escala continuam a ser sistêmicas. Vejamos as descrições das duas áreas, nos níveis 3 e 4, começando por fluência:

<sup>17</sup> Quando possível, removemos informações que identificam estações (ATCO e aeronave) para preservar autoria.

Nível 3: [p]roduz segmentos linguísticos, mas a construção das frases e pausas são geralmente inapropriadas. Hesitações ou lentidão no processamento da língua pode impedir a comunicação efetiva. Os marcadores conversacionais algumas vezes comprometem a compreensão da mensagem.<sup>18</sup> (ICAO, 2010, p. A-8)

Nível 4: [p]roduz segmentos linguísticos em cadência apropriada. Pode ocorrer perda de fluência ocasional na transição da fala ensaiada ou formatada para a interação espontânea, mas isto não impede a comunicação efetiva. Pode fazer uso limitado de marcadores de discurso<sup>19</sup> ou conectores. Os marcadores conversacionais não comprometem a compreensão da mensagem.<sup>20</sup> (ICAO, 2010, p. A-7)

Iniciamos a discussão com os marcadores conversacionais. O Doc 9835 apresenta esses elementos como marcadores discursivos, tanto na Escala quanto no Glossário de Estruturas Básicas e Complexas, que compõem os Apêndices. Os marcadores discursivos são listados conforme segue:

---

**Basic Structures - Discourse markers**

Actually, Basically, Anyway, (and) yeah (more and more frequent), Listen, I mean, Let's see/Let me see, Like, Oh, Now, Okay, So, Well, You know, You see, You know what I mean, It is true, Of course, But, Still, (and) by the way, Besides, Another thing is, On top of that, So, Then, First(ly), Second(ly), etc., First of all, In the first/second place, Finally, In the end, In short (p. B-13)

---

**Complex Structures - Discourse markers**

Mind you, On the whole, Broadly speaking, By and large, Certainly, May, stressed "Do", On the one hand, On the other hand, While, Whereas, However, Even so, Nonetheless, Nevertheless, All the same, Although, Though, Even though, If, In spite of, Despite, Incidentally, Moreover, Furthermore, In addition, Additionally, (and) what is more, Therefore, As a result, Consequently, (Quite) on the contrary, To begin with, To start with, For one thing, For another thing, In conclusion, Briefly (p. B-14)

---

À primeira vista, já se percebe que nem sempre tais marcadores, como *on top of that*, *by and large*, e *on the other hand*, correspondem à característica de brevidade e objetividade da comunicação via rádio, principalmente em situações anormais.

---

<sup>18</sup> *Produces stretches of language, but phrasing and pausing are often inappropriate. Hesitations or slowness in language processing may prevent effective communication. Fillers are sometimes distracting* (Tradução disponível em: <http://www2.anac.gov.br/arquivos/escaladeniveisdaOACI.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017).

<sup>19</sup> Apesar de o termo ter sido traduzido por 'marcadores de discurso', optamos por utilizar 'marcadores conversacionais' nesta pesquisa.

<sup>20</sup> *Produces stretches of language at an appropriate tempo. There may be occasional loss of fluency on transition from rehearsed or formulaic speech to spontaneous interaction, but this does not prevent effective communication. Can make limited use of discourse markers or connectors. Fillers are not distracting.*

Em seguida, abordamos outro item: a disfluência. Disfluências relacionadas ao tempo da produção oral, tais como pausas e hesitações e lentidão (vide Capítulo 2), constituem o principal motivo de reprovação de um candidato, já que o uso excessivo dessas estratégias indica um desempenho compatível com o nível 3. O Doc 9835 não traz informações mais precisas sobre o quanto tais elementos afetam a comunicação, sequer exemplos que auxiliem o entendimento do leitor. A descrição do nível 4 (operacional) insiste na característica temporal da fala por meio da ‘cadência apropriada’. No Doc 9835, encontra-se a informação, oriunda do Manual de Fraseologia Aeronáutica (ICAO, 2007), que a velocidade da fala (*speech rate*) recomendada é de 100 palavras por minuto. Essa velocidade é comprovadamente lenta para o ambiente radiotelefônico (BIESWANGER, 2013). Além disso, Barshi e Farris (2013) verificam que a compreensão de falantes não nativos não é afetada pela velocidade de fala em comunicações via rádio em situações rotineiras. Questionamos, também, a contagem de palavras por minuto, uma vez que algumas palavras são maiores que outras; talvez uma medida melhor seria sílabas por minuto. Assim, considerar a fluência pela característica temporal da fala indica estagnação da concepção de fluência dos anos 90. Essa questão será abordada com mais profundidade no Capítulo 2.

A área linguística relacionada à interação também se apresenta de forma vaga. Na Escala, observam-se as seguintes descrições para os níveis 3 e 4:

Nível 3: As respostas são algumas vezes imediatas, apropriadas e informativas. Pode iniciar e manter trocas com relativa facilidade em tópicos familiares e em situações previsíveis. Geralmente inadequado quando lidando com eventos inesperados. (ICAO, 2010, p. A-8)<sup>21</sup>

Nível 4: As respostas são geralmente imediatas, apropriadas e informativas. Inicia e mantém trocas mesmo quando lidando com eventos inesperados. Sabe lidar adequadamente com mal-entendidos aparentes, checando, confirmando ou esclarecendo.<sup>22</sup> (ICAO, 2010, p. A-9)<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> *Responses are sometimes immediate, appropriate and informative. Can initiate and maintain exchanges with reasonable ease on familiar topics and in predictable situations. Generally inadequate when dealing with an unexpected turn of events.*

<sup>22</sup> Tradução disponível em: <http://www2.anac.gov.br/arquivos/escaladeniveisdaOACI.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

<sup>23</sup> *Responses are usually immediate, appropriate and informative. Initiates and maintains exchanges even when dealing with an unexpected turn of events. Deals adequately with apparent misunderstandings by checking, confirming or clarifying.*

A instantaneidade, a adequação e a informação nas respostas parecem definir o construto do que deve ser considerada interação no inglês aeronáutico. Já a distinção entre tópicos familiares e imprevisíveis, que, segundo a OACI, afeta a “relativa facilidade” (ICAO, 2010, p. A-8), está também descrita na parte da fluência do nível 4 (pode ocorrer perda de fluência ocasional na transição da fala ensaiada ou formulaica para a interação espontânea). Considerando que a OACI propôs a Escala com o objetivo de avaliar o *plain English* na comunicação radiotelefônica, julgamos que essa transição entre o familiar e o imprevisível seja a alternância entre a Fraseologia Aeronáutica e o *plain English*. A diferença principal entre os níveis 3 e 4 parece estar no uso de estratégias do falante – checar, confirmar, esclarecer. Tais estratégias são utilizadas em conjunto com outra habilidade – compreensão. Caso a compreensão seja afetada, o candidato precisa demonstrar o uso de estratégias para superar o mal-entendido.

A segmentação de áreas linguísticas proposta pela OACI coloca, de um lado, a fluência, no que se refere a características temporais (velocidade de fala e estratégias de preenchimento de pausa, tais como hesitações) e, do outro lado, a interação, salientando o uso de estratégias e a qualidade de conteúdo (se é claro, preciso e eficiente). Não nos parece que tais quesitos abranjam toda a complexidade dos papéis que fluência e interação podem exercer nas comunicações radiotelefônicas, levando em consideração pesquisas mais recentes sobre aspectos da língua falada (vide Capítulo 2). Acreditamos que uma descrição do que realmente ocorre na comunicação radiotelefônica pode fornecer aos professores e alunos dados mais objetivos do que configura essa interação, dessa forma aproximando o conteúdo didático da sua realidade.

Abordamos, na próxima subseção, as produções didáticas e acadêmicas voltadas ao ensino do inglês aeronáutico, e como esse ensino é visto pela OACI.

#### **1.4 O ensino do inglês aeronáutico**

O inglês aeronáutico ocupa, no terreno do ensino, um segmento relacionado ao inglês para fins específicos (ESP - *English for Specific Purposes*) (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Essa é uma perspectiva de ensino que considera o ambiente profissional como objetivo da aprendizagem de uma língua adicional, abrangendo léxico e funções comunicativas



relacionados ao trabalho. O ESP não é uma metodologia ou abordagem, mas sim um conceito de seleção e aplicação de conteúdo que atenda às necessidades ocupacionais do aluno. Assim, a primeira ação do professor, no trabalho com determinado contexto profissional, é o levantamento e a análise das necessidades do aluno, por meio de observação e coleta do material produzido nas interações vividas pelo aprendiz. Em seguida, o professor agrupa esse material em currículos programáticos, baseados na pedagogia adotada (PALTRIDGE; STARFIELD, 2013; VIANA; BOCORNY; SARMENTO, 2019). A título de exemplo, se o professor optar pela abordagem comunicativa, definirá os elementos curriculares a partir de funções comunicativas para léxico, gramática e pronúncia, e também para as habilidades de fala, leitura ou escrita.

No caso do inglês para aviação, a Escala de Proficiência Linguística deve servir como um norteador de qualquer trabalho pedagógico, já que ela estabelece os parâmetros da avaliação à qual o aluno se submeterá. Logo após a grande demanda pelo ensino de inglês aeronáutico, impulsionada pela regra do licenciamento de proficiência linguística que entraria em vigor a partir de março de 2008, o mercado editorial vislumbrou um possível nicho e publicou os seguintes materiais didáticos: *English for aviation* (ELLIS; GERIGHTY, 2008), da Oxford, *Aviation English for ICAO compliance* (EMERY; ROBERTS, 2008) e *Check your aviation English* (EMERY; ROBERTS, 2010), da Macmillan, e *FlightPath* (SHAWCROSS, 2011), da Cambridge University Press. Esses livros didáticos foram elaborados por professores que já trabalhavam com inglês para aviação quando o Doc 9835 foi publicado pela primeira vez, em 2004. Apesar de servirem como apoio a muitos cursos de inglês para aviação, esses materiais são frequentemente criticados ou por não aderirem às propostas da OACI, como alegam, ou por serem distantes da realidade de grupos específicos de alunos (vide BONIFÁCIO, 2018). Devido à falta de demanda, as editoras não publicaram novas edições. Vale mencionar que a maioria dos livros foi publicada antes da segunda edição do Doc 9835 em 2010, edição que explicita que o escopo da OACI é a comunicação radiotelefônica de pilotos e ATCOs em situações anormais, fato que pode justificar a falta de aderência desses materiais aos Requerimentos de Proficiência Linguística. Além disso, há que se considerar que o mercado de alunos é cíclico, e caso o aluno tenha passado em um exame com nível 4 – operacional –, ele precisará revalidar a nota depois de três anos. Em geral, o próprio aluno se recusa a repetir o material já estudado três anos antes. Assim, o mercado começou a se ajustar às necessidades particulares de cada país.

A necessidade do exame linguístico promoveu a expansão do ensino de inglês para aviação. No Brasil, por exemplo, a maioria das escolas de inglês para aviação oferecem cursos voltados exclusivamente ao treinamento para o exame SDEA, que se dá pela mera repetição das atividades elencadas no exame (PACHECO, 2017<sup>24</sup>; PRADO, 2018<sup>25</sup>). O fenômeno que trata das consequências de um exame é denominado efeito retroativo (*washback effect*) (BAILEY, 1999; ALDERSON; WALL, 1993; SCARAMUCCI, 2004; GREEN, 2013), que pode afetar alunos, professores, materiais e instituições (BAILEY, 1996), positiva ou negativamente. No polo positivo está a melhoria do ensino e o surgimento de novas teorias e abordagens; já no polo negativo está o mero (e único) treinamento voltado aos itens do exame (WALL, 2012).

A avaliação do inglês aeronáutico é considerada de alta relevância, pois suas “decisões têm alto impacto na vida não só do profissional que se submete ao exame, mas também na de todos que utilizarão os serviços aéreos no Brasil” (RAYMUNDO, 2018, p. 276). Assim, o ensino que se ocupa do exame, e não dos parâmetros estabelecidos no Doc 9835 como base curricular, esbarra em problemas éticos e morais, pois, ao treinar um aluno para fazer a prova, o professor contribui para a formação inadequada de um piloto. A própria OACI alerta para esse risco:

[...] os alunos que alcançam o fim de seu treinamento não [devem estar] somente na posição de serem aprovados em um teste de licenciamento, mas também [devem] ter efetivamente adquirido o tipo de proficiência prática que lhes é requerida ao lidar com situações não padronizadas, anormais e emergenciais<sup>26</sup> (ICAO, 2009a, p. 20)

Esse tipo de treinamento limitante, que, segundo o Doc 9835, deveria focar as habilidades orais do aluno, também priva esse aluno de um trabalho pedagógico mais amplo, que realmente considere o seu contexto profissional. Nesse sentido, há algumas pesquisas que apontam recomendações para sanar esse problema. Sarmiento (2008) e Bocorny (2008), em suas teses de doutorado, fornecem dois exemplos de sugestão de conteúdo que superam o treinamento restrito à prova: ambas utilizam o mesmo *corpus* de manuais aeronáuticos para fazerem um levantamento de verbos modais e locuções nominais (*noun phrases*),

<sup>24</sup> Informação fornecida pela Dra Aline Pacheco durante o Simpósio Comemorativo ANAC-ICEA: 10 anos dos Requerimentos de Proficiência em inglês aeronáutico, São José dos Campos, 2017.

<sup>25</sup> Informação fornecida por Malila Prado durante o V Seminário do GEIA, Salvador, 2018.

<sup>26</sup> [...] *the students reaching the end of their training not only are in a position to pass the licensing test, but also have effectively acquired the kind of practical proficiency that is required of them to handle non-standard, abnormal and emergency situations.*

respectivamente, e defendem a importância do ensino de leitura para pilotos como habilidade essencial à classe. Almeida e Prado (2011) versam sobre o uso da Linguística de *Corpus* como metodologia para seleção e ensino de conteúdo específico em cursos de leitura de manuais, ainda que dirigido a mecânicos de aeronaves. A dissertação de mestrado de Silva (2016) elenca necessidades particulares dos oficiais aviadores do esquadrão da fumaça brasileiro, que extrapolam a comunicação radiotelefônica, abrangendo elementos de gerenciamento da aeronave (como manutenção e traslado, por exemplo) e do espaço aéreo a ser utilizado (com emissão de planos de voo, requisição de autorizações, entre outros). Há, ainda, pesquisas sobre o levantamento das necessidades do ensino de inglês para aviação nos cursos de formação de ATCOs (CHINI, 2018; CRUZ, 2018; BABBONI e QUAST, 2018), ou seja, público que ainda não iniciou sua vida profissional e que, portanto, requer mais conhecimento técnico.

Outras pesquisas ressaltam a necessidade de se trabalhar com o conhecimento técnico do aluno na sala de aula. Paramasivam (2013) recomenda atividades didáticas oriundas de textos autênticos e/ou adaptadas dos livros didáticos já publicados. Partindo do estudo já mencionado sobre um *corpus* coletado no espaço aéreo da França, Mell (2004) aborda a importância de o foco do ensino recair sobre competências profissionais. Essa também é a linha de pensamento da maioria dos integrantes do PRICESG (vide subseção 1.1), culminando no uso do *Content-based Language Instruction* (CBLI) como melhor abordagem de ensino do inglês aeronáutico (MATHEWS, 2007; ICAO, 2009; ICAO, 2010), já que propõe que o ensino da língua seja desenvolvido com foco no conteúdo da disciplina, a partir da utilização da língua como meio para se atingirem os objetivos, e não como fim (SNOW; BRINTON, 1988). Assim, o ensino do inglês aeronáutico seria realizado por meio do ensino de teoria de voo, meteorologia, regulamentações aeronáuticas, entre outros (MATHEWS, 2007).

Algumas pesquisas se ocupam das comunicações radiotelefônicas como cerne das aulas. Petrashchuk e Vasiukovych (2015) sustentam a importância de se abrangerem dois registros – Fraseologia Aeronáutica e *plain English* – na sala de aula. Essa recomendação é polêmica, já que o profissional de língua não está apto a ensinar Fraseologia Aeronáutica, que é a representação verbal de procedimentos aeronáuticos (ICAO, 2010). A alternativa seria empregar a Fraseologia Aeronáutica como insumo de discussão, e contrastá-la com o *plain aviation English*, como sugerido por Prado (2015), que elenca os padrões léxico-gramaticais mais frequentes do *corpus* de comunicações radiotelefônicas, também investigado nesta pesquisa; e Prado e Tosqui-Lucks (2017), que recomendam um trabalho com comunicações reais para a promoção da competência pragmática dos alunos.

Para auxiliar governos e agências de aviação civil em busca de treinamento e avaliação linguística, a OACI publicou, em 2009, duas circulares sobre o inglês aeronáutico, uma delas exclusivamente direcionada ao ensino. Intitulada *Guidelines for Aviation English Training Programs* [Orientações para programas de treinamento do inglês aeronáutico] (ICAO, 2009), a circular propõe “assistir a comunidade aeronáutica na seleção e contratação de provedores de treinamento de inglês aeronáutico e no estabelecimento de padrões apropriados de boas práticas para tais provedores”<sup>27</sup> (ICAO, 2009, p. iv). Esse documento também reforça a importância da abordagem comunicativa como melhor alternativa a esse ensino, cujo foco deve estar na língua oral, e na utilização de objetos reais, ou *realia*, específicos do contexto aeronáutico (painéis de aeronaves, cartas aeronáuticas, rádios) para “espelhar os ambientes de trabalho e gerenciamento de situação de pilotos e ATCOs”<sup>28</sup> (ICAO, 2009a, p. 5).

Existem, também, estudos sobre a utilização de simuladores de voo em computadores para o ensino de Fraseologia Aeronáutica. Almeida (2011) verifica que o uso de simuladores de voo comerciais é equiparado às tarefas executadas na cabine de voo real, no que tange ao envolvimento do aluno com a máquina e a suas reações ao insumo comunicativo. No entanto, ressaltamos que o uso de *realia* ou simuladores de voo promove a Fraseologia Aeronáutica e envolve manobras aeronáuticas e, assim, a formulação dessas tarefas deve ser reservada ao profissional operacional (piloto ou ATCO). Abordamos, portanto, o papel do professor de línguas, considerando que não deve ministrar Fraseologia Aeronáutica. Discutimos, a seguir, o papel do professor de línguas no ensino do inglês aeronáutico, partindo dos itens abarcados pelos documentos.

A Circular 323 apresenta a seguinte nota (Quadro 3):

Nota. – O termo ‘treinador’ tem sido usado normalmente nesta circular para designar a pessoa que tem um papel instrucional. ‘Treinador’ é entendido como um termo genérico que cobre termos mais específicos como:

- ‘professor’ com mais ênfase puramente na aprendizagem de língua;
- ‘instrutor’ com associações mais técnicas;
- ‘facilitador’ como a pessoa que tem um papel mais auxiliar.

Quadro 3: nota extraída da Circular 323 (ICAO, 2009a, p. ix)<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> [...] assist the aviation community in selecting and contracting with aviation English training providers and in setting appropriate standards of good practice for them.

<sup>28</sup> [...] to mirror pilots’ and controllers’ working environments and situation management.

<sup>29</sup> Note.— The term “trainer” has generally been used in this circular to designate a person having an instructional role. “Trainer” is understood as a generic term covering the more specific terms of:

- “teacher” with more emphasis on purely language learning;
- “instructor” with more technical associations; and
- “facilitator” who is a person in a more auxiliary role.

Os termos do Quadro 3 são comumente vistos em diversos métodos, abordagens e pedagogias, cada qual com sua concepção de mundo, de aprendizagem, de ensino, de conteúdo e, conseqüentemente, do professor. Concentramo-nos somente naquilo que é pertinente a esta pesquisa. Nos documentos da OACI, a palavra treinamento (*training*) é utilizada para se referir ao ensino do inglês aeronáutico, talvez por buscar uma identificação com a formação – inicial ou em serviço – do profissional da aviação. Porém, esse termo carrega uma tradição de mera repetição, algo que não atende às formas de pensar e agir como propostas por uma pedagogia mais atual. A repetição como *modus operandi*, executável em passos pré-definidos, pode funcionar em determinadas situações, como no ensino de Fraseologia Aeronáutica. Portanto, a associação entre o termo ‘instrutor’ (Quadro 3) e o ensino de procedimentos técnicos seria mais viável. ‘Professor’ é o termo mais frequentemente usado – e aceito – pela comunidade que se dedica à pedagogia de maneira mais ampla e holística. Já ‘facilitador’ remete às concepções construtivistas ou interacionais de ensino que postulam que a aprendizagem ocorre na interação entre o homem e o meio, e ao professor cabe o papel de mediar ou facilitar essa interação.

Observa-se no Quadro 9 que, para a OACI, esses termos adquirem um papel particular, principalmente no que tange à separação entre a aprendizagem de língua (*purely language learning*) e o conhecimento técnico (*technical associations*). Essa separação também ocorre na proposta da OACI para que haja envolvimento, nos exames e na sala de aula, de dois profissionais já mencionados anteriormente: o especialista em língua (ELE) e o profissional operacional (SME). Os documentos da OACI enfatizam a necessidade de auxílio e supervisão de um SME durante a elaboração de programas, conteúdos didáticos, confecção de cursos etc. Do ELE é exigido conhecimento linguístico para lidar com o ensino da língua, além de “consciência das limitações pessoais [em relação à] competência operacional”<sup>30</sup> (ICAO, 2009, p. 15). Naturalmente, tal exigência entra na concepção de língua como sistema que permeou a confecção do Doc 9835. Atualmente, observa-se uma mudança nesse conceito, resumida no seguinte trecho:

[...] as comunicações interculturais na aviação requerem uma visão maior da competência comunicativa, incluindo a habilidade linguística para propostas específicas e conhecimento prévio (de inglês para aviação), a necessidade de se falar inglês como *lingua franca* e de se ajustar às exigências comunicativas postas, de acomodar e negociar diferenças socioculturais e de resolver mal-

---

<sup>30</sup>[...] *Awareness of personal limitations in operational competence.*

entendidos entre membros de culturas diversas, enquanto compartilham a responsabilidade de uma comunicação bem-sucedida (MONTEIRO, 2019).<sup>31</sup>

Assim, as associações atribuídas ao professor de inglês para aviação adquirem novo formato, mais pedagógico e amplo, e exigem desse professor um entendimento do uso da língua contextualizada em uma comunidade hermética, porém culturalmente diversa. E essa mudança não é exigida somente do professor, mas também do avaliador do inglês para aviação. Na próxima subseção, explicitam-se alguns fatores relevantes à avaliação que são pertinentes a esta pesquisa.

### 1.5 A avaliação do inglês aeronáutico

Expostas as questões relacionadas ao ensino do inglês aeronáutico, propõe-se, aqui, uma discussão sobre alguns elementos-chave que o afetam diretamente. É claro o fato de que o ensino do inglês aeronáutico ganhou a atual dimensão devido à exigência do licenciamento de proficiência linguística e, conseqüentemente, à necessidade de um exame. Portanto, o ensino é, como afirmado anteriormente, uma consequência direta da nova demanda.

Até 2004, eram poucos os profissionais que trabalhavam com o inglês aeronáutico, alguns dos quais envolvidos no projeto do Doc 9835. Os exíguos produtos desse nicho estão mencionados em dois trabalhos de Bocorny (2008, 2011), em que são elencadas minuciosamente as pesquisas anteriores à publicação de seus textos. Com o período de 2008 a 2011 para a implementação dos RPLs, o mercado presenciou um aumento de produção didática, tanto relacionada à editoração internacional de materiais voltados ao ensino quanto à criação e aplicação de testes, realizados por órgãos governamentais ou por instituições particulares. Um relatório sobre os exames de inglês aeronáutico existentes no mercado à época revelou que havia pouca correspondência entre as avaliações e as exigências da OACI (ALDERSON, 2008, 2010, 2011). Uma das sugestões desse relatório, direcionada à OACI, indica a necessidade de supervisão de práticas ao redor do mundo, uma vez que frequentemente deparamos com questionamentos sobre a harmonização dos níveis: o que é considerado nível

---

<sup>31</sup> [...] *intercultural communications in aviation require a broader view of communicative competence, including specific purpose language ability and background knowledge (AE), the need to speak English as a lingua franca and to adjust to the communicative needs at hand (ELF), to accommodate and negotiate sociocultural differences and to solve misunderstandings between members of different cultures, while at the same time sharing responsibility for successful communication.* Informação fornecida pela Dra Ana Lúcia Monteiro em *workshop* apresentado na Conferência 2019 da International Civil Aviation English Association (ICAEA) em Tóquio, Japão.

4 por um governo não o é por outro. Há, também, denúncias sobre governos que simplesmente certificam seus profissionais sem avaliação apropriada.

A OACI mantém um repositório eletrônico em que são solicitados dados de cada governo em relação a que medidas estão sendo tomadas para a implementação da proficiência linguística e sua expansão. Em resoluções (a última, *Resolution A38/8*<sup>32</sup>, data de 2013), a OACI obriga os governos que não conseguirem aderir à implementação de proficiência linguística a notificarem-na imediatamente.

A Circular 318, intitulada *Language Testing Criteria for Global Harmonization* (Critérios de Exame de Língua para a Harmonização Global), assim como a Circular 323, foi confeccionada para orientar os governos a selecionarem e/ou desenvolverem testes com critérios definidos, os três principais sendo validade, confiabilidade e praticabilidade (ICAO, 2009b) (vide BROWN, 2004, que sugere, além desses três, mais dois princípios: autenticidade e efeito retroativo). Por validade, entendem-se as medidas, o construto a ser avaliado e os critérios a serem utilizados na avaliação; confiabilidade concerne à segurança do teste, além de consistência e harmonização (o teste deve ser justo); e praticabilidade refere-se a tempo e dinheiro disponíveis para os exames, ou melhor, ao gerenciamento dos exames e aos recursos para sua elaboração e manutenção (BROWN, 2004).

O princípio da praticabilidade é viabilizado por meio das exigências a seguir, propostas em um *checklist* esboçado na Circular 318:

- o *design* e o construto devem atender às exigências do escopo determinado e as seis áreas linguísticas devem ser contempladas;
- o teste deve ser disponibilizado de forma transparente ao público alvo;
- o teste e a aplicação devem ser suficientemente documentados;
- ao menos dois avaliadores devem estar envolvidos na decisão do nível do candidato;
- a segurança em torno do teste e das instalações deve ser apropriada;
- a quantidade de versões deve ser suficientemente variada para evitar a memorização da avaliação;
- a equipe deve ser suficiente e adequadamente treinada para a tarefa de avaliar.

---

<sup>32</sup> Disponível em <<https://www.icao.int/safety/lpr/Pages/Language-Proficiency-Requirements.aspx#>>. Acesso em 01 mai 2019.

Baseada nesse *checklist*, em 2013 a OACI lançou um novo projeto, o *Aviation English Language Testing Service* (AELTS [Serviço de Examinação do Inglês para Aviação]) para adotar um sistema de supervisão, o que parecia aderir à sugestão de Alderson (2008, 2009, 2010, 2011). No entanto, o que se seguiu foi uma série de limitações – financeiras, inclusive – para a aprovação de exames institucionais. Para credenciar um exame, seria necessário o pagamento de cerca de dez mil dólares, além da comprovação do cumprimento de todos os itens do *checklist* mencionado anteriormente. Somente uma instituição, a Eurocontrol, que aplica o exame English Language Proficiency for Aeronautical Communication (ELPAC), figura na lista atual (Figura 1), sendo que outras duas que haviam conseguido a averbação faliram (EMERY, 2017):

**ICAO Recognized Tests**

This page lists the tests of aviation English that have been assessed and determined to be in conformance with ICAO Standards and Recommended Practices (SARPs) for Language Proficiency Requirements (LPR).

- Conforms:** Tests that meet all of the ICAO Language Proficiency Requirements and that follow good language testing practices.
- Partially Conforms:** Tests that generally meet established criteria but that need some improvement to meet all criteria. TSP's are invited to work with ICAO and make changes during the year in order to achieve conformance with ICAO SARPs. Tests that have been determined to be in partial conformance with ICAO SARPs have one year to make the necessary improvements to achieve conformance. Additional time may be granted to the TSP if sufficient evidence has been provided that progress has been made, however additional time is required to fully implement the changes.

Test	Test Provider	Recognition
English Language Proficiency for Aeronautical Communication (ELPAC) An English language test to assess air traffic controllers as required by the ICAO LPR	Eurocontrol <a href="http://www.elpac.info">www.elpac.info</a>	<input checked="" type="checkbox"/>

Please note that ICAO is in the process of developing a new service, the ICAO Homepage for the English Language Proficiency Programme (I-HELPP), to support States in the implementation of their Language Proficiency Requirements (LPRs), as well as Test Service Providers in the development and implementation of effective language tests. As a result, the AELTS is currently suspended until the new service has been launched.

ICAO continues to recognize the above tests for meeting ICAO SARPs for LPRs.

International Civil Aviation Organization (ICAO)  
Air Navigation Bureau  
[General Disclaimer](#)

Figura 1: sítio eletrônico da OACI com os testes reconhecidos<sup>33</sup>.

Esse único teste reconhecido é dirigido a ATCOs, não a pilotos. Não se sabe ao certo o número de submissões de avaliações ao projeto da OACI; porém, durante congressos anuais realizados pela ICAEA algumas instituições se declararam reprovadas. Essas instituições não entendem o motivo da reprovação, e alegam que os pareceres da OACI são bastante subjetivos. Para ilustrar, uma das avaliações foi recusada por não ter apresentado um número mínimo de sotaques, ainda que a instituição que desenvolveu essa avaliação não tenha sido informada sobre qual seria esse número mínimo.

<sup>33</sup> Disponível em < <https://www4.icao.int/aelts/Home/RecognizedTests/>>. Acesso em: 27 fev. 2018.



Além disso, questões principalmente financeiras afetaram diretamente avaliações que haviam sido aprovadas pela OACI, impedindo os testes de continuarem no mercado. Como relatado por Emery (2017), os administradores do exame tiveram dificuldade em negociar com governos; os custos relacionados à confecção e à manutenção do teste e sua qualidade eram altos; a população de candidatos resultava em um pequeno volume de aplicações de prova; e a competição era desonesta, com a propagação de exames mais baratos de baixa qualidade.

Retomam-se, nas próximas subseções, dois aspectos pertinentes à avaliação: a autenticidade e o falante nativo.

### **1.5.1 A autenticidade**

A questão da autenticidade é a que mais afeta o presente trabalho, que originou da necessidade de maior correspondência entre o conteúdo didático e a vida real. O mesmo problema é levantado por pesquisadores da área de avaliação, que alegam que a falta de uma definição precisa do que seja o inglês a ser avaliado impacta tanto a confecção quanto o entendimento da Escala de Proficiência Linguística da OACI, e influencia o desenvolvimento de exames (DOUGLAS, 2004; READ; KNOCH, 2009; ALDERSON, 2010, 2011; DOUGLAS, 2014; EMERY, 2014; KIM; ELDER, 2015). A dificuldade está em entender a ligação entre as comunicações radiotelefônicas e a descrição de língua exposta na Escala. É nítido que o exame deva incluir atividades de produção e compreensão oral (fala e escuta). Tópicos e funções devem ser relacionados ao contexto aeronáutico; porém, não se deve avaliar a Fraseologia Aeronáutica, já que, para a OACI, trata-se de uma habilidade adquirida no treinamento inicial de pilotos e ATCOs.

O argumento de que a Fraseologia Aeronáutica é operacional e “não um assunto de proficiência linguística” (ICAO, 2009b, p. 10) faz questionar, então, a proficiência linguística no inglês aeronáutico. Boa parte da literatura, principalmente a desenvolvida empiricamente, salienta ser impossível dissociar a Fraseologia Aeronáutica do *plain English* (MORROW; RODVOLD; LEE, 1994; LOPEZ, 2013; LOPEZ *et al.*, 2013; MOSIER *et al.*, 2013; GARCIA, 2016). Mesmo decretando que não se deve testar Fraseologia Aeronáutica, a OACI valida seu uso como *prompt*, um dispositivo que incita uma resposta do candidato. Vale ressaltar que o

Doc 9835 determina que não se deve avaliar o conhecimento técnico-operacional do candidato (ICAO, 2010, p. 6-2).

No entanto, a análise de avaliações aplicadas por SMEs verifica que eles tendem a utilizar o conhecimento técnico-operacional em seu julgamento da produção do candidato (KNOCH, 2009, 2014); assim, não deveria haver separação entre o teste de proficiência linguística e o conhecimento técnico. Em outra pesquisa, Moder e Halleck (2009, pp. 14-15) aplicaram dois tipos de atividades a ATCOs: uma englobando o inglês aeronáutico a partir de uma visão mais geral, em que o candidato devesse recorrer ao *plain English* (Quadro 4), e outra envolvendo única e exclusivamente comunicações radiotelefônicas (Quadro 5):

**Common Occurrence Question**

The picture below shows a plane in an unusual position. Describe where it seems to be, how you think it may have gotten there and the condition of any passengers who may have been aboard at the time of the accident.

Quadro 4: atividade de descrição de figura.<sup>34</sup>

CC:	JWA 4124 radar service terminated, maintain flight level 390, contact Peachtree Controller 125.5. So long.
JWA:	125.5 JWA 4124
JWA:	Center Control JWA 4124
CC:	
JWA:	Confirm the frequency is 125.5?
CC:	
JWA:	135.5 will monitor and try them again over WPP JWA 4124
CC:	
JWA:	Thanks for your help.

Quadro 5: atividade de compreensão oral e interação.

O Quadro 4 mostra uma atividade de descrição de foto voltada ao domínio específico da aviação, mas exige do candidato um tipo de proficiência que envolve uma explanação além da comunicação radiotelefônica, ao contrário do Quadro 5, em que o ATCO deve escutar as elocuições transcritas e respondê-las apropriadamente. Os resultados revelaram que, em geral, os ATCOs foram mais bem sucedidos nas tarefas em que foram requisitados a usar o inglês aeronáutico; porém, aqueles que demonstraram melhor desempenho nas atividades que exigiam *plain English* não atingiram o mínimo esperado nas comunicações radiotelefônicas. Isso indica que os candidatos **não** migram naturalmente de uma boa proficiência em inglês

<sup>34</sup> A atividade sugere a descrição de uma figura; porém, esta não consta no artigo.

‘geral’ para o inglês aeronáutico, e que as duas alçadas são realmente diferentes; portanto, precisariam ser avaliadas dentro do seu contexto profissional.

Há pelo menos três motivos para se utilizarem conhecimento técnico e Fraseologia Aeronáutica nos exames: (i) o público alvo é de pilotos e ATCOs em serviço ou em treinamento; (ii) a própria política da OACI é de que o teste seja específico; e (iii) é esperado que o teste “permita interação entre a habilidade linguística do candidato e o conhecimento de conteúdo específico”<sup>35</sup> (EMERY, 2014, p. 210). Além disso, outros estudos sugerem que o trabalho conjunto entre dois profissionais – assim como sugerido pela OACI – no momento da aplicação do exame promove mais justiça a esse exame; o principal argumento é de que o foco do SME recai sobre o efeito comunicativo, enquanto o olhar do ELE se volta para a forma linguística em si (MANIAS; MCNAMARA, 2016). Muito embora a apreciação do SME em relação ao aspecto linguístico possa parecer inocente, ou até inexistente, o seu conhecimento do domínio torna-o apto a identificar se determinados problemas com a forma poderiam causar mal-entendidos ou não na vida real. Ademais, parece haver uma resistência por parte dos profissionais operacionais (SMEs) para aceitarem que linguistas avaliem a Fraseologia Aeronáutica; já os linguistas se sentem inaptos para avaliar pilotos e ATCOs devido à falta de conhecimento da área (MODER; HALLECK, 2012).

A literatura de proficiência linguística para fins específicos sugere que os exames que avaliam sejam compostos de tarefas autênticas (DOUGLAS, 2000). Essas tarefas, assim como seus atos de fala, são uma forma de medir o desempenho de um candidato, e se este está ou não apto a executar sua função comunicativamente. Portanto, não se julga possível dissociar o conhecimento técnico do linguístico. Para ilustrar, Kim (2018) apresentou a grupos de seis profissionais técnicos uma comunicação real entre um piloto russo e um ATCO coreano; o grupo reconheceu que o piloto, apesar de ter limitações linguísticas claras, agiu profissionalmente e conseguiu lidar com a comunicação de forma efetiva, enquanto o ATCO, mesmo apresentando um nível linguístico superior, mostrou inexperiência no gerenciamento do problema, acarretando complicações para o piloto. A crítica recai sobre a visão sistêmica com a qual a Escala foi construída, uma vez que o ATCO tinha o nível máximo previsto (6), e o piloto, o mínimo (4).

Uma alternativa seria a apresentação de uma definição clara do que seja *plain aviation English* em comunicações radiotelefônicas e uma compreensão da extensão da Fraseologia

---

<sup>35</sup> [...] allows for interaction between the test taker’s language ability and specific purpose content knowledge.

Aeronáutica nessas comunicações, como proposta nesta pesquisa. A definição clara de um construto de um exame – e o seu objeto de avaliação – é necessária inclusive para a revisão ou sugestão de uma escala de parâmetros (BACHMAN; PALMER, 2010), para que se tenha maior percepção do que deve ser avaliado, ou do que se espera do candidato (DOUGLAS, 2004). Essa é uma das vantagens de estudos empíricos sobre o uso real da língua, possibilitando uma compreensão maior da língua alvo (ALDERSON, 1996). Com base em dados retirados de contextos autênticos, pode-se verificar com maior objetividade o que é frequentemente partilhado por determinada comunidade linguística.

### 1.5.2 O falante nativo

A investigação de dados autênticos, no entanto, não pode se restringir às produções de falantes nativos, elevados como modelos nos documentos da OACI, que lhes garante o direito adquirido, ou *grandfather rights* (ALDERSON, 2011), dispensando-os do licenciamento da proficiência linguística para operações internacionais. De fato, há pesquisas que demonstram que o falante nativo pode não ser o falante exemplar do inglês aeronáutico (ESTIVAL; MOLESWORTH, 2009; KIM; ELDER, 2009; ALDERSON, 2011; GARCIA, 2015). Estival, Farris e Molesworth (2016, p. 52) também declaram que o falante nativo precisa de treinamento de comunicação radiotelefônica, pois o simples domínio do inglês não lhe garante a compreensão da Fraseologia Aeronáutica.

A questão se agrava quando se observa o que é esperado de um usuário *expert*, que atinge o Nível 6. O construto que representa o falante Nível 6 parece não corresponder à realidade das comunicações radiotelefônicas. Aspectos linguísticos, tais como “vocabulário idiomático”, expressão de “sutilezas” e “efeitos estilísticos”, configuram um falante Nível 6 (ICAO, 2010, p. 4-11). Além do mais, o candidato que obtém Nível 6 recebe o licenciamento vitalício, pois é equiparado ao falante nativo – que não precisa se submeter ao exame. A não obrigatoriedade do exame para falantes nativos, a licença vitalícia para o candidato que atinge o nível 6 e os parâmetros utilizados para a obtenção desse nível são questionáveis, pois em quaisquer avaliações de língua para propósitos específicos tanto falantes nativos quanto aprendizes “carecem das habilidades necessárias ao tipo de interação efetiva exigida pelo

contexto”<sup>36</sup> (ELDER *et al.*, 2017, p. 14). Assim, vale ressaltar que uma investigação empírica da língua produzida nas situações não rotineiras pode também identificar que habilidades são essas, para então promover mais consistência nos documentos que respaldam a avaliação e o ensino do inglês aeronáutico.

## 1.6 Futuros encaminhamentos

Há, ainda, muita discussão em torno do construto linguístico a ser avaliado. A premissa de que a Fraseologia Aeronáutica deve constar nos exames está mais baseada na experiência dos usuários – sejam eles os profissionais operacionais ou os linguistas que trabalham na área –, do que nos documentos publicados pela OACI. Vários pesquisadores afirmam que a necessidade de investigação empírica da língua utilizada nas situações anormais reais é crucial para o respaldo científico a ser dado à proposta de licenciamento da OACI, em uma tentativa de suavizar as incongruências expostas nos documentos.

Apesar de o foco deste estudo ser o *plain aviation English*, não se descarta a importância do uso do inglês em outras áreas além da radiotelefonia. O aumento das interações em inglês em outros países, principalmente na Ásia, exigirá da OACI uma nova postura diante de elementos culturais e pragmáticos. Nesse caso, ao considerarmos o nosso público alvo – o piloto –, há que se pensar nas tarefas a que estará sujeito, tais como a comunicação na cabine de comando (vide NEVILLE, 2004), que conta cada vez mais com tripulações de múltiplas nacionalidades; a instrução pré-serviço e em rota, que passa por uma extensa programação, que abrange desde a leitura de manuais de política da empresa até simuladores de voo com instrutores; a interação com outros profissionais, como mecânicos e despachantes de voo, para o gerenciamento de assuntos relacionados à aeronave, até funcionários administrativos, para as necessidades em torno da carreira.

Recentemente, surgiu uma preocupação com um novo público: o futuro piloto. A demanda por pilotos é tão grande que exige um novo mercado: a formação de pilotos em território alheio. O aumento do número de aprendizes de pilotos estrangeiros, principalmente chineses, em países como EUA, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, entre outros, preocupa

---

<sup>36</sup> [...] lack the requisite skills for the kind of effective interaction demanded by the context.

instrutores de voo, que não se veem aptos a ensinar teorias básicas e manobras de voo a alunos que não compartilham a mesma língua. Além disso, governos exigem que esses futuros pilotos se submetam a exames de inglês aeronáutico quando esses novatos ainda não foram expostos ao treinamento da comunicação via rádio. O pior cenário ocorreu no Canadá, onde se registrou o primeiro acidente aéreo devido à falta de Fraseologia Aeronáutica. Dois alunos-pilotos em estágio avançado de treinamento, já com autorização para voarem sozinhos, ou seja, sem instrutor a bordo, colidiram em voo após um deles não ter entendido a instrução do ATCO. Os dois alunos envolvidos eram estrangeiros com nível 4<sup>37</sup>. Esse acidente levanta questões relacionadas ao fato de a Fraseologia Aeronáutica não ser considerada nos exames de inglês aeronáutico. Ademais, a avaliação do inglês aeronáutico não deveria ser aplicada a pilotos em formação, pois é dirigida a profissionais já em serviço e, portanto, com conhecimento técnico para exercer a função. Deve-se pensar em maneiras de ensinar inglês aeronáutico a esse público em formação. Essa é outra lacuna a ser preenchida por pesquisas como a proposta aqui.

O próximo capítulo trata da revisão da literatura que ampara teoricamente o presente estudo. Assim, propõe uma retomada de aspectos relacionados à proficiência linguística, à Pragmática, aos estudos da língua (inglesa) oral, em especial à Análise da Conversação, à Análise do Discurso e à Linguística de *Corpus*, encerrando-se com explanações mais específicas sobre fluência e interação.

---

<sup>37</sup> Disponível em <<http://www.tsb.gc.ca/eng/rappports-reports/aviation/2017/a17q0030/a17q0030.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2019.

## Capítulo 2. Fundamentação teórica

A Escala de Proficiência Linguística da OACI é um documento que rege a proficiência linguística da comunidade aeronáutica. Constitui-se de elementos da língua oral, segundo a própria OACI. A separação em áreas linguísticas, tais como pronúncia, estrutura, vocabulário, fluência, compreensão e interação, tem como objetivo facilitar a avaliação da produção linguística do candidato com o fim de licenciamento.

Este capítulo é dedicado ao arcabouço teórico da presente pesquisa, que foi norteadada pela Linguística de *Corpus*, revelando elementos importantes de outras duas disciplinas: a Pragmática e a Proficiência Linguística. Sendo assim, optamos por um caminho que partisse de conceitos da Proficiência Linguística, área de estudos da Aquisição de Segunda Língua (do inglês *Second Language Acquisition – SLA*), e da Política de Linguagem, que abarcam a realidade com a qual deparamos no inglês aeronáutico atualmente. Em seguida, abordamos a Pragmática, apresentando sua definição e fenômenos que interessam a esta pesquisa. Sendo os dois elementos que pretendemos investigar – fluência e interação – segmentos da língua oral, optamos por apresentar questões relacionadas à língua oral e alguns aspectos de seu ensino; também são discutidos aspectos relevantes à transcrição e à busca de unidades mensuráveis de significado, item fundamental à pesquisa que nos propomos realizar.

A unidade de significado é alvo de várias teorias. Ocupamo-nos, aqui, daquelas pertinentes a esta pesquisa, que trata de objetos de estudo da Análise da Conversação (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), da Análise do Discurso (SINCLAIR; COULTHARD, 1975, 1992), da Linguística de *Corpus* (SINCLAIR, 1991), e da Pragmática de *Corpus* (ADOLPHS, 2008). Vale ressaltar que contemplamos tão somente os itens que fundamentam a análise descrita aqui.

Ao fim deste capítulo, apresentamos debates sobre a visão de fluência e interação que respaldará conceitos expostos na metodologia, apresentada no Capítulo 3.

### 2.1 A proficiência linguística

A segmentação da língua entre áreas ou dimensões serve a diversos fins. A pesquisa acadêmica, por exemplo, precisa definir o objeto de estudo por meio de teorias já existentes; o

ensino de línguas se apoia na definição de objetivos pedagógicos e no tempo em aula dedicado ao exercício de determinadas habilidades; e a avaliação de proficiência linguística instrumentaliza o avaliador no estabelecimento de critérios sobre a produção linguística do candidato que seja coerente com os de outros avaliadores.

Como uma subárea dos estudos de aquisição de segunda língua, a avaliação linguística – entre elas a de línguas para necessidades específicas, como o inglês aeronáutico – tornou-se uma importante área de investigação científica nos últimos anos, após constatar-se a necessidade de classificar níveis de proficiência para fins acadêmicos (aceitação em universidades internacionais, requisição de bolsas de estudo, entre outros) ou profissionais (promoções, ofertas de vagas em empresas multinacionais ou em outros países etc.) (CRYSTAL, 2003). Um dos resultados mais significativos desse movimento foi o desenvolvimento do Quadro Europeu Comum de Referências, ou o QECR<sup>38</sup>, que padroniza níveis linguísticos na Europa, mas é adotado por diversas instituições ao redor do mundo.

Em muitos casos, como o do QECR, as avaliações e seus critérios são impostos em um movimento de cima para baixo (*top-down*), em que governos e instituições estabelecem critérios mínimos exigidos para determinadas funções a serem exercidas, sejam elas acadêmicas ou profissionais. Quando essas funções têm grande impacto na sociedade (*high stakes*), tais como a operação de uma usina elétrica, o procedimento de uma cirurgia médica ou a vortação de uma aeronave (vide REASON, 2008), devem receber ainda mais atenção. A elaboração de documentos que orientam as práticas relacionadas à avaliação dessas áreas deve ser mais rigorosa, contando com o apoio de profissionais que considerem o impacto dessa avaliação tanto na comunidade quanto na vida dos candidatos (SOUZA, 2018, p. 222).

Os documentos impostos por instituições, como o QECR e a Escala de Proficiência Linguística da OACI, são redigidos a partir de conceitos vigentes à época, muitas vezes divergentes entre aqueles envolvidos na tarefa (MAINARDES, 2006) (vide Capítulo 1). Um dos conceitos mais relevantes à área de proficiência linguística foi elaborado por Hymes (1972), que possibilitou um entendimento de que a língua não é um sistema idealizado, como sugerido por Chomsky (1957) (para uma discussão mais aprofundada, vide Johnson, 2013). Contrapondo-se à ideia chomskyana de competência x desempenho, Hymes considera o

---

<sup>38</sup> O QECR, em inglês *CEFR*, ou *Common European Framework of Reference*, é um documento de referência para o ensino e avaliação de línguas estrangeiras que estabelece uma base comum, com objetivos, conteúdos e princípios metodológicos, a ser utilizado na Europa. Disponível em: <[http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/cefr\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/cefr_EN.asp)>. Acesso em: 03 nov. 2014.



contexto em que o indivíduo se encontra como fundamental às escolhas de língua que faz. A partir daí, a língua passa a ser considerada por vieses, subdividindo-se a proficiência em duas competências: linguística e sociolinguística. Assim, consideram-se o sistema linguístico e sua aplicação na sociedade (a competência do falante). À medida que estudos e práticas evoluem, as propostas de acréscimos de competências a esse modelo inicial aumentam (CELCE-MURCIA, 2007; MILANOVIC, 2013), como observado na Figura 2.

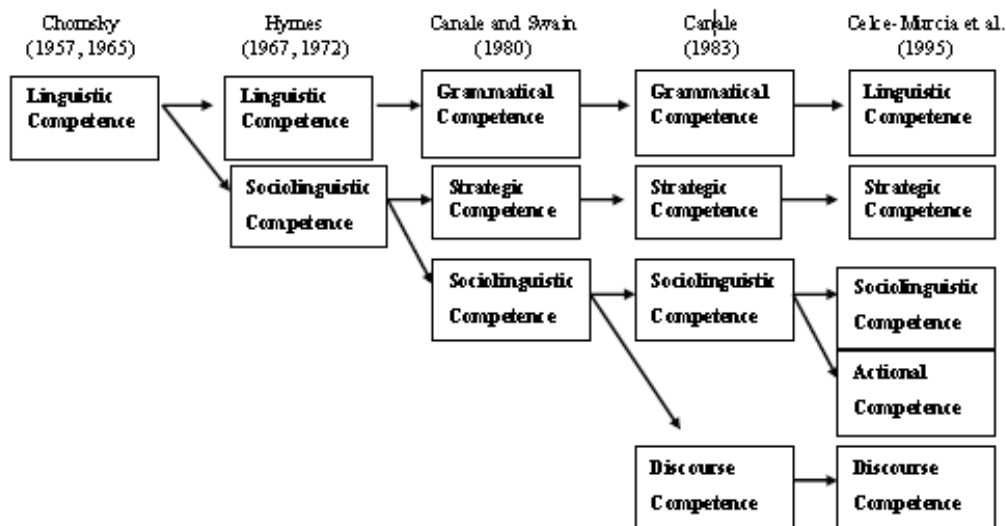


Figura 2: evolução cronológica da competência comunicativa (CELCE-MURCIA, 2007, p. 43).

Canale e Swain (1980) adicionam ao modelo a competência estratégica (“a habilidade de compensar problemas ou déficits na comunicação e executar vários tipos de planejamento”<sup>39</sup> (CELCE-MURCIA, 2007)), separando-a da competência sociolinguística. Mais tarde, Canale (1983) agrega ao quadro a competência discursiva, considerando a língua além da frase. Apesar de não constar no quadro aqui exposto, Bachman (1990) sugere o termo competência pragmática, abarcando a competência ilocucionária e a sociolinguística. Elevando a importância dos atos de fala, Celce-Murcia et al. (1995) acrescentam a competência acional à lista já existente, e propõem duas mudanças nas nomenclaturas: de competência sociolinguística à competência sociocultural e o retorno ao termo ‘competência linguística’ em vez de competência gramatical (como sugerido por Canale e Swain (1980)). A organização da língua nesses moldes beneficia o ensino na medida em que “nos força a reconhecer que tentar ensinar uma língua a partir da organização do conteúdo programático em torno de estruturas linguísticas ou noções ou funções isoladas não é aceitável”<sup>40</sup> (DAVIES, 2004, p. 208).

<sup>39</sup> [...] *the ability to compensate for problems or deficits in communication and do various types of planning.*

<sup>40</sup> [...] *forces us to recognize that trying to teach a language by organizing our syllabi around linguistic structures or isolated notions or functions is not acceptable.*

Os estudos iniciais da área de aquisição de segunda língua recaíam nas formas linguísticas, tais como a adoção de métodos de ensino denominados gramática-tradução e audiolingual (vide LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011); em seguida, evoluíram para as abordagens nocionais (*notional-functional approach*) (WILKINS, 1976), que já consideravam o contexto de produção e a função comunicativa, esta, por sua vez, oriunda da Teoria dos Atos de Fala de Austin (1962) (vide GREEN, 2012). Essa perspectiva pedagógica envolve a construção de currículos com temas sociais como encontros entre cliente e vendedor em uma loja, e as funções comunicativas como oferecer, dar conselho, negociar etc. Percebeu-se, por exemplo, que a aptidão à aprendizagem poderia ser distinta entre os alunos, mas não o conteúdo ao qual todos deveriam se expor, trazendo a ideia de currículo, *checklist* etc. As competências, então, substituem a forma, ou o sistema linguístico *per se*, e o usuário da língua torna-se mais holístico. A aprendizagem e a avaliação passam a ser vistas como *can do*, e *how well*. Nessa época, vivia-se o ‘movimento de proficiência’ (CLARK; CLIFFORD, 1988; KRAMSCH, 1986) com sugestões de escalas para auxiliar o desenvolvimento de programas de ensino de línguas, materiais didáticos e avaliações (LISKIN-GASPARRO, 1984), culminando em programas de avaliações diversos ao redor do mundo, principalmente nos EUA e na Inglaterra.

Essas avaliações de proficiência linguística transformam-se em “um mecanismo político que impacta a estrutura, função, uso ou aquisição de linguagem”<sup>41</sup> (JOHNSON, 2013, p. 9). Assim é definida a política linguística, que abrange tanto órgãos regulamentadores, como a OACI e o *Council of Europe* – que propõe o QCER –, quanto comunidades escolares ou empresariais, de forma não oficial, na imposição de algum conceito linguístico envolvendo práticas educacionais ou exames.

Dessa forma, separando-se as competências necessárias para um falante proficiente – linguística, sociolinguística ou sociocultural, estratégica, acional, discursiva, interacional –, vislumbra-se um caminho para verificar, de forma objetiva, a produção do candidato, para em seguida agrupá-las novamente e atestar a produção como um todo. Ainda assim, são maneiras de se descrever aquilo que o falante pode fazer com a língua, ou, nas palavras de Bachman e Palmer (2010, p. 33), a “habilidade linguística como constituinte de dois componentes: o conhecimento de língua e a competência estratégica”<sup>42</sup>. Ademais, o que essas propostas têm

---

<sup>41</sup> [...] *a policy mechanism that impacts the structure, function, use, or acquisition of language*

<sup>42</sup> [...] *language ability as consisting of two components: language knowledge and strategic competence.*

em comum é a consideração do sujeito e sua competência “como algo que diferencia um **indivíduo** de outro <sup>43</sup>” (YOUNG, 2011, p. 429, grifo nosso). Mesmo considerando competências que deveriam focar questões socioculturais ou pragmáticas, a avaliação – formal ou em sala de aula – recai sobre o indivíduo e seu desempenho. Como apontado por alguns autores, a proposição de uma avaliação ‘*can do*’, assim como observada nos descritores do QCER<sup>44</sup>, acaba negligenciando elementos importantes da interação, uma vez que coloca um falante em posição de candidato com um avaliador que se prostra em uma posição de ouvinte, não colaborando com a construção da conversação (MCCARTHY, 2002 [2006])<sup>45</sup>. A responsabilidade do sucesso da comunicação é depositada no candidato, já que é ele quem tem que demonstrar certas habilidades, como comunicar-se fluentemente e “retomar e reestruturar em torno da dificuldade de forma tão sutil que outras pessoas mal percebem”<sup>46</sup> (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 27). Julga-se, assim, que o problema é unicamente do candidato, não exatamente um problema provocado pela competência do outro participante (MCNAMARA, 2011). Perdem-se elementos intrínsecos ao contexto, como nível de formalidade, atitudes em relação ao meio, rituais sociais, ou, até mesmo, a autenticidade. Apesar de o Doc 9835 enfatizar a importância da competência comunicativa como central ao ensino e à avaliação do inglês aeronáutico, a visão sistêmica da Escala de Proficiência Linguística faz com que o peso recaia sobre o indivíduo, que deve apresentar qualidade linguística. Esse é, inclusive, o argumento utilizado pela OACI para não utilizar uma escala que trate de competências (ICAO, 2010, p. 2-5).

Na tentativa de sanar esse problema, alguns exames, especialmente aqueles que avaliam o ESP, são desenvolvidos com a utilização de tarefas, equiparadas àquelas executadas no dia a dia. Assim, se em sua prática cotidiana um médico precisa escrever uma carta de encaminhamento de um paciente a um colega, essa é uma atividade a ser incorporada em um exame de inglês para medicina (DOUGLAS, 2000). Dessa forma, são levantadas questões sobre a comunidade discursiva, as convenções sociais, os modos de pensar e agir, e a forma de comunicação exercida pelos membros participantes dessa comunidade (RAMPTON, 1998; WIDDOWSON, 1998a). O papel do avaliador – e do professor – de ESP vai além de avaliar

---

<sup>43</sup> [...] *it was something that differentiated one individual from others*

<sup>44</sup> Há uma nova publicação do QCER em que tais aspectos (pragmáticos e interacionais) são muito mais relevantes. Disponível em <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>>. Acesso em 13 nov. 2019.

<sup>45</sup> Salvo exceções em que dois candidatos são avaliados em conjunto em prol de examinar-se a competência interacional.

<sup>46</sup> [...] *backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.*

ou ensinar vocabulário específico sobre um inglês geral (talvez) já existente. Cabe ao avaliador e ao professor estabelecerem condições pragmáticas que promovam comunicação efetiva, e compreenderem que

ser comunicativamente específico é ser comunitariamente restritivo, de forma que aqueles que pertencem à comunidade discursiva entendam e os de fora, não. Quanto mais comunicativamente efetivos formos, mais exclusivos nos tornamos. Isso ocorre porque desfrutamos do compartilhamento de suposições, crenças e valores comuns: resumindo, de uma cultura comum.<sup>47</sup> (WIDDOWSON, 1998a, p. 13-14)

A relevância dada às questões pragmáticas no ensino de línguas culmina no argumento de Davies (2004) de que a definição de Pragmática atualmente adotada pela International Pragmatics Association (IPrA), qual seja, “uma perspectiva funcional (cognitiva, social e cultural) sobre a língua e a comunicação”<sup>48</sup>, é tão abrangente que poderia cobrir, também, todas as competências sugeridas por Celce-Murcia (2007). Para entender melhor de que trata essa definição, apresenta-se, na próxima subseção, a linha de Pragmática que orienta o presente estudo.

## 2.2 A Pragmática

Na nossa pesquisa de mestrado surgiram questões e reflexões do âmbito da Pragmática. Durante esta pesquisa de doutorado, tais aspectos revelaram-se ainda mais frequentes. Para entendermos o que significa Pragmática neste trabalho, partimos de algumas definições. A primeira definição de que tratamos é a sugerida pela IPrA, por sua vez inspirada em Verschueren (1999, p. 7), que entende a Pragmática como “uma perspectiva geral, cognitiva, social e cultural sobre o fenômeno linguístico em relação ao seu uso em formas de comportamento”<sup>49</sup>, e “não constitui um componente adicional de uma teoria de língua, mas oferece uma perspectiva diferente”<sup>50</sup> (1999, p. 2). A ideia de Pragmática como perspectiva a remove de uma posição lateral a outros elementos, tais como morfologia, sintaxe e semântica,

---

<sup>47</sup> [...] *to be communicatively specific is to be communally restrictive, so that insiders within the discourse community understand and outsiders do not. The more communicatively effective we are, the more exclusive we become. This is because we count on the sharing of common assumptions, beliefs and values: in short, on a shared culture*

<sup>48</sup> [...] *a functional (i.e. cognitive, social, and cultural) perspective on language and communication.* Disponível em <<https://pragmatics.international/page/Mission>>. Acesso em 18 jun 2019.

<sup>49</sup> [...] *as a general, cognitive, social and cultural perspective on linguistic phenomena in relation to their usage in forms of behavior.*

<sup>50</sup> [...] *does not constitute an additional component of a theory of language, but it offers a different perspective*

para transformá-la em ponto de partida (1999, p. 36); essa lateralidade, no entanto, é defendida por proponentes da Pragmática como componente (YULE, 1996). Haberland (2010, p. 56) argumenta que as duas visões podem coexistir, não sendo interessante buscar certo ou errado nessas duas definições de Pragmática (como perspectiva ou como componente). Deve-se, sim, discernir o objeto de estudo de cada uma, e discutir o motivo dessa diferenciação. O autor propõe como enfoque de estudos da Pragmática a pergunta “[c]omo esse enunciado (e não algum outro) se encaixa em determinada necessidade comunicativa dos participantes de uma situação?”<sup>51</sup>, em vez de “o que esse enunciado significa?”. Dessa forma, a postura diante da Pragmática vai além da visão de que na Pragmática se deposita aquilo que não é contemplado pela semântica, por exemplo (MEY, 2001).

Por muitos anos a Pragmática foi estudada sob a ótica da semântica. Aquilo que a semântica não conseguia explicar (devido a questões relacionadas à verdade) era abarcado pela Pragmática, por um viés da indexação, ou ancoramento, utilizando-se a lógica como amparo teórico. Morris<sup>52</sup> (1983) foi um dos primeiros autores a propor uma distinção entre Pragmática e Semântica, colocando ênfase na importância do usuário: “Pragmática é o estudo da relação dos signos com os intérpretes” (MORRIS, 1938 apud LEVINSON, 2007 [1983]). Porém, alguns pesquisadores defendem que não é produtivo segmentá-las, já que elas se complementam (LEECH, 1983; MEY, 2001). Na tentativa de definir o que deveria ser contemplado pela área, Leech (1983, pp. 10-11) evidencia fatores sociolinguísticos, dividindo a Pragmática em dois campos: pragmalinguística, com ênfase em itens micro pragmáticos, como atos de fala, dêiticos e implicatura (MEY, 2001), e sociopragmática, focando em elementos macro pragmáticos, com a busca de sentido no uso, ou no contexto. Nessa visão, a língua não é abstraída do contexto, como um objeto, mas sim algo que participa desse contexto, intrínseco a ele (HABERLAND, 2010, p. 57).

Atualmente, não há como pensar em Pragmática sem pensar no contexto, ou em aspectos socioculturais (RAJAGOPALAN, 2010). Para, então, buscarmos uma definição de Pragmática que abarque os elementos que propomos estudar, adotamos a de Crystal (1997, p. 240), qual seja: “o estudo da linguagem do ponto de vista de seus usuários, especialmente das escolhas que fazem, dos limites em que esbarram ao utilizar a língua na interação social e dos

---

<sup>51</sup>[...] *how come that this utterance (and not any other) fits the particular communicative needs of the participants in a situation?*

<sup>52</sup> MORRIS, C. H. Foundation of the theory of signs. Em **International Encyclopedia of Unified Science**, Vol. 2, No. 1. Chicago: University of Chicago Press, 1938.

efeitos que a língua tem em outros participantes no ato da comunicação”<sup>53</sup>. Por esse viés, não se considera a Pragmática como outro segmento que é acrescentado a outras dimensões de língua, mas como um ponto de partida – como sugerido por Verschueren – para estudos de elementos importantes ao uso técnico de uma língua ancorada no contexto de produção de uma comunidade específica (WIDDOWSON, 1998a), como, por exemplo, a comunidade aeronáutica. Considera-se, sim, o contexto, o usuário e sua intenção, a interação social e seus rituais e, principalmente, a língua em uso.

Outro conceito importante que permeia os estudos apresentados neste trabalho está relacionado à consciência pragmática (VERSCHUEREN, 2000, p. 444), que parte do pressuposto de que “os usuários da língua sabem mais ou menos o que estão fazendo quando estão usando a língua”, ou melhor, há, por parte dos usuários, uma espécie de automonitoramento (*self-monitoring*) consciente que faz com que eles adaptem a língua ao contexto, atribuindo ao seu comportamento verbal um significado (ou uma interpretação) e levando em consideração a maneira como esse comportamento poderia ser interpretado pelos outros usuários.

A consciência pragmática refere-se, portanto, à avaliação consciente de conceitos pragmáticos realizada por um usuário, que é capaz de participar de uma interação fazendo uso de tais conceitos. É o entender quando e por que certas práticas linguísticas ocorrem (BARDOVI-HARLIG, 2013).

### **2.2.1 O ato de fala**

Os atos de fala são fundamentais a esta pesquisa devido a sua evidência nas análises. Desde a pesquisa do mestrado, mencionamos que haveria necessidade de estudos mais aprofundados não somente sobre os atos de fala, mas também sobre outros elementos pragmáticos, tais como dêiticos e modalização, pois tais itens eram constantes na investigação. Para entendermos melhor os conceitos de atos de fala que permeiam esta pesquisa, começamos por Austin (1962), considerado precursor da Pragmática moderna, cuja Teoria dos Atos de Fala

---

<sup>53</sup> [...] *the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their language has on other participants in the act of communication.*

(AUSTIN, 1962) seria uma forma de ver a língua não como uma constatação de verdades, mas como uma forma de fazer coisas com as palavras, ou, como o título de seu livro sugere, *‘how to do things with words’*<sup>54</sup>. Para Austin, emitir um enunciado não é afirmar que se está fazendo algo, mas sim, fazer algo (AUSTIN, 1962, p. 4). Para comprovar o caráter acional da língua, Austin afirma que o falante tem uma intenção com aquilo que diz. Essa intencionalidade está na força ilocucionária, e pode ser comprovada, segundo Austin, pelos verbos performativos (do verbo *‘perform’*). Assim, verbos como *‘prometo’*, *‘declaro’* e *‘agradeço’* são ações executáveis por meio da fala, pois, quando se diz *‘eu prometo’*, não se está falando sobre algo, mas sim agindo sobre algo – mesmo que essa ação não se cumpra. Daí o desligamento desses atos com a verdade, característica necessária para estudos semânticos; eles têm intenção, não verdadeiro/falso. Austin considera assim a felicidade, ou o sucesso de um ato – quando a ação é executada, o ato de fala é bem sucedido.

O ato de fala é o fazer algo com a língua (AUSTIN, 1962). Apesar de Austin ter utilizado verbos performativos para exemplificar sua teoria, ele afirma que atos de fala não são unicamente verbos. A fim de ilustração, mencionamos a palavra *‘obrigado(a)’*, que representa o ato de fala *‘agradecer’*. O autor também sugere algumas classificações, inicialmente entre verbos constativos (para as declarações sobre algo) e performativos (para o desempenho de ações – *perform actions*), mas concluindo que todo enunciado é performativo.

Em seguida, Austin propõe três valores que regem os atos: o valor locucionário, que está no dizer em si, em seu sentido referencial; o valor ilocucionário, que carrega a força da ação, ou a intenção do falante; e o valor perlocucionário, que é o efeito do ato no interlocutor. Listam-se os exemplos utilizados por Austin, extraídos da tradução de seu livro para o português, publicada em 1990 (p. 90):

Ato (A) ou Locução: Ele me disse "Atire nela!" querendo dizer com "atire" atirar e referindo-se a ela por "nela".

Ato (B) ou Ilocução: Ele me instigou (ou aconselhou, ordenou etc.) a atirar nela.

Ato (C.a) ou Perlocução: Ele me persuadiu a atirar nela.

Ato (C.b): Ele me obrigou a (forçou-me a etc.) atirar nela.

Austin atem-se aos atos ilocucionários para desenvolver sua teoria, justificando que a força, ou intenção do falante, é distinta do significado (*meaning*), aqui entendido como conteúdo semântico (AUSTIN, 1962, p. 100). Ao proferir um enunciado, o falante está agindo sobre o mundo, não descrevendo algo. A partir de então, a perspectiva sobre os estudos de

---

<sup>54</sup> Em português, o título foi traduzido para *‘Quando dizer é fazer’*.

língua – e seu ensino – começa a mudar, já que a ideia da língua como um sistema abstrato passa a dar lugar ao agir sobre o meio com a língua.

Apesar da contribuição inegável para os estudos linguísticos, a categorização dos atos de fala proposta por Austin tem sido criticada por ter sido desenvolvida a partir de um levantamento de verbos ilocucionários. Assim, Austin somente dividiu os verbos da língua inglesa em categorias, apesar de esses mesmos verbos não terem uma correspondência direta com determinado ato de fala (LEECH, 1983; MEY, 2001). Isso é evidenciado em estudos de outras línguas, que verificam que determinados atos de fala são executáveis com outras palavras / verbos / enunciados.

Searle (1969, 1975), aluno de Austin, revisitou a categorização dos atos de fala ao agrupar os verbos nas funções representativa, diretiva, comissiva, expressiva e declarativa<sup>55</sup>. Essa categorização prevê uma série de regras – ou condições – para que um ato de fala se concretize como tal, entre elas, o comprometimento com o ato (uma promessa, por exemplo, só existe caso o falante se comprometa a ela), o sucesso do ato (uma promessa só tem valor caso seja sincera), entre outras. Assim, um ato de fala passa a ser considerado tanto pelo ponto de vista intencional (pela intencionalidade do falante, ou seja, pela força ilocucionária), quanto pelo convencional (a língua é governada por regras). Outros fatores importantes da teoria de Searle são a concentração nos atos de fala como unidade mínima da comunicação e a descrição dos atos de fala indiretos. Apresentamos o seguinte exemplo, retirado de Searle (1975, p. 169):

“(1) Aluno X: Vamos ao cinema hoje à noite.

(2) Aluno Y: Tenho que estudar para uma prova.”<sup>56</sup>

No segundo enunciado, não há nada que indique a recusa da oferta do primeiro enunciado. Ainda assim, o aluno X entenderá o ato de fala indireto, caso partilhe das regras comportamentais daquele ato, ou seja, que o falante teve uma intenção, está comprometido com ela e espera ter sucesso. O entendimento desse ato indireto consiste em um “aparato, [que] inclui informação de conhecimento mútuo, uma teoria de atos de fala, e certos princípios gerais

---

<sup>55</sup> *Representatives: the speaker is committed to the truth of a proposition (I affirm); directives (the speaker tries to get the hearer to do something (I ask); commissives: the speaker is committed to a certain course of action (I promise); expressives: the speaker expresses an attitude about a state of affairs (I apologize); declarations: the speaker alters the external status or condition of an object or situation solely by making the utterance (I resign) (CRYSTAL, 1997, p. 125).*

<sup>56</sup> (1) *Student X: Let's go to the movies tonight.* (2) *Student Y: I have to study for an exam.*



da conversação,”<sup>57</sup> tais como o Princípio da Cooperação de Grice (SEARLE, 1975, p. 171). O mesmo aparato é acessado em enunciados convencionalizados, como “Você poderia passar o sal?”, ou “Eu gostaria que você fosse embora agora”, ou ainda “Você está pisando no meu pé”<sup>58</sup> (SEARLE, 1975, pp. 171-172).

O Princípio da Cooperação (GRICE, 1975, p. 45) ao qual Searle (1975) se refere na justificativa do entendimento (ou não) do ato de fala indireto baseia-se na seguinte premissa: “faça uma contribuição à conversação da forma exigida, no estágio em que acontece, pela proposta ou direção da troca conversacional em que você está engajado”<sup>59</sup>. Esse princípio parte do pressuposto de que a interação é baseada em máximas conversacionais, quais sejam, da quantidade, da qualidade, da relação e do modo, que são partilhadas entre o falante e o interlocutor. Assim, em algo dito em uma conversa, implica-se que esse algo é dito com uma quantidade suficiente de informações (quantidade), de forma que essas informações sejam verdadeiras (qualidade), relevantes (relação), e objetivas (modo). Grice (1975) afirma que essas são expectativas que os participantes de uma interação têm ao engajarem-se nela. Caso haja alguma quebra nas máximas, o interlocutor tentará inferir essa quebra pelo processo denominado ‘implicatura’. É a implicatura que justifica, por exemplo, algo que não é dito, mas é compreendido. Para ilustrarmos, apresentamos alguns exemplos traduzidos de Grundy (2008, p. 123): se alguém diz ‘eu não bebo’ em um evento social, a mensagem é compreendida como ‘eu não bebo álcool’, mesmo que isso não seja claramente afirmado. Mesmo quando um falante não respeita uma das máximas conversacionais, ainda se assume que ele está sendo cooperativo. Esse é o caso de metáforas, perguntas retóricas, ironia etc. A implicatura também justifica o diálogo extraído de Searle (1975), apresentado na página anterior – ao proferir ‘tenho que estudar para a prova’, pode-se inferir que esse participante da interação esteja negando o convite, pois estará ocupado.

Uma das críticas à Teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1969, 1975) é a falta de consideração do contexto (MEY, 2001). Os exemplos apresentados por Austin e Searle são escassos e abstraídos do contexto de produção – elemento intrínseco à execução de um ato de fala (MEY, 2001). Porém, há defesas da Teoria dos Atos de Fala de Austin que afirmam que o fato de ele haver considerado a fala como ato implica um entendimento da

---

<sup>57</sup> [...] *apparatus includes mutual background information, a theory of speech acts, and certain general principles of conversation.*

<sup>58</sup> *Could you pass the salt? / I would like you to go now. / You're standing on my foot.*

<sup>59</sup> *Make your contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged.*

interação falante x interlocutor (CRESTI, 2005; RAJAGOPALAN, 2010). Além disso, ainda que Austin não tenha se aprofundado nesse aspecto, propôs o ato perlocucionário, que indica o efeito do ato, como explicitado anteriormente. O ato perlocucionário é de fundamental importância aos estudos de Brown e Levinson (1987), que propõem a Teoria da Polidez, na qual há um ritual social em que os participantes da interação correm certos riscos. Esses riscos são relacionados à exposição da face. A fim de ilustração, retoma-se o pedido para passar o sal: o falante expõe-se ao solicitar algo, pois pode receber uma resposta negativa, e também tem consciência de que pode colocar o interlocutor em uma posição não confortável de ter que aceitar a solicitação. Assim, as duas faces são expostas em um jogo interacional denominado *facework* (GOFFMAN, 1967).

### 2.2.2 O *facework*: polidez e mitigação

O *facework* é explorado em várias teorias. Registram-se aqui duas principais: a Teoria da Polidez (BROWN; LEVINSON, 1987) e a Mitigação (CAFFI, 1999). A Teoria da Polidez parte do princípio de que, quando executamos um ato de fala, ameaçamos a face do nosso interlocutor, e temos a tendência de compensar essa ameaça linguisticamente (vide GRUNDY, 2008). Esses atos de fala ameaçadores à face (FTA, *face threatening acts*) são assim julgados na interação entre os falantes e na imagem que eles têm de si mesmos em relação ao interlocutor. Brown e Levinson (1987) partem do conceito de face positiva e negativa de Goffman (1967). A primeira refere-se à imagem positiva que o falante tem de si e o desejo de que ela permaneça assim. A última, por outro lado, está no desejo de que as ações do falante “não ofendam outros”<sup>60</sup> (BROWN, 2015, p. 327). Esse conceito é expandido considerando-se um falante modelo (*model person*), cujos atos de fala (FTAs) são executados no julgamento de três fatores: o poder relativo entre falante e interlocutor, a distância social desses interagentes e o grau de imposição cultural do ato (BROWN; LEVINSON, 1987). Para tanto, o falante modelo faz uso de algumas estratégias, três delas exemplificadas a seguir:

- (i) Let’s get on with dinner. (p. 72)
- (ii) Excuse me, would you by any chance have the time? (p. 80)

---

<sup>60</sup> [...] *not to offend others*.

(iii) Damn, I'm out of cash, I forgot to go to the bank today. (p. 69)

O exemplo (i) representa a expressão de solidariedade, quando o falante se inclui na mensagem (*let's* [vamos]), estratégia comumente utilizada para o falante se equiparar ao interlocutor. O segundo exemplo, iniciado com um pedido de desculpas, atenuando a solicitação, demonstra que o falante desobriga o interlocutor de lhe fazer o favor, e a formalidade da elocução mostra uma restrição social. Já o terceiro exemplo é de uma elocução que pode ou não atingir o objetivo de se pedir um empréstimo de dinheiro; o falante pode recuperar a face ao dizer que não teve essa intenção. Todas as elocuições acima correspondem à execução de um ato de fala, e todas contêm elementos de polidez – a inclusão do interlocutor no uso da primeira pessoa do plural, o verbo modal e a expressão *by any chance*, e a neutralização do enunciado.

Outra linha que também abrange a polidez é a mitigação, ou atenuação, ou ainda *hedging* (vide BRIZ; ALBELDA, 2013, p. 291), que estuda o “enfraquecimento do parâmetro interacional”<sup>61</sup> de determinado ato de fala no acionamento de determinados direitos e deveres, diminuindo assim a **responsabilidade** do participante (CAFFI, 1999, p. 882, grifo nosso). Além disso, a mitigação auxilia o “gerenciamento interacional ao reduzir riscos para os participantes em vários níveis, como, por exemplo, riscos de contradizer-se, de recusas, de expor a face, de conflitos, e assim por diante”<sup>62</sup> (p. 882). Caffi afirma que algumas estratégias seriam “graus de certeza epistêmica, distância social e distância psicológica”<sup>63</sup> (p. 885). Partindo de um estudo epistemológico da relação médico x paciente, a autora defende que se devem considerar tanto as identidades sociais quanto as psicológicas no envolvimento desses dois papéis (médico e paciente), uma vez que esse relacionamento é abdicado de certos elementos presentes nas teorias de polidez. Médicos têm a posição de impor limites e proibições, e de invadir o território pessoal do paciente; por outro lado, o paciente se sente de certa forma seguro para revelar alguns aspectos de sua vida pessoal, o que não seria apropriado em outros momentos. É de extrema importância a **construção** de empatia entre médicos e pacientes.

<sup>61</sup> [...] *weakening of an interactional parameter.*

<sup>62</sup> [...] *interactional management in that it reduces risks for participants at various levels, e.g. risks of self-contradiction, refusal, losing face, conflict, and so forth interactional management in that it reduces risks for participants at various levels, e.g. risks of self-contradiction, refusal, losing face, conflict, and so forth.*

<sup>63</sup> [...] *degrees of epistemic certainty, social distance, psychological distance.*

A relação médico x paciente é tão crucial quanto outra também investigada à luz da mitigação. Utilizando elementos linguísticos no treinamento de pilotos, Linde (1988, p. 396) analisou a mitigação de linguagem produzida por pilotos (comandantes e copilotos na cabine de comando), tanto em transcrições de acidentes e incidentes quanto em simuladores de voo, e averiguou que tripulações cujo desempenho profissional (no simulador) foi considerado alto por pilotos experientes produziam mais linguagem atenuada. A hipótese que justifica esses resultados é de que a “[m]itigação pode ser vista como um óleo social, que pode ajudar a prevenir o desenvolvimento de mal-entendidos ou animosidades interpessoais ou relacionais”<sup>64</sup>. Entretanto, sua pesquisa também verificou que mitigação excessiva pode afetar o desempenho da tripulação, principalmente se é o copiloto atenuando a fala (LINDE, 1988, p. 389-390). Quando o copiloto usa linguagem indireta com o comandante em situações de risco, por exemplo, não atrai sua atenção para o problema, podendo inclusive levar a acidentes.

Recomenda-se que agências de aviação estimulem o treinamento da objetividade na cabine de comando, que deve ser um ambiente mais bem definido em relação aos papéis – principalmente hierárquicos – exercidos pelos profissionais (comandante ou copiloto) (LINDE, 1988). Na mesma linha de estudo seguem Krifka, Martens e Schwarz (2004), que corroboram a pesquisa de Linde (1988) na associação entre a produção de elementos de cortesia com a qualidade do desempenho da tripulação (medido por meio das manobras no simulador). O grupo desenvolveu uma pesquisa de transcrições de cinco sessões de simuladores de voo, que foram divididas em momentos de volume de trabalho médio e alto. O volume médio de trabalho implicou fases de voo em aeroportos com tráfego intenso, mas sem situações agravantes. Já o volume alto correspondia a fases de voo que exigem mais da tripulação, como decolagem e pouso, com o acréscimo de anormalidades (panes de sistema, perda de motores etc.). O desempenho operacional das tripulações nessas sessões foi avaliado por uma equipe de pilotos: duas tripulações foram bem avaliadas, e três, mal avaliadas. As análises revelaram que as tripulações com melhor desempenho operacional utilizam mais dispositivos mitigatórios e, conseqüentemente, aquelas com baixo desempenho operacional, menos mitigadores. Entretanto, isso não ocorreu nas situações com volume alto de trabalho, em que o oposto acontece: as tripulações com melhor desempenho atenuam menos a linguagem, enquanto aquelas com desempenho operacional insatisfatório mitigam mais a linguagem.

---

<sup>64</sup> *Mitigation may be viewed as a kind of social oil, which can help to prevent the development of interpersonal or relational misunderstanding or animosities.*

Essa ligação entre a pesquisa linguística e o desempenho do piloto é verificada por meio da análise de atos de fala baseados em Searle (1969, 1975), por meio de um agrupamento dos atos de fala típicos do ambiente aeronáutico (GOGUEN; LINDE, 1983; LINDE; GOGUEN; DEVENISH, 1987; PRINZO; MACLIN, 1996; SEXTON; HELMREICH, 2000). O conjunto dos atos de fala da aviação, elencado junto a um tópico do mesmo domínio, é tabelado por Prinzo e sua equipe, que estudam principalmente erros que, para fins de treinamento, são cometidos por pilotos e ATCOs nos Estados Unidos (PRINZO; MACLIN, 1996). Assim, categorizando os erros em atos de fala, ou ação pela fala, os pesquisadores conseguem identificar em que momentos os profissionais precisam de mais atenção. Uma das maiores lições aprendidas com tais estudos foi que o “treinamento na comunicação radiotelefônica deveria **ênfatizar princípios de colaboração** em vez de focar a terminologia ou práticas isoladas”<sup>65</sup> (MORROW; RODVOLD; LEE, 1994, p. 255, grifo nosso). Esse estudo, no entanto, não abrange a comunicação radiotelefônica entre pilotos e ATCOs; é nossa intenção verificar se a mitigação ocorre também nesse recorte, e como é manifestada.

### 2.2.3 Dêiticos

Dêitico é “o nome dado aos aspectos da língua cuja interpretação é relativa à ocasião do enunciado; ao momento do enunciado, e ao antes e depois do enunciado; à localização do falante no momento do enunciado; e à identidade do falante e sua audiência pretendida”<sup>66</sup> (FILLMORE, 1966, p. 220). Corresponde a itens que identificam o contexto de produção ou o evento de fala, em que “o referente é fornecido não pelas condições semânticas impostas pela expressão, mas pelo contexto”<sup>67</sup> (LEVINSON, 2004, p. 101). O dêitico funciona como âncora (FILLMORE, 1971, p. 258), e pode ser exemplificado pelos demonstrativos, pronomes pessoais, tempos verbais, advérbios de tempo e lugar, tais como ‘agora’ e ‘aqui’ (LEVINSON, 2007, p. 65). Para ilustrar, em uma frase como ‘*I’m now working on a PhD*’ [eu estou agora trabalhando em um doutorado] (LEVINSON, 2007, p. 74), a pessoa e o tempo somente são identificados no momento da enunciação, pois pode ter sido proferida por um doutorando, por

<sup>65</sup> [...] *training in ATC communication should emphasize collaborative principles rather than focusing on terminology or isolated practices.*

<sup>66</sup> [...] *the name given to those aspects of language whose interpretation is relative to the occasion of utterance; to the time of utterance, and to times before and after the time of utterance; to the location of the speaker at the time of utterance; and to the identity of the speaker and the intended audience.*

<sup>67</sup> [...] *the referent is provided not by the semantic conditions imposed by the expression but the context.*

um orientador ou por um revisor, em qualquer momento passado, uma vez que o instante de produção já passou.

O dêitico é usado como referencial a partir do ponto de vista de alguém, no contexto espaço-temporal (FILLMORE, 1971; LEVINSON, 2004). Palavras como ‘aqui’ e ‘lá’, ‘agora’ e ‘depois’, ‘vir’ e ‘ir’, são todas compreendidas no momento da fala e a partir do falante como referência. São palavras vagas quando descontextualizadas. E, principalmente, “[a] dêixis de tempo é comumente gramaticalizada nos advérbios dêiticos de tempo [...] mas, acima de tudo, no tempo verbal” (LEVINSON, 2007, p. 75). Para ilustrar, ‘estou fazendo’ só será presente no momento da produção. Apesar de o dêitico ter como ponto de referência o falante, o dêitico temporal é o único partilhado igualmente pelos participantes da interação. ‘Agora’, no momento da enunciação, é o mesmo tempo para todos os falantes da interação, agindo diferentemente dos dêiticos de pessoa e espaço (RÜHLEMANN; O’DONNELL, 2015).

Outro tipo de dêitico que merece atenção neste estudo é o dêitico social, que esbarra em pesquisas sociolinguísticas. O dêitico social é “aquele aspecto da oração que reflete ou estabelece ou é determinado por certas realidades da situação social na qual o ato de fala ocorre”<sup>68</sup> (FILLMORE, 1975, p.76). É o tipo de elemento gramaticalizado – honorífico –, que codifica o grau de relacionamento social entre os participantes, por isso é também considerado em estudos sociolinguísticos (LEVINSON, 2007). O uso de honoríficos em inglês, como *sir* ou *ma’am*, pode revelar o nível de formalidade entre os falantes, ou a atitude do falante em relação ao interlocutor. Há também vários outros usos de honoríficos, com estudos concentrados em aspectos culturais, principalmente em relação ao par falante x interlocutor (WIERZBICKA, 2003). Para ilustrar, no Brasil temos o uso de ‘o senhor’ ou ‘a senhora’, dirigido à segunda pessoa para algumas situações mais formais ou de mais respeito à hierarquia familiar, assim como o uso de ‘excelência’ ao se dirigir a um juiz (no tribunal).

O ancoramento também é feito por meio do conhecimento partilhado em comunidades específicas. Da mesma forma que se busca entendimento do dêitico dentro de sua produção, há que se considerar o mesmo critério para a observação de elementos intrínsecos a determinada comunidade linguística (WIDDOWSON, 1998a). A palavra ‘táxi’, por exemplo, invoca determinado significado, normalmente relacionado ao veículo que serve ao transporte de pessoas. Porém, ao ouvir a elocução ‘pronto para o táxi’, ou ainda o verbo ‘taxiar’, quem não

---

<sup>68</sup> [...] *that aspect of sentence which reflects or establishes or is determined by certain realities of the social situation in which the speech act occurs.*

participa da comunidade aeronáutica não compreenderá a mensagem, mesmo que seja emitida em sua língua materna. É necessário que essa mensagem esteja indexada, ou ancorada, no conhecimento compartilhado do falante e do interlocutor para que tenha efeito. A semântica da palavra ‘táxi’ não traz o entendimento do que ela significa nesse enunciado, mas sim o conhecimento pragmático de que ela se refere ao procedimento de transitar a aeronave em solo:

Comunicação, então, não é simplesmente uma questão de emitirem-se símbolos semânticos de significado fixo, mas de usar os recursos da língua codificada indexicamente, para indicar (apontar, invocar) conhecimento esquemático compartilhado de padrões ideacionais de conceptualização e padrões interpessoais de comunicação, suposições compartilhadas, crenças, valores, convenções de comportamento, ou melhor, aspectos de uma cultura comum que define comunidades particulares de discurso<sup>69</sup> (WIDDOWSON, 1998a, p. 9).

Portanto, da mesma forma que os dêiticos precisam ser indexados no momento da produção, o uso de linguagem técnica também deve ser. Daí a importância dada à preservação do contexto de produção para análise. Entretanto, para se realizar uma análise, é necessário que o texto produzido seja removido de seu contexto, o que acontece tanto com a língua escrita quanto com a falada, e abstraí-lo do seu objetivo de produção. Ao retirar um enunciado de uma conversa para analisá-lo, por exemplo, um pesquisador tenta paralisar um momento de produção. A vantagem é que essa fixação pode ser “transportada no tempo e no espaço, o que um enunciado não [pode ser]”<sup>70</sup> (HABERLAND, 2010, p. 60). Por outro lado, esse divórcio do enunciado e de seu contexto de produção o promove a um sistema abstraído pragmaticamente, principalmente se a situação em que foi produzido não for preservada.

Mais que o texto escrito, o texto falado é altamente indexado, e a preservação de seus elementos de produção são primordiais à análise linguística. Assim, a transcrição, um ato político devido às escolhas a serem feitas (HABERLAND, 2010), é de suma importância para os estudos que amparam esta pesquisa. A seguir, tratamos de estudos específicos da língua oral e da necessidade da transcrição como objeto de estudo.

---

<sup>69</sup> *Communication, then, is not simply a matter of issuing semantic tokens of fixed meaning but of using the resources of the language code indexically, to indicate (point out, invoke) shared schematic knowledge of ideational patterns of conceptualization and interpersonal patterns of communication, shared assumptions, beliefs, values, conventions of behaviour, that is to say aspects of a common culture which define particular discourse communities.*

<sup>70</sup> [...] *transportable in space and time, which an utterance is not.*

### 2.3 A língua oral

O ancoramento realizado por meio de dêiticos ou de escolhas léxico-gramaticais (entre outros, como será visto nesta subseção), e a necessidade de se entender melhor como a língua oral se organiza, incitaram estudos empíricos facilitados pela invenção de dois objetos: o gravador de voz, que possibilitou a captura do discurso espontâneo, e o computador, que facilitou o armazenamento e o acesso a dados (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 33). A partir de tais estudos, passou-se a verificar que a língua escrita não é mera representação da língua oral (vide BLOOMFIELD, 1935, p. 21), ainda que essa visão continue influenciando tanto trabalhos de linguística (como aquisição de língua, por exemplo), como gramáticas e livros didáticos (CARTER; McCARTHY, 1995, 2017; MILLER; WEINERT, 1998; CRESTI, 2000, 2005). No entanto, cada vez mais prevalece uma perspectiva de que a língua escrita e a língua oral pertencem a domínios diferentes e se referem a “sistemas parcialmente diferentes de morfologia, sintaxe, vocabulário, e organização textual”<sup>71</sup> (MILLER; WEINERT, 1998, p. 5).

Devemos atribuir a importância dada às pesquisas com a língua oral a estudiosos como Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), Chafe (1981), Blanche-Benveniste (1991), Du Bois (1991), entre outros, já nas décadas de 70, 80 e 90. Pioneiros na pesquisa do discurso oral, esses estudiosos enfrentaram as primeiras dificuldades em suas investigações, principalmente no registro da fala, ou seja, na transcrição. Defendiam a necessidade de se examinar a língua falada sob os parâmetros da própria língua falada, não impondo conceitos sobre algo de que sabemos / sabíamos tão pouco, evitando, assim, entendê-la como uma versão da língua escrita.

A língua oral é **aparentemente** desorganizada, uma vez que é composta por quebras, ruídos, falsas partidas e correções, e tais elementos são conflitantes no processo de transcrição, principalmente se insistirmos na pontuação aplicada pela linguagem escrita. Enfatizamos a palavra ‘aparentemente’ devido a questionamentos levantados por Leech (1998) e Rühlemann (2006, 2008) sobre termos normalmente utilizados para a descrição de elementos da língua oral, tais como deslocamento (*dislocation*) e disfluência (*disfluency*). Tais vocábulos têm, como modelo, a língua escrita, esta que, em geral, dispõe de tempo para sua produção e pode beneficiar-se da ordem selecionada pelo autor para sua redação (CHAFE, 1981). Além disso,

---

<sup>71</sup> [...] relate to partially different systems of morphology, syntax, vocabulary, and the organization of texts



o termo ‘deslocamento’ pressupõe que a ordem correta é a da sintaxe escrita. No entanto, autores que dispõem de uma gama de *corpora* falados de diferentes línguas afirmam que a sintaxe oral não obedece às regras da sintaxe escrita (MILLER; WEINERT, 1998).

Quando nos referimos à proficiência de uma língua, é comum utilizarmos a expressão ‘falar a língua’, já que é na fala que se concentra o peso do conceito de ser proficiente. Ainda assim, o ensino geralmente parece ter na gramática da língua escrita o parâmetro para a seleção de conteúdo programático. É importante que haja uma “mudança de atitude em relação à conversação”<sup>72</sup> (RÜHLEMANN, 2008, p. 681), para que os estudos feitos até hoje sejam também incorporados à sala de aula e, assim, aproximem o conteúdo didático e a vida real. Em vez de correção (*correctness*), devemos pensar em adequação (*appropriateness*), e trabalhar com uma gramática que se aproxime mais do sistema da língua oral. Essa gramática, também chamada de gramática falada (CARTER; McCARTHY, 1995; BIBER *et al.*, 1999), gramática conversacional (RÜHLEMANN, 2006) ou discurso (CHAFE, 1994), tem núcleo distinto da gramática tradicional, e é coconstruída (McCARTHY, 2003). A gramática da fala é acessada pelos falantes usando “o encaixe disponível para sinalizar uma variedade de itens de informação que serão úteis ao ouvinte ao identificar participantes, ao ligar tópicos atuais a outros previamente mencionados, ao reativar tópicos antigos, geralmente ancorando o discurso”<sup>73</sup> (CARTER; McCARTHY, 1995, p. 17).

Listamos algumas outras diferenças entre as duas dimensões de língua nos estudos de Cresti (2000, 2005, 2014), cujos conceitos permeiam esta pesquisa: (i) a densidade lexical da fala é mais baixa que a da escrita; (ii) a proporção verbo / substantivo é diferente em relação à língua escrita, ou seja, há mais verbos do que substantivos na fala; (iii) 37% dos enunciados da fala não possuem verbos; e (iv) as coordenativas (omitimos o termo **orações** intencionalmente) correspondem majoritariamente à língua escrita, porém têm uso distinto na língua oral, cuja função, em 60% dos casos, corresponde aos “objetivos pragmáticos de abrir o turno dialógico ou conectar atos de fala diferentes (na posição inicial)”<sup>74</sup> (CRESTI, 2005, p. 212). Uma vez que mais de 30% dos enunciados na fala não contêm verbos, fica evidente que a gramática da língua oral não pode ser equiparada à gramática da língua escrita.

---

<sup>72</sup> [...] *change in attitude toward conversation.*

<sup>73</sup> [...] *the available slot to flag a variety of items of information that will be helpful to the listener in identifying participants, in linking current topics to already mentioned ones, in re-activating old topics, and generally anchoring the discourse.*

<sup>74</sup> [...] *the pragmatic goals of opening the dialogic turn or connecting different speech acts (initial position).*

Ao considerarmos a produção oral como coconstruída, devemos também ponderar a participação ativa do interlocutor como coautor da conversação, assim como sugerido pelos estudos da Pragmática. Dessa forma, essa produção consiste na organização da estrutura em si, das relações de poder envolvidas, da mitigação, da seleção lexical, do *backchanneling* (itens de resposta do interlocutor como *uh-hum, er, yeah*), das formas de tratamento, dos dêiticos, entre outros. Esses itens são objeto de estudo de teorias que comumente têm conceitos diferentes sobre a unidade de referência da fala que, por sua vez, é distinta da unidade de referência da escrita, qual seja, a oração. Cada teoria apoia-se em uma unidade, e tem metodologias e ferramentas próprias e, principalmente, o próprio conceito sobre o modelo de transcrição, fundamental para as análises.

O próprio processo do registro esbarra em diversas questões, exigindo certas escolhas do transcritor, ou da equipe de transcritores. Há ainda uma pesquisa que se vale da ausência total da pontuação para evitar “a imposição sintática a outros usuários” (MILLER; WEINERT, 1998, p. 7). O maior obstáculo da transcrição é a necessidade de manter-se a maior fidelidade possível ao evento comunicativo, transcrevendo não somente a palavra proferida, mas também hesitações, quebras de fala, trocas de turno, elementos prosódicos e outros itens que permitam revelações durante as investigações<sup>75</sup>, pois a forma “como transcrevemos não reflete somente nossas teorias de língua, mas também as molda, atraindo nossa atenção para alguns fenômenos, ao mesmo tempo em que deixa outros na sombra”<sup>76</sup> (DU BOIS, 1991, p. 71). A lealdade à representação da interação verbal permite análises direcionadas pelos dados, ou seja, análises sugeridas pelo próprio texto, não pelo investigador (SINCLAIR, 2004). Muito embora hoje seja possível registrar e armazenar o evento comunicativo em vídeo, o que facilita a observação dos elementos não verbais, não se pode registrar um evento em sua totalidade, pois mesmo esse tipo de registro continua sendo uma escolha parcial, pessoal e, principalmente, política, pois será sempre tendenciosa (HABERLAND, 2010), como já afirmamos anteriormente. A escolha do modelo tanto de transcrição quanto da disposição dos dados ainda é “uma representação de segundo grau, uma representação de uma representação”<sup>77</sup> (ZANETTIN, 2009, p. 329).

Mais recentemente, estudos em Pragmática têm-se apoiado cada vez mais em técnicas empíricas (MEY, 2001; LEVINSON, 2007). Essas técnicas normalmente são encontradas em

---

<sup>75</sup> Para um estado da arte de diferentes modelos de transcrições, recomendamos a leitura de Ramilo e Freitas (2001).

<sup>76</sup> *How we transcribe doesn't just reflect our theories of language, it also shapes them, drawing our eyes to some phenomena while leaving others in shadow.*

<sup>77</sup> [...] *rappresentazione di secondo grado, è cioè una rappresentazione di una rappresentazione.*

escolas teóricas que se ocupam da transcrição como elemento de investigação. Um dos exemplos é a Análise da Conversação, que tem a organização conversacional como objeto de estudo. Na próxima subsecção, apresentamos maiores explicações sobre essa teoria.

### 2.3.1 A Análise da Conversação

A Análise da Conversação (AC) foi uma das pioneiras na investigação da linguagem oral. Pesquisas cujo interesse principal era a estrutura da conversação começaram a utilizar conversas informais transcritas, baseadas no modelo cunhado por Sachs, Schegloff e Jefferson (1974) para estudos etnográficos. O modelo de transcrição não se utiliza da convenção de pontuação da linguagem escrita, apesar de adotar a ortografia para a representação das palavras. Os elementos que não compõem a interação verbal, mas a complementam, tais como ações, expressões faciais e ruídos externos, são inseridos à transcrição entre parênteses. Coloca-se ênfase na sobreposição de turno, indicada por um colchete, abrangendo os turnos sobrepostos. O exemplo no Quadro 6 ilustra esse ponto:

Desk:	What is your last name	Loraine.
→ Caller:		Dinnis.
→ Desk:	What?	
→ Caller:	Dinnis.	

Quadro 6: representação de diálogo retirado de Sachs, Shegloff e Jefferson (1974, p. 702).

Com o objetivo de descrever e explicar “as competências que falantes comuns usam e em que se apoiam quando participam de interação inteligível e socialmente organizada<sup>78</sup>” (HERITAGE; ATKINSON, 1984, p. 1), a AC tem como unidade de referência o par adjacente, que é uma troca, entre pelo menos dois falantes, que contenha a mensagem e a resposta/réplica. Como exemplos, citamos os pares adjacentes pergunta/convite-resposta, cumprimento-cumprimento, recomendação/elogio-agradecimento etc. (SCHEGLOFF; SACKS, 1973; SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974). No Quadro 6, a flecha à esquerda do falante sinaliza as réplicas à primeira pergunta, encerrada no quarto turno.

<sup>78</sup> [...] *the competences that ordinary speakers use and rely on in participating in intelligible, socially organized interaction.*

Apesar de estudos respaldados pela AC não necessariamente explicitarem elementos pragmáticos, a ideia do par adjacente cabe perfeitamente no entendimento de um ato de fala. Como já visto, um ato de fala requer um interlocutor a quem tal ato é endereçado. Somente se consegue entender um ato de fala na sua forma plena por meio do efeito que causou no interlocutor (como, por exemplo, a força perlocucionária). Por isso, o fechamento do par adjacente permite compreender o sucesso (ou não) do ato, pois se presume que a réplica atenderá às questões contextuais do momento de produção desse ato (LEVINSON, 2007).

O par adjacente é a unidade de referência da AC, sendo essa unidade composta de outras unidades mínimas, ou construções. Essas unidades constroem a interação em si, organizando os turnos. Podem estar no término ou na tomada de turno, e são reconhecidas pelos interagentes, como o “*transition relevance place*”, ou pontos de negociação da tomada do turno, que são “possíveis pontos de conclusão de frases, orações, locuções e construções de uma palavra”<sup>79</sup> (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974, p. 721). Essa unidade não é isolada no eixo sintático, mas sim na prosódia (SCHEGLOFF, 1996). Assim, por meio do entendimento das unidades mínimas – ou construções – que propiciam a análise do ponto de troca de turno, é possível investigar a estrutura conversacional entre dois ou mais participantes. Apresentamos um exemplo sugerido por Marra (2013, p. 1705):

- 1 ((noisy background))
- 2 Richard: or it might be that Dee’s already found them
- 3 but they have to finish
- 4 what Dee’s done and fill in the gaps: (.)
- 5 °what° Dee’s started. .hhh then the
- 6 baseline report itse::lf (.) ((paper
- 7 flipping)) which I think is fairly much this
- 8 the s:tuff we’ve go::t (..) with my
- 9 annotations? °heh heh°
- (..)
- 10 Liam: yeah.
- 11 Richard: up to he::re.
- 12 Liam: yeah.

Conforme Marra (2013) clarifica, entre os dois participantes dessa interação, Richard tem posição social mais alta que Liam, visto que Richard tem um turno extremamente longo (entre linhas 2 e 9), com vários “*transition relevance places*” (término de cada linha), e controla sua fala com pausas (.), prolongamentos (*itse::lf*, *s:tuff*, *he::re*), ênfases (palavras sublinhadas), diminuição da voz (°*what*°) e risadas. Liam, por outro lado, não toma o turno, reservando sua

---

<sup>79</sup> [...] possible completion points of sentences, clauses, phrases, and one-word constructions.

fala à repetição de *yeah*, concordando com Richard. Dessa forma, o contexto, caso relevante à produção dos participantes, deve ser revelado nessa produção.

Os estudos da AC ajudaram no treinamento de vários profissionais (HERITAGE; CLAYMAN, 2010): atendentes telefônicos (ZIMMERMAN, 1992), médicos (HEATH, 1992; MAYNARD, 1992), vendedores (ARMINEN, 2005), entre outros. Não podemos deixar de mencionar uma grande contribuição dos estudos da AC à aviação. Neville (2004), em sua tese de doutorado e em artigos subsequentes, examinou a linguagem entre pilotos dentro da cabine de comando, instrumentalizando cursos e melhorando o relacionamento entre aviadores integrando uma tripulação (equipe de voo, minimamente formada por dois pilotos). Além de Neville, Garcia (2016) apresenta uma análise da conversa entre o comandante da aeronave do voo da USAirways 1549 que pousou no rio Hudson em Nova Iorque e o controlador que o auxiliou no evento, em que observa elementos transitórios entre a Fraseologia Aeronáutica e o *plain English*.

Outra importante colaboração dos estudos em AC está relacionada à pesquisa etnográfica em sala de aula (WALSH, 2006). Essa investigação baseia-se no registro em vídeo das aulas, e sua posterior transcrição, para a verificação da interação entre alunos x professor e alunos x alunos em sala de aula. Analisa-se, por exemplo, a qualidade das perguntas (se são redundantes, informativas, idôneas), quem normalmente abre turnos e como, e como o terceiro turno – ou o *follow up* – é feito (SINCLAIR; COULTHARD, 1975; 1992). Apesar da verificação do terceiro turno, o estudo de Sinclair e Coulthard (1975) teve outro viés, diferentemente do teor etnográfico das pesquisas em AC. A transcrição proposta por esses autores tem como objetivo investigar a função linguística e a organização de unidades linguísticas. Essa forma de pesquisa, que propõe a transcrição já baseada na hipótese de que a língua é funcional, é denominada Análise do Discurso.

### **2.3.2 A Análise do Discurso**

A Análise do Discurso (AD) é outra escola importante que se dedicou ao estudo da língua oral. A AD é uma teoria com várias ramificações, cada uma com metodologia própria. Ocupamo-nos, nesta pesquisa, do segmento da AD que começou na Inglaterra com o estudo de Sinclair e Coulthard (1975), baseado na teoria firthiana de que a língua é funcional (vide

MARRA, 2013; WEISSER, 2018, p. 4). A teoria de J. R. Firth (1957, p. 11) parte do pressuposto que “*you shall know a word by the company it keeps*” [conhece-se uma palavra pela sua companhia], e que se deve buscar o significado de um enunciado (*utterance*) a partir de sua produção no contexto, visto que a língua é construída socialmente (vide SMART, 2013).

As transcrições que embasam os estudos em AD realçam aspectos verbais, por meio da fala em si; extraverbais, em relação ao que ocorre enquanto os falantes interagem; e paraverbais, na qualidade da voz ou da entonação. Desses estudos surgiram as pesquisas voltadas à prosódia, e sua relação com a unidade mínima de sentido partindo de enunciados (*utterance*). Observa-se preocupação com os turnos e suas sobreposições; porém, o foco maior está na forma com que “os enunciados são articulados, tais como turnos ou unidades entonacionais”<sup>80</sup> (DU BOIS, 1991, p. 79), podendo ser classificados funcional ou foneticamente. No Quadro 7, observa-se um pequeno extrato de transcrição sugerida pela equipe que idealizou o *Santa Barbara Corpus of American English*<sup>81</sup>, retirado de Du Bois (1991, p. 80):

ALICE:	and I mean,
	((SNAP FINGERS)) you can get up,
	just that quick.
	if [you just] stumble and fall.
BETTY:	[uhhuh],

Quadro 7: extrato de transcrição do *Santa Barbara Corpus*.

Em uma tentativa de imitar roteiros de filmes ou peças teatrais (vide DU BOIS, 1991), os falantes são identificados com letras maiúsculas, à esquerda. A fala é representada por letras minúsculas. A sobreposição é identificada por colchetes e apresentada uma abaixo da outra, no mesmo alinhamento. Elementos não verbais são designados e inseridos no texto entre parênteses duplos, em letras maiúsculas, pois, assim como os nomes dos falantes, não são elementos da fala. Sem exemplos nesse excerto, os parênteses simples determinam ruídos vocais não verbais, como (SIGH) [suspiro]. As quatro primeiras linhas, cada uma

<sup>80</sup> [...] *the utterances were articulated, such as turns and intonation units.*

<sup>81</sup> Disponível em <<http://www.linguistics.ucsb.edu/research/santa-barbara-corpus>>. Acesso em 10 fev 2018.

representando uma unidade entonacional, foram enunciadas por Alice, somente com a última sendo sobreposta. Cada linha representa uma unidade tonal, sendo que a terceira é uma quebra final, representada pelo ponto final. Mesmo assim, o turno não foi totalmente passado, pois Alice fez nova contribuição em uma única unidade tonal. O colchete representa o momento em que Betty emite um sinal de resposta (*response token*), sobrepondo-o à fala de Alice.

A maior diferença entre essas duas escolas, a AC e a AD, está no objeto de estudo: enquanto a AC se ocupa da organização sequencial da conversação (tanto coloquial quanto institucional) (HERITAGE; ATKINSON, 1984; HERITAGE; CLAYMAN, 2010), a AD trata da busca do significado produzido em contexto e da estrutura teórica propícia para essa busca (SINCLAIR; COULTHARD, 1975, 1992). Retomando o exemplo extraído de Marra (2013), a conversa entre Richard e Liam, caso analisada pela perspectiva da AD, teria outro enfoque, partindo-se do contexto como referência para a transcrição. Estudos por esse viés começariam pela definição de quais papéis os participantes exercem, onde estão, o que estão fazendo, para, em seguida, avaliarem o que foi dito e o motivo de tais escolhas.

Uma linha intermediária é encontrada em estudos sociolinguistas interacionais, como o proposto por Gumperz (1982). Nessa escola, a língua é vista como uma interação social em que os participantes dão dicas contextualizadas uns aos outros. O falante é o ponto de partida da análise, e sua fala fornece pressuposições contextuais ao interlocutor. Essas pressuposições podem se manifestar na tomada de turno, no conteúdo linguístico, e também em usos pronominais, marcadores de discurso, pausas, hesitações, entre outros (MARRA, 2013, p. 1708).

Estudos embasados pela AD, apoiando-se na prosódia e na Pragmática, proliferaram com a análise de grandes bancos de transcrições feitas por equipes que também investigavam a língua escrita. Por isso, vivenciamos um período em que houve uma ampla gama de publicações voltadas às diferenças entre a oralidade e a escrita, com textos citados até hoje, tais como Biber *et al* (1999), Chafe e Tannen (1987), Carter e McCarthy (1995), entre tantos outros. Nesses estudos, o termo ‘discurso’ determina um registro dentre outros, como escrita acadêmica, escrita jornalística, poesia, ficção etc., para categorizar a compilação de *corpora*, que, por sua vez, passaram a fornecer dados para a pesquisa acadêmica e a publicação de dicionários e gramáticas. Assim, a maioria das pesquisas oriundas dessa análise abordou léxico e sintaxe, na busca pela unidade de sentido (SINCLAIR; COULTHARD, 1992; SINCLAIR, 2004). Sinclair e Coulthard (1992, p. 8, **negrito no original**) consideram que a “gramática

(escrita) se ocupa das propriedades **formais** de um item, [e] o discurso com as propriedades **funcionais**, com o porquê / para quê o falante está usando o item”<sup>82</sup>. Nessa perspectiva, as propriedades funcionais também se servem de elementos importantes à organização conversacional, tais como iniciadores de turno, uma vez que exercem funções dentro do discurso: “[i]niciadores são atos cuja função é prover informação sobre [algo], ou direcionar atenção ou pensamento sobre uma área, com a finalidade de tornar uma resposta correta à iniciação mais plausível”<sup>83</sup> (SINCLAIR; COULTHARD, 1992, p. 14). Uma transcrição totalmente ‘limpa’, portanto, apresentaria certas dificuldades em reconhecer um iniciador, por exemplo, ou certos atributos da língua oral que precisam ser compreendidos a partir da produção original. Para ilustrar, apresentamos o exemplo extraído de Marra (2013), utilizado anteriormente:

Richard: Or it might be that Dee’s already found them but they have to finish what Dee’s done and fill in the gaps what Dee’s started uuh then the baseline report itself which I think is fairly much this the stuff we’ve got with my annotations? Heh heh

Richard: Yeah

Richard: up to here

Liam: yeah

Como se observa, é difícil orientar-nos na leitura principalmente do primeiro enunciado por alguns motivos: não há indicações da prosódia, de quebras da fala, correções e falsas partidas. A escassez de informações sobre o contexto também desvincula esse trecho do seu momento de produção. Apresentamos, a seguir, uma possível solução, particularmente para a questão da representação da prosódia, qual seja, a Teoria da Língua em Ato, e como a escolha por essa teoria auxiliou a investigação dos *clusters* mais frequentes dos *corpora* de inglês para aviação estudados nesta tese.

### 2.3.2.1 Teoria da Língua em Ato e *clusters*

---

<sup>82</sup> Grammar is concerned with the formal properties of an item, discourse with the functional properties, with what the speaker is using the item for.

<sup>83</sup> Starters are acts whose function is to provide information about, or direct attention or thought towards an area, in order to make a correct response to the initiation more likely.



A Teoria da Língua em Ato (TLA) é proposta a partir da compilação de um *corpus* de italiano falado (CRESTI, 2000). A TLA utiliza o CHILDS<sup>84</sup> como modelo de transcrição, elaborado por Brian MacWhinney (1995) para o estudo da língua produzida por crianças. Esse modelo busca a transcrição fiel da produção linguística, registrando-se a fala de crianças tal como proferida, evidenciando o processo da aprendizagem de língua. É, portanto, um modelo que respeita, por exemplo, as variantes linguísticas, mesmo que em desacordo com a norma em vigor. Além disso, visto que na transcrição e na investigação de *corpora* orais se verifica “um grande número de blocos de linguagem [que], na verdade, não pode ser definido como orações (*clauses*), mas sim como fragmentos, interjeições, advérbios, locuções, que funcionam apropriadamente do ponto de vista comunicativo”<sup>85</sup> (CRESTI, 2014, p. 366), a pesquisadora propôs o acréscimo de barras prosódicas. São barras dispostas ao longo da transcrição e que permitem identificar a quebra tonal para o reconhecimento de um enunciado (CRESTI, 2000).

Inspirada na Teoria do Ato de Fala de Austin (1962), a TLA reconhece o enunciado (*utterance*) “como a unidade de referência; é **pragmaticamente** definido como correspondente ao **ato de fala** e é identificado por meio de mecanismos prosódicos”<sup>86</sup> (CRESTI, 2014, grifo nosso). O enunciado, portanto, é considerado a unidade mínima de referência e é presumidamente a unidade de significado mínima para a fala. Sua relação com a prosódia se dá na percepção da queda na entonação ao término da unidade, seja por meio de um sintagma perfeito, uma expressão, ou um som, como afirmado por Austin (1962, p. 94), todos considerados atos de fala, segmentados por parâmetros entonacionais (RASO et al, 2007). Dentro de um enunciado, temos unidades tonais, cada uma com uma função linguística. Na transcrição, o término de uma unidade tonal é representado por uma barra, e a conclusão do enunciado é identificada por duas barras. A fim de ilustrar, apresentamos o seguinte exemplo extraído de Mello (2014, p. 77):

\*EMI: no inverno / lavámos ali no ribeiro // ali ao pé do pontão da linha //

A fala anterior possibilita que identifiquemos mais claramente como o enunciado foi verbalizado, ainda que não representado pela forma gráfica com a qual estamos acostumados (vírgula ou ponto final). A queda acústica identificada por uma barra determina a unidade

<sup>84</sup> Disponível em <<http://childes.psy.cmu.edu/>>. Acesso em: 03 jul 2016.

<sup>85</sup> *A large number of spoken chunks, indeed, cannot be defined as clauses, but are rather fragments, interjections, adverbs, phrases, while nevertheless functioning properly from a communicative point of view.*

<sup>86</sup> *Utterance is assumed as the reference unit; it is pragmatically defined such as corresponding to a speech act and is identified through prosodic devices.*

prosódica, e “cada sequência que se conclui com uma quebra terminal no fluxo da fala (representada por duas barras) é considerada um enunciado” (RASO, 2012, p. 77). Apresentamos um modelo sem e um com as barras prosódicas extraídos de Mello (2014, p. 37):

1 Sem as barras prosódicas

a sio’ nasceu aonde quando eu falei “Itabira” e ele falou assim ah a terra do poeta maior uhn  
falei nada né falei pa ele

2 Com as barras prosódicas

a sio’ nasceu aonde // quando eu falei “Itabira” / e ele falou assim / ah / a terra do poeta maior  
// uhn / falei nada / né // falei pa ele

Observamos, no extrato 2, que as unidades tonais estão entre as barras únicas: ‘quando eu falei “Itabira”’ é uma ilha, ‘e ele falou assim’ é outra ilha, e assim por diante. O enunciado é todo o conteúdo entre as barras duplas, e também é discernido no fluxo da fala. Dessa forma, ao transcrevermos o texto considerando as quebras tonais, podemos investigar a função pragmática de certos padrões evidenciados na análise.

Além de propiciar mais flexibilidade para a pesquisa, pois nos possibilita reconhecer a prosódia dentro do mesmo turno, a transcrição é também mais facilmente lida. A TLA sugere outros tipos de classificações; porém, não são utilizadas neste trabalho. Interessa-nos, aqui, a verificação de outro fenômeno, também observável em *corpora* orais: os *clusters*, ou sequências de palavras que necessariamente ocorrem juntas, como blocos. Para ser considerado um *cluster*, não pode haver, por exemplo, pausa entre as palavras que o compõe (WOOD, 2006). Assim, equiparamos um *cluster* à ilha determinada pelas fronteiras entonacionais da TLA. Os *clusters* recorrentes em *corpora* parecem ter atributos que vão além dos polos entre o léxico e a sintaxe, tais como forma e função. Esses atributos podem ser determinados idiomáticamente (NATTINGER; DECARRICO, 1992, p. 57). Estudos mais recentes que conectam Pragmática e Linguística de *Corpus* observam que “atos de fala convencionais indiretos, ou seja, atos de fala que habitualmente retratam um construto léxico-gramatical que é estreitamente associado com uma função específica”<sup>87</sup> (ADOLPHS, 2008, p. 27) são

---

<sup>87</sup> [...] *conventional indirect speech acts, that is, speech acts which habitually display a particular lexico-grammatical construct which is closely associated with a specific function.*

altamente frequentes. A título de exemplo, temos a expressão ‘*can you*’, que é usualmente empregada em pedidos indiretos. Abordamos, a seguir, aspectos importantes da Linguística de *Corpus*, no que concerne ao presente trabalho.

#### 2.4 A Linguística de *Corpus* (ou estudos baseados em *corpora*)

A Linguística de *Corpus* (LC) ocupa-se do estudo linguístico de determinada comunidade e / ou contexto utilizando-se *corpora*, ou “uma coletânea de textos, necessariamente em formato eletrônico, compilados e organizados segundo critérios ditados pelo objetivo de pesquisa a que se destina (TAGNIN, 2013, p. 26). Esses textos devem ter sido extraídos de produção autêntica, oral ou escrita, e ser em número suficiente para representarem a comunidade linguística a ser investigada. A representatividade talvez seja uma das maiores dificuldades da compilação de um *corpus*, pois não há um número pré-determinado de qual seria o mínimo ideal de palavras, por exemplo. Há, sim, uma defesa de que *corpora* menores podem suprir necessidades mais particulares, como o estudo de linguagem técnica (GAVIOLI, 2005) e estudos pragmáticos (VAUGHAN; CLANCY, 2013). Assim, a compilação de um *corpus* deve atender, principalmente, ao recorte da língua que se pretende investigar (TAGNIN, 2013).

Toda e qualquer análise linguística realizada nesses moldes se fundamenta nos dados extraídos dos *corpora* por meio de ferramentas computacionais, que se valem de bases estatísticas para tal extração. O principal objetivo do levantamento estatístico é a busca pelos padrões, ou seja, os fenômenos linguísticos produzidos repetidamente por determinada comunidade linguística. Dessa forma, analisa-se aquilo que, de fato, ocorre na língua (probabilidade), não aquilo que é apenas possível (possibilidade). A probabilidade de ocorrência está no princípio da idiomaticidade (*idiom principle*) de Sinclair (1991, p. 110), que afirma que “um usuário da língua tem a sua disposição um grande número de locuções semi-pré-construídas que constituem escolhas únicas, mesmo que possam parecer analisáveis em segmentos”<sup>88</sup>. O princípio idiomático defende que “cada palavra no texto é usada em uma fraseologia comum, o sentido é anexado à locução inteira, e não às suas partes individuais, e o

---

<sup>88</sup> [...] a language user has available to him or her a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analyzable into segments.

ouvinte ou leitor entende a locução como uma locução, e não como um modelo gramatical que contém itens lexicais”<sup>89</sup> (HUNSTON, 2002, p. 143). Já o princípio de livre escolha é o modelo que normalmente ampara a gramática, pois prevê a possibilidade de construção linguística em uma espécie de “*slot-and-filler model*” [modelo de espaço e preenchimento]: a estrutura sujeito + verbo + complemento, por exemplo, está disponível ao usuário, que a preenche criativamente com um léxico que atenda àquela estrutura (SINCLAIR, 1991, p. 109). É neste último princípio que se encaixam jogos de palavras, poemas, ironia, sarcasmo, ou outros mecanismos estilísticos que rompem com a convencionalidade.

Conforme o princípio idiomático, toda língua produzida é aprendida socialmente, e transmitida em comunidades (profissionais, acadêmicas, familiares). O falante que não pertence a determinada comunidade pode se tornar um ‘falante ingênuo’ (FILLMORE, 1979a), ou um falante que não domina a linguagem utilizada naquele contexto definido. Esse falante pode simplesmente não pertencer à esfera profissional ou geográfica daquela comunidade, mesmo que porventura fale o mesmo idioma. Nessa perspectiva, a língua é convencional, ou um fenômeno social.

Assim, a LC se ocupa da língua em uso, principalmente do estudo descritivo dessa língua. Os padrões, ou recorrências, são o centro da descrição linguística. Padrão e significado, ou léxico e gramática, estão intimamente interligados (SINCLAIR, 1991; HUNSTON, 2002). Ainda que com certas diferenças conceituais, há uma grande variedade de termos para designar praticamente o mesmo fenômeno: fraseologia, *cluster*, *chunk*, *lexical bundle*, expressões pré-fabricadas, expressões formulaicas, agrupamentos lexicais, grupos lexicais, blocos lexicais, ou blocos de linguagem (NATTINGER; DECARRICO, 1992; HUNSTON, 2002). Essas expressões podem ser mais ou menos fixas, ou seja, permitir maior ou menor variação lexical interna (SINCLAIR, 1991). Para ilustrar, vemos expressões mais fixas como ‘*on the whole*’ [de modo geral], que não permite variação interna, e menos fixas como ‘*may not be ... but...*’ [pode não ser... mas...] na avaliação de assuntos ou situações positivas, como em ‘*may not be a genius but he will never have to worry about the mortgage*’ [pode não ser um gênio mas ele nunca terá que se preocupar com hipoteca] (HUNSTON, 2002, pp. 142-143).

---

<sup>89</sup> [...] *each word in the text is used in a common phraseology, meaning is attached to the whole phrase rather than to the individual parts of it, and the hearer or reader understands the phrase as a phrase rather than as a grammatical template with lexical items in it.*

Com o aumento de pesquisas utilizando *corpora*, surgiram também descobertas de que os blocos de linguagem são mais frequentes do que julgado anteriormente. A observação de outras palavras que frequentemente aparecem juntas, ou se atraem, cada vez mais tem recaído sobre alguns padrões que não são semanticamente transparentes, mas ainda assim exercem certa função dentro do texto ou da conversação. Como exemplo, Adolphs (2008) cita a expressão ‘*couldn’t you*’ [você não poderia], muito mais utilizada para fazer pedidos do que a forma ‘*can’t you*’ [você não pode]. Mais recentemente, pesquisadores veem a possibilidade de atribuir um ato de fala a alguns blocos de linguagem. O uso convencionalizado de certos blocos de linguagem propicia significado e função específicos na comunidade linguística onde são empregados. Ao analisar esses blocos frequentes no contexto de produção, pode-se verificar qual ato de fala realizam (AIJMER, 1996; ADOLPHS, 2008; AIJMER; RÜHLEMANN, 2015).

Os blocos de linguagem apresentam usos pragmáticos, ou perfil funcional (ADOLPHS, 2008), ou, ainda, integridade pragmática (O’KEEFE; MCCARTHY; CARTER, 2007, p. 70), também em relação ao gerenciamento da conversação. Assim, observam-se aspectos relevantes ao entendimento da língua oral pelo viés da AC ou da Pragmática, como os iniciadores de turno (*I mean, I think, I know*) (TAO, 2003), os marcadores conversacionais (*okay, well, you know*) (AIJMER, 1996), marcas de hesitação como sinalizadores de coconstrução (*uh, um, mm, yeah, erm*) (MCCARTHY, 2002 [2006], 2010), entre outros.

Os atos de fala, muitas vezes, são concretizados por expressões ou blocos de linguagem denominados “linguagem roteirizada” (AIJMER, 1996), ou seja, agrupamentos de palavras que têm a mesma função de um ato de fala. Podem compreender um agrupamento mais fixo, como ‘sinto muito’ para desculpar-se, ou semifixo, como ‘você pode’ para solicitar algo, e são altamente dependentes do contexto. Percebe-se, nessas estruturas, “uma consolidação do significado em certas cadeias léxico-gramaticais que resultam de um uso prolongado<sup>90</sup>” (O’KEEFE; CLANCY; ADOLPHS, 2011, p. 90) e, assim, convencionalizado (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 134).

A alta recorrência de dêiticos, funções linguísticas e outros fenômenos tradicionalmente estudados por pragmaticistas no levantamento de listas de palavras e de *clusters* tem atraído a atenção de linguistas de *corpus* (O’KEEFE; MCCARTHY; CARTER, 2007; ROMERO-TRILLO, 2008; O’KEEFE; CLANCY; ADOLPHS, 2011; CLANCY; O’KEEFE, 2012;

---

<sup>90</sup> [...] an ‘entrenchment’ of meaning in certain lexico-grammatical strings as a result of extended usage.

AIJMER; RÜHLEMANN, 2015). Ao analisarem esses fenômenos em *corpora*, buscam a perspectiva da Pragmática na análise qualitativa dos dados. Na próxima subseção, explicaremos a junção dessas duas teorias, ou seja, a *Corpus Pragmatics*, ou a Pragmática de *Corpus*.

## 2.5 *Corpus Pragmatics*: a correspondência entre a LC e a Pragmática Linguística

*Corpus Pragmatics*, a junção entre a LC e a Pragmática Linguística, é “uma estrutura metodológica que permite a interpretação do significado falado ou escrito, com ênfase em fornecer evidência empírica para essa interpretação”<sup>91</sup> (CLANCY; O’KEEFE, 2015, p. 235). Assim, a LC e a Pragmática são “duas versões do mesmo fenômeno: os mecanismos – o assunto – (estudos com *corpora*), e sua interpretação e explicação (pragmática)”<sup>92</sup> (ROMERO-TRILLO, 2008, pp. 5-6). Aijmer e Rühlmann (2015) sugerem que a correlação entre as duas linhas pode ser ilustrada vertical e horizontalmente. A perspectiva vertical seria uma referência às análises iniciais da LC, que partem das listas de palavras, de palavras-chave, de *clusters*, ou da repetição da palavra núcleo nas linhas de concordância. Já a horizontal seria o respaldo da Pragmática na leitura das linhas de concordância, com possibilidade de expansão para a busca de fenômenos sociais no contexto de produção. Os autores recomendam que partamos da investigação vertical, evidenciando os elementos frequentes, para, então, utilizarmos as teorias da Pragmática na investigação manual desses elementos.

A principal guinada que uniu as duas áreas foi “a mudança de uma heurística em estudos filológicos e literários para investigações empíricas com métodos de discurso analíticos e etnográficos”<sup>93</sup> (TAAVITSAINEN; JUCKER, 2015, pp. 10-11), considerando também escolas como a AC e a AD. O acesso a *corpora*, principalmente falados, possibilita estudos empíricos, com a observação de fenômenos pragmáticos em maior escala.

Geralmente, as pesquisas em Pragmática de *Corpus* buscam investigar questionamentos comuns à micropragmática, tais como análise de atos de fala (AIJMER, 1996; ADOLPHS,

---

<sup>91</sup> [...] a methodological framework that allows for the interpretation of spoken or written meaning, with an emphasis on providing empirical evidence for this interpretation.

<sup>92</sup> [...] two versions of the same phenomenon: the mechanics – the subject-matter – (corpus studies), and its interpretation and explanation (pragmatics).

<sup>93</sup> [...] a change from the heuristics in philological and literary studies to empirical investigations with discourse analytical and ethnographical methods.

2008; CHENG, 2010), marcadores discursivos ou conversacionais (AIJMER, 1996, 2002; ADOLPHS, 2008), linguagem vaga (EVISON; MCCARTHY; O'KEEFFE, 2007), dêiticos (RÜHLEMANN; O'DONNELL, 2015), entre outros (vide WEISSER, 2018). Há poucas pesquisas que se ocupam de uma perspectiva macropragmática; trata-se de pesquisas que se voltam à arquitetura de *corpora* como objeto de estudo, com a intenção de investigar o contexto de produção. Esses estudos consideram: (i) qual tipo de comunidade linguística ou registro seria mais adequado para o levantamento de fenômenos pragmáticos (CLANCY, 2010; RÜHLEMANN, 2010); (ii) qual a melhor maneira de coletar textos (orais ou escritos) de forma a respeitar critérios socioculturais (VAUGHAN; CLANCY, 2013); e (iii) quais itens devem ser anotados de forma a possibilitar investigações pragmáticas (WEISSER, 2015; 2018).

Em relação ao foco de análise, os avanços dos estudos em Pragmática, que se descolaram de frases isoladas e partiram para o discurso por meio de investigações empíricas, facilitaram o encontro dessa teoria com a LC (TAAVITSAINEN; JUCKER, 2015). Já os estudos em *corpora* passaram a preocupar-se com itens que antes eram desconsiderados, como marcadores de discurso, tomada de turno e, mais recentemente, hesitação (*uh, er, erm*), pois o enfoque era normalmente dado às palavras de conteúdo, ou semanticamente transparentes. Esses itens, também estudados pela AC, mostram-se altamente dependentes do contexto, e são considerados elementos importantes da gramática oral (CLANCY; MCCARTHY, 2015).

Apesar de terem se baseado no conceito da Teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1962), os estudos propostos pela Pragmática de *Corpus* aproximam-se mais dos atos pragmáticos de Mey (2001). Os atos pragmáticos estão embutidos em tudo o que fazemos. Isso implica afirmar que “interrupções, comentários ou reparos”<sup>94</sup> (HABERLAND, 2010, p. 64) também são atos pragmáticos, uma vez que têm sentido (*sense*), ou função, no contexto, mesmo que “não tenham que ter um conteúdo proposicional”<sup>95</sup> (p. 65). Uma palavra pode ter um valor semântico, ou lexical, mas no momento em que ela é utilizada com certa função, mesmo que essa função esteja relacionada à organização conversacional (como uma falsa partida, por exemplo), adquire atributo de ato pragmático. Adolphs (2008) denomina esse ato pragmático perfil funcional. A verificação desse perfil funcional não pode ser realizada unicamente dentro de um enunciado ou unidade de fala. É necessário que se busque a função na reação daquilo que foi dito anteriormente, ou no que provocou tal réplica. Assim, deve-se verificar o perfil

<sup>94</sup> [...] *interruptions, comments or repairs.*

<sup>95</sup> [...] *they do not have to have a propositional content.*

funcional dentro do contexto de enunciação, ou na interação entre os participantes dessa produção (WEISSER, 2018).

Embora essa correlação entre Pragmática e LC tenha sido abordada em publicações anteriores (AIJMER, 1996; CRESTI, 2000; O'KEEFE; MCCARTHY; CARTER, 2007; ADOLPHS, 2008; ROMERO-TRILLO, 2008; O'KEEFE; CLANCY; ADOLPHS, 2011; CLANCY; O'KEEFFE, 2012), a expressão *Corpus Pragmatics* foi oficializada com o livro de Aijmer e Rühlemann (2015), que agrupa trabalhos importantes voltados a pesquisas que consideram os estudos em *corpora* sob a perspectiva da Pragmática.

Mas a LC não é a solução final para a Pragmática, pois há limites para a parceria. Um exemplo é o fato de atos de fala não serem recuperáveis sem etiquetagem (vide SANTORO, 2017). A menos que se trate de uma palavra ou expressão semanticamente transparente (como 'peço', ou 'desculpe-me'), não há como extrair o ato de fala automaticamente por meio das ferramentas. No entanto, alguns pesquisadores etiquetaram um *corpus* manualmente para realizarem a pesquisa, e concluíram que seria possível treinar um *software* para a etiquetagem automática, mas com certas restrições impostas pela interação falada – muito frequentemente os enunciados não têm sentido literal (WEISSER, 2015). Por isso, é importante que se preserve o contexto de produção, cuja “noção dinâmica e em multicamadas”<sup>96</sup> (TAAVITSAINEN; JUCKER, 2015, p. 6) pode apresentar dificuldades de entendimento até mesmo para os participantes da interação. Um caminho possível seria a rotinização, ou seja, o uso frequente de um bloco de linguagem que acaba sendo correspondente a um ato de fala, armazenado pelo sujeito cognitivamente e partilhado socialmente (ADOLPHS, 2008).

As rotinas pragmáticas, também denominadas fórmulas situacionais ou expressões formulaicas (FILLMORE, 1984), tais como 'prazer em conhecê-lo', 'feliz aniversário', entre outras, são comumente utilizadas para realizar determinados atos. Bardovi-Harlig (2013, p. 4529) equipara as rotinas pragmáticas com as expressões formulaicas ou os blocos de linguagem, desde que esses observem alguns fenômenos: (i) tenham ao menos dois morfemas; (ii) sejam articulados sem interrupções; (iii) sejam usados frequentemente e de forma fixa; (iv) sejam dependentes do contexto; e (v) sejam empregados pela comunidade como um todo (vide Capítulo 3). Dessa forma, caso determinados blocos de linguagem apresentem esses fenômenos, podem ser considerados rotinas pragmáticas no contexto em que foram analisados.

---

<sup>96</sup> [...] *dynamic and multilayered notion*.



Bardovi-Harlig e Stringer (2017) adicionam a esses fenômenos o armazenamento cognitivo, que possibilita a um aprendiz de determinada língua construir a sua fluência a partir do acesso a esse armazenamento.

O armazenamento cognitivo e a articulação de blocos de linguagem sem interrupção são relacionados aos estudos sobre fluência, que serão discutidos na próxima subseção.

## **2.6 A fluência e a interação como áreas linguísticas**

Inicialmente, o objetivo desta tese era definir o que seriam fluência e interação no inglês aeronáutico a partir da investigação de um *corpus* de comunicações radiotelefônicas entre pilotos e ATCOs em situações anormais. Os estudos que orientaram a pesquisa, no entanto, demonstraram que seria importante repensar esses dois quesitos a partir da Pragmática, que considera a língua em uso, a escolha do falante e o efeito no interlocutor, e o contexto de produção. Por isso propusemos um caminho partindo de conceitos da Pragmática e chegando, na próxima subseção, aos dois critérios linguísticos que motivaram a presente pesquisa, começando pela fluência.

### **2.6.1 A fluência**

Estudos relacionados à fluência na proficiência linguística retomam Brumfit (1984), que previa uma separação entre atividades orientadas pela forma e atividades orientadas pela fluência. Enquanto a forma linguística prevê uma precisão e, assim, um tempo maior para o processamento mental, além da priorização da forma correta, a fluência dá conta da velocidade da expressão verbal, escrita ou oral, independentemente de exatidão (BRUMFIT, 1984). Desse conceito surgiram os exercícios de *closed-practice* ou *open-practice* (exercícios com mais ou menos controle da prática de determinada estrutura gramatical ou lexical), que partiam do princípio de que a prática exaustiva da forma levaria ao seu uso fluente.

Desde os anos 90, o conceito de fluência tem o falante nativo como fonte de inspiração: fluência é a habilidade de “produzir discurso no tempo do falante nativo, sem impedimento de

pausas silenciosas e hesitações, pausas preenchidas (*ers* e *erms*), autocorreções, repetições, falsas partidas, entre outros similares”<sup>97</sup> (LENNON, 1990, p. 390). Essa aproximação à fala nativa como modelo de rapidez no acesso à língua foi amplamente estudada pela psicolinguística e por outros estudos relacionados à aquisição de segunda língua (SLA, *Second Language Acquisition*) (SCHMIDT, 1991; SKEHAN, 1998; WOLFE-QUINTERO *et al*, 1998; ELLIS, 2003), que salientam a importância da fluência, descentralizando o foco na gramática. Retomamos a Introdução desta tese, em que se observa que é essa a ideia de fluência que embasa o inglês aeronáutico para a OACI.

Com a evolução dos estudos sobre a fluência, percebe-se que não podemos separá-la da forma, pois são interligadas (ELLIS, 1994; SKEHAN, 1998). Ainda assim, a fluência é considerada como produção do indivíduo, ou, sob o ‘controle do aprendiz’<sup>98</sup> (WOLFE-QUINTERO *et al.*, 1998, p. 4). É esse o conceito dos descritores de desempenho denominados *Complexity Accuracy Fluency* (CAF), uma metodologia de avaliação linguística que pretende mensurar a qualidade da produção linguística de um aluno / candidato por meio da complexidade de suas estruturas, da comparação entre erros e acertos e da velocidade com que produz língua (escrita ou falada). Assim, a fluência é medida em três principais aspectos: velocidade (número de palavras por minuto), *breakdown* (número, comprimento e distribuição de pausas) e reparo (número de falsas partidas e repetição) (TAVAKOLI; SKEHAN, 2005).

Como mencionado anteriormente, atualmente observam-se críticas explícitas às avaliações orais em que avaliadores não se comportam como parceiros interacionais, ou às medidas de fluência em desempenhos individuais, uma vez que a fluência é um fluir conversacional e, portanto, vista como uma responsabilidade conjunta entre falantes (MCCARTHY, 2002 [2006]). Essa percepção da fluência é “muito mais influenciada pelo fluxo da conversa criada cooperativamente, do que simplesmente pelo talento de um falante individual<sup>99</sup>” (MCCARTHY, 2002 [2006], p. 5). Essa ideia é defendida por autores que consideram a língua por um viés mais social, como Guillot (1999, p. 41), para quem a fluência está “longe de ser uma noção relacionada a um falante de uma só perspectiva. Ela emerge do

---

<sup>97</sup> [...] *to produce speech at the tempo of native speakers, unimpeded by silent pauses and hesitations, filled pauses ('ers' and 'erms'), self-corrections, repetitions, false starts, and the like.*

<sup>98</sup> [...] *learners' control.*

<sup>99</sup> [...] *much influenced by the cooperatively created flow of talk, rather than just the talent of one individual speaker.*

produto de uma fina sintonia (amplamente intuitiva) entre participantes em uma troca, de acordo com os parâmetros dessa troca, como um processo de negociação”<sup>100</sup>.

Dados extraídos de *corpora* orais corroboram essa visão. A possibilidade de examinar produções orais de falantes nativos derrubou a falácia de que hesitações, pausas silenciosas ou preenchidas (*er, erm*) são típicas de aprendizes de língua que ainda não dominam a arte do falar a a língua adicional. Ademais, pesquisas no campo da fonética (HELDNER; EDLUND, 2010) têm observado que as pausas nas conversações são controladas reativamente pelo interlocutor, assim como notado por estudiosos da LC. Analisando a linguagem produzida em ambientes naturais, por falantes considerados nativos e proficientes em sua língua materna, notam-se disfluências e construções léxico-gramaticais que não respeitam as regras normativas e, ainda assim, são consideradas apropriadas. A fim de exemplificação, extraímos o seguinte diálogo de McCarthy (2002 [2006], p.3):

<p>A: Where would you tell me to go? And then to a two week trip. Where would you tell me to go?</p> <p>B: Okay. Um well let's see. You're gonna want to . . . You're gonna want to see I mean since you're there for two weeks you're you're probably gonna you know you're just gonna have to see the . . . You're not gonna have time to really wander around and so you're gonna want to go where the churches are and+</p> <p>A: Uh-huh.</p> <p>B: +the museums are+</p> <p>A: Uh-huh.</p>
---

Quadro 8: transcrição de uma conversa entre falantes nativos.

Notam-se falsas partidas, pausas (representadas por ...), repetições de expressões e frases, sobreposição de turnos (representada por +), entre outros. Diálogos assim podem ser considerados, por alguns, maus exemplos para os aprendizes de língua; porém, a ausência desses elementos no ensino pode levar à crença de que a língua oral é similar à escrita. A fluência existe no diálogo do Quadro 12, empregada nas expressões repetidas, palavras vagas, hesitações e pausas; além disso, o uso de blocos de linguagem (*clusters*) é central para a velocidade da fala e o fluir conversacional; dessa forma, os falantes contribuem um com o outro por meio de uma **cofluência** (*cofluency*) (McCARTHY, 2002 [2006]).

O uso de blocos de linguagem ou expressões formulaicas como fundamental para a fluência já havia sido abordado por Fillmore (1979b, p. 92), na afirmação de que essas

<sup>100</sup> [...] far from being a one-sided speaker-related notion. It has emerged as the product of a (largely intuitive) fine tuning between participants in an exchange according to the parameters of the exchange, as a process of negotiation.

expressões são memorizadas em “associação íntima com as situações em que seu uso é apropriado”<sup>101</sup>.

Essas expressões, vistas na subseção anterior como expressões pré-fabricadas, expressões formulaicas, blocos de linguagem ou *clusters*, são altamente frequentes em *corpora* orais (O’KEEFE; McCARTHY; CARTER, 2007), principalmente em lugares específicos da estruturação da interação, como as tomadas de turno, representando uma “alta exigência da automaticidade”<sup>102</sup>, e “revelam suas formas regulares e fixas, e as funções pragmaticamente especializadas que adquiriram no decorrer de milhares de enunciações”<sup>103</sup> (McCARTHY, 2010, p. 4). Uma das expressões mais utilizadas é *you know*, com sua “função de monitorar o estado de conhecimento compartilhado” (McCARTHY, 2010, p. 4). Essas expressões formulaicas são utilizadas com adequação ao contexto e à situação comunicativa; quando o falante as utiliza espontaneamente, ou seja, de forma automatizada, essas expressões melhoram a fluência (WOOD, 2006; BARDOVI-HARLIG; STRINGER, 2017).

Além das expressões formulaicas, a tomada de turno também pode ser relevante, pois “o que acontece nos limites do turno pode revelar muito sobre como a fluência é construída interativamente”<sup>104</sup> (MCCARTHY, 2010, p. 5). Tao (2003) confirmou a hipótese de Schegloff na busca por tais elementos por meio da LC, verificando que blocos de linguagem têm a função de organizar a conversação e são intrínsecos à interação. Expressões que são largamente utilizadas tanto na tomada quanto na passagem do turno podem trazer elementos que auxiliam, ou indicam, a interação e a fluência. Na próxima subseção, elaboraremos sobre os aspectos interacionais no ensino e na avaliação de línguas.

## 2.6.2 A interação

A pesquisa por ‘interação’ como elemento segmentado tanto no ensino quanto na avaliação de línguas não gerou muitos resultados. Os achados revelam que a interação é sempre objeto de estudo – de estudos pragmáticos, por exemplo, e principalmente da AC, que parte de um ponto de vista epistemológico para avaliar como a interação entre os participantes ocorre e

---

<sup>101</sup> [...] *close association with the situations in which their use is appropriate.*

<sup>102</sup> [...] *high demand on automaticity.*

<sup>103</sup> [...] *reveals their regular, fixed forms and the pragmatically specialised functions they have acquired over many millions of utterances.*

<sup>104</sup> [...] *what happens at turn-boundaries may reveal a great deal about how fluency is constructed interactively.*

que tipo de estrutura a permeia. Porém, uma teoria que pondera sobre interação e a noção de competência é a Competência Interacional (YOUNG, 2000, 2013), que se refere à prática discursiva construída na interação para a promoção da proficiência de um indivíduo. Os recursos a que o indivíduo recorre para a construção dessa prática são:

conhecimento dos *scripts* retóricos, conhecimento do registro específico à prática, conhecimento de padrões de tomada de turno, conhecimento de organização topical, conhecimento de uma estrutura de participação apropriada, e conhecimento dos meios de sinalização de fronteiras entre as práticas e transições na prática em si.<sup>105</sup> (YOUNG, 2000, p. 11)

Explicamos brevemente cada um desses recursos. Listado em primeiro lugar, o conhecimento da retórica de certa comunidade discursiva se dá no repertório de atos de fala de que o aprendiz dispõe; assim, na interação entre os participantes, esses atos de fala são ativados de acordo com o papel de cada um (por exemplo, o falante relata o problema e o interlocutor oferece soluções) (YOUNG, 2011). O segundo recurso trata do conhecimento do registro, compreendendo a seleção lexicogramatical dos participantes, que devem adaptá-la à situação. O próximo recurso corresponde ao gerenciamento da tomada de turno, que abordamos na subseção 2.3.1, quando apresentamos os estudos da AC. O quarto recurso refere-se à manutenção do tópico, ou seja, ao distanciamento de um assunto que certo participante cria, ou à retomada desse assunto. O recurso seguinte diz respeito ao conhecimento de uma estrutura (*framework*) que prevê a participação do indivíduo na interação; tal conhecimento compreende as amarras sociais (*social constraints*), ou o *facework* de Goffmann (1967). Por fim, o último recurso elencado por Young (2000) concerne à sinalização das fronteiras que devem fazer parte do repertório de conhecimento do aprendiz ao abrir ou encerrar práticas discursivas (registros, gêneros textuais), como por exemplo, iniciar ou terminar um e-mail.

Como se pode observar, os fenômenos elencados para a Competência Interacional dialogam com elementos estudados sob a luz da Pragmática. Abordamos, ainda que brevemente, outras competências sugeridas por Celce-Murcia, (2007), com uma atualização do esquema proposto pela própria autora em 1995 (vide Figura 2). A atualização é representada na Figura 3, a seguir:

---

<sup>105</sup> [...] *a knowledge of rhetorical scripts, a knowledge of register specific to the practice, a knowledge of patterns of turn-taking, a knowledge of topical organization, a knowledge of an appropriate participation framework, and a knowledge of the means for signaling boundaries between practices and transitions within the practice itself.*

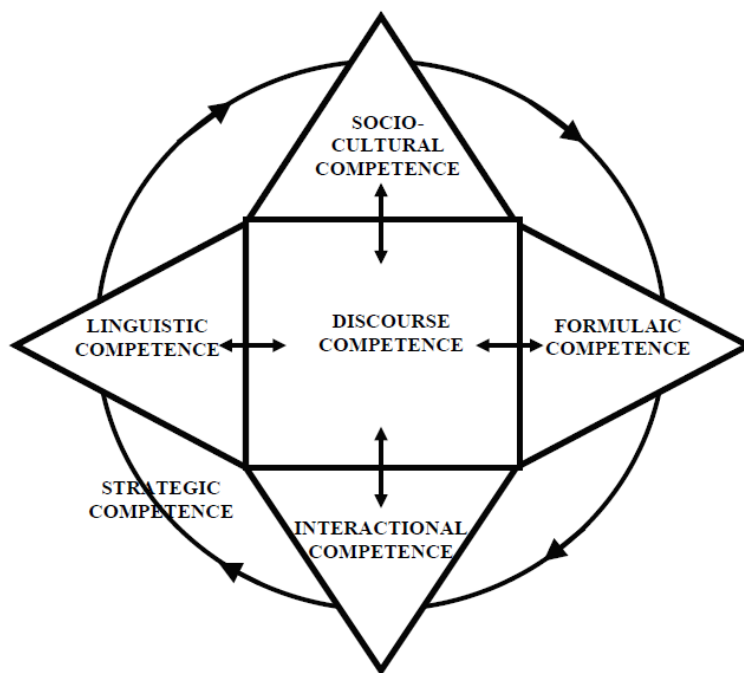


Figura 3: representação da competência comunicativa revisada (CELCE-MURCIA, 2007, p. 45).

Começamos pelo conceito de competência estratégica, na camada mais externa da representação, em um movimento que percorre todas as outras competências. A competência estratégica é revelada no indivíduo que tem “um inventário disponível de estratégias comunicativas, cognitivas e metacognitivas que permitem a um interlocutor hábil negociar significados, resolver ambiguidades e compensar deficiências das outras competências”<sup>106</sup> (CELCE-MURCIA, 2007). Ao compararmos essa definição com a proposta de interação pela OACI (vide Introdução), observamos que se alinham: “checar, confirmar ou esclarecer”<sup>107</sup> são estratégias listadas na Escala de Proficiência Linguística da OACI quando o falante é confrontado com “situações inusitadas” (ICAO, 2010, p. 4-14). Mesmo nessa comparação, ainda se percebe que a definição de interação segundo a OACI é bastante restrita ao listar somente três estratégias.

A competência sociocultural refere-se ao “conhecimento pragmático do falante”<sup>108</sup> (CELCE-MURCIA, 2007, p. 46), incluindo conhecimento sobre estratégias de polidez e reconhecimento de fatores sociolinguísticos: apropriação de registros diferentes, consideração da relação de poder entre os participantes de uma interação, entre outros. A competência

<sup>106</sup> [...] *an available inventory of communicative, cognitive and metacognitive strategies that allow a skilled interlocutor to negotiate meanings, resolve ambiguities, and to compensate for deficiencies in any of the other competencies.*

<sup>107</sup> [...] *checking, confirming or clarifying.*

<sup>108</sup> [...] *speaker's pragmatic knowledge*

discursiva abrange coesão, coerência e dêiticos, além do conhecimento de estruturas de gêneros formais, como entrevista, palestra etc. A competência linguística trata do sistema, dividido em fonológico, lexical, morfológico e sintático. A competência formulaica diz respeito às fórmulas de rotina utilizadas no dia a dia e aos blocos de linguagem, ou seja, idiomatismos, colocações e fraseologismos em geral, que facilitam o fluir conversacional. Já a competência interacional, segundo Celce-Murcia (2007, p. 48), concerne ao domínio dos atos de fala comumente utilizados na língua alvo e à competência conversacional, no que tange ao gerenciamento de turnos. Tais divisões parecem-nos pouco produtivas, pois, aparentemente, tratam dos mesmos fenômenos com nomenclaturas diferentes, todos estudados pela perspectiva da Pragmática. Ou, então, podemos retomá-las sob a visão proposta por Davies (2004) no início deste capítulo, em que todas essas competências podem ser englobadas pela Pragmática.

Com essa breve exposição de competências e áreas linguísticas que pretendemos investigar, verifica-se que fluência e interação, conforme entendidas pela OACI, estão descritas de forma limitante. Retomando outras propostas de avaliação de proficiência linguística, notamos que a fluência está relacionada ao grau de domínio que o falante tem da língua; por exemplo, no QECR, os termos fluência/fluyente somente aparecem a partir do descritor do nível B2, ou Usuário Independente, até o último estágio, C2 (Domínio Pleno). Já interação é uma entre quatro atividades de linguagem, quais sejam, recepção, produção, interação e mediação e, como tal, compõe a proficiência linguística como um todo. Buscamos, assim, um entendimento do que poderia significar fluência e interação nas comunicações radiotelefônicas para, então, contrastarmos os resultados com a Escala de Proficiência Linguística da OACI.

Assim como explicado no início deste capítulo, optamos por um caminho *top-down* a fim de explicar conceitos importantes que foram levantados e assimilados durante a pesquisa. Ressaltamos que o projeto começou com uma metodologia de pesquisa que permite o levantamento de padrões de determinado discurso produzido por determinada comunidade. A LC possibilitou tal levantamento, ressaltando vários fenômenos que são tradicionalmente estudados pelo viés da Pragmática. No próximo capítulo, explicaremos a metodologia que selecionamos para a investigação linguística proposta em dois momentos distintos: no Capítulo 4, com a análise do *corpus* de comunicações radiotelefônicas, e no Capítulo 5 com o estudo do *corpus* de aprendizes.

### Capítulo 3. A metodologia de análise linguística

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que percorremos para a investigação de fluência e interação em dois *corpora*: um de comunicações radiotelefônicas e outro de aprendizes. Esses *corpora* foram compilados para servirem às análises de fluência e interação do *plain aviation English* e da aplicabilidade desses elementos na sala de aula do inglês para aviação. Pretendemos, assim, atingir os dois objetivos gerais propostos na Introdução desta tese, quais sejam, descrever o que constituem fluência e interação no inglês aeronáutico e como aplicar os achados no ensino dessa especialidade de inglês.

Trataremos de cada um dos *corpora* mais detalhadamente em momentos distintos neste Capítulo. Na primeira parte, descrevemos o *corpus* de comunicações radiotelefônicas, seguido da metodologia de exploração desse *corpus*. Essa sequência foi assim definida porque o segundo *corpus* se beneficiou das análises do primeiro. Após as investigações do *corpus* de comunicações aeronáuticas, fizemos um levantamento de fenômenos pragmáticos – que corresponderiam à fluência e à interação – e os aplicamos em sete aulas com um grupo específico de alunos. A coleta desse material seguiu os preceitos da investigação do discurso de sala de aula (WALSH, 2006, 2011), que, basicamente, traçam um caminho de gravações em vídeo, transcrição e análise das aulas. Tratamos dessa metodologia na subseção 3.3, ainda neste Capítulo. Após a explicação dessa metodologia, que amparou a coleta do material, apresentamos a descrição do segundo *corpus* na subseção 3.4.

#### 3.1 O *corpus* de comunicações radiotelefônicas

Expusemos, no capítulo anterior, como a Linguística de *Corpus* (LC) propiciou investigações de fenômenos linguísticos difíceis de serem detectados a olho nu. Retomamos que essas investigações são realizadas em *corpus*, que, para a LC, corresponde a “uma coletânea de textos, necessariamente em formato eletrônico, compilados e organizados segundo critérios ditados pelo objetivo de pesquisa a que se destina” (TAGNIN, 2013, p. 29). A LC vale-se de ferramentas computacionais que evidenciam aspectos da convencionalidade que dificilmente seriam detectados manualmente. É natural confiarmos nas nossas habilidades de falantes para explicarmos alguns fatos que fogem à gramática ou ao léxico, por exemplo. Porém, ao investigarmos *corpora* diversos e as recorrências de determinados fenômenos



linguísticos, notamos aspectos que passariam despercebidos sem amostras de língua na tela do computador. Além disso, *corpora* especializados, como os utilizados nesta pesquisa, podem fornecer indícios da língua em uso para além dos padrões lexicogramaticais, abrangendo também questões pragmáticas, interativas e discursivas (WALSH; MORTON; O'KEEFE, 2011).

Para verificarmos o que corresponde a fluência e interação no *plain aviation English* segundo a definição da OACI, qual seja, a linguagem mais espontânea produzida por pilotos e ATCOs via rádio quando a Fraseologia Aeronáutica não é suficiente, compilamos um *corpus* atendendo a esses critérios, isto é, um *corpus* de comunicações radiotelefônicas entre pilotos e ATCOs lidando com situações anormais. O *corpus* totaliza 110.737 palavras transcritas de 130 áudios. A seguir, discutiremos sobre as principais características desse *corpus*: é falado, pequeno, específico e foi armazenado de forma a facilitar as investigações por meio de ferramentas computacionais.

### 3.1.1 *Corpus* falado

Os áudios foram majoritariamente coletados no sítio eletrônico *liveatc.net*, em que há um repositório de comunicações aeronáuticas radiotelefônicas de várias partes do mundo, principalmente dos Estados Unidos da América, onde (i) o número de voos é maior que em qualquer outro país do mundo<sup>109</sup> e (ii) é permitido divulgar esse tipo de transmissão. Como há outros áudios extraídos de outros sítios eletrônicos, cada transcrição traz a fonte em seu cabeçalho. Cada áudio foi transcrito pela pesquisadora e revisado por pilotos, ATCOs, e profissionais do inglês aeronáutico. As transcrições seguiram o modelo proposto pela Teoria da Língua em Ato (TLA, CRESTI, 2000), conforme explicado nos capítulos 2 e 3. A principal característica desse modelo de transcrição está na representação da prosódia, elemento primordial aos estudos da língua oral (RÜHLEMANN, 2010). Vale a ressalva de que não há possibilidade de sobreposição de turnos na comunicação via rádio, pois é necessária uma ação física – apertar o botão do rádio – para tomar ou segurar o turno. Caso haja mais de uma estação

---

<sup>109</sup> Disponível em <<https://www.telegraph.co.uk/travel/maps-and-graphics/Mapped-The-worlds-most-frequent-fliers/>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

ou aeronave apertando o botão, ninguém se escuta e muitas vezes pode se ouvir um ruído agudo.

Exemplificamos a transcrição com um texto extraído do *corpus* de estudo:

Pilot	Control / Aircraft 1010 / report //
ATC	Go ahead //
Pilot	Aircraft 1010 / we have an indication of engine fire / procedures have been applied / we have no further uh confirming indications of engine fire / we are now recovering as a precautionary measure / I'll keep you posted // and uh souls on board uh seventy-nine passengers plus four crew / correction plus five crew //
ATC	seventy-nine passengers plus five crew / roger / thank you // Aircraft 1010 / at this moment your position is uh eight miles on the right downwind // you are the number one for the approach now expect vectors for the ILS //
Pilot	We'll keep this heading for a while / and uh we will can perform a normal circuit for runway zero three / Aircraft 1010 //
ATC	Aircraft 1010 // roger / can you confirm the engine with the problem? //
Pilot	It's engine number two / number two //
ATC	Number two / roger //

Quadro 9: extrato de comunicação entre piloto e ATC sobre fogo no motor.

A transcrição é organizada a partir de turnos, abertos pela etiqueta do falante<sup>110</sup>. A etiqueta tem a função de não interferir na extração das palavras mais comuns do *corpus*, pois identifica um metadado. Caso o pesquisador tenha interesse em que esses elementos sejam acentuados, deverá configurar a ferramenta para essa busca. Observa-se no excerto do Quadro 9 que há barras, únicas ou duplas, identificando as quedas tonais. As barras únicas identificam a queda tonal dentro do mesmo enunciado. Já as barras duplas sinalizam o término do enunciado, porém não do turno, como se verifica no terceiro turno, emitido pelo piloto:

Aircraft 1010 / we have an indication of engine fire / procedures have been applied / we have no further uh confirming indications of engine fire / we are now recovering as a precautionary measure / I'll keep you posted // and uh souls on board uh seventy-nine passengers plus four crew / correction plus five crew //

Nesse turno, há dois enunciados: um que abre o turno e vai até '*I'll keep you posted*', e outro que começa com '*and uh souls on board*' e encerra o turno. No processo de transcrição, as barras duplas são representação da quebra prosódica terminal, que indica que o próximo enunciado terá um tópico – ou função – diferente. No excerto anterior, o piloto informa ao ATCO que tem uma indicação de fogo no motor e está seguindo o protocolo prescrito para o evento. Em seguida, discorre sobre outras informações que sabe serem necessárias para o

<sup>110</sup>Quando possível, removemos informações que identificam estações (ATCO e aeronave) para preservar a identidade.

ATCO (*shared knowledge*), isto é, número de pessoas a bordo. Entre as barras, únicas ou duplas, estão o que Cresti (2014) denomina ilhas, ou elementos importantes para a identificação da unidade de referência da fala.

A transcrição foi feita utilizando-se o processador de texto e o programa *SoundScriber*<sup>111</sup>, desenvolvido para a equipe do *corpus* falado da Universidade de Michigan, o MICASE (*Michigan Corpus of Academic Spoken English*)<sup>112</sup>. O programa facilita o processo de transcrição, permitindo que utilizemos teclas de atalho para manipular o áudio (adiantar, retroceder, pausar), sem deixar a tela do processador de texto. Quando o transcritor ou os revisores não conseguem compreender o enunciado, adicionamos a etiqueta <unreadable><sup>113</sup>, em uma alusão à palavra da Fraseologia Aeronáutica que serve ao propósito de declarar a inteligibilidade. A etiqueta é utilizada dessa forma, entre os sinais de < e >, para que a ferramenta de busca que utilizamos para esta pesquisa, a *Wordsmith Tools* versão 7 (WST) (SCOTT, 2016) ignore essa etiqueta na extração de dados estatísticos, mas ainda permitindo a sua investigação, caso necessário. Também utilizamos a etiqueta para a descrição de elementos que não fazem parte dos componentes verbais das comunicações, tais como <break> para interrupções, <>false start> para falsas partidas (vide Capítulo 3), <sigh> para suspiro e <laugh> para risos.

Todos os textos são introduzidos por um cabeçalho com a fonte do texto e outras informações, tais como data da ocorrência, algumas palavras-chave que auxiliem a verificação do grau de urgência do problema (relevante para a investigação da mitigação, CAFFI, 1999), outros endereços eletrônicos que foram utilizados para a escolha do áudio e sua transcrição, e o nome do(s) revisor(es) (Quadro 10):

---

<sup>111</sup> Disponível em: <<http://www-personal.umich.edu/~ebreck/code/sscriber/>>. Acesso em 17 fev. 2018.

<sup>112</sup> Disponível em <<https://quod.lib.umich.edu/m/micase/>>. Acesso em 05 mar. 2018.

<sup>113</sup> A palavra ‘read’ é utilizada nas comunicações em inglês como sinônimo de ‘hear’. Assim, é comum escutarmos ATCOs perguntando ao piloto ‘How do you read?’. Por isso, esse procedimento é denominado ‘readability’ nos documentos de Fraseologia Aeronáutica.

```

<header>
ARC_JetAirways
tail strike Amsterdam
Apr 21, 2017
Source: https://forums.liveatc.net/atcaviation-audio-clips/jet-airways-b773-at-amsterdam-on-apr-
21st-2017-suspected-tailstrike/
http://avherald.com/h?article=4a7eeac3&opt=0
reviewed by Neil Bullock
</header>

```

Quadro 10: exemplo de cabeçalho do *corpus* de comunicações radiotelefônicas.

Essa informação consta entre as etiquetas <header> e </header>. A barra invertida dentro da segunda etiqueta sinaliza ao programa que aquele é o fim do cabeçalho.

### 3.1.2 O tamanho

A definição de tamanho de *corpora* é, segundo vários autores, subjetiva, a ponto de Stubbs (2004, p. 113) afirmar que o tamanho de um *corpus* se define entre o ‘factível’ e o ‘desejável’. A crença de que ‘quanto maior, melhor’, ou, nas palavras de Sinclair (2001), *no data like more data*<sup>114</sup>, que levou aos *megacorpora* que fomentam pesquisas variadas atualmente, não é válida para *corpora* especializados, balizados por domínios particulares de linguagem, como o nosso. Há vantagens em se compilar um *corpus* pequeno, principalmente quando o pesquisador e o arquiteto do *corpus* – particularmente na fase de transcrição – são a mesma pessoa. Nessas situações, o transcritor pode criar familiaridade com os textos, acrescentar elementos relevantes à pesquisa já no processo da transcrição (como anotações de ato de fala), e vincular mais efetivamente o texto com o momento de produção (VAUGHAN; CLANCY, 2013). Esses critérios beneficiam principalmente estudos pragmáticos em *corpora*, para os quais o contexto de produção é fundamental (RÜHLEMANN, 2010).

A questão da representatividade é a que permeia a compilação de grandes *corpora*. Para estudos lexicográficos, por exemplo, é necessária uma ampla variedade de palavras. Porém, *corpora* específicos podem ser definidos por outros critérios; a título de ilustração, citamos alguns projetos de *corpora* compilados – e alguns disponibilizados – pelo Projeto COMET<sup>115</sup>

<sup>114</sup> Sinclair (2001) apresenta uma discussão sobre *corpora* pequenos, alegando que são importantes para estudos que exijam intervenção humana em estágios iniciais da pesquisa.

<sup>115</sup> Corpus Multilíngue para Ensino e Tradução, disponível em <<http://comet.fflch.usp.br/projeto>>. Acesso em 15 jul 2019.

do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo: podem ser definidos por gênero (receitas culinárias, artigos científicos sobre suplementos nutricionais, instrumentos contratuais), pelo ambiente (sala de aula – *corpus* de aprendizes), ou pela tarefa (interpretações de visitas a fazendas de café e resumos de artigos científicos).

*Corpora* menores, principalmente os falados, também permitem ao pesquisador um controle maior de certos elementos a serem estudados. Em um *corpus* de 80.000 palavras transcritas de cursos de formação de professores, Farr (2007) verificou quais estratégias são utilizadas pelos formadores para diminuir a distância relacional entre eles e os participantes; tais estratégias são, então, ensinadas a outros formadores na intenção de oferecer melhorias aos cursos. A investigação de relações de poder ou diferenças hierárquicas é facilitada pela redução do material a ser estudado (VAUGHAN; CLANCY, 2013).

Assim, optamos por definir a categoria de compilação a partir do evento em si, ou da situação anormal, já que essa é a condição que justifica – ou autoriza – o uso de linguagem mais espontânea, qual seja o *plain aviation English*, segundo a definição da OACI. Consideramos situações anormais eventos em que haja algum problema técnico, seja ele relacionado à aeronave, aos passageiros, à tripulação ou a alguma complicação climática. Encontrar comunicações que cumpram esse critério, ou seja, que abordem problemas técnicos, e ainda que estejam em inglês, mostrou-se uma tarefa trabalhosa, haja vista o baixo índice de acidentes aéreos e o difícil acesso às comunicações. O sítio *liveatc.net* facilitou as buscas, já que contém uma área reservada a membros que disponibiliza áudios relatando problemas, normalmente já editados, ou seja, que contêm somente a parte da comunicação em que consta o problema. Essa área pode ser visualizada nas Figuras 4 e 5, em que apresentamos as telas onde coletamos esses arquivos:

LiveATC.net  
Live Air Traffic — From Their Headsets to You.

simplemachines forum

Hello malilaprado  
Show unread posts since last visit.  
Show new replies to your posts.  
July 15, 2019, 06:43:16 AM

No coverage in your area? If you are near your local airport [contact us](#) to learn about becoming a volunteer

Home Help Search Profile My Messages Members Logout

Air Traffic Monitoring		Unread Posts
	<b>Listener Forum</b> General LiveATC listener questions, including discussions about specific feeds. Moderators: dave, Fryy, RonR	33076 Posts 6628 Topics Last post by levithanh353 in Possible in the future ... on July 14, 2019, 02:09:03 PM
	<b>Aviation Audio Clips</b> Aviation radio audio clips, anything of interest (please post in MP3 format only) Moderators: dave, Fryy, RonR	21245 Posts 3943 Topics Last post by Comfirm31L in Re: 6 July: Pumpkin Prob... on July 12, 2019, 09:13:31 PM
	<b>Feed Setup Pictures</b> Photos of some of the LiveATC.net feed setups Moderators: dave, Fryy, RonR	1698 Posts 291 Topics Last post by leonardoperezsalles in Re: MHLCL on June 09, 2019, 04:49:16 PM
	<b>Feed Outage/Status Reports</b> Reports on feed outages and status by feed volunteers. NOTE: Only feed providers should post	4107 Posts Last post by AirHighway in Re: CYHU FEED OUTAGE (Pr...

Figura 4: tela de abertura dos fóruns com o repositório Aviation Audio Clips.

Subject / Started by	Replies / Views	Last post
<b>Audio editing tools - help with adding your own audio clips</b> Started by dave	24 Replies 104715 Views	October 25, 2015, 08:51:32 PM by cptbrw
<b>Forum Reminder</b> Started by Jason	0 Replies 44115 Views	July 01, 2008, 10:34:32 AM by Jason
6 July: Pumpkin Problems at JFK <b>new</b> Started by kitsaber691	1 Replies 134 Views	July 12, 2019, 09:13:31 PM by Comfirm31L
10 July: Cessna 172, N677DM, clipped trees on approach to MYY divert to FMH <b>new</b> Started by Carro	1 Replies 132 Views	July 11, 2019, 11:50:10 PM by dave
10 JUL: Virgin Australia A330 fuel leak, engine shut down in flight <b>new</b> Started by tigerheavy	0 Replies 97 Views	July 11, 2019, 07:30:08 AM by tigerheavy
July 8: Delta 1425 - Atlanta to Baltimore diverted to RDU due to engine issue <b>new</b> Started by danthefan	2 Replies 384 Views	July 11, 2019, 06:25:27 AM by Fryy
2019-07-09 1727Z JFK: Go-around due to plane crossing the runway <b>new</b> Started by wiedehopf	1 Replies 139 Views	July 10, 2019, 03:07:31 PM by VASAviation
2 Mar: Cessna 172R, N9404F, student solo lost left landing gear at SDL <b>new</b> Started by Carro	2 Replies 749 Views	July 09, 2019, 09:53:20 PM by kitsaber691
05 July: California 7.1 earthquake from LAX, BUR, BFL, LAS, SFO and ZLA <b>new</b> Started by Carro	1 Replies 215 Views	July 08, 2019, 01:15:09 PM by tyketto
A Turtle of an Issue <b>new</b> Started by Ariffraff	0 Replies 125 Views	July 07, 2019, 05:42:47 PM by Ariffraff
Random short clips <b>new</b> Started by wiedehopf « 1 2 3 »	58 Replies 8020 Views	July 06, 2019, 06:14:51 PM by kitsaber691
04 July: Virgin Atlantic 138, A330-300, seat cushion fire divert to Boston <b>new</b> Started by Carro	0 Replies 199 Views	July 05, 2019, 06:35:49 PM by Carro
05 July: PIPER PA-28-180, N888BW, emergency landing at JFK due to weather <b>new</b> Started by Carro	0 Replies 129 Views	July 05, 2019, 05:35:55 PM by Carro
Delta flight 579 Unruly passenger <b>new</b> Started by Ariffraff	0 Replies 134 Views	July 04, 2019, 02:21:25 PM by Ariffraff
Lost Hydraulics landing in Boca Raton, FL <b>new</b>	1 Replies	July 02, 2019, 03:08:15 PM

Figura 5: tela do fórum Aviation Audio Clips com os tópicos mais recentes.

Na lista apresentada na Figura 6 já se observam alguns áudios que seriam dispensados de nossa pesquisa, como, por exemplo, “*Pumpkin problems at JFK*” ou “*A turtle of an issue*” devido ao aparente caráter jocoso. Já os outros seriam considerados candidatos à seleção, somente realizada após a confirmação de alguns critérios, tais como tratar-se realmente de uma comunicação sobre problema técnico, estar em inglês, e, preferencialmente, conter tráfego aéreo internacional.

Optamos por esse caminho de busca pelos áudios devido a alguns problemas em que esbarramos no início da coleta: o sítio liveatc.net disponibiliza comunicações de diversas

frequências radiotelefônicas do mundo, inclusive de aeroportos que operam 24 horas por dia; esses áudios são estocados em arquivos mp3 de 30 minutos cada. Para acessar um evento anormal, deve-se descobrir o local, o controle, a frequência, a data e a hora em que ocorreu, para inserir as informações na tela, demonstrada na Figura 6:

Click on a (UTC) date:

July 2019						
Su	Mo	Tu	We	Th	Fr	Sa
30	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	1	2	3
4	5	6	7	8	9	10

Select a feed:

Select a time (GMT/UTC):

PLEASE NOTE:  
 1) Virtually all feeds are archived. A few are not archived at the feed volunteer's request.  
 2) Archives kept for 30 days - note that date/time is in GMT/UTC.  
 3) If you need an archive older than 30 days (but less than 1 year old) please [contact us](#) for details (fee will apply).

If you need help converting to GMT time please use this [GMT Time Converter](#) or [TimeNow](#)

Figura 6: tela de busca de áudios.

Selecionam-se o dia em que o problema ocorreu, o *feed* (nesse caso, a Torre do aeroporto de Boston Logan, cujo designador OACI é KBOS), e o horário, que deve estar em *Universal Coordinated Time* (UTC), ou *Greenwich Mean Time* (GMT). Em seguida, submete-se o formulário para, então, carregar o arquivo. Com o arquivo em mãos, o coletor busca o momento em que o piloto da aeronave envolvida no problema iniciou a comunicação, já podendo eliminar a parte que antecede essa interação, normalmente contendo somente situações de rotina. Nosso trabalho não seria possível caso buscássemos essas comunicações uma a uma. Foram raros os momentos em que precisamos fazer esse tipo de busca, pois já havia sido realizada pelos membros do sítio [liveatc.net](#) no fórum exclusivo aos assinantes.

### 3.1.3 A especificidade

O *corpus* contém 130 comunicações radiotelefônicas agrupadas por categorias. Antes de explicá-las, convém reforçar que um texto transcrito começa com a menção ao problema, e encerra-se quando o problema é solucionado ou quando a interação não é mais entre pilotos e ATCOs, mas assim entre pilotos e bombeiros ou pilotos e mecânicos, por exemplo. Esse é o

motivo pelo qual os textos não têm um número de palavras similar. Quanto às categorias, optamos por utilizar outro documento da OACI, o *Aviation Occurrence Taxonomies* (ICAO, 2006), que padroniza relatórios de acidentes e incidentes<sup>116</sup> ao redor do mundo. Esse relatório elenca 33 eventos totais, como se observa na Tabela 5:

	<i>Termo</i>	<i>Sigla</i>
Primary (15)	<i>Abnormal runway contact</i> [contato anormal com a pista]	ARC
	<i>Birdstrike</i> [colisão com pássaro]	BIRD
	<i>Controlled flight into or toward terrain</i> [colisão controlada contra o solo]	CFIT
	<i>Collision with obstacle(s) during take-off and landing</i> [colisão com obstáculo durante a corrida na pista]	CTOL
	<i>Fire/smoke (non-impact)</i> / [Fogo ou fumaça – impacto não é a causa]	F-NI
	<i>Ground Collision</i> [Colisão em solo entre aeronaves ou aeronave com veículos]	GCOL
	<i>Loss of control – inflight</i> [Perda de controle em voo]	LOC-I
	<i>Airprox/ ACAS alert/ loss of separation/ (near) midair collisions</i> [quase colisão em voo / Alerta de TCAS]	MAC
	<i>Ground Handling</i> [Serviços de solo] (a sigla RAMP se deve à área de movimentação de aeronaves, chamada de <i>ramp</i> , ou <i>apron</i> – pátio, em português)	RAMP
	<i>Runway excursion</i> [excursão de pista]	RE
	<i>Runway incursion- wildlife presence</i> [incursão de pista por animais]	RI-A
	<i>Runway incursion - vehicle, aircraft or person</i> [incursão de pista]	RI-VAP
	<i>System/component failure or malfunction (non-powerplant)</i> [pane de sistema que não o motor]	SCF-NP
	<i>Powerplant failure or malfunction</i> [pane de motor]	SCF-PP
	<i>Undershoot/overshoot</i> [não alcance à pista / ultrapassa o limite da pista]	USOS
Secondary (18)	<i>Communication Navigation Surveillance / Air Traffic Management</i> [Gerenciamento de Tráfego Aéreo, comunicações ou assistência à navegação]	ATM
	<i>Loss of control – ground</i> [perda de controle no solo]	LOC-G
	<i>Turbulence encounter</i> [turbulência]	TURB
	<i>Fuel related</i> [problemas de combustível]	FUEL
	<i>Aerodrome</i> [problemas com a estrutura aeroportuária]	ADRM
	<i>Low altitude operations</i> [operações em baixa altitude]	LALT
	<i>Fire/smoke (post-impact)</i> / [fogo ou fumaça pós-impacto]	F-POST
	<i>Windshear or thunderstorm</i> [tesoura de vento ou tempestade]	WSTRW
	<i>Icing</i> [gelo]	ICE
	<i>Evacuation</i> [evacuação]	EVAC
	<i>Security related</i> [atos contra a segurança]	SEC
	<i>Cabin safety events</i> [eventos de cabine]	CABIN
	<i>Abrupt manoeuvre</i> [manobras abruptas]	AMAN
	<i>Loss of lifting conditions en-route</i> [perda de sustentação em rota]	LOLI
	<i>Unintended flight in IMC</i> – instrument meteorological conditions [voo IMC – condições meteorológicas por instrument – não intencional]	UIMC
	<i>Glider towing related events</i> [eventos relacionados ao reboque de planador]	GTOW
	<i>External load related occurrences</i> [ocorrências com o procedimento de carga]	EXTL
	<i>Unknown or undetermined</i> [desconhecido ou indeterminado]	UNK

Tabela 5: termos da Taxonomia de Ocorrência (ICAO, 2006).

<sup>116</sup> São considerados acidentes os eventos que tiveram consequências graves, como fatalidades ou danos à aeronave. Incidentes são os “quase-eventos”, isto é, eventos em que houve uma possibilidade grande de ser emergência, mas foi evitado.



Das categorias na Tabela 5, apenas três não foram utilizadas: eventos com reboque de planador, com procedimento de carga e com causa desconhecida, uma vez que não atendem ao escopo determinado pela OACI de comunicações internacionais entre pilotos e ATCOs. Para cada um dos eventos listados na Tabela 5, coletamos de 4 a 6 áudios com a condição de que pelo menos um deveria contar com interação internacional, ou seja, um dos falantes deveria ser estrangeiro no espaço aéreo ou aeroporto onde se deu a interação. Vale ressaltar que a nacionalidade do falante é desconhecida – como retiramos os áudios de um estoque de domínio público, adotamos a nacionalidade da empresa aérea e da estação de tráfego aéreo como referência. Essa escolha está pautada em alguns pressupostos baseados na implementação dos Requerimentos de Proficiência Linguística. O primeiro é relacionado à data em que a implementação passou a valer – a partir de 2008<sup>117</sup>, com prazo prorrogado para 2011; a partir de então, todas as comunicações de tráfego internacional deveriam ser realizadas obrigatoriamente em inglês. Sendo assim, mesmo que o piloto de determinada aeronave seja natural do país em que está voando, deve comunicar-se em inglês caso trabalhe para uma empresa aérea oriunda de outro país. A título de ilustração, citamos os brasileiros que voam pela Emirates ou Qatar e viajam para o Brasil. Outro pressuposto é que o inglês aeronáutico deve ser considerado como *English as a Lingua Franca* (EFL) (ESTIVAL; FARRIS; MOLESWORTH, 2016) e, como tal, deve se adequar à inteligibilidade na interação, inclusive com estratégias como acomodação e ajuste do sotaque.

No *corpus* de estudo, cerca de 50% das comunicações ocorreram entre ATCOs nos EUA e pilotos de empresas aéreas norte-americanas pois, como já mencionado, o acesso a esses áudios é livre. Uma das intenções desta pesquisa é verificar se há peculiaridades na língua produzida por norte-americanos em comparação à língua produzida nas interações em que há tráfego aéreo internacional.

Ao priorizarmos a compilação dos áudios partindo da ocorrência, almejávamos estudar a interação do ponto de vista da tarefa em si, que é lidar com a situação anormal. Relembramos que o objetivo geral desta pesquisa é compreender o que é o *plain aviation English* que se dá nas comunicações radiotelefônicas quando uma situação inesperada acontece. Devido a essa importância, organizamos os textos também pela perspectiva do problema, como explicado na próxima subseção.

---

<sup>117</sup> Inicialmente, o prazo era 2008, mas foi estendido até 2011, pois alguns países não conseguiram aderir à nova regra a tempo.

### 3.1.4 O armazenamento

O armazenamento dos dados foi feito primeiramente em duas pastas representando as categorias primária e secundária da Taxonomia da OACI, que por sua vez hospedam outras pastas, cada uma representando uma das categorias elencadas na Tabela 5, como na ilustração da Figura 7:

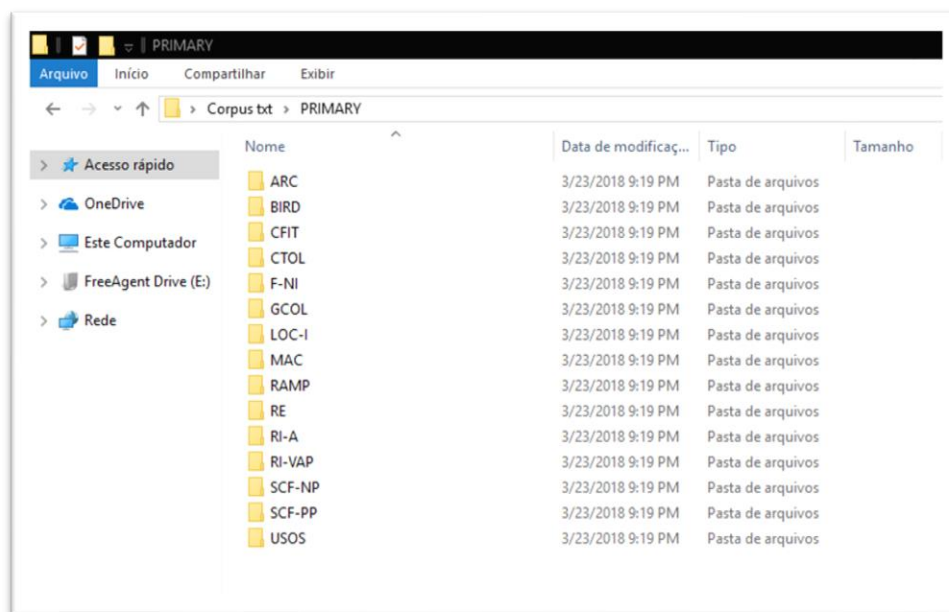


Figura 7: tela com as categorias da pasta PRIMARY do *corpus* de estudo.

Essas mesmas pastas são espelhadas: uma contém os áudios e a outra, as transcrições em txt. Dessa forma, pode-se acessar a pasta de arquivos txt por meio do WST, e os áudios são consultados manualmente.

Os arquivos foram nomeados conforme a sigla da categoria de evento a que pertence e o número da matrícula de voo, ou nome da empresa aérea ou do aeroporto, ou ainda outro nome que possibilitasse a diferenciação de outro áudio, conforme decisão tomada durante a transcrição e o armazenamento do arquivo. Na Tabela 6, listamos todos os áudios, com sua respectiva duração, número de palavras (*tokens*) transcritas e total de palavras (*tokens*) por categoria:

<i>Nome do arquivo</i>	<i>Tempo de áudio</i>	<i>Tokens</i>	<i>Tokens por categoria</i>
ARC_EJet145	0:03:08	424	2289
ARC_AC5482	0:02:50	677	
ARC_UA870	0:02:02	337	
ARC_JAtailstrike	0:05:47	851	
BIRD_Delta1073	0:07:46	1576	4224
BIRD_AWE739	0:04:37	753	
BIRD_CACTUS1549	0:03:08	454	
BIRD_Nipon	0:09:44	1441	
CFIT_Asiana	0:07:19	578	2210
CFIT_UPS	0:05:31	684	
CFIT_Cessna	0:03:38	656	
CFIT_AirChina	0:02:39	292	
CTOL_N9409E	0:08:33	1795	5192
CTOL_PHLengine cowl	0:01:58	412	
CTOL_Pinnacle Airlines	0:12:08	2376	
CTOL_Balloon	0:08:13	609	
F-NI_AAL963	0:01:36	325	5323
F-NI_ACA101	0:08:20	612	
F-NI_Acey 5828	0:03:59	926	
F-NI_Delta30	0:04:39	617	
F-NI_AirFrance	0:06:20	983	
F-NI_Argentina	0:12:59	1860	
GCOL_bos	0:06:40	1280	2885
GCOL_JFK Air France	0:02:34	409	
GCOL_KAL	0:05:11	861	
GCOL_KLM go around	0:02:23	335	
LOC-I_EZYSCM	0:05:46	901	4261
LOC-I_Kalitta66	0:04:31	466	
LOC-I_KingAir	0:09:23	2029	
LOC-I_XAUSD	0:02:37	428	
LOC-I_Transavia	0:03:56	437	
MAC_Aerogal	0:03:57	577	2453
MAC_Cactus	0:02:59	430	
MAC_UA889	0:03:56	590	
MAC_Air Dolomiti	0:01:57	252	
MAC_Sweden	0:03:27	604	
RAMP_HAL8002	0:01:58	1791	4020
RAMP_KPHL	0:01:26	192	
RAMP_KBOS	0:01:11	227	
RAMP_AirFrance fumes	0:04:51	690	
RAMP_Korean	0:06:21	1120	
RE_AAL4069	0:05:40	1119	3410
RE_Cactus1702	0:02:15	318	
RE_Delta385	0:03:53	729	
RE_AirFrance medical	0:08:24	1244	
RI-A_Cactus1819	0:00:41	128	1422
RI-A_DOGONRWY	0:02:51	433	
RI-A_KMYFcoyote	0:26:00	94	
RI-A_Singapore fox	0:05:33	767	
RIVAP_Berlin7450	0:02:13	415	1946
RIVAP_EGF4125	0:01:30	297	
RIVAP_Mooney3277F	0:02:55	490	
RIVAP_ShamrokGeneva	0:05:50	744	

SCF-NP_ACA 001	0:06:47	1424	8776
SCF-NP_ASQ7097	0:10:55	1953	
SCF-NP_BWI8535	0:09:16	1489	
SCF-NP_LOT	0:09:36	1276	
SCF-NP_TAM	0:16:13	2634	
SCF-PP_AirPortugal	0:04:73	473	4040
SCF-PP_SWA1226	0:08:20	1149	
SCF-PP_Swiss885	0:05:02	756	
SCF-PP_AirPortugal	0:06:01	557	
SCF-PP_China Eastern	0:10:04	1105	
USOS_BA038	0:05:39	377	1817
USOS_Comanche	0:04:07	637	
USOS_KBWI	0:03:29	555	
USOS_Delta Amsterdam	0:01:42	248	
ADRM_BADDAY	0:10:51	2086	3052
ADRM_Comair238	0:01:26	181	
ADRM_Etihad101	0:02:17	528	
ADRM_TAM8043	0:01:32	257	
AMAN_AM1640	0:02:37	355	1711
AMAN_Delta30	0:02:22	453	
AMAN_SW2534	0:02:12	407	
AMAN_Ukraine	0:03:05	496	
ATM_Air China981	0:01:41	287	3667
ATM_Alitalia lost	0:03:25	456	
ATM_Stuck_mic	0:02:27	321	
ATM_two emergencies	0:14:33	2300	
ATM_Cirrus	0:03:19	303	
CABIN_Air France	0:03:37	485	5743
CABIN_United224	0:10:37	1766	
CABIN_United479	0:03:20	665	
CABIN_Aeromexico	0:04:26	590	
CABIN_Aeroflot	0:11:21	1881	
CABIN_Etihad	0:03:16	356	
EVAC_ASH7262	0:08:49	1424	3678
EVAC_Delta987	0:07:35	1316	
EVAC_SW4695	0:01:41	324	
EVAC_MMMX	0:04:03	614	
F-POST_AAL41	0:01:24	311	3988
F-POST_Challenger	0:06:40	1007	
F-POST_Cirrus7850P	0:03:02	507	
F-POST_Aerolingu	0:12:40	2163	
FUEL_AA180	0:13:33	2533	4585
FUEL_JAL787	0:03:51	614	
FUEL_Palo Alto	0:03:16	655	
FUEL_Emirates	0:04:52	783	
ICE_EGF4187	0:03:26	700	4463
ICE_MU2	0:05:09	736	
ICE_N233R	0:05:41	1111	
ICE_Lufthansa	0:15:12	1916	
LALT_Delta534	0:01:53	415	5529
LALT_tall vessel	0:01:16	209	
LALT_TAM 8082	0:01:46	238	
LALT_Singapore engine	0:26:17	4667	
LOC-G_cactus271	0:06:44	1136	2804
LOC-G_JFKsnow	0:04:16	757	
LOC-G_Com568	0:01:25	271	

LOC-G_FlybeAmsterda	0:04:48	640	
LOLI_Alitalia61G	0:08:35	1242	4631
LOLI_DHL188	0:04:32	693	
LOLI_Pipeline21	0:04:30	933	
LOLI_KLM flap	0:10:28	1763	
SEC_AAL24	0:02:55	488	2164
SEC_Chautauqua6132	0:03:03	511	
SEC_JetBlue 923	0:01:07	234	
SEC_Turkish	0:06:30	931	
TURB_Comair3049	0:06:44	1109	2688
TURB_USAIR	0:04:23	678	
TURB_wake	0:00:52	179	
TURB United shannon	0:04:29	722	
UIMC_N223CD	0:08:33	782	4048
UIMC_n360jh	0:13:24	2395	
UIMC_Piper79N	0:02:23	407	
UIMC_Eurotrans	0:04:25	464	
WSTRW_AAL002	0:03:57	602	3718
WSTRW_JetBlue	0:08:03	1399	
WSTRW_United15	0:05:29	1127	
WSTRW_Sydney	0:04:30	590	
<b>TOTAL</b>	<b>11:58:42</b>		<b>110737</b>

Tabela 6: lista de arquivos do *corpus* de estudo.

Dispostos assim, os textos facilitam a busca quando é necessário recorrer aos áudios. Além disso, o título do texto integra referências fundamentais no processo da análise, que precisa ser ancorada ao momento da produção. Como as análises precisam dar conta de elementos interacionais, e na interação emergem relação de poder, *facework*, mitigação, conhecimento compartilhado, entre outros, cada um desses elementos deve ser investigado na língua em uso ou, no caso desta pesquisa, na representação dela.

Na sequência, detalhamos a metodologia que utilizamos para explorar o *corpus* de comunicações radiotelefônicas.

### 3.2 A busca pela fraseologia da língua oral

Há, basicamente, duas formas de aproximação ao *corpus*: a *corpus-based* (baseada em *corpus*) e a *corpus-driven* (direcionada pelo *corpus*) (TOGNINI-BONELLI, 2001). A metodologia *corpus-based* permite uma investigação que tem como objetivo confirmar hipóteses pré-formuladas utilizando-se do *corpus*. Pode-se buscar, por exemplo, um colocado de determinada palavra, certa classe gramatical, ou um ato de fala específico. Esse tipo de investigação normalmente exige que o *corpus* seja anotado, ou melhor, que contenha etiquetas identificando determinados itens, como por exemplo, classes gramaticais (BICK, 2012),

classes semânticas (FREITAS *et al.*, 2015), atos de fala (WEISSER, 2015; 2018; SANTORO, 2017), entre outros. Já a *corpus-driven* é uma metodologia cujo princípio é “confie no texto” (*Trust the Text*, SINCLAIR, 2004). Essa visão parte da investigação dos elementos que são evidenciados por ferramentas computacionais da LC, que utilizam fórmulas estatísticas para a extração automática de padrões recorrentes no *corpus*. A partir dessa extração, o analista observa os fenômenos que se sobressaem, levantando então hipóteses sobre esses fenômenos.

Iniciamos a investigação pela fluência. Em um estudo sobre a fluência no ensino de língua estrangeira, Götz (2013) agrupou pesquisas desenvolvidas até então em três dimensões: fluência como produção, fluência como percepção e elementos não verbais que auxiliam a fluência. A fluência produtiva está relacionada à produção do falante e “aos resultados consequentes da pressão de planejamento cognitivo que surge durante a fala”<sup>118</sup> (GÖTZ, 2013, p. 8). A fluência perceptiva se dá na recepção do interlocutor, como ele percebe a fluência do falante por meio de variáveis, como precisão (*accuracy*), sotaque e diversidade lexical. Por fim, a fluência de elementos não verbais pode ser tanto produtiva quanto receptiva, e consideram-se gestos e expressões faciais. Para cada uma dessas categorias são propostos itens que sejam investigáveis em *corpora*. Tais itens são denominados fluencemas, que correspondem a “uma característica abstrata e idealizada da fala que contribui para a produção ou percepção da fluência”<sup>119</sup> (GÖTZ, 2013, p. 8), e podem representar elementos de fluência produtiva, perceptiva e não verbal.

Interessam a esta pesquisa somente os fluencemas de produção, investigáveis por meio dos *corpora* aqui tratados. Os outros tipos fogem ao objeto de estudo do trabalho, pois, para a análise dos fluencemas de percepção, precisaríamos entrevistar pessoas que nos servissem de receptores-modelo, e os fluencemas não verbais ficam inacessíveis na comunicação via rádio. Os fluencemas de produção podem ser as pausas silenciosas e as preenchidas, além de outras variáveis temporais, como a velocidade da fala (*speech rate*), que concretizam as pressões de tempo. Também podem ser as estratégias de melhoria de fluência (*fluency enhancement strategies*), tais como marcadores conversacionais e outros fenômenos de organização do discurso, além do uso de blocos de linguagem (WOOD, 2006).

---

<sup>118</sup> [...] *the accompanying results of the cognitive planning pressure that comes about while speaking.*

<sup>119</sup> *A fluenceme is an abstract and idealized feature of speech that contributes to the production or perception of fluency.*

Para investigarmos os fluencemas produtivos, começamos pelo estudo da pausa preenchida, considerada palavra por Götz (2013), já que o falante optou por emití-la. Ainda durante o processo de transcrição, registramos toda e qualquer verbalização de sons. A verbalização de hesitação, ou pausa preenchida, foi transcrita como *uh*, já que nos interessa quando ocorre, e não a forma como é enunciada (*uh*, *er*, *em* etc.). Relembramos que também etiquetamos outros elementos que são considerados disfluentes, tais como pausas longas <pause>, interrupções de fala <break>, e falsas partidas <false start>, para investigarmos até que ponto interromperam o fluxo ou contribuíram com ele (considerando a ideia de confluência de McCarthy, 2002 [2006]).

Como já mencionado, utilizamos o *Wordsmith Tools* versão 7 (WST) (SCOTT, 2016) para as investigações, pois esse *software* contém todas as ferramentas de que necessitamos. A tela inicial do programa é apresentada a seguir:

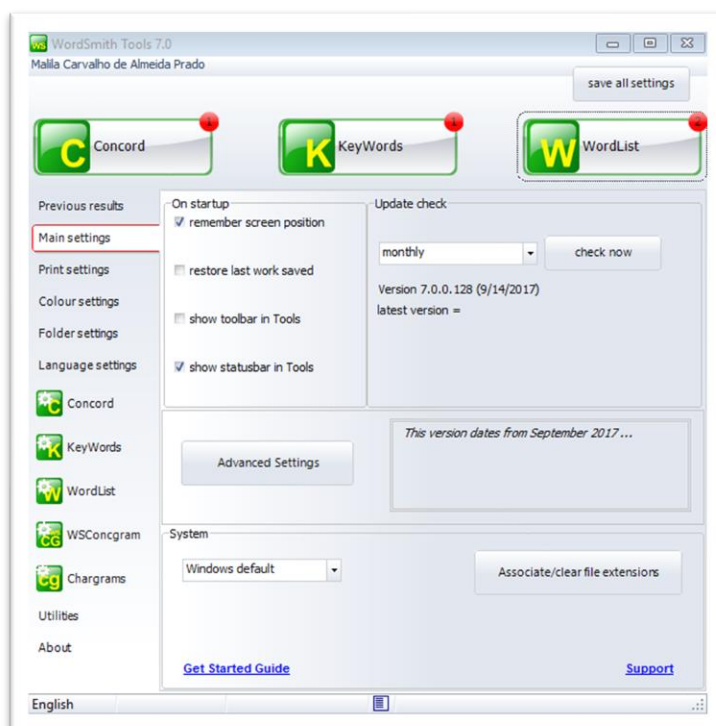


Figura 8: tela inicial do WST.

Inicialmente, explicaremos a ferramenta WordList, a última função à direita na parte superior da tela, com a qual é gerada uma lista de palavras, ou seja, uma lista em que constam todas as palavras do *corpus*, em ordem de frequência. Essa ferramenta também possibilita o cálculo da riqueza lexical, ou do *Type/Token Ratio* (T/TR), que é a divisão do total de palavras diferentes (*types*) pelo total de palavras que ocorreram no universo do *corpus* (*tokens*)

(BERBER-SARDINHA, 2004, p. 94). Por exemplo, um enunciado como '*you say you're declaring emergency at this moment / at this time //*', extraído do *corpus* de comunicações radiotelefônicas, contém nove palavras diferentes e doze palavras no total. Quanto menor o resultado, menor será a riqueza lexical, pois a repetição de palavras é maior. Na figura 9, apresentamos, a título de exemplo, uma tela da lista de palavras:

N	Word	Freq.	%	Texts	% Disp.	ion	Lemmas	St
1	ONE	3,906	3.53	124	95.38		0.94	
2	TWO	3,654	3.30	125	96.15		0.88	
3	THE	2,800	2.53	128	98.46		0.97	
4	YOU	2,795	2.52	128	98.46		0.96	
5	ZERO	2,583	2.33	111	85.38		0.89	
6	TO	2,536	2.29	129	99.23		0.98	
7	THREE	2,288	2.07	123	94.62		0.92	
8	UH	2,124	1.92	127	97.69		0.90	
9	FIVE	1,979	1.79	112	86.15		0.90	
10	WE	1,830	1.65	122	93.85		0.94	
11	AND	1,648	1.49	124	95.38		0.97	
12	EIGHT	1,607	1.45	104	80.00		0.79	
13	SIX	1,423	1.29	110	84.62		0.75	
14	SEVEN	1,405	1.27	108	83.08		0.85	
15	FOUR	1,376	1.24	106	81.54		0.87	
16	ON	1,211	1.09	126	96.92		0.97	
17	RIGHT	1,056	0.95	121	93.08		0.93	
18	FOR	998	0.90	124	95.38		0.95	
19	I	967	0.87	116	89.23		0.90	
20	A	964	0.87	123	94.62		0.95	
21	RUNWAY	931	0.84	118	90.77		0.91	
22	NINE	915	0.83	91	70.00		0.84	
23	THAT	853	0.77	116	89.23		0.96	
24	LEFT	837	0.76	105	80.77		0.94	
25	IS	822	0.74	120	92.31		0.96	
26	THOUSAND	758	0.68	90	69.23		0.94	
27	RE	756	0.68	113	86.92		0.92	

Figura 9: tela *Wordlist* do WST (lista parcial das palavras do *corpus* de comunicações radiotelefônicas).

Por ser altamente recorrente, conforme verificado em outras pesquisas (CLARK e FOX-TREE, 2002; MCCARTHY, 2002 [2006], 2010; SCHEGLOFF, 2010; GÖTZ, 2013), a pausa preenchida foi evidenciada na lista de palavras em vários ensaios realizados durante o período de investigação. Na lista de palavras da Figura 9, a pausa preenchida *uh* está em 8º lugar. Buscamos, então, a pausa preenchida nas linhas de concordância, para delinear em que posição a pausa ocorre (no início do enunciado, abrindo um bloco de linguagem, entre outras), e se há algum padrão para essa ocorrência.

O concordanciador é uma ferramenta que evidencia todas as ocorrências de determinada palavra (ou *cluster*) de busca em linhas horizontais, com a palavra de busca ao centro. O pesquisador pode fazer ajustes na ferramenta para que as palavras no entorno sejam realçadas, a fim de melhor visualizar os colocados (no caso de nossa tela, a palavra *the* à



esquerda da palavra de busca, *engine*). Observa-se uma tela de linhas de concordância do WST na Figura 10:

N	Concordance	Set	Tag	Word #	Sent	Sent	Para	Para	H...	Sect	Sect	File	Date	%
1	uh no signs of anything on the runway? // Uh no sign of anything except some really	423	5	3	0	...	0	...	0	...	ARC_482	2019/Jun/03	60%	
2	One // Airport One / Charleston Ground // Uh there is damage to the RJ that just	489	5	69	0	...	0	...	0	...	ARC_482	2019/Jun/03	69%	
3	approach end of two three via alpha and uh once there you can proceed onto	665	6	17	0	...	0	...	0	...	ARC_482	2019/Jun/03	91%	
4	eighty-two / roger / we're gonna send uh some airport maintenance out for you /	192	2	22	0	...	0	...	0	...	ARC_482	2019/Jun/03	29%	
5	sixty / forty-six thirty-three // Airport One uh / you can exit the runway at alpha three	395	4	34	0	...	0	...	0	...	ARC_482	2019/Jun/03	56%	
6	// We'll exit alpha three // Airport One / uh no signs of anything on the runway? //	414	4	53	0	...	0	...	0	...	ARC_482	2019/Jun/03	59%	
7	evacuating on fox / Smoke in the cabin // Uh fifty-nine twelve / the equipment is on	248	3	...	0	...	0	...	0	...	ARC_145	2019/Jun/03	58%	
8	/ he was very short of the runway and uh looks like he hit some runway lights //	441	5	39	0	...	0	...	0	...	ARC_145	2019/Jun/03	96%	
9	heard there on this frequency // All right uh so zero nine five and nine thousand //	190	3	...	0	...	0	...	0	...	ARC_145	2019/Jun/03	46%	
10	anywhere // United twelve / give me uh give me minimum time on the runway /	75	3	30	0	74	...	0	74	...	ARC_145	2019/Jun/03	23%	
11	nine thousand / United seven forty // And uh I apologize if you probably heard that	169	3	...	0	...	0	...	0	...	ARC_145	2019/Jun/03	42%	
12	at the intersection runway two five then uh advise serviceability of runway two	258	1	90	0	...	0	...	0	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	74%	
13	of runway two five please // And uh tower / Etihad uh four five one // Etihad	268	1	...	0	...	0	...	0	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	77%	
14	you're waiting uh just the reason for the uh wait is the tail strike may have been in	210	1	42	0	...	0	...	0	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	61%	
15	waiting for the inspection to ensure that uh the runway is serviceable // I	231	1	63	0	...	0	...	0	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	66%	
16	two five please // And uh tower / Etihad uh four five one // Etihad four five one //	272	1	...	0	...	0	...	0	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	78%	
17	five minute notice / Etihad four five one // Uh the one below you / it's a United	339	1	...	0	...	0	...	0	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	94%	
18	you / it's a United seven four seven he's uh had a tail strike on departure // // nited	352	1	...	0	...	0	...	0	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	97%	
19	five one // Roger / as we heard there's uh ten minutes so we're gonna shut two	288	1	...	0	...	0	...	0	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	81%	
20	/ Etihad four five one // understood // And uh we'll give you five minutes' notice //	320	1	...	0	...	0	...	0	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	89%	
21	reported from uh aircraft just taxiing uh right next to the edge as you departed	52	0	51	0	51	...	0	51	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	21%	
22	been confirmed that it was a tail strike uh from the taxiing aircraft so uh contact	82	0	81	0	81	...	0	81	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	29%	
23	eight seventy // United eight seventy uh / possible tail strike reported from uh	41	0	40	0	40	...	0	40	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	18%	
24	uh / possible tail strike reported from uh aircraft just taxiing uh right next to the	48	0	47	0	47	...	0	47	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	20%	
25	a tail strike uh from the taxiing aircraft so uh contact departures now and uh advise	88	0	87	0	87	...	0	87	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	30%	
26	tower? // Yeah car two and company uh / I believe it was just before the	176	1	8	0	...	0	...	0	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	52%	
27	eleven sixty -seven while you're waiting uh just the reason for the uh wait is the tail	204	1	36	0	...	0	...	0	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	60%	
28	so uh contact departures now and uh advise them as your intentions //	93	0	92	0	92	...	0	92	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	31%	
29	thirty eight / three four right it is // Yeah // Uh any indications of the location tower?	163	0	...	0	...	0	...	0	...	ARC_UA870	2019/Jun/03	49%	

Figura 10: tela *Concordance List* do WST.

Como pode ser observado na Figura 10, o concordanciador também realça as palavras no entorno da palavra de busca; o pesquisador tem a possibilidade de configurar a ferramenta para determinar quais colocados, à direita ou à esquerda, destacar. Além disso, a ferramenta fornece informações sobre a posição e a frequência das palavras que ocorrem no entorno da palavra de busca. Na parte inferior da tela da Figura 10 há abas com algumas ferramentas, entre elas, a Collocates (Figura 11):

N	Word	Set	Texts	Total Total Left	Total Right	L5	L4	L3	L2	L1	Centre	R1	R2	R3	R4	R5	
1	UH		128	2,759	309	309	81	73	72	58	25	2,141	25	58	72	73	81
2	THE		101	657	321	336	54	60	49	59	99	68	54	67	81	66	
3	WE		99	601	224	377	43	51	42	73	15	212	51	33	44	37	
4	YOU		92	489	231	258	46	47	50	52	36	41	95	21	52	49	
5	TO		93	478	236	242	45	49	55	54	33	33	45	54	63	47	
6	ONE		83	466	224	242	46	65	46	31	36	41	40	57	58	46	
7	AND		91	456	314	142	33	27	30	28	196	18	27	30	37	30	
8	TWO		79	396	183	213	41	73	40	20	9	30	61	42	36	44	
9	#		11	330	172	158	29	31	34	34	44	36	34	29	32	27	
10	THREE		71	312	181	131	27	35	49	59	11	26	23	19	36	27	
11	ZERO		66	301	168	133	43	47	33	40	5	15	19	40	23	36	
12	FIVE		70	260	150	110	25	38	40	26	21	9	29	23	21	28	
13	ON		80	241	88	153	14	23	21	23	7	17	24	41	38	33	
14	A		76	229	88	141	19	20	31	10	8	23	21	35	33	29	
15	IS		72	222	107	115	16	20	21	23	27	13	25	26	26	25	
16	EIGHT		50	222	135	87	27	22	28	19	39	8	14	17	19	29	
17	SIX		45	211	130	81	32	18	61	10	9	5	12	27	18	19	
18	I		71	191	86	125	15	16	21	13	1	58	15	14	18	20	
19	FOUR		57	185	95	90	25	14	27	16	13	10	17	19	25	19	
20	FOR		65	185	93	92	23	19	13	23	15	13	21	16	23	19	
21	SEVEN		65	182	121	61	21	21	39	22	18	9	11	8	11	22	
22	HAVE		56	163	83	80	11	18	13	13	28	6	32	21	8	13	
23	THAT		59	159	73	86	8	9	11	21	24	15	21	17	19	14	
24	IT		73	156	79	77	12	21	12	26	8	35	8	9	18	7	
25	JUST		54	154	69	85	10	18	11	7	23	35	15	19	7	9	
26	S		80	151	71	80	15	7	13	10	26		44	17	9	10	
27	OF		64	150	68	82	14	15	15	8	16	1	16	33	16	16	
28	RE		62	148	61	87	10	11	18	9	13		55	10	11	11	
29	OKAY		61	142	102	40	17	11	17	20	37	10	5	6	7	12	

Figura 11: tela *Collocates* do WST.

Na Figura 11, visualiza-se a tela *Collocates* da ferramenta Concordance, com a frequência das palavras que ocorreram sistematicamente na proximidade da palavra de busca (*uh*, na Figura 11) e sua respectiva posição. Os números salientados em vermelho representam a maior frequência daquela determinada palavra em sua posição mais ocorrente, à esquerda (L1, L2 e assim por diante) e à direita (R1, R2 e assim por diante). Por meio dos colocados visualizados na tela da Figura 11, consegue-se examinar possíveis blocos de linguagem e o grau de **fixação** (se mais ou menos fixo). Por exemplo, pode-se verificar que um colocado da palavra *uh* é *the*, que pode estar à esquerda (na maioria das vezes) ou à direita.

O concordanciador também é fundamental para auxiliar o entendimento prévio de como funciona determinada palavra ou *cluster* no contexto de produção. Para ilustrar, extraímos um enunciado do *corpus* de comunicações radiotelefônicas:

Okay / Aircraft 73E / umm **what would like** <false start> **would you like to** return to the gate? / that's fine / taxi down the runway and escape via S4 //

Ao visualizar o enunciado com as barras que identificam a quebra prosódica, o pesquisador pode identificar os blocos de linguagem ainda nas linhas de concordância mais facilmente. Considerando as barras como ilhas, *okay* é identificado como uma unidade de significado, pois tem uma queda na entonação, que identifica o término desse primeiro enunciado. A matrícula da aeronave, que é sua identificação, é outro bloco de linguagem,

reconhecido também pela quebra tonal. O bloco seguinte já é mais longo e contém algumas disfluências, como hesitação (*umm*) e uma falsa partida (*what would like* <false start>), seguida de outro bloco (*would you like to return to the gate?*) [você gostaria de retornar ao portão?]. *That's fine* [está bem] é o próximo bloco de linguagem, também delimitado pela quebra do enunciado, e *taxi down the runway and escape via S4* [taxie pela pista e livre via S4], o último. Além de ter sentido semanticamente transparente, cada bloco apresenta também um perfil funcional, ou seja, tem uma função dentro de cada agrupamento de palavras separadas pela quebra entonacional. Ao analisar como cada bloco opera no enunciado, observa-se que *okay* é um iniciador de turno; *Aircraft 73E*, um vocativo; *umm what would like*, como visto anteriormente, uma disfluência que auxilia na organização do discurso, seguido de uma confirmação da solicitação do piloto (*would you like to return to the gate?*), que, apesar de estar em formato de pergunta, é uma repetição do pedido feito pelo piloto (o enunciado anterior é *Uh we have some uh unruly passengers on board so we would like to return to the gate //*), fato confirmado pela continuação de sua mensagem (*that's fine*), como resposta a sua própria pergunta. Finalmente, o ATCO emite a instrução a ser seguida para que o piloto retorne ao portão. Na próxima subseção, demonstramos mais detalhadamente como analisamos os blocos de linguagem.

### 3.2.1 A metodologia de análise dos blocos de linguagem

Na crença de que a língua oral se constitui de elementos fraseológicos que fazem parte da organização textual e dos elementos interacionais (McCARTHY, 2010), adotamos a metodologia proposta por Altenberg (1998), e revista por McCarthy e Carter (2002 [2004]). Durante a investigação de um *corpus* de inglês falado, o London-Lund Corpus of Spoken English<sup>120</sup>, Altenberg (1998) verificou que o número de *clusters* poderia corresponder a até 80% desse *corpus*. Os *clusters*, principalmente aqueles extremamente fragmentados, compostos por palavras gramaticais, como por exemplo, *and the, in a, out of the*, eram, até então, desprezados nas pesquisas em *corpora* por não terem valor semântico. Para Altenberg (1998), no entanto, essas combinações recorrentes correspondem a fraseologias da língua falada e, como tais, merecem ser analisadas. O pesquisador realizou a extração a partir de dois

<sup>120</sup> Disponível em <<http://www.helsinki.fi/varieng/CoRD/corpora/LLC/>>. Acesso em 10 jul 2019.

critérios: o primeiro era relacionado ao tamanho da sequência de palavras, ou *cluster*, em si. Como os blocos de duas palavras pareciam demasiadamente fragmentados (*and the, in a*), e os de quatro previam sequências já pertencentes a expressões formulaicas pragmática ou semanticamente transparentes (*thank you very much, on the other hand*), Altenberg definiu, para sua pesquisa, a seleção de *clusters* de três palavras. O segundo critério tratava do ponto de corte em relação à frequência mínima no *corpus* – o *cluster* deveria ocorrer ao menos dez vezes para que fosse candidato à análise. Em seguida, esses *clusters* foram analisados pelo seu entorno, em busca da fraseologia mais ou menos fixa de cada um, como, por exemplo, *thank you very much, thank you so much, thank you very much indeed, thanks very much, thanks awfully* (p. 106). Com essa busca, o autor afirma que a característica principal desses *clusters* é a “especialização pragmática” (*pragmatic specialization*), pois, além de serem específicos da fala (*speech-specific*), são também específicos das situações de produção (*particular speech situations*). Entretanto, como o interesse de Altenberg era verificar o grau de fixação dos *clusters*, o pesquisador atesta que a maioria das expressões parece ser governada por regras da gramática escrita em vez de ser invocada cognitivamente como expressões inteiras; por esse viés, os *clusters* foram agrupados em determinados tipos gramaticais. Algumas dessas categorias são: cláusulas independentes (como *thank you very much, that’s alright, yes I do, no I haven’t, oh I don’t know*), cláusulas dependentes (como *as you know, if you like, that is to say*) e expressões incompletas (como *and you know, well I mean, but you see*). Dessa forma, Altenberg (1998) insere *clusters* da língua oral em um modelo da gramática escrita.

McCarthy e Carter (2002 [2004]), a partir da mesma metodologia de Altenberg (1998), propuseram um levantamento de *clusters* analisando o *corpus* CANCODE<sup>121</sup>, com cinco milhões de palavras. Porém, em um caminho diverso, os autores buscaram entender a importância da frequência de *clusters* em comparação às palavras simples (*single words*). Assim, os autores não impuseram o limite de tamanho de *clusters*, como proposto por Altenberg (1998); apenas estabeleceram o ponto de corte a um mínimo de vinte ocorrências (na proporção de quatro ocorrências por milhão de palavras). Ao verificarem que somente as 33 palavras simples mais frequentes ocorrem mais do que o *cluster* mais frequente, *you know*, McCarthy e Carter (2002 [2004]) concluíram que muitos desses *clusters* são mais importantes para a comunicação do que a grande maioria das palavras simples. Em um segundo momento

---

<sup>121</sup> O Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE) não oferece acesso ao público. As pesquisas nesse *corpus* estão disponíveis em <<https://www.nottingham.ac.uk/research/groups/cral/projects/cancode.aspx>>. Acesso em 10 jul 2019.

da pesquisa, os pesquisadores buscaram verificar se a alta frequência desses *clusters* era uma mera questão estatística ou se eles poderiam revelar algum elemento fraseológico (MCCARTHY; CARTER, 2002 [2004], p. 17). Ao analisarem os *clusters*, os autores concluíram que a maioria possuía “adequação e integridade pragmática”<sup>122</sup> (p. 18), como, por exemplo, *a bit*, comumente utilizado como um atenuador de linguagem. Assim, os *clusters* foram agrupados conforme determinadas categorias pragmáticas, a saber, marcação de discurso, preservação da face e polidez, e indefinição propositada (*purposive vagueness*). Essas pesquisas *corpus-driven* serviram-nos no segundo momento da análise, em que buscávamos os blocos de linguagem indicativos de fluência e interação. Apresentamos, agora, como essa exploração dos *corpora* foi realizada.

Para extrair os *clusters* de um *corpus* por meio da ferramenta WST, deve-se iniciar pela ferramenta WordList. Gera-se uma lista de palavras para, em seguida, salvá-la utilizando o próprio programa. Os *clusters* são levantados por meio de um *index* que, por sua vez, é a combinação de duas listas – uma lista com todos os *tokens* (total de palavras) do *corpus* e uma lista com todos os *types* (palavras diferentes; por exemplo, *the* estará na lista somente uma vez, assim como *of*, *a*, *I* etc.). Por isso, é necessário que se salve a lista de palavras do *corpus*, que irá abastecer o programa. Para tanto, seleciona-se a ferramenta WordList novamente, o que acionará a tela apresentada na Figura 12:

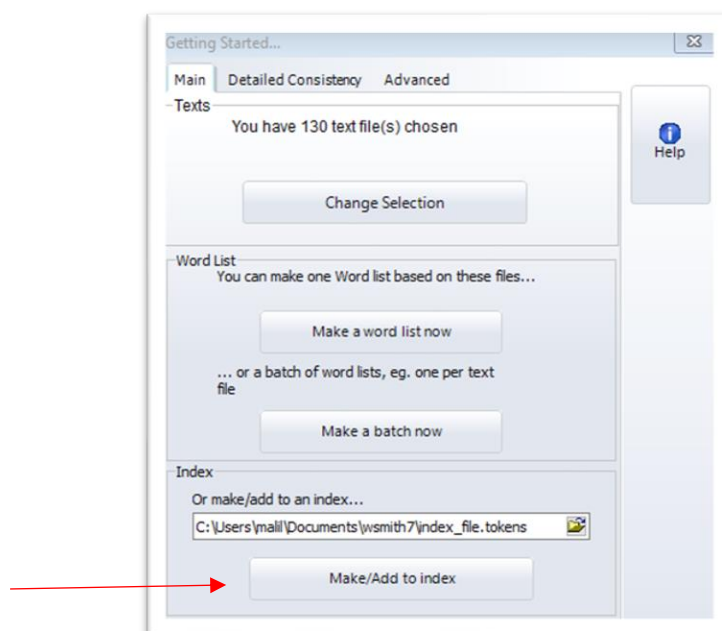


Figura 12: tela inicial da *WordList*, com a ferramenta *make/add to index* em realce.

<sup>122</sup> [...] *pragmatic adequacy and integrity*.

O próprio programa armazena a *wordlist*, cujo caminho já está descrito acima da função ‘Make/Add to Index’, assinalada na Figura 12. Ao clicar nessa função, a ferramenta gerará outra lista de palavras, um pouco diferente da primeira, pois há algumas anotações feitas automaticamente pelo programa. Na tela seguinte (Figura 13), abre-se a aba ‘Compute’, e seleciona-se ‘Clusters’:

		%	Texts	% Disp.	on	Lemmas	Set
1	KeyWords	3.51	125	93.98			
2	New column	3.29	126	94.74			
3	Clusters	2.53	129	96.99			
4	Colour categories...	2.52	129	96.99			
5	Dispersion	2.32	111	83.46			
6	Lemmas	2.28	130	97.74			
7	Matches	2.07	124	93.23			
8	Relationships	1.93	128	96.24			
9	Summary statistics	1.78	113	84.96			
10	Tokens	1.65	123	92.48			
11	Word Cloud	1.49	125	93.98			
12		1.45	104	78.20			
13	SIX	1,426	1,28	110	82.71		
14	SEVEN	1,409	1,27	109	81.95		
15	FOUR	1,376	1,24	106	79.70		
16	ON	1,217	1,09	127	95.49		
17	RIGHT	1,059	0,95	122	91.73		
18	FOR	1,000	0,90	125	93.98		
19	I	974	0,88	119	89.47		
20	A	972	0,87	126	94.74		
21	RUNWAY	930	0,84	118	88.72		
22	NINE	916	0,82	92	69.17		
23	THAT	858	0,77	117	87.97		
24	LEFT	837	0,75	105	78.95		
25	IS	826	0,74	121	90.98		
26	RE	758	0,68	114	85.71		
27	THOUSAND	758	0,68	90	67.67		
28	HEADING	741	0,67	84	63.16		
29	AT	691	0,62	124	93.23		

Figura 13: tela do ‘index’ com a cascata de ‘Compute’.

Ao selecionar ‘Clusters’, o programa abre uma tela em que se configuram os tipos de *clusters* que se deseja gerar. Nela, determinam-se o ponto de corte e a quantidade de palavras do *cluster*. Pode-se, também, definir um levantamento de *clusters* entre duas a cinco palavras, por exemplo, como sugerido por McCarthy e Carter (2006). O programa, então, busca com que frequência cada palavra ocorre com outra e, respeitando os pontos de corte definidos pelo pesquisador, extrai as sequências de palavras. Conforme explicação no próprio sítio da ferramenta WordSmith Tools<sup>123</sup>, os *clusters* são agrupados conforme o tamanho selecionado pelo pesquisador. Dessa forma, se a seleção for de *clusters* de três palavras, um enunciado como ‘*as we heard there’s uh ten minutes so we’re gonna shut two engines down*’ (extraído do *corpus* de estudo) será dividido pelo programa como:

<sup>123</sup> Informação disponível em

<[http://www.lexically.net/downloads/version5/HTML/index.html?wordlist\\_clusters.htm](http://www.lexically.net/downloads/version5/HTML/index.html?wordlist_clusters.htm)>. Acesso em 06 mar. 2018.

as we heard  
 we heard there´s  
 heard there´s uh  
 there´s uh ten  
 uh ten minutes  
 ten minutes so  
 minutes so we´re  
 so we´re gonna  
 we´re gonna shut  
 gonna shut two  
 shut two engines  
 two engines down

Em seguida, o programa evidencia quais desses grupos ocorrem outras vezes no *corpus* e quantas vezes, ressaltando os mais recorrentes. Apresentamos, na Figura 14, a tela com os primeiros 29 *clusters* de duas a cinco palavras mais comuns do *corpus*:

N	Word	Freq.	%	Texts	% Disp.	Lemmas	Set
1	WE RE	437	0.39	89	66.92	0.00	
2	TWO TWO	423	0.38	55	41.35	0.00	
3	THANK YOU	392	0.35	103	77.44	0.00	
4	ONE TWO	369	0.33	79	59.40	0.00	
5	ONE ZERO	363	0.33	70	52.63	0.00	
6	TWO SIX	348	0.31	31	23.31	0.00	
7	ON THE	331	0.30	97	72.93	0.00	
8	EIGHT ZERO	319	0.29	47	35.34	0.00	
9	ONE FIVE	315	0.28	42	31.58	0.00	
10	ONE ONE	289	0.26	63	47.37	0.00	
11	SIX THREE	288	0.26	8	6.02	0.00	
12	THREE EIGHT	284	0.26	10	7.52	0.00	
13	TO THE	273	0.25	90	67.67	0.00	
14	YOU RE	273	0.25	83	62.41	0.00	
15	TWO ONE	269	0.24	61	45.86	0.00	
16	ZERO ONE	266	0.24	48	36.09	0.00	
17	CLEARED TO	257	0.23	86	64.66	0.00	
18	SIX THREE EIGHT	255	0.23	2	1.50	0.00	
19	GOCAT TWO	252	0.23	1	0.75	0.00	
20	GOCAT TWO SIX	250	0.22	1	0.75	0.00	
21	TWO SIX THREE	248	0.22	2	1.50	0.00	
22	TWO SIX THREE EIGHT	247	0.22	1	0.75	0.00	
23	GOCAT TWO SIX THREE	245	0.22	1	0.75	0.00	
24	GOCAT TWO SIX THREE EIGHT	245	0.22	1	0.75	0.00	
25	WE LL	235	0.21	76	57.14	0.00	
26	TO LAND	229	0.21	76	57.14	0.00	
27	THREE ZERO	226	0.20	64	48.12	0.00	
28	THE RUNWAY	222	0.20	67	50.38	0.00	
29	TWO THREE	222	0.20	38	28.57	0.00	

Figura 14: lista de *clusters* de 2 a 5 palavras.

Essa extração automática requer que o pesquisador remova manualmente itens que não deseja investigar. A título de ilustração, a Figura 15 apresenta, sombreadas, expressões eliminadas, já que são unicamente utilizadas como Fraseologia Aeronáutica, tais como números de pista ou designadores de voo (*call signs*):

N	Word	Freq	%	Texts	%Disp...ion	Lemmas	Set
1	WE RE	437	0.39	89	66.92	0.00	
2	TWO TWO	423	0.38	55	41.35	0.00	
3	THANK YOU	392	0.35	103	77.44	0.00	
4	ONE TWO	369	0.33	79	59.40	0.00	
5	ONE ZERO	363	0.33	70	52.63	0.00	
6	TWO SIX	348	0.31	34	23.31	0.00	
7	ON THE	331	0.30	97	72.93	0.00	
8	EIGHT ZERO	319	0.29	47	35.34	0.00	
9	ONE FIVE	315	0.28	42	31.58	0.00	
10	ONE ONE	289	0.26	63	47.37	0.00	
11	SIX THREE	288	0.26	8	6.02	0.00	
12	THREE EIGHT	284	0.26	10	7.52	0.00	
13	TO THE	273	0.25	90	67.67	0.00	
14	YOU RE	273	0.25	83	62.41	0.00	
15	TWO ONE	269	0.24	64	45.86	0.00	
16	ZERO ONE	266	0.24	48	36.09	0.00	
17	CLEARED TO	257	0.23	86	64.66	0.00	
18	SIX THREE EIGHT	255	0.23	2	1.50	0.00	
19	GOCAT TWO	252	0.23	1	0.75	0.00	
20	GOCAT TWO SIX	250	0.22	1	0.75	0.00	
21	TWO SIX THREE	248	0.22	2	1.50	0.00	
22	TWO SIX THREE EIGHT	247	0.22	1	0.75	0.00	
23	GOCAT TWO SIX THREE	245	0.22	1	0.75	0.00	
24	GOCAT TWO SIX THREE EIGHT	245	0.22	1	0.75	0.00	
25	WE LL	235	0.21	76	57.14	0.00	
26	TO LAND	229	0.21	76	57.14	0.00	
27	THREE ZERO	226	0.20	64	48.12	0.00	
28	THE RUNWAY	222	0.20	67	50.38	0.00	
29	TWO THREE	222	0.20	38	28.57	0.00	

Figura 15: lista de *clusters* entre 2 a 5 palavras com itens deletados.

Assim, reservam-se apenas os elementos que se intenciona investigar. Essa limpeza manual deve respeitar os critérios previamente estabelecidos pelo pesquisador, para que não se removam elementos que poderiam beneficiar a pesquisa. McCarthy e Carter (2002 [2004]), por exemplo, retiraram as repetições de palavras resultantes de disfluência, denominadas *stutter starts* (*you you you, the the the*), de suas seleções. Como a presente pesquisa também se ocupa da investigação dos elementos relacionados à fluência, preservamos essas repetições.

Para nos referir a *clusters*, adotamos, nesta pesquisa, a expressão ‘blocos de linguagem’, pois precisamos de certo distanciamento da palavra ‘léxico’ e derivados (como em ‘agrupamento lexical’, ‘cadeia lexical’ etc.), que podem carregar uma conotação também semântica. Buscamos todo e qualquer agrupamento de palavras, semanticamente vazios ou não, que seja comumente utilizado na linguagem oral e que possa ter função comunicativa – portanto, pragmática – quando analisado em larga escala. Objetivamos, dessa forma, investigar os fenômenos linguísticos da comunidade aeronáutica, assim como suas motivações. Os blocos de linguagem recorrentes, quando analisados no contexto, podem revelar funções comumente utilizadas e reconhecidas como fenômenos sociais. Essas funções podem ser pragmáticas.



Assim, recorre-se ao texto completo – ou ao contexto de produção – para averiguar o efeito que tal agrupamento causou no interlocutor, isto é, o perfil funcional de cada agrupamento (ADOLPHS, 2008).

Para o acesso ao texto completo no WST, clica-se na linha de concordância (na tela da Figura 10) para que o programa abra automaticamente o texto de origem, ou o ‘*source text*’ (Figura 16), como é denominada essa função do WST:

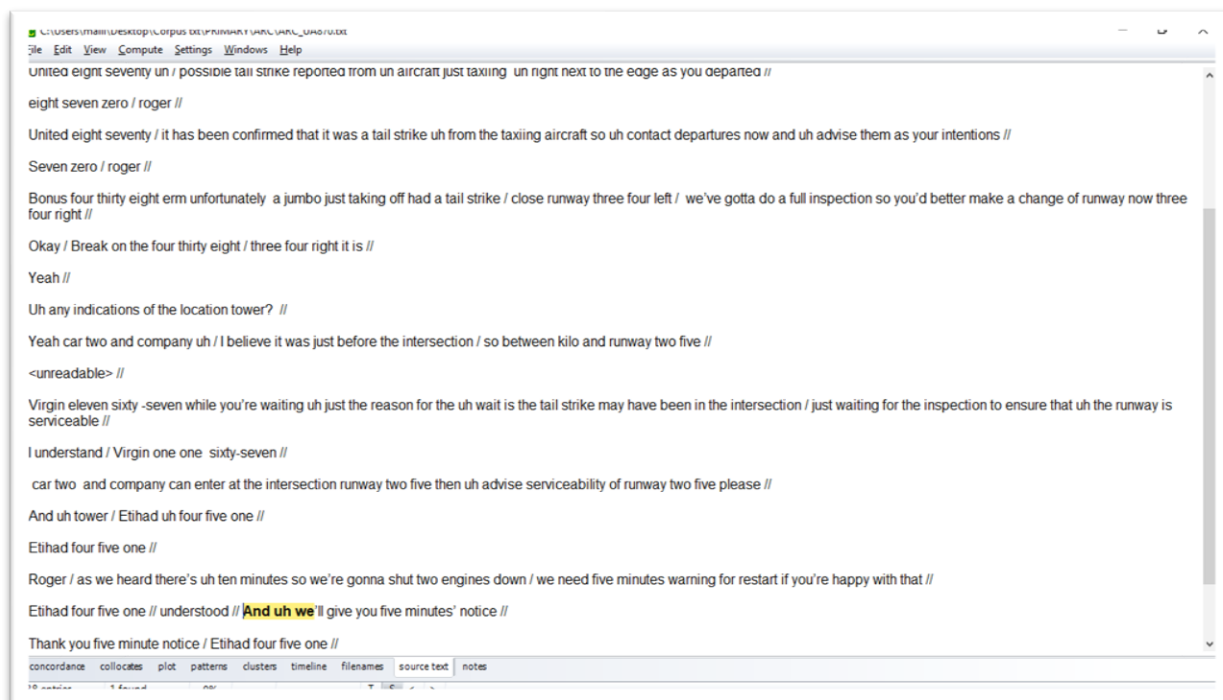


Figura 16: tela do cotexto.

Podem-se visualizar, assim, o enunciado e o turno completos, além dos turnos anteriores e posteriores, a fim de avaliar o que motivou a fala e o efeito que ela produziu (WEISSER, 2018). Também se pode buscar o cabeçalho, que deve conter informações sobre o problema vivenciado e o nível de urgência, o lugar onde ocorreu, a fase do voo, e se os pilotos são de empresa aérea alheia ao território que sobrevoam. Esses elementos são importantes para chegarmos ao grau de responsabilidade compartilhado pelos participantes, ou seja, a mitigação (CAFFI, 1999), e a necessidade de adaptação à outra cultura.

Ao detectar a função de um bloco de linguagem, precisamos também verificar se se trata de uma rotina pragmática, conforme previsto por Bardovi-Harlig (2013, p. 4529). Como mencionamos no Capítulo 2, a autora lista alguns critérios que um bloco de linguagem deve apresentar para ser considerado uma rotina pragmática. Elencamos, na Tabela 7, os critérios sugeridos pela autora e o método que utilizamos para sua verificação:

<i>Critério (BARDOVI-HARLIG, 2013)</i>	<i>Método de investigação deste trabalho</i>
Conter pelo menos dois morfemas	Extração de <i>clusters</i> – para ser considerado um <i>cluster</i> , o bloco deve ter no mínimo duas palavras
Ser articulado fluentemente, sem interrupção	Linha de concordância – não é considerado <i>cluster</i> caso haja barra entonacional entre as palavras
Usado repetidamente e sempre da mesma forma	Extração de <i>clusters</i> com ponto de corte definido por um número mínimo de frequência
Dependente situacionalmente	Linhas de concordância + contexto (verificação manual)
Utilizado pela comunidade como um todo ( <i>Community-wise</i> )	Plot dispersion

Tabela 7: correspondência entre critérios de rotina pragmática e método de verificação.

Como se pode observar na Tabela 7, os critérios que compõem uma rotina pragmática podem ser analisados parte por meio de extrações automáticas das ferramentas da LC e parte pela análise manual dessas extrações. A única ferramenta que não discutimos ainda é a ‘Plot Dispersion’, também disponibilizada no concordanciador do WST, e selecionada pela barra inferior, na aba ‘plot’. O Plot Dispersion indica em que local(is) do texto determinada palavra ou *cluster* de busca ocorreu. Essa ferramenta depende do concordanciador, pois é gerada a partir da palavra ou *cluster* de busca e sua posição no texto. Na Figura 17, observa-se a disposição do bloco de linguagem *and uh we* no *corpus* de comunicações radiotelefônicas:

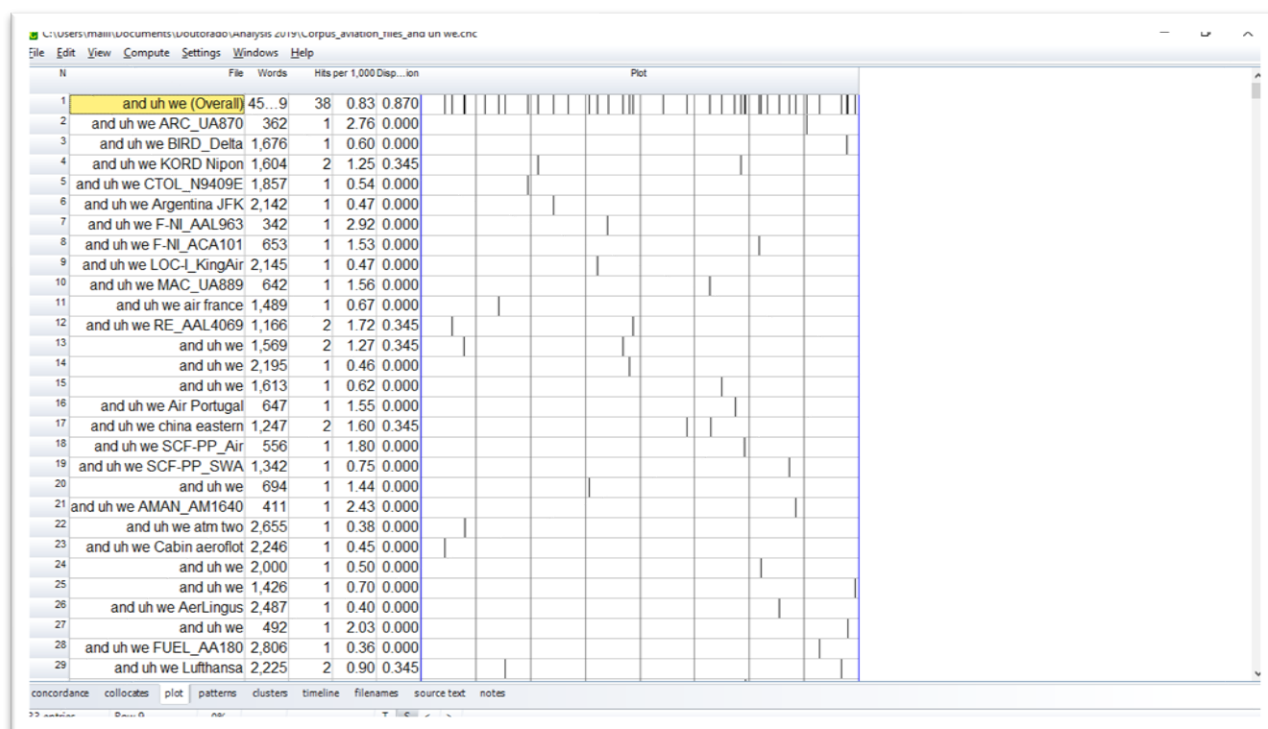


Figura 17: tela Plot Dispersion do WST.

Na Figura 17, observa-se que o bloco *and uh we* ocorre em vários textos, em diversos locais: início, meio e fim. Não ocorrem em alta frequência por texto (como pode ser visto na

coluna 'Hits'), mas a distribuição do *cluster* visualizada na Plot Dispersion, além de confirmada na tela FileNames (que apresenta todos os textos que contêm a palavra ou o *cluster* de busca), atesta que *and uh we* é amplamente utilizado pela comunidade linguística que estudamos. Há ainda que ser realizada a análise do bloco de linguagem nas linhas de concordância e no contexto para verificar se seu uso é dependente da situação e qual função exerce no contexto.

A identificação desses elementos pode beneficiar o ensino de várias maneiras: ao levantar um repertório de blocos de linguagem usados pela comunidade linguística que estudamos e, conseqüentemente, descrever como ocorrem os fenômenos interacionais do *plain aviation English*, pode-se conscientizar o aluno sobre esses mesmos fenômenos e oferecer momentos para a produção, na sala de aula, desses elementos que as análises revelaram.

### 3.3 A metodologia de análise do discurso da sala de aula

Como o segundo objetivo desta tese é analisar a sala de aula no que concerne à aplicação de elementos relacionados à fluência e à interação, foi necessário escolher uma metodologia que propiciasse esse estudo. A aplicabilidade desses elementos pode ser analisada de várias maneiras, de acordo com a teoria que abarca a pesquisa e com o objeto de estudo que se propõe investigar. Listamos algumas metodologias, mais bem explicadas em Cohen, Manion e Morrison (2007):

- Experimentais: consistem em pesquisas que buscam interferir no objeto de pesquisa para a verificação das condições que determinam esse objeto de pesquisa. Um exemplo comum é a aplicação de determinado modelo pedagógico a um grupo de alunos, enquanto outro grupo é mantido neutro, sem essa aplicação. Na comparação entre os grupos é possível verificar se o modelo é apre(e)ndido ou não (ALCÓN-SOLER, 2005).
- Estudos de tendência (*trend studies*): normalmente realizados por meio de entrevistas ou *surveys* com participantes (alunos, professores, coordenadores), em que é proposta uma série de perguntas, flexíveis ou não, na investigação de crenças, atitudes, pontos de vista, entre outros (FORTES, 2016).
- Estudos de caso: é selecionado um caso que apresente alguma dificuldade (um aluno, um grupo de alunos, um professor, uma disciplina, um assunto) a ser descrita pelo pesquisador *in loco*, isto é, no contexto real em que o problema esteja ocorrendo. Por

meio de instrumentos diversos, triangulam-se as informações coletadas, na busca da causa do problema, com sugestões de possíveis soluções (SOUZA, 2018).

- Pesquisa-ação: consiste em “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).
- Pesquisas etnográficas: podem ser realizadas por meio de vários instrumentos, tais como: observação em sala de aula, em que um mentor observa as aulas e registra suas impressões, normalmente por meio de uma ficha de observação com elementos a serem destacados (REIS, 2011); diário/portfólio/registro do professor, em que é promovida uma autoanálise que permite identificar certos itens pré-estabelecidos pelo pesquisador (SOUZA *et al.*, 2012); gravação das aulas, transcrição e análise, para que se analise o discurso produzido em sala de aula (WALSH, 2006, 2011).

De alguma forma, considerando que esta pesquisa dialoga com a prática da sala de aula da própria pesquisadora, há elementos de cada uma das propostas acima com os quais nos identificamos. Porém, a escolha metodológica desta pesquisa é a gravação de aulas, transcrição e análise (WALSH, 2006, 2012), uma vez que nos possibilitou equiparar as transcrições das aulas com a metodologia escolhida para a análise linguística do *corpus* de comunicações radiotelefônicas. Ao transcrevermos as aulas, poderíamos ter acesso a um novo *corpus*, desta vez um de aprendizes<sup>124</sup>, e investigá-lo usando a mesma metodologia descrita até aqui. Dessa forma, acreditamos que, caso a aplicabilidade dos elementos de fluência e interação seja bem-sucedida, será revelada no discurso produzido pelos alunos e, conseqüentemente, no *corpus*. A metodologia selecionada para a análise da aplicação da investigação linguística na sala de aula é descrita por alguns autores. Baseamo-nos, principalmente, em Walsh (2011), que utiliza AC, AD e LC para uma triangulação de métodos de análise do discurso produzido em sala de aula.

No Capítulo 2, discutimos a importância dos estudos de Sinclair e Coulthard (1975) sobre o discurso em sala de aula, em que se almejava buscar padrões nesse discurso que pudessem responder a certas hipóteses formuladas sobre a língua. Nossa escolha pelo ambiente da sala de aula foi feita devido às restrições sociais que de alguma forma limitariam as ações dos participantes – o que beneficiaria a investigação desse *framework* (vide SINCLAIR; COULTHARD, 1992).

---

<sup>124</sup> *Corpora* de aprendizes são compostos por bancos de textos – orais ou escritos – de produção de alunos de língua adicional.

Já a metodologia proposta por Walsh (2006) e por outros pesquisadores prevê o estudo do discurso produzido em sala de aula como forma de intervenção pedagógica. Por meio da investigação desse discurso, podem-se observar alguns critérios a partir do professor, do aluno, da atividade, entre outros. O objetivo institucional das aulas de línguas é sempre o mesmo, em qualquer lugar do mundo, qual seja, “o professor ensinará aos alunos a L2”<sup>125</sup>, e, conseqüentemente, enquadra três propriedades (SEEDHOUSE, 2009, p. 1):

1. “A língua é tanto o veículo quanto o objeto da instrução.
2. Há uma relação reflexiva entre a pedagogia e a interação, e os interagentes constantemente manifestam suas análises da relação progressiva entre a pedagogia e a interação.
3. As formas linguísticas e os padrões de interação que os alunos produzem na L2<sup>126</sup> estão potencialmente sujeitos à avaliação do professor de alguma forma.”<sup>127</sup> (SEEDHOUSE, 2009, p. 2)

Portanto, a análise da interação que ocorre na sala de aula possibilita verificar o processo de aprendizagem da língua que surge do relacionamento entre os participantes (professor x aluno e aluno x aluno), independente da escolha pedagógica feita ou da orientação da atividade (centrada no professor ou no aluno) (SÁ; ANDRADE, 2002; WALSH, 2006; SEEDHOUSE, 2009). Além disso, por essa análise é também possível “entender o que realmente se revela na sala de aula de L2”<sup>128</sup>, no sentido de se investigarem elementos sociolinguísticos, socioculturais e sociopolíticos (KUMARAVADIVELU, 1999, p. 453).

As investigações têm várias vertentes, sempre atendendo ao objeto de estudo da pesquisa. A título de ilustração, a pesquisa de Sá e Andrade (2002) verifica quais atividades didáticas propiciam maior interação entre os alunos. A partir do número de abertura de par adjacente, ou seja, do ato e da réplica de cada participante da aula, as pesquisadoras traçam a seguinte figura (SÁ; ANDRADE, 2002, anexo 7):

---

<sup>125</sup> [...] *the teacher will teach the students the L2.*

<sup>126</sup> Segunda língua / Língua 2

<sup>127</sup> *1. Language is both the vehicle and object of instruction. 2. There is a reflexive relationship between pedagogy and interaction and interactants constantly display their analyses of the evolving relationship between pedagogy and interaction. 3. The linguistic forms and patterns of interaction which the learners produce in the L2 are potentially subject to evaluation by the teacher in some way.*

<sup>128</sup> [...] *understanding what actually transpires in the L2 classroom.*

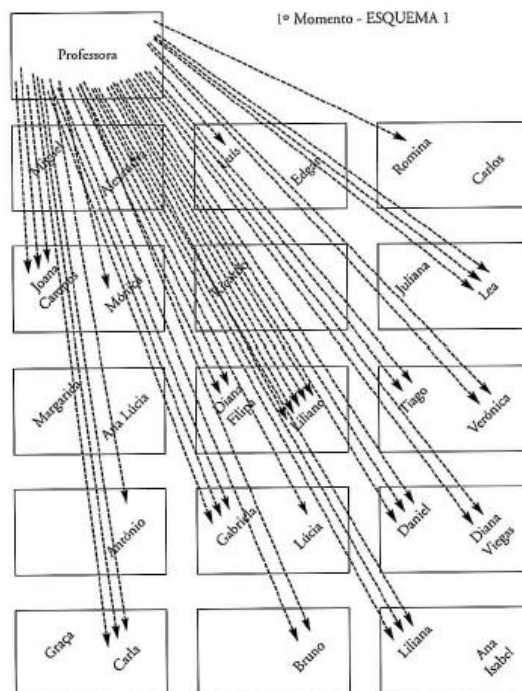


Figura 18: representação da interação entre os participantes de uma aula.

A Figura 18 retrata a primeira aula gravada. Pode-se observar que somente o professor abre o turno, dirigindo-se ao aluno, que somente fecha o par adjacente (responde ao comando ou à pergunta). A direção é sempre unilateral. Após a intervenção das pesquisadoras na formação desse professor, inclusive com a utilização da transcrição, a configuração das interações mudou (Figura 19):

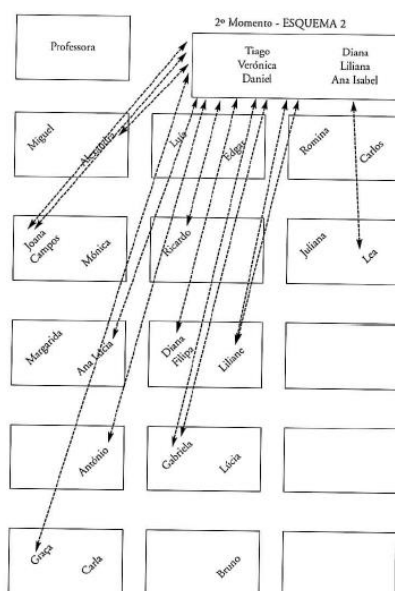


Figura 19: representação da interação entre os participantes de uma aula posterior.

Ao propiciar uma atividade com foco na tarefa (*task-based*), o professor limita-se ao papel de observador, não abrindo mais turnos. A representação é feita a partir do participante

que abre o par adjacente (vide Capítulo 2), o que significa dizer que o professor não dá mais comandos ou faz perguntas. Além de ter assegurado maior participação dos alunos, a atividade também propiciou um repertório maior de funções linguísticas, uma vez que os alunos precisaram buscar meios de abrir o par adjacente. Tais informações podem ser anotadas no *corpus*, e serem investigadas mais rapidamente. Ao levantar a lista de palavras, por exemplo, pode-se verificar quem abriu mais turnos (professor ou alunos) e, em seguida, buscar as linhas correspondentes ao falante para verificar se abriu ou fechou o par adjacente.

A utilização dessa metodologia na formação de professores, como sugerida por Sá e Andrade (2002), ilustra as ações do professor (pela gravação, pelo retrato da interação, ou pela própria transcrição) que, por sua vez, toma consciência daquilo que faz involuntariamente. Ao visualizar sua aula, o professor consegue transformar sua prática por meio de uma reflexão sobre suas ações. Outro exemplo é oferecido por Walsh (2006), na análise de estratégias de negociação de significado, de gerenciamento de turno e de gerenciamento do tópico na aula de línguas. O excerto que segue, extraído de Walsh (2006, pp. 72-73), é parte da transcrição de uma aula para alunos no nível pré-intermediário engajados em uma atividade proposta no livro didático:

- 1 L1 was shy so didn't have a ((1))=
- 2 L so it's good news (**laughter**)
- 3 LL /bad news/ ok / no no that's good news/ ...
- 4 L2 bad news ...
- 5 L no that's bad news=
- 6 L3 =ah good good news (2)
- 7 L1 no no that's wrong you have to do bad news ...
- 8 L2 yes it's a bad news because [you]
- 9 L [no but that's] good news=
- 10 T =that's good news G N good news ...
- 11 L2 ok so this one? (**laughter**)
- 12 LL /oh/ yes that's correct /yeah/ ...
- 13 L1 so=
- 14 LL /((3))/ he's sick/ he's/show me this one/=
- 15 L1 =no! it's my card excuse me
- 16 T so what's up you have to say the bad news=
- 17 L2 =bad news because you can't ski=

Como observado por Walsh (2006), o professor limita-se a dois turnos, intervindo pouco na negociação da atividade sendo realizada pelos alunos. O interesse desse tipo de investigação recai na qualidade da participação do professor: se fala pouco ou muito, se proporciona mais ou menos atividades de produção ao aluno, se foca mais na língua como sistema ou como elemento social, se suas perguntas são retóricas ou interacionais, entre outros.

Kumaravadivelu (2012) também utiliza metodologia semelhante, mas por um viés crítico: o autor busca elementos no ensino que promovam a autonomia do pensamento (baseado na filosofia freiriana), de forma a refletir sobre a língua como ideologia, pois por meio da língua se compõe o ser psicossocial (assim como proposto por Bakhtin – vide BRAIT, 2006). Ao propor reflexões, o formador de professores (Teacher Educator – TE) utiliza a aula gravada com determinado professor como material. Demonstramos um excerto de uma transcrição da discussão entre um professor em formação (Student Teacher – ST) que acaba de assistir à gravação de sua aula e o formador (TE), extraído de Kumaravadivelu (2012, pp. 116-117):

18 TE: So I think it's only when ... sometimes, you'll see books where, the answer is, "Did you enjoy the movie?" "Yes, I did. I really enjoyed the movie,"

19 ST: Uh huh

20 TE: And it's pretty mechanical ... but you can transform that into something more natural.

21 ST: One of the things I do do, uhm, when we get into these, fabricated, unau-, uh, not authentic conversations?

22 TE: Uh huh

23 ST: And I find students reading them like this, this is "How are you doing today?" "I'm doing fine. How are you?" "I'm fine, thank you—it's nice to see you again, great!"

24 TE: Uh huh

25 ST: I explain to them that's Robo-Student, and I read it back to them as Teacher, and they all laugh and chuckle and then they, you know, I'll get a couple of the other students who I can ... I know who are using more intonation ... and they'll give an example ... and I'll really overemphasize it, "How are you doing today?" you know, and I'll, I'll really get into the intonation but when I catch them being monotone (snaps fingers) immediately it kinda triggers something in me that that's not the way we speak so, I mean, intonation's always been kind of big for me. I even sense, you know, just the beginning here so, I don't know why that is but it just seems to work and you said making a conscious, kind a teaching strategy out of it. I think it'll work ... really well for me.

Nesse excerto, pode-se observar que o aluno-professor retém a fala, em uma espécie de verbalização do próprio pensamento. É, assim, uma reflexão sobre o próprio fazer, sobre o ensino-aprendizagem, sobre o conteúdo didático que seleciona, e sobre como trazer a realidade para a sala de aula. Ao transcrever esses momentos, o pesquisador pode analisar o discurso e buscar aquilo que permeia essa fala, encontrando correspondência entre teoria e prática.

Na fala do professor desse último excerto, há uma crença concebida a partir da abordagem comunicativa, que reforçava a importância de se trabalhar com a língua real em sala de aula. Esse conceito é enfaticamente criticado por Walsh (2011), com o argumento de que tal visão inferioriza o ambiente escolar. Segundo o autor, a sala de aula é um contexto tão real quanto outro qualquer, e a linguagem produzida nesse ambiente é suscetível à análise como a linguagem produzida em qualquer outra instituição. Tanto professores quanto pesquisadores precisam enxergar o discurso produzido em sala de aula como uma comunicação real, com seus



próprios objetivos, funções e estrutura (*framework*). A título de exemplo, a autorreflexão do professor ilustrada acima é língua autêntica, produzida em ambiente profissional específico, com propósitos inerentes a esse contexto, e assim deve ser compreendida a linguagem utilizada em sala de aula – como autêntica. Ao fornecer outros modelos de produção oral extraídos de outros contextos, o professor e o pesquisador devem considerar que a discussão em torno desse insumo produzirá uma linguagem diferente, mas não menos autêntica. Portanto, não podemos esperar que os resultados das análises de dois *corpora* distintos sejam os mesmos, pois são compilados de contextos diferentes e, conseqüentemente, têm objetivos – e discurso – diferentes.

A fim de investigar a interação que ocorre na sala de aula universitária, Walsh et al. (2011) propõem um estudo com um *corpus* de diversos encontros acadêmicos em duas universidades na Irlanda. O *corpus* total continha, inicialmente, 500.000 palavras, transcritas de palestras, aulas, e sessões mais individuais, como tutorias ou trabalhos em laboratórios. Desse *corpus* foram retiradas as transcrições correspondentes às sessões de natureza mais interacional (tutorias e trabalhos em laboratórios), compondo, assim, um *subcorpus* com um total de 50.000 palavras. A intenção dos pesquisadores era isolar as transcrições de momentos com mais participação dialógica para contrastá-las com o restante do *corpus*, então com 450.000 palavras, que englobava mais monólogos e, portanto, menos interação. Por meio dessa comparação os elementos interacionais poderiam ser evidenciados.

A comparação entre dois *corpora*, assim como realizada por Walsh et al (2011), é denominada levantamento de palavras-chave, que revela aqueles elementos que são mais frequentes no *corpus* de estudo, nesse caso, no *subcorpus* com mais sessões interativas. Foi utilizada também a metodologia de busca de *clusters* de duas a seis palavras, como sugerida por McCarthy e Carter (2002 [2004]). Em seguida, as palavras-chave e os *clusters* evidenciados foram analisados pela ferramenta Plot Dispersion, para verificar a dispersão de tais elementos dentro de cada sessão, ou cada texto. Para exemplificar, Walsh et al (2011) sugerem os itens *last week*, *next week* e *okay*, todos altamente frequentes, cuja posição no texto fornece indícios de que função eles podem exercer. *Last week* e *next week* ocorrem no início e no fim dos textos, indicando o momento em que os professores discutem a sequência do conteúdo ministrado no último encontro e no seguinte, enquanto *okay* ocorre mais frequentemente no decorrer dos textos, sinalizando uma possível função pragmática na interação entre os participantes. A junção da LC com a AC permitiu a análise desses elementos por três perspectivas: linguística (por meio da alta frequência de marcadores conversacionais, blocos de linguagem, e palavras-

chave), interacional (por meio do gerenciamento de turnos e organização sequencial) e pedagógica (por meio da observação de estratégias pedagógicas, tais como explicar, instruir, obter respostas, entre outras) (WALSH; MORTON; O'KEEFE, 2011).

Demonstramos, a seguir, como é realizado o levantamento das palavras-chave, ou KeyWord List. Conforme mencionado, a lista de palavras-chave é gerada pela comparação da lista de palavras do *corpus* de estudo com uma lista de palavras de um *corpus* de contraste, ou de referência. No caso de Walsh et al (2011), o *corpus* de estudo é o *subcorpus* de sessões interativas, e o *corpus* de referência é o *corpus* original sem as 50.000 palavras que, após a subtração, totaliza 450.000 palavras. As palavras-chave são aquelas que ocorrem estatisticamente mais no *corpus* de estudo. Na Figura 21, apresentamos uma tela da lista de palavras-chave em que comparamos o nosso *corpus* de estudo com o já mencionado MICASE:

N	Key word	Freq	%	Texts	RC	Freq	RC	%	Log_L	Log_R	P	Lemmas	Se
1	RUNWAY	607	0.87	82	2	3,939.74	0.00	0.0000000000					
2	RE	623	0.90	82	170	3,260.06	0.00	0.0000000000					
3	LEFT	504	0.73	75	409	2,068.59	0.00	0.0000000000					
4	HEAVY	368	0.53	35	84	1,975.96	0.00	0.0000000000					
5	LL	288	0.42	67	0	1,880.66	0.00	0.0000000000					
6	CLEARED	284	0.41	67	7	1,789.06	0.00	0.0000000000					
7	TURN	339	0.49	67	312	1,336.82	0.00	0.0000000000					
8	SIR	199	0.29	61	20	1,166.95	0.00	0.0000000000					
9	AIRPORT	181	0.26	38	8	1,116.04	0.00	0.0000000000					
10	APPROACH	253	0.36	47	195	1,053.62	0.00	0.0000000000					
11	MAINTAIN	187	0.27	42	53	971.57	0.00	0.0000000000					
12	AIRCRAFT	151	0.22	49	10	911.59	0.00	0.0000000000					
13	EMERGENCY	128	0.18	46	18	727.93	0.00	0.0000000000					
14	HOLD	188	0.27	51	193	714.30	0.00	0.0000000000					
15	LAND	170	0.25	56	129	711.02	0.00	0.0000000000					
16	AIR	159	0.23	21	129	651.92	0.00	0.0000000000					
17	WE	1,208	1.74	88	12	645.24	0.00	0.0000000000					
18	TAXI	102	0.15	34	3	638.79	0.00	0.0000000000					
19	MILES	120	0.17	45	29	638.71	0.00	0.0000000000					
20	CONTACT	157	0.23	59	135	632.31	0.00	0.0000000000					
21	FLY	113	0.16	41	42	559.79	0.00	0.0000000000					
22	SHORT	152	0.22	38	176	553.05	0.00	0.0000000000					
23	DESCEND	84	0.12	30	0	548.29	0.00	0.0000000000					
24	FUEL	104	0.15	31	31	535.79	0.00	0.0000000000					
25	S	424	0.61	76	2,600	519.87	0.00	0.0000000000					
26	TRAFFIC	98	0.14	38	34	491.73	0.00	0.0000000000					

Figura 20: tela KeyWords do WST.

Pode-se observar, na Figura 20, que as palavras com maior chavacidade são aquelas que ocorrem estatisticamente mais vezes no *corpus* de comunicações radiotelefônicas do que no MICASE, tais como *runway* [pista], *left* [esquerda], *heavy* [pesado<sup>129</sup>], *cleared* [autorizado], *turn* [curvar], *sir* [senhor], *airport* [aeroporto], entre outras.. O teor aeronáutico é altamente presente nessa lista, salvo algumas exceções: *re* (linha 2), *ll* (linha 5), *we* (linha 17) e *s* (linha

<sup>129</sup> A palavra *heavy*, acrescentada à matrícula de voo, identifica que a aeronave pesa mais de 255.000 libras (102.058 toneladas), possibilitando ao ATCO tomar as medidas cabíveis (restrição de velocidade, separação de outras aeronaves, entre outros).

25). Essas exceções precisam ser verificadas novamente, pois podem ser devidas às diferenças do modelo de transcrição usado: caso as contrações sejam grafadas de forma distinta, serão reveladas nas linhas de concordância. Porém, pode haver mais contrações nas comunicações radiotelefônicas do que no discurso universitário. Somente uma comparação entre os modelos de transcrição pode elucidar essa questão.

Também utilizada nas análises do *corpus* de aulas de inglês para aviação, a ferramenta Plot Dispersion é de grande valia na observação da evolução do discurso dos alunos. Podemos verificar se determinado bloco de linguagem foi adquirido pelos alunos no decorrer das aulas, ou se o bloco já existia na produção do aluno. A dispersão em si não garante o entendimento do uso de determinada palavra ou *cluster*, mas propicia uma visão mais global do local de ocorrência desse item de busca dentro de um ou mais textos, principalmente ao considerarmos um *framework* definido como a sala de aula (com restrições de espaço, tempo, objetivos, entre outros).

Temos como objetivo, portanto, verificar se os elementos investigados no *corpus* de comunicações radiotelefônicas podem ser ensinados e, em caso afirmativo, como esses elementos transparecem no discurso da sala de aula. Para atingir esse objetivo, elencamos, neste capítulo, os métodos de pesquisa utilizados na análise dos dois *corpora* compilados para este estudo. A seguir, apresentamos o segundo *corpus* coletado para esta pesquisa, que denominamos *Aviation English classes*.

### **3.4 O *corpus aviation English classes***

As transcrições das aulas geraram um novo *corpus* que pode ser caracterizado como um *corpus* de aprendizes, ou melhor, “coleções eletrônicas de textos produzidos por aprendizes de segunda língua e/ou língua estrangeira, organizadas de acordo com critérios específicos” (GRANGER, 2008, p. 25). Como um *corpus* de aprendizes, suas possibilidades de pesquisa são inúmeras. Para ilustrar, pode-se (i) realizar uma investigação dos usos (sobreuso e subuso) por meio de uma análise contrastiva com *corpora* de textos redigidos por especialistas (DUTRA; SILERO, 2010); (ii) realizar uma avaliação diacrônica de textos orais ou escritos que possibilitem um estudo do desenvolvimento da aprendizagem de segunda língua

(HOUSEN, 2002); ou ainda (iii) fomentar a elaboração de materiais ou atividades pedagógicas (FLOWERDEW, 1998), entre outros.

Entretanto, a maioria dos estudos parte de *corpora* escritos, salvo algumas exceções, entre elas o *Louvain International Database of Spoken English Interlanguage* (LINDSEI) (GILQUIN; COCK; GRANGER, 2010), compilado na Université de Louvain-la-Neuve, na Bélgica, que atualmente fomenta uma série de pesquisas alinhadas com esta, nos campos da fluência e da Pragmática.

Para verificar até que ponto fluência e interação podem ser trabalhadas em sala de aula, traçamos o mesmo caminho de análise percorrido durante a descrição linguística do *corpus* de comunicações radiotelefônicas. Utilizamos a mesma metodologia, pois julgamos que os itens observáveis de fluência e interação devem ser revelados da mesma forma que o foram na primeira fase da investigação. Conscientes de que a sala de aula é um registro próprio, consideramos que não encontraremos os mesmos exemplos de língua, tampouco as mesmas funções. Porém, pretendemos buscar quais padrões utilizados por esse grupo específico os dados revelam. A seguir, descrevemos os passos percorridos para a coleta e composição do *corpus*.

### **3.4.1 A coleta**

Em 2016, um aluno teve a iniciativa de propor aulas em grupo concomitantemente às suas aulas particulares, pois sentia a necessidade de expandir suas estratégias de aprendizagem na interação com outros colegas, algo que não acontecia, já que somente trabalhávamos individualmente (professor e aluno). A proposta foi aceita, desde que nos ajustássemos aos seguintes requisitos:

- o grupo teria no máximo quatro alunos, assim facilitando a gravação das aulas e a consequente análise da interação;

- todos os alunos deveriam ter nível linguístico semelhante, verificado pela licença averbada pela ANAC, para que a proximidade de nível linguístico propiciasse a observação da evolução da aprendizagem do grupo;

- todos deveriam ter experiência operacional similar (em horas de voo e modelos de aeronaves) para que certas questões de hierarquia normalmente presentes nos relacionamentos entre pilotos não fossem empecilho para o trabalho;
- todos permitiriam a gravação das aulas para fins de pesquisa.

Respeitando os critérios elecados, formamos um grupo de três alunos. As aulas foram gravadas no período de um pouco mais de um ano, totalizando sete aulas de uma hora e trinta minutos cada. Inicialmente, o grupo tinha a intenção de reunir-se mensalmente; porém, as escalas de voo de três pilotos raramente coincidiam, o que culminou nesses sete encontros em treze meses. Como o objetivo do grupo era trabalhar com estratégias de interação, o conteúdo era selecionado conforme as investigações linguísticas ocorriam. As aulas também foram usadas para testar a eficácia do conteúdo de ensino trabalhado.

Esse três alunos são brasileiros entre 53 a 57 anos (na época), com experiência de pilotagem de mais de 30 anos em empresas aéreas brasileiras. Iniciaram a carreira na aviação comercial na mesma empresa, migrando para outra entre 2003-2004. Sempre operaram o mesmo tipo de aeronave. Os três obtiveram nível 4 antes das gravações das aulas. Um dos alunos atingiu o objetivo de elevar seu nível linguístico para 5, e atualmente é um dos avaliadores SME certificado pela ANAC para aplicar os SDEA. Outro obteve nota 5 em cinco áreas linguísticas da Escala de Proficiência da OACI, e somente uma nota 4 em estrutura, o que determinou sua nota final (nível 4). A formação original do grupo foi desfeita quando um dos membros se desligou da empresa onde trabalhava após conseguir passar no processo seletivo em uma empresa aérea na China, para onde se mudou. Os outros dois membros continuam o trabalho didático em grupo até a presente data. Vale ressaltar que as aulas do grupo tinham como objetivo o trabalho com interação e fluência, visto que as aulas particulares com cada um dos membros continuavam normalmente.

As aulas ocorreram nos dias 27 de junho, 24 de outubro, 17 de novembro e 18 de dezembro de 2016, e 01 de fevereiro, 03 de abril e 20 de julho de 2017. Foram gravadas com o uso de uma câmera GoPro Hero 4 com resolução de vídeo de 1080p, sem a capa protetora para melhor captação das vozes dos participantes. A câmera foi posicionada sobre a mesa de trabalho, visível aos alunos. As gravações foram armazenadas em arquivos com extensão MP4, totalizando 20,1GB. Algumas partes das aulas não foram transcritas devido ao teor confidencial (assuntos particulares ou relacionados à empresa). As transcrições foram feitas por meio do *software SoundScriber*, também utilizado para as transcrições do *corpus* de comunicações

aeronáuticas (vide subseção 3.1.1). Para possibilitar o uso da ferramenta, os arquivos foram convertidos de MP4 para MP3 com o programa *Real Player*<sup>130</sup>. Após usarmos os áudios para realizar as transcrições, elas foram todas revistas com os vídeos para verificar certos elementos como inteligibilidade, interposição de fala ou conversas simultâneas. O total de palavras desse *corpus* é de 68.175, e sua composição é descrita na Tabela 8:

<i>Class number</i>	<i>Class date</i>	<i>File name</i>	<i>Total words</i>
<b>Class # 1</b>	2016.06.27	GOPRO030	5357
<b>Class # 2</b>	2016.10.24	GOPRO385	11192
<b>Class # 3</b>	2016.11.17	GOPRO388	9046
<b>Class # 4</b>	2016.12.18	GOPRO389	12570
<b>Class # 5</b>	2017.02.01	GOPRO0391	10418
<b>Class # 6</b>	2017.04.03	GOPRO0400	9992
<b>Class # 7</b>	2017.07.20	GOPRO0404	9600
			68175

Tabela 8: composição do *corpus Aviation English classes*.

Com exceção da primeira aula, as outras resultaram em uma média de 10.000 palavras. O número significativamente menor na primeira aula se deve às edições de conteúdo privado.

Para identificar os falantes, os enunciados começam com letras: T (Teacher) para as falas da professora, e B, P e S para os três alunos. Os alunos concederam o direito do uso de imagem para esta pesquisa (Anexo 3).

As tomadas de turno foram marcadas de duas maneiras. A primeira delas é a grafia entre colchetes [...] no próprio turno, sem identificação, pois sinalizam respostas breves (*response tokens*, MCCARTHY, 2003), indicativas de acompanhamento da fala, sem a intenção de interromper ou tomar o turno, como demonstrado a seguir:

S: when I / when I was flying at Heathrow / you know? **[okay]** / I flew at Heathrow **[okay]** / a long long time ago <laughs> uh a pilot told me that we were ready for pushback and the controller answered answered him

Esse trecho exemplifica um turno mais longo, e as respostas do interlocutor têm uma função interacional, com registro de impressões apenas. Normalmente esse tipo de enunciado se dá de maneira curta, representado por *uhu, okay, yes, right, I know*. São indicações de que o

<sup>130</sup> Disponível em <<https://www.real.com/mt/features/basic/convert>>. Acesso em 11 jul. 2019.

falante pode prosseguir no turno (MCCARTHY, 2003). Já a segunda forma, aquela em que um dos participantes tem a intenção de tomar o turno, é representada com uma barra inclinada no início do turno que está sendo tomado, marcando esse ato, como observado a seguir:

P: It's important // Like I have uuuh experience in Maique <break> Maiquetia //  
 T: / yeah uh  
 P: / I needed to talk with uuuh France guy  
 T: / Yes I remember // he wasn't an investigator / He was like an auditor  
 P: / inspector  
 T: / yes inspector //  
 P: I spent seven hours talking with uh  
 B: / seven hours? //  
 P: / seven hours //  
 B: / I'd give up / I gave up //

Nesse extrato, P abre o turno com uma resposta ao último enunciado (*it's important*), dando sequência à abertura de um novo tópico (*Like I have uuuh experience in Maique Maiquetia*), encerrando o enunciado. T demonstra entendimento com um *response token* 'yeah', ao mesmo tempo em que P encerra o enunciado. Os próximos turnos são uma série de interposições, até P retomar a história (*I spent seven hours talking with uh*); porém, é interrompido por B, com uma clarificação (*seven hours?*). P confirma (*seven hours*), e o turno é novamente retomado por B, justapondo a fala, mostrando discordância à ação de P (*I'd give up*). Nota-se também que há poucos enunciados completos nesse excerto. Trata-se de um exemplo da coconstrução da interação.

Assim como o *corpus* de comunicações radiotelefônicas, descrito na subseção 3.1, o *corpus aviation English classes* foi transcrito seguindo os parâmetros sugeridos pela TLA (CRESTI, 2000; vide Capítulo 2), cuja característica principal é a identificação das quebras prosódicas, conforme o modelo a seguir:

B: he passed? //  
 S: he passed // I meet with him / you know? // coincidence //

Nesse pequeno extrato, observa-se que os enunciados, independentes pragmaticamente, têm fronteiras prosódicas definidas por duas barras; assim, são quatro os enunciados:

- (1) B: he passed? //
- (2) S: he passed //
- (3) I met with him / you know? //
- (4) coincidence //

Os enunciados são como ilhas definidas entonacionalmente, com quebra prosódica terminal. O enunciado (3), no entanto, mostra outra divisão interna, representada por uma barra. Essa barra identifica uma quebra prosódica não terminal, delimitando o que se denomina unidade tonal, interna ao enunciado (CRESTI, 2000; RASO, 2012; MELLO, 2014; CAVALCANTE; RAMOS, 2016). Essa unidade tonal pode equivaler a um *cluster*, ou um bloco de linguagem.

A adoção da TLA na transcrição dos dois *corpora* também teve o propósito de facilitar o uso da mesma metodologia em busca de itens de fluência e interação, em nosso caso, blocos de linguagem com forma / função. Vale enfatizar que as transcrições podem servir ao propósito pedagógico e, como tal, podem ser fornecidas ao aluno. As barras assim identificadas facilitam a leitura do aluno, que consegue visualizar, de forma geral, as ‘pausas’ da fala.

As aulas foram planejadas conforme o levantamento dos dados da pesquisa linguística. Assim, no planejamento consideramos aspectos de fluência e interação, tais como disfluência e estratégias de correção (GÖTZ, 2013), tomada de turno (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), mitigação (CAFFI, 1999), e a própria conscientização dos conceitos de fluência e interação. Também utilizamos material oriundo dos próprios alunos, trazido ou produzido por eles. A fim de ilustração, um aluno trouxe o vídeo de uma professora americana de inglês, que trabalha com aspectos de pronúncia. Aproveitamos o insumo para discutir a questão do falante nativo como modelo, e que modelo de pronúncia seria mais aceito pela comunidade aeronáutica, considerando que seu principal instrumento é o rádio. Outro exemplo está na aula 6, em que os alunos requisitaram uma orientação sobre como aplicar os tópicos interacionais aprendidos até então nas atividades do SDEA, tais como descrição de fotos. Para tanto, trouxemos gravações de aplicação de outros exames para discutir tomada e passagem de turno, marcadores de discurso, entre outros.

O planejamento das aulas está descrito no Capítulo 6, como sugestão pedagógica. Nem sempre esse planejamento foi seguido, uma vez que não se trata de planos fixos, rígidos, mas, sim, de guias para a orientação do professor quanto ao objetivo e possível sequência para a utilização de certo insumo.



### 3.4.2 O insumo das aulas

Na pedagogia de línguas, o insumo – ou *input* – é uma produção externa à sala de aula, mas trazida a ela como um modelo de língua (BARDOVI-HARLIG, 1996), e deve combinar com o objetivo específico da aula. Mesmo considerando a questão da autenticidade (WIDDOWSON, 1998b), acreditamos que a língua produzida dentro de um contexto real pode servir de ponto de partida para a reflexão ou sedimentação de aspectos linguísticos a serem trabalhados. Assim, uma gravação de uma comunicação radiotelefônica que realmente ocorreu, juntamente com possíveis materiais que resgatem aquele contexto (como as cartas de navegação aeronáutica ou imagens do evento), pode favorecer o entendimento do aluno sobre recursos e estratégias utilizados na interação piloto x ATC.

Todas as aulas contaram com algum insumo externo, às vezes não verbal, como fotos e cartas aeronáuticas. Quando esse insumo consistia de uma gravação extraída do *corpus* de comunicações radiotelefônicas, não era transcrito por não fazer parte da produção dos alunos.

Não definimos uma abordagem de ensino, apesar de nos termos respaldado em conceitos em torno de uma pedagogia mais crítica (PENNYCOOK, 2001; KUMARAVADIVELU, 2003). Partimos principalmente da perspectiva de que devemos repensar o ensino da língua oral não como um sistema gramatical, mas como uma construção de significado na interação social. Dessa forma, consideramos como aspectos importantes para o ensino de língua fenômenos evidenciados na investigação do *corpus* de comunicações radiotelefônicas, tais como *facework*, mitigação, organização conversacional e migração entre Fraseologia Aeronáutica e *plain aviation English*.

No entanto, durante as transcrições e a leitura de observações das aulas pela pesquisadora, muitas vezes percebemos que algumas das nossas atitudes contradizem o que pregamos. Apesar de defendermos a importância de aspectos da gramática oral em detrimento da gramática escrita, são feitas várias correções considerando a última como referência. Essa revelação também ressalta a escolha da metodologia, que permite rever as ações por outro ângulo. Os papéis que se sobrepõem nesse projeto (professor e pesquisador) são beneficiados na medida em que propiciam uma reflexão contínua sobre as duas atuações. Assim, a sala de aula fomenta a pesquisa que, por sua vez, fomenta a sala de aula, com mudanças na prática pedagógica tanto na interação professor x aluno quanto nas atividades propostas.

Nos próximos dois capítulos, apresentamos as análises dos dois *corpora*. O Capítulo 4 é dedicado à análise do *corpus* de comunicações radiotelefônicas, enquanto o Capítulo 5 discute a investigação do *corpus* das aulas de inglês aeronáutico em que foram aplicadas as investigações do primeiro *corpus*.

## Capítulo 4. A análise do *corpus* de comunicações radiotelefônicas

Neste capítulo, apresentamos a descrição linguística resultante da análise do *corpus* de estudo, conforme metodologia demonstrada no capítulo anterior. Começamos com as análises realizadas no *corpus* de comunicações radiotelefônicas a partir de um estudo de fluencemas (GÖTZ, 2013), abarcando também elementos referentes à organização conversacional e à mitigação revelada pelos blocos de linguagem de maior frequência. Em seguida, apresentamos um estudo do perfil funcional desses blocos de linguagem frequentes, agrupando-os pelas funções linguísticas que desempenham no *corpus*. Ao término do capítulo, elencamos algumas conclusões desta etapa da investigação, necessárias à aplicação em sala de aula, descrita no Capítulo 5.

### 4.1 A análise linguística

Uma parte do *corpus* de comunicações radiotelefônicas descrito na subseção 3.1 já foi utilizado em nossa pesquisa de mestrado (PRADO, 2015), à época com aproximadamente 40.000 palavras a menos. Antes de apresentarmos as pesquisas atuais, retomamos alguns dos achados daquela pesquisa, quando tínhamos o objetivo de analisar duas outras áreas linguísticas assinaladas pela Escala de Proficiência Linguística da OACI, a saber, estrutura e vocabulário. Para atingirmos esse objetivo, analisamos os primeiros substantivos evidenciados na lista de palavras-chave do *corpus* de estudo, quais sejam, *runway* [pista], *engine* [motor], *aircraft* [aeronave], *emergency* [emergência] e *fuel* [combustível], e o seu entorno. Observamos que: (i) o uso de verbos de ligação é altamente frequente, assim como dêiticos de pessoa, lugar e tempo; (ii) a linguagem é normalmente composta por orações simples ou coordenadas, com uso restrito de conectores – *and*, *but*, *if*, *due to*, *because* e *so*; (iii) as orações interrogativas são normalmente indiretas, com blocos de linguagem relacionados aos atos de fornecer ou requisitar informação – *let me know*, *I need to know*, *can you give me*; e (iv) os verbos são comumente oriundos da Fraseologia Aeronática – *climb* [subir], *descend* [descer], *land* [pousar] ou verbos de suporte que, por sua vez, são usualmente conjugados no presente (simples e contínuo), e no passado ou presente perfeito (ainda que menos frequentemente). Além desses tempos verbais, tanto os verbos *will* como *going to* são utilizados para designar ações ou intenções futuras. Apesar de não termos estudado os verbos modais, já havíamos averiguado a alta presença desses elementos. O uso de dêiticos foi evidenciado, não somente

pelo uso de pronomes pessoais, mas também pela alta chavicidade do honorífico *sir*, além da utilização de palavras ou locuções relacionadas ao tempo presente, tais como *now*, *at this moment* e *right now*.

Essas investigações revelaram algumas particularidades do *plain aviation English* que fogem à prescrição da Fraseologia Aeronáutica, como, por exemplo, verbos de ligação, conjunções, pronomes e linguagem cortês, uma vez que são considerados itens ambíguos e podem levar a confusões na comunicação via rádio. Vale lembrar que a Fraseologia Aeronáutica prevê o emprego de certos tempos verbais, como o imperativo, o presente progressivo, o passado e o particípio, esses últimos normalmente utilizados como cotejamento (termo que se refere à repetição de informações importantes) de ações sendo executadas (vide Capítulo 1). A título de exemplo, a instrução *vacate the runway* [livre a pista] deve ser cotejada como *vacating the runway* [livrando a pista] ou *runway vacated* [pista liberada]), dependendo da fase da ação em que o piloto está. Para as ações futuras, deve-se utilizar o verbo modal *will*, segundo os preceitos da Fraseologia Aeronáutica. Concluímos, na pesquisa de mestrado, que há vários elementos no *plain English* que não correspondem ao documentado pela Fraseologia Aeronáutica e que esses mesmos elementos são tradicionalmente estudados à luz da Pragmática.

#### **4.1.1 Os fluencemas do inglês aeronáutico**

Conforme apresentado no Capítulo 3, partimos da investigação da pausa preenchida *uh* e de outros itens que foram evidenciados ao gerarmos uma lista de palavras do *corpus* de comunicações radiotelefônicas. A lista parcial de palavras está descrita na Tabela 9, com algumas palavras em negrito, a serem explicadas a seguir:

<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>	<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>	<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>
1	ONE	3,906	31	OKAY	673	61	MAINTAIN	298
2	TWO	3,654	32	EIGHTY	635	62	NEED	295
3	THE	2,800	33	HEAVY	625	63	ALPHA	294
4	YOU	2,795	34	IT	615	64	SIR	285
5	ZERO	2,583	35	S	589	65	POINT	280
6	TO	2,536	36	HAVE	577	66	GONNA	277
7	THREE	2,288	37	ROGER	564	67	HOLD	264
8	UH	2,124	38	THIRTY	550	68	LAND	263
9	FIVE	1,979	39	TURN	526	69	SO	260
10	WE	1,830	40	JUST	521	70	GOOD	258
11	AND	1,648	41	IN	508	71	WITH	257
12	EIGHT	1,607	42	NINER	492	72	BY	254
13	SIX	1,423	43	CLEARED	478	73	GROUND	253
14	SEVEN	1,405	44	ARE	476	74	WILL	245
15	FOUR	1,376	45	CAN	474	75	<b>OFF</b>	244
16	ON	1,211	46	DELTA	471	76	CONTACT	243
17	<b>RIGHT</b>	1,056	47	NOW	449	77	SEVENTY	243
18	FOR	998	48	TOWER	444	78	<b>DOWN</b>	242
19	I	967	49	TWENTY	436	79	THIS	238
20	A	964	50	APPROACH	425	80	GET	232
21	RUNWAY	931	51	YOUR	417	81	LIKE	229
22	NINE	915	52	LL	413	82	HUNDRED	227
23	THAT	853	53	BE	406	83	NINETY	226
24	LEFT	837	54	THANK	392	84	<b>BACK</b>	224
25	IS	822	55	DO	384	85	<b>UP</b>	224
26	THOUSAND	758	56	THERE	366	86	WHAT	223
27	RE	756	57	SIXTY	359	87	FROM	218
28	HEADING	741	58	GO	348	88	AIRPORT	217
29	AT	683	59	IF	347	89	<b>OUT</b>	213
30	OF	683	60	FORTY	335	90	AIRCRAFT	207

Tabela 9: 90 primeiras palavras do *corpus* de inglês aeronáutico.

Na Tabela 9 constam as 90 primeiras palavras do *corpus* de estudo. Nessa lista, podem-se notar algumas palavras destacadas por serem polissêmicas no ambiente aeronáutico, já que podem tanto corresponder ao domínio da Fraseologia Aeronáutica quanto a um léxico mais amplo, como a palavra *right*<sup>131</sup>, que pode significar lado ou direção (*turn right* [vire à direita]), uma confirmação (*Right / Cactus seven thirty-nine / roger* [Certo / Cactus 739 / ciente]) ou, ainda, ter a função de um advérbio (*we're going through a checklist right now* [estamos fazendo um *checklist* agora mesmo]). Para possibilitar o estudo do *plain English*, removemos as palavras pertencentes à Fraseologia Aeronáutica que não compõem o nosso recorte, tais como números e nomes de empresas aéreas ou estações. Utilizamos uma *stoplist*<sup>132</sup> (Anexo 4) para chegarmos à seguinte lista (Tabela 10):

<sup>131</sup> Vide estudo de Swinehart (2013) para aprofundamento do comportamento da palavra *right* nas comunicações radiotelefônicas.

<sup>132</sup> *Stoplist*: uma lista com itens que o pesquisador não deseja incluir na análise. Disponível em <[http://www.lexically.net/downloads/version5/HTML/index.html?single\\_words.htm](http://www.lexically.net/downloads/version5/HTML/index.html?single_words.htm)>. Acesso em 06 mar. 2018.

<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>	<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>	<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>
1	THE	2,800	21	IT	615	41	<b>SO</b>	260
2	YOU	2,795	22	S	589	42	GOOD	258
3	TO	2,536	23	HAVE	577	43	WITH	257
4	<b>UH</b>	2,124	24	TURN	526	44	BY	254
5	WE	1,830	25	<b>JUST</b>	521	45	WILL	245
6	AND	1,648	26	IN	508	46	OFF	244
7	ON	1,211	27	ARE	476	47	DOWN	242
8	RIGHT	1,056	28	CAN	474	48	THIS	238
9	FOR	998	29	NOW	449	49	GET	232
10	I	967	30	YOUR	417	50	LIKE	229
11	A	964	31	LL	413	51	BACK	224
12	RUNWAY	931	32	BE	406	52	UP	224
13	THAT	853	33	<b>THANK</b>	392	53	WHAT	223
14	LEFT	837	34	DO	384	54	FROM	218
15	IS	822	35	THERE	366	55	OUT	213
16	RE	756	36	GO	348	56	AIRCRAFT	207
17	AT	683	37	IF	347	57	HERE	201
18	OF	683	38	NEED	295	58	AN	199
19	<b>OKAY</b>	673	39	<b>SIR</b>	285	59	ME	199
20	HEAVY	625	40	GONNA	277	60	WHEN	199

Tabela 10: as 60 primeiras palavras após a remoção de termos pela *stoplist*.

Com a remoção das palavras relacionadas ao domínio exclusivo das situações de rotina da Fraseologia Aeronáutica, restou-nos uma lista que, salvo algumas palavras do contexto aeronáutico, tais como *runway* [pista] e *aircraft* [aeronave], é representativa de uma linguagem mais comum, ou conversacional. A maioria das palavras restantes são gramaticais (preposições, pronomes, artigos), e precisam ser analisadas no contexto de produção para verificarmos se constam de blocos de linguagem (*clusters*). Antes dessa etapa, analisaremos as palavras realçadas na Tabela 10, a saber, *uh* (4ª palavra), *okay* (19ª palavra), *just* (25ª palavra), *thank* (33ª palavra), *sir* (39ª palavra) e *so* (41ª palavra), devido a suas características pragmáticas.

A primeira palavra grifada é *uh*, representando a pausa preenchida, em 4º lugar na lista de palavras. Assim como proposto por Götz (2013), consideramos *uh* como palavra, pois corresponde a um fluncema de produção, isto é, constitui um elemento de auxílio ao planejamento cognitivo da fala e, portanto, é uma estratégia de melhoria de fluência (vide Capítulo 3). Geramos linhas de concordância para a palavra de busca *uh* conforme ilustrado no Quadro 11:

N	Concordance
1	f anything on the runway? // <b>Uh</b> no sign of anything except s
2	t One / Charleston Ground // <b>Uh</b> there is damage to the RJ th
3	d of two three via alpha and <b>uh</b> once there you can proceed o
4	o / roger / we're gonna send <b>uh</b> some airport maintenance out
5	fox / Smoke in the cabin // <b>Uh</b> fifty-nine twelve / the equi
6	ery short of the runway and <b>uh</b> looks like he hit some runwa
7	// Aircraft twelve / give me <b>uh</b> give me minimum time on the
8	Aircraft seven forty // And <b>uh</b> I apologize if you probably
9	e // And uh tower / Aircraft <b>uh</b> four five one // Aircraft fo
10	five one / understood // And <b>uh</b> we'll give you five minutes'
11	ty // Aircraft eight seventy <b>uh</b> / possible tail strike repor
12	from the taxiing aircraft so <b>uh</b> contact departures now and u
13	four right it is // Yeah // <b>Uh</b> any indications of the locat
14	contact departures now and <b>uh</b> advise them as your intentio
15	umping fuel / and how would <b>uh</b> much time you will need to d
16	three four // Uh we'd like <b>uh</b> to descend now below one zer
17	etAirways two three four // <b>Uh</b> we'd like uh to descend now
18	ke to divert uh back towards <b>uh</b> Schipol Airport now // JetAi
19	need tooo dump fuel? // Yes <b>uh</b> / we'd like to dump fuel uh
20	h separate frequency that no <b>uh</b> have no other traffic / so t

Quadro 11: 20 primeiras linhas de concordância com a pausa preenchida *uh*.

As linhas de concordância do Quadro 11 mostram que as pausas preenchidas:

- estão frequentemente nas fronteiras das unidades tonais, principalmente nas aberturas de turnos, como nas linhas 1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 17 e 19;
- podem assinalar correção ou falsa partida, como nas linhas 7, 15 e 20;
- podem identificar planejamento para a emissão do conteúdo, como nas linhas 4, 5, 9, 16 e 18.

Para verificarmos melhor a pausa preenchida, tomemos como exemplo um extrato de comunicação no Quadro 12:

Pilot	And <b>uh</b> tower / Aircraft <b>uh</b> four five one //
ATCO	Aircraft four five one //
Pilot	Roger / as we heard there's <b>uh</b> / ten minutes so / we're gonna shut two engines down / we need five minutes warning for restart if you're happy with that //
ATCO	Aircraft four five one / understood // and <b>uh</b> we'll give you five minutes notice //
Pilot	Thank you / five minute notice / Aircraft four five one //

Quadro 12: extrato de comunicação exemplificando o uso da pausa preenchida.

Esse extrato foi retirado de uma comunicação em que a cauda de uma aeronave possivelmente colidiu com a pista, culminando na solicitação da Torre por tempo de espera para a verificação de destroços residuais na pista. No entanto, esse extrato de comunicação é oriundo de outra aeronave, que não participou do incidente em si, mas se refere a ele. A hesitação ocorre quatro vezes: a primeira, no início do enunciado, podendo indicar um

planejamento na elaboração da ideia; na segunda ocorrência, observa-se que há pausa preenchida entre a matrícula de voo da aeronave (pilotos comerciais voam com diferentes aeronaves, de diversas matrículas), podendo demonstrar a necessidade de tempo para a busca da informação; a terceira ocorrência parece denotar omissão de informação em ‘*as we heard there’s uh / ten minutes so?*’ [como ouvimos há um uh / dez minutos então /], pois o piloto aparentemente optou por não reforçar o problema vivido por outra aeronave, somente atendo-se ao que ele necessitava (*we’re gonna shut two engines down / we need five minutes warning for restart if you’re happy with that //* [vamos desligar os dois motores / precisamos de um aviso cinco minutos antes para reiniciá-los, se tudo bem para vocês]). Na quarta ocorrência, a Torre confirma o recebimento da mensagem e atende a solicitação (*and uh we’ll give you five minutes notice*) [e uh daremos o aviso cinco minutos antes]. Nesse mesmo extrato, *and uh* [e uh] ocorre duas vezes; no *corpus*, 189 vezes, revelando um bloco de linguagem que pode funcionar como um iniciador de turno ou até mesmo como um identificador de que um dos emissores abandonará a linguagem roteirizada.

Outra palavra que, assim como *and*, coocorre com *uh* é *okay*, em 19º lugar na lista de palavras. O uso de *okay* contradiz os documentos de Fraseologia Aeronáutica, que exige a palavra AFFIRM para as afirmações (ICAO, 2007). Porém, observamos que, principalmente quando a comunicação é sobre o problema em si, pilotos e ATCOs migram para um tipo de linguagem mais similar à linguagem conversacional, ou espontânea, em que elementos como *okay* (477 vezes), *yes* (124 vezes), ou *yeah* (195 vezes) ocorrem frequentemente. *We* e *uh* são os colocados mais frequentes após *okay* (71 vezes e 37 vezes, respectivamente). Ilustramos o uso de *okay* com o excerto de comunicação no Quadro 13, em que se observam tais elementos emitidos tanto pelo piloto quanto pelo ATCO:

ATC	Aircraft one ninety-two heavy / my supervisor wanted me to ask // are you aware of this point of damage to the aircraft? //
Pilot	<b>Uh</b> we reckon we struck maybe four or five birds / <b>uh</b> / got them of course all over the windscreen / <b>and uh</b> we caught one of them on one of the probes that <b>uh</b> that we see out front / so we just think we really need to have the airplane looked at before we head across the Atlantic with it //
ATC	<b>Okay</b> / <b>uh</b> / if you have a second / I can give you a phone number and if you do / once you do your inspection and find damage / <b>uh</b> can you have somebody call for us? //
Pilot	<b>Okay</b> / <b>of course</b> / <b>go ahead</b> //
ATC	<b>Okay</b> <hidden phone number> //
Pilot	<b>Alright</b> / I’ll read that back to you / <hidden phone number> //
ATC	<b>That’s correct</b> / and that’s if you find damage // thanks / for now just hold short of tango for me / <b>okay?</b> //
Pilot	<b>Yup</b> / we’ll hold short of tango / Aircraft one ninety-two heavy //

Quadro 13: extrato de comunicação sobre possível dano de colisão com pássaro.



O extrato do Quadro 13 é uma comunicação entre um piloto de aeronave japonesa e um ATCO em território cuja língua oficial é o inglês. A palavra *okay* ocorre quatro vezes nesse excerto, a maioria delas abrindo turnos, com exceção da última ocorrência, que fecha o turno. Também se pode observar que os outros turnos são respostas afirmativas: *alright* [tudo bem], *that's correct* [está certo], *yup* [sim]. Em nenhum desses momentos os participantes utilizaram a palavra *affirm*, que corresponde ao ato de afirmar na Fraseologia Aeronáutica. Um dos turnos, emitido pelo piloto, mostra três variações do ato de afirmar: *okay / of course / go ahead* [okay / é claro / vá em frente], denotando uma abertura de espaço para a colaboração entre os profissionais envolvidos na busca da solução do problema. Retomamos a mitigação (CAFFI, 1999) explicitada no Capítulo 2 desta tese, que justifica a atenuação da linguagem quando profissionais precisam dividir a responsabilidade sobre algum problema. No extrato acima, observamos essa mitigação não somente nos itens de afirmação, mas também no emprego do verbo no passado para a solicitação de informação, em *my supervisor wanted me to ask* [meu supervisor queria que eu perguntasse], no uso da condicional, em *if you have a second* [se você tiver um segundo], e na utilização do verbo modal, em *can you have somebody call for [sic] us?* [você pode pedir para alguém nos ligar?]. O uso de *okay* ao término do turno em *for now just hold short of tango for me / okay?* [por enquanto só aguarde na [taxiway] tango para mim, tudo bem?], reforçando a expressão *for me*, também parece atenuar o uso do imperativo. Além disso, o uso de dêiticos nesse extrato auxilia a construção desse diálogo estabelecido entre a aeronave e o controlador, que passam a dividir a responsabilidade sobre o problema. Alguns turnos só contam com dêiticos, sem o uso de designadores (*call signs*). Na instrução emitida pelo ATCO de que o piloto deveria aguardar na taxiway tango, há uma aparente tentativa de se retomar a Fraseologia Aeronáutica, o que é compreendido pelo piloto que, por sua vez, encerra esse extrato de comunicação resgatando o uso do seu designador (*Aircraft one ninety-two heavy*). A pausa preenchida também abre turnos ou enunciados, como se houvesse uma tentativa de indicar a intenção de segurar o turno (... *five birds / uh / got them of course all over the windscreen / and uh we caught one of them...* [...cinco pássaros / uh / estão obviamente no para-brisa todo / e uh pegamos um deles...]) e também em *uh can you have somebody call for us*.

A palavra *just* ocorre duas vezes nesse último extrato: *we just think we really need to have the airplane looked at before we head across the Atlantic with it* [só achamos que realmente precisamos que o avião seja verificado antes de cruzarmos o Atlântico com ele] e *for now just hold short of tango for me / okay?* [por enquanto só aguarde na [taxiway] tango para mim, tudo bem?]. Nas duas vezes, *just* é utilizado para mitigar a força ilocutória, mesmo quando ela é imediatamente reforçada, como em *we really need*. *Just*, em 25º lugar na lista de palavras, coocorre com *we* e *uh*, os mesmos colocados mais frequentes de *okay*. A coocorrência desses mesmos elementos está comumente relacionada aos momentos reservados à comunicação sobre o problema vivenciado. Vejamos *just* nas primeiras vinte linhas de concordância (Quadro 14):

N	Concordance
1	cy? // seven two five // <b>we just</b> witnessed the landing RJ on
2	now showing down / so <b>we just</b> wanted to confirm that up /
3	and we're aware of that <b>we just</b> wanted to remind you of thi
4	e event it happens // so <b>we just</b> want to be uh / make it as
5	for the approach / and <b>we just</b> want to confirm that uh the
6	don't need them now / <b>we just</b> wanna be prepared // yeah /
7	re for the time being? / <b>we just</b> wanna make sure we've corre
8	seven approach and uh <b>we just</b> wanna confirm / was it turb
9	/ Aircraft one eighty / <b>we just</b> took a lightning strike in
10	at we see out front / so <b>we just</b> think we really need to hav
11	east ours is gonna be // <b>we just</b> taxied off the taxiway into
12	y // Okay / thank you // <b>We just</b> saw it as we were landing f
13	ed on two seven right / <b>we just</b> saw like an engine cowling
14	ay / I'm happy for you / <b>we just</b> saw it uh quite late and ha
15	one of the nose wheel <b>we just</b> saw the uh tire separated a
16	er down there? // Yeah <b>we just</b> passed out of it / but we d
17	across the Atlantic / so <b>we just</b> need a couple of minutes to
18	engines are running / so <b>we just</b> got a vibration on the numb
19	// Yes uh / for now here <b>we just</b> had a flap problem // Okay
20	three four left / and uh <b>we just</b> had visual check of the eng

Quadro 14: as 20 primeiras linhas com *we just*.

No Quadro 14, observa-se que *we just* também pode atenuar a linguagem na expressão *we just + want + to*, normalmente acompanhado de atos de fala que podem ser ações de confirmar (*confirm*, *remind*, *make sure*, nas linhas 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8). *We just* também ocorre frequentemente com verbos sinônimos de ver (*witness*, na linha 1, e *see*, linhas 12, 13, 14 e 15), e com verbos sinônimos de ter (*have*, *take*, *get*, nas linhas 9, 18, 19 e 20), em referência a algo que acabou de acontecer. *Just* também coocorre com *I*, seguindo a mesma aplicação de quando coocorre com *we*. Aparentemente, o uso de *just* serve ao propósito de mitigar a força ilocutória que vem da declaração do evento em si, como em *we just taxied off the taxiway* [acabamos de varar a taxiway], *we just had a flap problem* [acabamos de ter um problema com o flap], *we just got a vibration* [acabamos de sentir uma vibração (no motor)]. Também parece desempenhar a função de negociar o entendimento do evento, em uma espécie de

gerenciamento da conversação, como em *we just wanted to remind you* [só queríamos lembrá-lo], *we just want to confirm that* [só queremos confirmar que], *we just wanna make sure* [só queremos nos certificar]. O mesmo aparenta ocorrer com o bloco de linguagem *uh just*, como podemos observar nas linhas de concordância do Quadro 15:

N	Concordance
1	e five three // Ground / uh <b>just</b> to advise you the Speedbird
2	on of the landing gear / uh <b>just</b> to check uh are you going t
3	forty-nine // Yes sir // Uh <b>just</b> to be sure / we couldn't ge
4	ree eight / roger // And uh <b>just</b> to confirm your holding dur
5	at two six three eight / uh <b>just</b> to confirm again / it's the
6	en while you're waiting uh <b>just</b> the reason for the uh wait
7	eighty-seven / you can uh <b>just</b> taxi to parking and monitor
8	ety-two heavy // Yeah / uh <b>just</b> taking into account the mes
9	ding two seven zero and uh <b>just</b> stay at that two thirty hea
10	/ Well we do actually so uh <b>just</b> stay on the don't cross the
11	little bit here? // Just uh <b>just</b> maintain three / head on th
12	e ninety-two uh heavy / uh <b>just</b> keep me updated // Departur
13	the ingestion of birds / uh <b>just</b> have them do a quick courte
14	tuation? // So we will / uh <b>just</b> give us another two minutes
15	n uh from the tower / so uh <b>just</b> for your information // Uhh
16	dumping with them and uh <b>just</b> fly heading now of one six
17	orking out right here / uh <b>just</b> confirm right brake is on f
18	Aircraft seven heavy // Uh <b>just</b> checking / reconfirming / a
19	er to dump some fuel or uh <b>just</b> check the performance / oka
20	ground point niner / and uh <b>just</b> be advised there's a flock

Quadro 15: 20 primeiras linhas de concordância de *uh just*.

No Quadro 15, observamos *just* desempenhando uma possível função de verificar o evento ou a mensagem nas linhas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 12, 15, 17, 18, 19 e 20. Para investigarmos melhor a função, buscamos cada ocorrência em seu contexto – ou cotexto expandido –, e analisamos os turnos anteriores e posteriores, como explicado no Capítulo 3. A título de exemplo, apresentamos um extrato anterior ao último analisado (Quadro 16):

ATCO	Aircraft eleven sixty-seven while you're waiting / <b>uh just</b> the reason for the <b>uh</b> wait is the tail strike may have been in the intersection / <b>just</b> waiting for the inspection to ensure that uh the runway is serviceable //
Pilot	I understand / Aircraft one one six seven //

Quadro 16: extrato de comunicação com o uso de *just*.

No extrato acima, o controlador da Torre informa a uma aeronave o motivo da espera (a cauda de uma aeronave colidiu com a pista), utilizando *just* duas vezes em um turno longo. Observa-se a omissão do sujeito nas duas vezes em que *just* é empregado, em *uh just the reason for the uh wait* [uh só o motivo da uh espera] e *just waiting for the inspection* [só aguardando a inspeção]. A omissão também ocorre em relação à identidade da aeronave que causou o problema; ao referir-se a ela, o controlador opta por mencionar o incidente, sem denominá-la.

*Just* parece reforçar essa escolha do falante. Outro exemplo está no extrato a seguir (Quadro 17):

ATCO	Aircraft eight zero seven eight uh heavy / Departure //
Pilot	Eight zero seven eight //
ATCO	<b>Just</b> for your information / the tower did visually uh see that the gear was sideways when <break> <b>uh</b> from the tower / <b>so uh just</b> for your information //
Pilot	Uhh okay // soooo / uh we'll check some some components here and uh let you know in a few moments //

Quadro 17: segundo extrato de comunicação com o uso de *just*.

Após estabelecer os participantes conforme o uso da Fraseologia Aeronáutica (na utilização de designadores de voo e de controle), tanto o controlador quanto o piloto passam a empregar dêiticos pessoais em vez de continuarem a utilizar os designadores. A expressão *just for your information* [apenas para sua informação], emitida pelo ATCO, é usada duas vezes no mesmo turno. Também no mesmo turno, há omissão de informação, representada aqui pela etiqueta <break> e a pausa preenchida *uh*. Assim, tanto a pausa preenchida quanto *just* parecem sinalizar a omissão de informação que já foi partilhada anteriormente ou compõe o conhecimento prévio construído na área profissional (*background knowledge*).

A 41ª palavra da lista – *so* [logo, portanto] – já pode ser vista como colocado das palavras estudadas nesta subseção. Como conectivo, *so* deveria ser utilizado para ligar ideias lógicas ou conclusivas, assim como previsto na língua escrita. Seleccionamos as vinte primeiras linhas de concordância de *so* colocado com *we* (Quadro 18) para verificarmos se a conjunção ocorre similarmente ao previsto pela língua escrita:

N	Concordance
1	es // Okay / we understand / <b>so</b> we have to divert now to mik
2	be in the normal position / <b>so</b> we decided to go around and
3	unning here at idle thrust / <b>so</b> we have not shut it down but
4	oke coming from the tires // <b>so</b> we'd like them to check it o
5	aircraft and if there is and <b>so</b> we go we can taxi back to th
6	not in the right position / <b>so</b> we decided to go around to i
7	re potentially number four / <b>so</b> we're gonna wait for that to
8	ou make a runway incursion / <b>so</b> we'll make a report about th
9	uh the nosewheel steering / <b>so</b> we need to maintain the uh r
10	estigate for a few moments / <b>so</b> we need some uh about five t
11	need to take a hold towards <b>so</b> we can do that / Aircraft el
12	unruly passengers on board / <b>so</b> we would like to return to t
13	/ in the event it happens // <b>so</b> we just want to be uh / make
14	em / one hydraulic system // <b>so</b> we're gonna have to return t
15	trying to find the figures / <b>so</b> we're we can land overweight
16	h / it is now showing down / <b>so</b> we just wanted to confirm th
17	change to the situation? // <b>So</b> we will / uh just give us an
18	e shut down // We see that / <b>so</b> we appreciate that / thank y
19	/ both engines are running / <b>so</b> we just got a vibration on t
20	/ yeah / you're gonna hit / <b>so</b> we'll get you a tug // now y

Quadro 18: amostra de linhas de concordância de *so* na colocação com *we*.

No Quadro 18, observamos que *so* é frequentemente utilizado no início de unidades tonais ou de turnos. Além disso, quando agrupado com *we*, assim como selecionado nesse levantamento, denota uma aparente função de acompanhar explicações sobre ações futuras ou decisões. Averiguamos, também, que a função de *so* nas locuções do *corpus* de estudo está ligada à manutenção do turno, na sua tomada ou na sua permanência, algo que deve ser bem sinalizado por usuários de rádio. A ideia de consequência da conjunção está relacionada, normalmente, à verbalização do problema feita pelo próprio falante ou à resposta do turno anterior, demonstrando a coconstrução da conversação.

O uso de *so* e *just* também é evidenciado como iniciador de turno em outros *corpora* orais (TAO, 2003), principalmente nas sobreposições de turnos – algo indetectável em nossos estudos devido à natureza da comunicação via rádio. Ainda assim, observa-se que funcionam de forma similar, contribuindo igualmente para a construção de ideias e da comunicação.

A palavra *thank*, 33ª palavra da lista, somente é empregada na expressão *thank you*, expressão formulaica do ato de fala ‘agradecer’. Os documentos de Fraseologia Aeronáutica reforçam que elementos de polidez, tais como cumprimentos, despedida, agradecimentos, entre outros, não devem ser utilizados (ICAO, 2007). Ainda assim, ocorrem com frequência, novamente demonstrando a necessidade da preservação da face, também percebida na alta frequência do dêitico social *sir*, em 39º lugar em nossa lista. Em 285 instâncias, *sir* recorre com as palavras já abordadas anteriormente, e que podem ser visualizadas na Tabela 11:

<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Total</i>	<i>Total Left</i>	<i>Total Right</i>	<i>L2</i>	<i>LI</i>	<i>Centre</i>	<i>RI</i>	<i>R2</i>
<b>1</b>	SIR	249	3	4	0	0	242	0	0
<b>2</b>	YOU	90	41	49	4	<b>19</b>	0	7	18
<b>3</b>	WE	63	7	56	0	0	0	<b>37</b>	5
<b>4</b>	THANK	50	30	20	<b>22</b>	0	0	12	4
<b>5</b>	UH	50	12	38	2	7	0	<b>14</b>	5
<b>6</b>	TO	48	19	29	1	1	0	3	6
<b>7</b>	YES	48	47	1	0	<b>46</b>	0	1	0
<b>8</b>	ONE	47	25	22	8	2	0	2	4
<b>9</b>	SEVEN	46	22	24	4	0	0	1	9
<b>10</b>	THE	45	26	19	<b>10</b>	0	0	2	3
<b>11</b>	TWO	39	16	23	3	0	0	2	6
<b>12</b>	RE	37	9	28	2	0	0	0	20
<b>13</b>	THREE	36	10	26	4	0	0	0	3
<b>14</b>	ON	34	21	13	5	0	0	2	1
<b>15</b>	OKAY	33	24	9	1	<b>18</b>	0	5	0

Tabela 11: os 15 primeiros colocados de *sir*.

Na Tabela 11 estão os primeiros 15 colocados de *sir*, assim como suas posições à direita (R) e à esquerda (L) da palavra de busca. A alta ocorrência de *sir* com determinadas palavras, tais como *you, we, yes, okay* e a expressão *thank you*, aponta para o uso de blocos de linguagem (como *yes sir*), a serem mais bem analisados na próxima subseção.

Ao serem investigados no contexto expandido, os itens analisados até o momento, quais sejam, *uh, okay, just, thank, sir* e *so*, parecem funcionar como fronteiras entre a linguagem roteirizada da Fraseologia e o *plain English*, possivelmente sinalizando ao interlocutor que o registro da comunicação mudará. Essa também é a hipótese de um estudo realizado sob a ótica da AC, baseado na comunicação que precedeu o acidente aéreo que culminou no pouso de uma aeronave no Rio Hudson, em Nova Iorque, atestando que há uma transição entre a linguagem roteirizada da Fraseologia Aeronáutica e uma conversação comum (*ordinary conversation*). Esse estudo verificou que a comunicação entre o piloto e o ATCO é inteiramente enunciada por meio de elementos da Fraseologia Aeronáutica até o momento em que o piloto perde os dois motores. Quando se referem ao problema, tanto o piloto quanto o ATCO abandonam as matrículas de voo e estação, utilizando dêiticos, e fazem uso de palavras como *okay* e *yeah*, além da pausa preenchida e de elementos de polidez (GARCIA, 2016).

Mesmo no ambiente radiotelefônico, normalmente congestionado, pilotos e ATCOs tentam manter-se em silêncio para que uma aeronave com problemas possa ter plena colaboração e assistência. Assim, é possível afirmar que, quando algo anormal ocorre, a comunicação radiotelefônica passa a ser feita dialogicamente, ou seja, entre somente dois falantes ou grupos de falantes (considerando as equipes das quais cada falante faz parte), eliminando-se a necessidade de identificação por matrículas de voo e permitindo o uso de dêiticos. Os extratos de comunicações que apresentamos anteriormente demonstram que palavras como *uh, okay, sir, just* e *so* identificam as fronteiras de transição. Exemplificamos com um extrato no Quadro 19:

ATCO	Aircraft one six nine five / turn right heading one three zero / adjust heading on the localizer / descend four thousand feet / cleared ILS one three right //
Pilot	<b>Uh</b> it was a mistake / sorry / <b>we</b> will be <b>uh</b> too high from <b>uh</b> from the threshold / <b>I</b> need another <b>uh</b> turn //
ATCO	Aircraft one six nine five / roger / <b>you</b> ´re cleared to turn left heading zero niner zero //
Pilot	Left heading zero niner zero / one six nine five <b>uh</b> mayday //
ATCO	Aircraft one six nine five / <b>you</b> ´re cleared to descend four thousand feet //
Pilot	Four thousand / Aircraft one six nine five mayday //
ATCO	Aircraft one six nine five / <b>when you have a moment uh</b> / fuel on board / persons on board and whether <b>you</b> have any dangerous goods //
Pilot	<b>Okay</b> / one three six passengers on board / and <b>we</b> have nine <b>uh uh something like</b> eight tons on board //
ATCO	<b>Thank you</b> / <b>uh</b> any dangerous goods? //
Pilot	Anything what? //
ATCO	Hazardous material / dangerous goods? //
Pilot	<b>Uh it seems uh</b> to be only fumes / only odor / <b>uh</b> but <b>we</b> lost one screen //

Quadro 19: extrato de comunicação sobre fumaça na cabine de comando.

As marcações em negrito representam enunciados típicos da conversação ordinária. Observa-se que a comunicação segue o roteiro da Fraseologia Aeronáutica antes de o problema ser mencionado; o piloto, já lidando com o início de fumaça na cabine de comando (informada em momento anterior ao exposto), aponta a elevada altura inapropriada para a aproximação (portanto, enfrentando dois problemas) utilizando itens conversacionais (dêiticos, pausa preenchida, expressão formulaica). O ATCO continua a emitir sua mensagem seguindo o roteiro da Fraseologia Aeronáutica, mas já demonstra a coconstrução da comunicação percebida no uso de *you´re* [você está], mesmo havendo emitido a matrícula do voo. O piloto acrescenta a palavra *mayday*<sup>133</sup> à matrícula para reforçar seu estado de emergência. Após instruções de descida, a emergência é finalmente reconhecida pelo ATCO por meio da solicitação de informações pertinentes à situação (quantidade de pessoas e combustível a bordo e a presença ou não de materiais perigosos). Desse momento em diante a comunicação é mais espontânea, por meio do uso do *plain aviation English*, renunciando-se à linguagem roteirizada da Fraseologia Aeronáutica, ainda que seus elementos sejam utilizados.

O uso de dêiticos em detrimento das matrículas de voo, ainda que nas situações de emergência nas quais os participantes já estavam estabelecidos, pode afetar a compreensão dos envolvidos, como nos exemplos em negrito do Quadro 20:

<sup>133</sup> ‘Mayday’ é a palavra prescrita pela Fraseologia Aeronáutica para declarar estado de emergência. Também segundo a Fraseologia Aeronáutica, deve ser emitida três vezes (mayday mayday mayday).

ATCO	<interrupted> one two thousand / maintain two five zero knots //
Pilot	Descend to one two thousand and maintain two five zero knots / Aircraft one ninety-two heavy // <b>and Chicago / just confirm Aircraft one ninety-two heavy / we are cleared down to one two thousand feet / two five zero knots? //</b>
ATCO	Aircraft one ninety-two heavy / are you declaring an emergency or just need to return back as a precaution? //
Pilot	Uh just a precautionary return at the moment / we're gonna have the aircraft inspected as it was uh a fairly large flock of birds that made a mess on the front windshield and we're worried about the radome //
ATCO	Okay / roger //
Pilot	We are down to one two thousand / <b>was that last clearance for one ninety-two heavy? //</b>
ATCO	Aircraft one ninety-two heavy / uh affirmative / descend and maintain one two thousand and uh maintain two five zero knots //
Pilot	Down to one two thousand / two five zero knots / Aircraft one ninety-two heavy //

Quadro 20: extrato de comunicação com verificação de instrução.

O início da mensagem não foi emitido no rádio (<interrupted>), e parte da instrução do ATCO não pôde ser ouvida. Mesmo assim, como a interação entre o ATCO e o piloto em específico já estava em progresso, o piloto a cotejou. Porém, na continuação do turno, demonstrou dúvida, verificando a instrução após repetir sua matrícula de voo, em *just confirm Aircraft one ninety-two heavy / we are cleared down to one two thousand feet / two five zero knots? //* [apenas confirme que a Aeronave um noventa e dois pesado / estamos autorizados a descer para um dois mil pés / dois cinco zero nós? //]. O ATCO, por sua vez, não confirma se a instrução foi realmente para a aeronave, e faz perguntas sobre a emergência declarada anteriormente. O piloto fornece as informações, e retoma o questionamento sobre a instrução já no 5º turno – *was that last clearance for one ninety-two heavy?* [aquela última autorização foi para o um noventa e dois pesado?]. Isso pode ter ocorrido devido à ausência da matrícula de voo, que foi omitida no rádio (<interrupted>). Entre o primeiro e o quinto turnos há *plain aviation English* na comunicação sobre o problema (colisão com pássaro e possível dano ao para-brisa e ao nariz da aeronave). Quando o piloto pergunta sobre a autorização, a conversa retoma o aspecto rotineiro da Fraseologia Aeronáutica, inclusive com o resgate da matrícula de voo.

Um dos maiores questionamentos que existe na tentativa de se definir inglês aeronáutico é a separação entre Fraseologia Aeronáutica e *plain aviation English* (vide Capítulo 1). Essa também foi nossa dificuldade desde o início da compilação do *corpus*, que foi resolvida ao definirmos que um texto transcrito começaria na menção ao problema e



terminaria na sua resolução ou na mudança de participantes; dessa forma, passaríamos a discernir os dois domínios que compõem as comunicações, já que acontecem concomitantemente, nas análises. Ao identificarmos as fronteiras que indicam ao interlocutor a migração de um para o outro, é mais fácil buscarmos um entendimento do fenômeno do que seja o *plain aviation English*.

A coocorrência dos mesmos elementos indica certas funções relacionadas à construção conversacional. Essa análise inicial já acena ao uso recorrente de blocos de linguagem, que será mais bem explorado na próxima subseção.

#### **4.1.2 Os blocos de linguagem**

Devido à constante coocorrência dos mesmos itens, que, conseqüentemente, formam blocos de linguagem com funções delineadas pelo contexto, propomos um levantamento dos *clusters* – ou blocos de linguagem –, determinando unicamente o número de palavras e frequência para investigar aquilo que é convencional e interacional na fala daquela comunidade, conforme metodologia inicialmente proposta por Altenberg (1998) e ampliada por McCarthy e Carter (2002 [2006]) (vide Capítulo 3). Apresentamos a Tabela 12 com os *clusters* de duas, três e quatro palavras:

Clusters de 2 palavras			Clusters de 3 palavras		Clusters de 4 palavras	
N	Word	Freq.	Word	Freq.	Word	Freq.
1	WE RE	436	WE RE GONNA	111	CLEARED FOR TAKE OFF	72
2	THANK YOU	392	HOLD SHORT OF	74	THANK YOU VERY MUCH	45
3	ON THE	330	ON THE RUNWAY	62	LINE UP AND WAIT	41
4	YOU RE	273	D LIKE TO	51	WE D LIKE TO	33
5	TO THE	271	I DON T	50	CLEARED TO LAND RUNWAY	32
6	WE LL	233	WE D LIKE	49	ESTABLISHED ON THE LOCALIZER	24
7	AND UH	212	LET ME KNOW	46	HOLD SHORT OF RUNWAY	20
8	UH WE	211	THANK YOU VERY	45	ARE YOU ABLE TO	19
9	YOU CAN	202	YOU VERY MUCH	45	DID YOU COPY THAT	19
10	IF YOU	200	UH WE RE	44	I DON T KNOW	19
11	IT S	186	DO YOU HAVE	42	WOULD YOU LIKE TO	16
12	THAT S	185	YOU RE CLEARED	41	DO YOU WANT TO	15
13	I M	177	AND UH WE	40	JUST LET ME KNOW	15
14	DO YOU	175	SOULS ON BOARD	40	LET ME KNOW WHEN	15
15	WE HAVE	172	WE NEED TO	38	WE RE GONNA HAVE	15
16	WE ARE	164	YOU NEED TO	38	ME KNOW WHEN YOU	14
17	RE GONNA	149	DO YOU WANT	37	RE GONNA HAVE TO	14
18	ARE YOU	137	AT THIS TIME	36	SOULS ON BOARD AND	14
19	YOU HAVE	126	OKAY THANK YOU	36	THE AIRPORT IN SIGHT	14
20	RIGHT NOW	124	I M GONNA	35	WE RE GOING TO	14
21	NEED TO	119	I M SORRY	35	WHEN YOU RE READY	14
22	AND WE	118	TO THE GATE	35	YOU WANT US TO	14
23	DON T	112	AND WE LL	33	AND UH WE RE	13
24	I LL	111	IF YOU CAN	32	I NEED YOU TO	13
25	YOU NEED	106	DO YOU NEED	31	I LL GIVE YOU	12
26	LIKE TO	99	YOU RE GONNA	30	IN FRONT OF YOU	12
27	WHEN YOU	92	WE LL BE	29	PAN PAN PAN PAN	12
28	WILL BE	91	DECLARING AN EMERGENCY	28	WE RE GONNA NEED	12
29	CAN YOU	85	TO THE RAMP	28	ARE YOU READY TO	11
30	YOU WANT	85	UH WE ARE	27	BACK TO THE GATE	11

Tabela 12: 30 primeiros *clusters* de 2, 3 e 4 palavras.

Assim como já verificado por Altenberg (1998), os blocos mais longos são parte de expressões convencionalizadas, como *thank you very much* e *just let me know*. Também são itens consagrados da Fraseologia Aeronáutica (*cleared for take off*, *line up and wait*), ou podem fazer parte de blocos maiores do que três palavras (*thank you very much*). Além disso, o 29º *cluster* de quatro palavras já apresenta baixa frequência (11) em relação ao de três palavras (28) e ao de duas palavras (85). Entretanto, os blocos de duas palavras são demasiadamente fragmentados, e, portanto, dificultam as categorizações. Portanto, para facilitar nossas análises, decidimos adotar, como número de corte, blocos de três palavras com frequência mínima de cinco, ou seja, um *cluster* deveria ocorrer ao menos cinco vezes para que fosse extraído pelo WST.

Já filtramos previamente as palavras de cunho exclusivo da aviação, retirando-as das listas, uma vez que não correspondem ao nosso objetivo de pesquisa. Para ilustrar, apresentamos uma amostra da lista, com *clusters* de três palavras sem a limpeza, e outra com a limpeza (Tabela 13):

<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>	<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>
1	SIX THREE EIGHT	255	1	<b>WE RE GONNA</b>	111
2	TWO SIX THREE	247	2	HOLD SHORT OF	74
3	CLEARED TO LAND	188	3	ON THE RUNWAY	62
4	TWO TWO RIGHT	124	4	D LIKE TO	51
5	<b>WE RE GONNA</b>	111	5	I DON T	50
6	TURN LEFT HEADING	103	6	WE D LIKE	49
7	EIGHT ZERO SEVEN	102	7	LET ME KNOW	46
8	ZERO SEVEN EIGHT	102	8	THANK YOU VERY	45
9	RUNWAY TWO TWO	101	9	YOU VERY MUCH	45
10	TWO EIGHTY FIVE	101	10	UH WE RE	44
11	THIRTY TWO EIGHTY	100	11	DO YOU HAVE	42
12	TURN RIGHT HEADING	99	12	YOU RE CLEARED	41
13	ONE TWO ONE	95	13	AND UH WE	40
14	ONE FIVE SEVEN	92	14	SOULS ON BOARD	40
15	FIVE SEVEN SIX	89	15	WE NEED TO	38
16	FOUR ONE ONE	86	16	YOU NEED TO	38
17	SEVEN EIGHT HEAVY	86	17	DO YOU WANT	37
18	TWO TWO LEFT	85	18	AT THIS TIME	36
19	DESCEND AND MAINTAIN	84	19	OKAY THANK YOU	36
20	ONE ZERO ONE	78	20	I M GONNA	35

Tabela 13: listas de *clusters* de três palavras sem (à esquerda) e com (à direita) a limpeza.

Expressões como *two two right* são exclusivas do domínio aeronáutico, referindo-se a uma pista; outras expressões tratam de posições, fixos (aparelhos balizadores) e matrículas de voo e, como tal, não representam o que denominamos *plain aviation English*, assim como certas locuções que estão descritas nos documentos de Fraseologia Aeronáutica, tais como *cleared to land*, *turn right heading*, *descend and maintain*, entre outros. Removemos esses itens manualmente da lista, ainda no WST. Preservamos algumas expressões de teor aeronáutico, tais como *hold short of* e *on the runway*, pois observamos, durante as transcrições, que foram utilizadas de formas distintas, que extrapolam a Fraseologia Aeronáutica. Apresentamos, na Tabela 14, os 100 primeiros – de um total de 529 – blocos de linguagem de três palavras mais frequentes do *corpus* de estudo, após a limpeza dos itens de Fraseologia Aeronáutica:

<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq</i>	<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq</i>
1	WE RE GONNA	111	51	THANK YOU SIR	22
2	HOLD SHORT OF	74	52	TO THE RIGHT	22
3	<b>ON THE RUNWAY</b>	62	53	WHEN YOU GET	22
4	D LIKE TO	51	54	WHEN YOU RE	22
5	I DON T	50	55	DON T HAVE	21
6	WE D LIKE	49	56	GONNA HAVE TO	21
7	LET ME KNOW	46	57	RE GOING TO	21
8	THANK YOU VERY	45	58	RE GONNA HAVE	21
9	YOU VERY MUCH	45	59	ROGER THANK YOU	21
10	UH WE RE	44	60	UH WE HAVE	21
11	DO YOU HAVE	42	61	YOU RE READY	21
12	YOU RE CLEARED	41	62	<b>AIRPORT IN SIGHT</b>	20
13	AND UH WE	40	63	IN FRONT OF	20
14	<b>SOULS ON BOARD</b>	40	64	IT S A	20
15	WE NEED TO	38	65	LL GIVE YOU	20
16	YOU NEED TO	38	66	<b>OF THE AIRCRAFT</b>	20
17	DO YOU WANT	37	67	<b>TAXI TO THE</b>	20
18	AT THIS TIME	36	68	UH DO YOU	20
19	OKAY THANK YOU	36	69	WE HAVE A	20
20	I M GONNA	35	70	YOU HAVE A	20
21	I M SORRY	35	71	AND WE RE	19
22	<b>TO THE GATE</b>	35	72	AS SOON AS	19
23	AND WE LL	33	73	FOR YOUR HELP	19
24	IF YOU CAN	32	74	<b>IN THE COCKPIT</b>	19
25	DO YOU NEED	31	75	<b>PAN PAN PAN</b>	19
26	YOU RE GONNA	30	76	WE HAVE UH	19
27	WE LL BE	29	77	WE LL GET	19
28	<b>DECLARING AN EMERGENCY</b>	28	78	YOU ABLE TO	19
29	<b>TO THE RAMP</b>	28	79	YOU COPY THAT	19
30	UH WE ARE	27	80	AT THE MOMENT	18
31	WOULD LIKE TO	27	81	CALL YOU BACK	18
32	WOULD YOU LIKE	27	82	GIVE YOU A	18
33	YOU WANT TO	27	83	IF YOU WANT	18
34	DON T KNOW	26	84	THAT S WHAT	18
35	IF YOU NEED	26	85	TO THE LEFT	18
36	A LITTLE BIT	25	86	WE LL CALL	18
37	BE ABLE TO	25	87	AND I LL	17
38	LET YOU KNOW	25	88	NEED YOU TO	17
39	THAT S FINE	25	89	OKAY WE LL	17
40	UH WE LL	25	90	SO WE RE	17
41	BACK TO THE	24	91	THANK YOU AND	17
42	<b>OFF THE RUNWAY</b>	24	92	WANT US TO	17
43	OKAY WE RE	24	93	YOU KNOW WHAT	17
44	WE VE GOT	24	94	APPEARS TO BE	16
45	WE DON T	23	95	I NEED TO	16
46	WE RE GOING	23	96	KNOW IF YOU	16
47	YOU HAVE THE	23	97	ON THE GROUND	16
48	ARE YOU ABLE	22	98	RE GONNA BE	16
49	<b>HOLD YOUR POSITION</b>	22	99	RE READY TO	16
50	<b>OF THE RUNWAY</b>	22	100	SIR WE RE	16

Tabela 14: os 100 primeiros *clusters* de 3 palavras.

Os *clusters* realçados em negrito são aqueles preservados por terem comportamento diverso daquele previsto pela Fraseologia Aeronáutica; essa diferença pode estar no acréscimo de alguma palavra, como ‘*the*’ em *on the runway* ou *taxi to the*, ou no próprio uso da expressão, como *souls on board* (quando o previsto seria *persons on board*). Já os não destacados foram

agrupados por funções, após serem investigados manualmente. Elencamos, a seguir, as classificações sugeridas e suas justificativas.

#### 4.1.2.1 Mitigação

A maioria dos blocos listados na Tabela 14 apresenta modalizadores, indicando atenuação ou mitigação da linguagem. Para averiguarmos esse fenômeno, buscamos respaldo em estudos voltados à mitigação (CAFFI, 1999; BRIZ; ALBELDA, 2013), conforme já explicado no Capítulo 2. Inicialmente, havíamos nos aproximado dessa questão pelo viés da Teoria da Polidez (BROWN; LEVINSON, 1987); porém, no decorrer dos estudos observamos que o emprego de modalizadores está mais relacionado à divisão da responsabilidade pelos participantes, ou seja, mitigação, do que à necessidade de polidez. Assim, a partir desse momento, incluímos os modalizadores na classe de mitigadores (*mitigation devices*).

Para ilustrar a mitigação da linguagem, começamos por um diálogo em que o piloto expressa um problema grave (fumaça na cabine de comando) utilizando o atenuador *we'd like you to* [gostaríamos que você], reforçado por *please* [por favor] (Quadro 21):

Pilot	Uh yes ma'am / we've got smoke in the cockpit / <b>we'd like you to</b> roll trucks to our present position / <b>please</b> //
ATCO	You said you have smoke in the cockpit over there? //
Pilot	We have smoke in the cockpit / it's clearing but please roll the trucks //

Quadro 21: extrato de comunicação sobre fumaça na cabine de comando.

Nota-se certa supresa na resposta do ATCO [você disse que você está com fumaça na cabine aí?], possivelmente devido à atenuação verbalizada pelo piloto (*we'd like you to*). Os elementos evidenciados nessa comunicação não constituem um evento isolado, mas sim itens linguísticos recorrentes no *corpus* de estudo. *We'd like* é o sexto bloco de linguagem mais frequente, acompanhado de outros, como *if you can* (24° mais frequente), *would you like* (32° mais frequente), *if you need* (35° mais frequente), *appears to be* (94° mais frequente), entre outros itens que indicam atenuação ou mitigação de linguagem. Todos esses blocos constam na Tabela 14 entre os 100 blocos de linguagem mais frequentes do *corpus* de estudo.

O conceito de Pragmática Linguística com o qual trabalhamos considera o efeito no usuário (vide CRYSTAL, 1997), conforme explicitado no Capítulo 2. Esse efeito pode ser

examinado por meio da resposta dada pelo interlocutor no próprio contexto de produção. Para entendermos o motivo de mitigação de linguagem, apresentamos, no Quadro 22, um extrato de comunicação entre os pilotos de uma aeronave francesa e um ATCO em aeroporto húngaro:

Pilot	Mayday <unreadable> zero five <unreadable> fire on board / <b>request</b> immediate turn back to Budapest //
ATCO	Roger / two stations / say again your call sign //
Pilot	Aircraft one six nine five / mayday / <b>request</b> turn back and descend to Budapest //
ATCO	Aircraft one six nine five uh roger uh / right is approved / descend to flight level two zero zero //
Pilot	Descend flight level two zero zero / Aircraft one six nine five // Aircraft one six nine five / <b>can we</b> turn back to Budapest? //
ATCO	Aircraft one six nine five / affirm / cleared to turn back to Budapest / right turn and uh descend to flight level two zero zero //
Pilot	Right turn flight level two zero zero / Aircraft one six nine five //

Quadro 22: comunicação sobre fogo a bordo.

O uso repetido de *request* [solicito] não foi suficiente para a verificação do entendimento da mensagem. Para o piloto, é necessário o reconhecimento verbal de suas intenções e, para tanto, é importante que o ATCO coteje a resposta. Não sabendo se o ATCO estava realmente ciente do problema, faz a solicitação pela terceira vez utilizando mitigador *can we* [podemos], provavelmente para não ameaçar a face do interlocutor (vide GOFFMANN, 1967). O mesmo acontece na próxima comunicação, em que o piloto, sobrevoando a Suíça com aeronave polonesa, presumivelmente esquivava-se de dar uma resposta sobre o problema (Quadro 23):

ATCO	<b>And uh</b> Aircraft four one one / <b>uh could you</b> please specify the technical problem? //
Pilot	Approach / Aircraft four one one / question? //
ATCO	Pass your message? //
Pilot	<b>Could we</b> climb flight level one one zero in the holding over POSITION? //
ATCO	Aircraft four one one / that's approved / climb flight level one one zero //
Pilot	Climb level one one zero / Aircraft four one one //
ATCO	Aircraft four one one / Arrival? //
Pilot	Go ahead / Aircraft four one one //
ATCO	Could you please specify the technical problem? //
Pilot	<b>Yeah / we'll</b> be ready for another approach in five minutes / Aircraft four one one //
ATCO	<b>Okay uh and</b> what IS the technical problem? //
Pilot	<b>Uh we have</b> a problem with uh flap system //

Quadro 23: comunicação sobre problema com o *flap*.

Nessa última comunicação o piloto não fornece a resposta desejada, mas também não interrompe a comunicação; em vez disso, abre um novo par adjacente: *Approach / Aircraft four*

*one one / question?* [Controle / Aircraft 411 / pergunta?] para indagar algo ao ATCO. Em seguida, ao ser novamente questionado sobre o problema, o piloto responde que estará pronto para uma nova aproximação em cinco minutos, desviando-se da pergunta pela segunda vez. O ATCO, insistindo, inicia o novo turno com elementos conversacionais (*okay uh and*) e enfatiza uma pergunta direta, realçando o verbo de ligação *is* [e qual É o problema técnico?].

Há possíveis motivos para a técnica de evasão da resposta por parte do piloto, dos quais apresentamos quatro:

- o piloto está tentando compreender o que está errado com a aeronave<sup>134</sup> e ainda não sabe qual é o problema com o qual está lidando;
- o piloto se recusa a reportar o problema porque não quer alarmar o ATCO;
- o piloto não acredita ser necessário informar o problema devido ao nível altamente técnico e à crença de que o conhecimento não seja compartilhado;
- os pilotos estão extremamente ocupados com as tarefas a serem executadas e precisam de silêncio.

Observamos, a seguir, uma comunicação que levanta um possível conflito dos papéis que pilotos e ATCOs exercem. Vale ressaltar que o piloto é de uma aeronave emiradense em espaço aéreo canadense (Quadro 24):

---

<sup>134</sup> Problemas técnicos requerem a resolução por meio da realização de *checklists*, ou melhor, de etapas a serem seguidas utilizando manuais que preveem a solução ou, em último caso, um pouso de emergência.

ATCO	08 left / ATIS F and understand you're minimum fuel //
Pilot	uh confirm it's the runway 08 left for us / Aircraft 229? //
ATCO	that is correct / runway 08 left / I can offer you the right side if you'd like / whatever you want //
Pilot	<b>Mayday Mayday Mayday</b> / Aircraft 229 heavy / <b>we have a mayday fuel and we require runway 08 right</b> //
ATCO	Okay / I check the mayday Aircraft / just plan runway 08 right and I'll have the vectors for you very shortly here //
Pilot	Aircraft 229 / <b>thank you</b> //
ATCO	And Aircraft 229 / are you in need of immediate landing? //
Pilot	<b>Affirmative</b> / Aircraft 229 heavy //
ATCO	Okay / would you like to land at Victoria airport? / it's about ten fifteen miles closer //
Pilot	Uh negative / <b>we are set up for Vancouver / we'll go to Vancouver</b> //
ATCO	Okay thanks / Aircraft 229 / I just wanna uh be clear here / I can offer you either Abbotsford Airport or Victoria Airport / they are both a little closer and they both have east west runways / and uh either that or you can continue to Vancouver //
Pilot	<b>It is going to be Vancouver for us</b> for Aircraft 229 / <b>thanks for the offer</b> //
ATCO	Okay / Vancouver it is // 08 right at Vancouver / is that correct? / the right side? //
Pilot	<b>That is correct</b> / Aircraft 229 //
ATCO	Okay / runway 08 right / just advise if you need any other assistance //
Pilot	Uh <b>wilco</b> / Aircraft 229 / <b>thank you</b> //

Quadro 24: comunicação sobre emergência com combustível.<sup>135</sup>

O piloto declara emergência utilizando a palavra *mayday*, o que deveria lhe poupar esforços com a comunicação para que se dedique ao problema vivenciado. Porém, ao fazê-lo, divide a responsabilidade com o ATCO que, por sua vez, oferece alternativas para adiantar o pouso. A comunicação, em vez de sucinta, passa a exigir mais respostas do piloto. O ATCO parece entender o motivo pelo qual o piloto está sendo conciso (excesso de tarefas na cabine de comando), mas insiste: *I just wanna uh be clear here / I can offer you either Abbotsford Airport or Victoria Airport / they are both a little closer and they both have east west runways / and uh either that or you can continue to Vancouver* [só quero ser claro aqui / posso oferecer-lhe ou Abbotsford ou Victoria / os dois são aeroportos mais próximos e os dois têm pista leste-oeste / e uh ou isso ou você pode continuar para Vancouver]. O piloto, ao agradecer (*thanks for the offer*), aparenta desejar concluir a comunicação educadamente. O ATCO supostamente compreende a intenção do piloto e encerra com *okay / Vancouver it is* [tudo bem / Vancouver será]; porém, exige mais informações: *08 right at Vancouver / is that correct? / the right side? //* [08 da direita em Vancouver / está certo? / o lado direito?]. Por um lado, o ATCO necessita do maior número de informações possível para providenciar auxílio ao piloto; por outro, o piloto está envolvido em uma série de questões e procedimentos que o impossibilita de

<sup>135</sup> *Wilco*, na transcrição, é a forma abreviada de *will comply* [irei cumprir].



estabelecer uma comunicação mais apropriada. Ainda assim, o piloto preservou a sua face e a do ATCO, sempre lhe dando respostas, e tentando encerrar os pares adjacentes frequentemente com expressões formulaicas. Em *workshops* promovidos a profissionais do inglês aeronáutico (PRADO; TOSQUI-LUCKS, 2017; TOSQUI-LUCKS; PRADO, 2017), aqueles dedicados ao ensino de ATCOs julgam que o ATCO da comunicação a seguir exerceu bem o seu papel, oferecendo alternativas ao piloto; já aqueles que trabalham com pilotos acreditam que o ATCO deveria ter entendido a emergência declarada (Mayday Mayday Mayday) como um pedido implícito de silêncio no rádio, pois os pilotos precisavam voltar sua atenção à aeronave.

Uma situação similar ocorre na próxima comunicação (Quadro 25), em que o piloto aborta a decolagem devido à indicação de pane no motor, mas dessa vez é mais incisivo:

Pilot	Aircraft three one zero one rejected take-off three one left / <b>stand by</b> //
ATCO	Aircraft thirteen zero one heavy / roger / <b>stand</b> <break> uh do you require any assistance? //
Pilot	<b>Stand by</b> / not yet //
Pilot2	Yeah / they have a right engine fire / right engine fire the uh airliner //
ATCO	Roger / in sight / your uh right engine appears on fire / Aircraft thirteen zero one //
Pilot	Roger / <b>stand by</b> / we have no indications / <b>stand by</b> //

Quadro 25: comunicação sobre rejeição de decolagem devido a fogo no motor.<sup>136</sup>

Após o piloto ter informado a rejeição da decolagem, outras aeronaves reportam ter avistado fogo. O piloto afirma que não há indicação nos instrumentos. Para indicar que está ocupado e precisa de tempo para gerenciar o problema, o piloto emite o comando de espera descrito pela Fraseologia Aeronáutica, qual seja, *stand by*. A interação da torre, inclusive com outras aeronaves, continua distraindo o piloto, que reemite o comando de espera. Na terceira vez, o piloto é assertivo, pedindo duas vezes que a Torre o aguarde, reforçando que não há indicações no painel da cabine de comando de que haja fogo no motor. Relembramos o exposto no capítulo introdutório sobre o acidente com um avião colombiano em Nova Iorque, em que se concluiu que latino-americanos não são assertivos (GODOY; DIAS, 2016). O último excerto é um exemplo do contrário, pois o piloto é argentino, e os outros falantes (ATC e pilot2), norte-americanos. Além disso, o alto índice de mitigadores presentes nos diálogos analisados até aqui – evidenciados pelas ferramentas de busca – indicam que a mitigação de linguagem ocorre entre os falantes da comunidade profissional, inclusive entre falantes nativos.

Os mitigadores ocorrem em vários blocos de linguagem elencados na Tabela 14, tais como *'d like to, we'd like, we need to, and we'll, if you can, would like to*, entre outros. Ainda

<sup>136</sup> A etiqueta <break> refere-se à quebra da fala.

na linha de mitigação, há alguns blocos específicos que parecem intensificar a mensagem, como *need you to* (Quadro 26):

N	Concordance
1	/ B fifty-nine twelve / I <b>need you to</b> exit the runway // can
2	ending one three zero / I <b>need you to</b> start a climb now / cl
3	// KLM six forty-one / I <b>need you to</b> do a good rate of taxi
4	t thirty knots / I really <b>need you to</b> slow down / if you can
5	easy // Roger / I'm gonna <b>need you to</b> taxi straight ahead on
6	d on three three left / I <b>need you to</b> check the intersection
7	e give me that again // I <b>need you to</b> follow the Delta MD-80
8	/ JetBlue thirty-five / I <b>need you to</b> pull a right up there
9	communicate with him / I <b>need you to</b> go around and fly runw
10	eft for the parallel // I <b>need you to</b> go back to your slows

Quadro 26: amostra de linhas de concordância com o bloco de linguagem *need you to*.

Verifica-se que o bloco *need you to* acompanha o dêitico *I*, diferentemente do uso frequente do dêitico *we* (visto nas análises dos blocos anteriores). Em dezessete ocorrências, o bloco *need you to* acompanha *we* uma única vez. Nas linhas de concordância observamos que o bloco é sempre emitido pelo ATCO, e apresenta um tom de obrigatoriedade ou de urgência na ação. Esse tom é confirmado na escuta dos áudios, nos quais verificamos ênfase na pronúncia do bloco. Talvez seja devido a esse teor de urgência que o bloco acompanha o dêitico da primeira pessoa do singular: para reafirmar a responsabilidade retomada pelo ATCO, que havia interrompido a tarefa de dar instruções após o problema surgir. Retomamos o fato de que a Fraseologia Aeronáutica é normalmente composta por imperativos devidos às instruções emitidas por ATCOs.

Também observamos intensificação no bloco *want us to* (17 ocorrências). Normalmente utilizado em perguntas (14 vezes), nesse caso foi usado para reportar ordem emitida por terceiros (*they*) (Quadro 27):

N	Concordance
1	o sixty-six heavy do you <b>want us to</b> taxi you back? Yeah we
2	g up on kilo kilo / they <b>want us to</b> go in there // Uh Airc
3	t a minute // Okay / you <b>want us to</b> slow down? // No / kee
4	you coordinate or do you <b>want us to</b> call? // We already ca
5	hree eight five / do you <b>want us to</b> send emergency vehicle
6	two right // Okay / you <b>want us to</b> fly to uh our present
7	nce / Truck One / do you <b>want us to</b> get out and do our rea
8	company about where they <b>want us to</b> go right now / we're l
9	The engine is idle / you <b>want us to</b> shut down the engine?
10	Thank you sir / and you <b>want us to</b> tower? // United two t

Quadro 27: amostra de linhas de concordância com o cluster *want us to*.

O bloco *want us to*, emitido tanto pelo ATCO quanto pelo piloto, parece ser usado para verificar necessidade (linhas 1, 2, 3, 5, 7 e 9) ou intenção (linhas 4, 6, 8 e 10), ambas por parte do interlocutor. Algumas vezes o verbo auxiliar *do* é omitido (como nas linhas 3, 6, 9 e 10); porém, além da entonação, verificada nos áudios, percebe-se o uso da conjunção *or* [ou],

atestando a pergunta em forma de opção. O uso de *want* também foi verificado por Hinrich (2008) como um atenuador de perguntas; esse uso se dá principalmente com a adição da conjunção *or* que, por sua vez, é altamente frequente nesse tipo de oração nos dados da referida pesquisa.

Além da mitigação por meio de verbos, principalmente os verbos modais, também se observa uma atenuação de linguagem no relato de problemas com o uso do bloco *a little bit*. O Quadro 28 traz as primeiras dez linhas de concordância com o bloco *a little bit*:

N	Concordance
1	and yes / sir / we had <b>a little bit</b> of windshear / we had a
2	els like we might have <b>a little bit</b> of uh ice that we can't
3	we're starting to get <b>a little bit</b> of a drift starting to
4	// Go ahead // You got <b>a little bit</b> of heat up above your e
5	Alright / I just got <b>a little bit</b> of a head bumper there
6	t the uh nose wheel is <b>a little bit</b> uh out of uh track / so
7	me a second sir / I'm <b>a little bit</b> uh occupied / uh give m
8	airspeed indicator is <b>a little bit</b> uh freaking out on me h
9	ere further down south <b>a little bit</b> to hold? // Uh that's a
10	ro we're gonna deviate <b>a little bit</b> to the left Forty miles

Quadro 28: amostra de linhas de concordância com o bloco de linguagem *a little bit*.

Nas linhas acima (Quadro 28) verifica-se uma tentativa de reduzir o tamanho do problema, ainda que a seleção lexical muitas vezes seja incongruente com o atenuador, como em *the airspeed indicator is a little bit uh freaking out on me* [o indicador de velocidade está um pouco uh me assustando]. O bloco *a little bit*, constatado como um atenuador também em outros estudos, como o de O'Keefe, McCarthy e Carter (2007), sugere uma preocupação do falante com o interlocutor ao amenizar o problema vivenciado, talvez para não alarmar ou até mesmo gerar pânico.

Funcionando como atenuador da mensagem e marcador conversacional, o bloco *that's fine* ocorre 25 vezes e está em 39º lugar na lista de *clusters*. Como marcador conversacional, é empregado como uma resposta à própria pergunta, dentro da própria fala, como observamos nos extratos do Quadro 29:

1. <ATCO> yeah Aircraft nine eighty-seven / you can uh just taxi to parking and monitor ramp control **that's fine** / you can come off twenty-one nine that's Juliet is actually a non-moving area //
2. <ATCO> Aircraft nine eighty-seven / your company is instructing you to give them a call / so if you need to leave this frequency / **that's fine** // I don't need to talk to you <unreadable> so you can do whatever you need to do //
3. <ATCO> You have plenty of runway sir / so if you gotta add a lot a power to make the threshold / **that's fine** / you got twelve thousand feet of runway //
4. <pilot> Okay / understand that / Aircraft twenty-four / we've got we've got most of the information we can get / although we're getting conflicting / but / yeah / **that's fine** for us //
5. <ATCO> Okay / Aircraft seven three echo / umm what would like <break> would you like to return to the gate? / **that's fine** / taxi down the runway and escape via sierra four //

Quadro 29: amostras de linhas de concordância expandidas com o bloco de linguagem *that's fine*.

*That's fine* também é empregado nas aberturas e encerramentos de turno, muitas vezes combinando com o uso de 'yeah e 'no', como visto nas linhas de concordância do Quadro 30:

N	Concordance
1	st of you ground // No / <b>that's fine</b> / Aircraft nine eighty-
2	h stand by one // yeah / <b>that's fine</b> / call me back when you
3	round / two thousand // <b>That's fine</b> // so in the event of a
4	back with you // Okay / <b>that's fine</b> / thanks // Aircraft on
5	an one eighty? // Yeah / <b>that's fine</b> / Aircraft one eighty h
6	e more than that // Yeah <b>that's fine</b> / whatever you need //
7	is that enough to uh // <b>That's fine</b> / thank you ma'am // Re
8	t wanted the guidance // <b>that's fine</b> / either way / Aircraft
9	ght be able to // Yeah / <b>that's fine</b> // One oh one thank you
10	m to follow you? // Yeah <b>that's fine</b> it's uh he didn't know
23	u need to talk to them / <b>that's fine</b> // Okay / thank you so
24	nflcting / but / yeah / <b>that's fine</b> for us // Okay / thanks
25	to // Aircraft two one / <b>that's fine</b> // you can remain this

Quadro 30: amostra de linhas de concordância com o bloco de linguagem *that's fine*.

Tais empregos de *that's fine* demonstram que, em geral, alguns blocos de linguagem recorrentes no *corpus* correspondem a organizadores conversacionais, com estratégias que também contam com a retenção do turno, considerando o ambiente radiotelefônico.

Mostramos, até aqui, que, devido a sua alta frequência, os itens ressaltados no *corpus* pelas ferramentas computacionais da LC parecem corresponder mais à mitigação do que à polidez. Neste estudo, as situações anormais em que ATCOs e pilotos se encontram justificariam que esses elementos, mais do que uma obrigação ou restrição social, representam certo distanciamento dos papéis originalmente exercidos, quais sejam, instruir e ordenar por um lado, e obedecer ou cumprir por outro. Há uma suavização desses papéis em prol de um trabalho em conjunto. Uma das funções desse trabalho é garantir que todos contenham suas

emoções ou reações psicológicas para que estas não se sobreponham ao domínio da situação (GOGUEN; LINDE, 1983; MORROW; RODVOLD; LEE, 1994; PRINZO; MACLIN, 1996).

Assim como *that's fine*, outros *clusters* com mitigadores parecem exercer outras funções dentro das comunicações. Abordaremos as principais funções nas próximas subseções.

#### 4.1.2.2 De perguntas a ofertas

Em um *corpus* compilado de comunicações entre ATCOs e pilotos em Toronto, Canadá e Dublin, Irlanda, com situações rotineiras, foram investigadas e categorizadas perguntas, ou frases interrogativas, devido a sua importância em momentos em que pilotos e ATCOs abandonam o uso da Fraseologia Aeronáutica em prol da cooperação e da polidez, ou ainda para verificar a mensagem anterior (“clarificação ou confirmação de uma instrução específica”<sup>137</sup>) (HINRICH, 2008, p. 240). Ressaltamos que tal investigação foi realizada tendo situações rotineiras como insumo, já que se trata de perguntas que não existem nos documentos de Fraseologia Aeronáutica<sup>138</sup>, mas que substituem seu uso. Tais elementos, nas situações normais, suprem a necessidade do trabalho de face dos pilotos e ATCOs devido ao caráter cortês (MELL, 1991). Já nossa pesquisa parte do viés de que o *facework* empregado por pilotos e ATCOs, em situações anormais, se dá pela mitigação, devido à responsabilidade dos papéis dos envolvidos.

Na nossa pesquisa de mestrado (PRADO, 2015), as análises revelaram que as perguntas são normalmente feitas de forma indireta, e sua ocorrência é baixa. Relembramos que a nossa busca, naquele momento, era focada nas estruturas lexicogramaticais, e partiu dos substantivos mais frequentes e seu entorno. Já nas análises atuais, na extração dos *clusters* de três palavras observam-se formas interrogativas, tais como *do you have* [você tem] (42 vezes), *do you want* [você quer] (37 vezes), *do you need* [você precisa] (31 vezes), *would you like* [você gostaria] (27 vezes), *are you able* [você é capaz] (22 vezes), *uh do you* [uh você] (20 vezes) (vide Tabela 12). No estudo desses elementos, porém, além de verificarmos que seu uso realmente

<sup>137</sup>[...] *clarification or confirmation of a specific instruction.*

<sup>138</sup> Na Fraseologia Aeronáutica, perguntas devem ser feitas com a palavra *confirm*, como em ‘*confirm brakes released*’ (ICAO, 2007, p. 4-4).

correspondia a perguntas, outras formas se revelaram, tais como *if you want* [se você quiser] e *if you can* [se você puder].

Partimos do bloco de linguagem *do you have*, que revela alguns usos recorrentes, normalmente acompanhado dos determinantes *the* (11 vezes na primeira posição à direita) e *a* (oito vezes na primeira posição à direita). As palavras ou expressões seguintes retomam informações relacionadas à condição da aeronave importantes para a assistência em solo, tais como o número de pessoas a bordo (*souls / persons on board*) e a quantidade de combustível restante nos tanques (*fuel remaining*). A pergunta *do you have the airport in sight* [você está avistando o aeroporto] é emitida pelo ATCO quando a aeronave está se preparando para o pouso em condições visuais, reforçando que, muitas vezes, o problema vivido será resolvido somente quando a aeronave estiver em solo. Relembramos que o recorte utilizado para a compilação é que um texto se inicia quando o problema é mencionado e se encerra quando o problema é resolvido ou a comunicação não ocorre mais entre pilotos e ATCOs.

Outra pergunta frequente no *corpus* de estudo é *do you have a (separate / distinctive) frequency* [você tem uma frequência (separada / distinta), indicando uma solicitação dos pilotos para manter um canal de comunicação exclusivo para lidar com a emergência sem interferência de outras estações. Agrupadas, as expressões ou palavras utilizadas com *do you have* podem ser visualizadas abaixo (Tabela 15):

do you have	the	} airport in sight tail number souls and fuel fuel remaining
	a	} frequency separate frequency distinctive frequency

Tabela 15: palavras e expressões utilizadas com *do you have*.

Já *do you want* é utilizado frequentemente com *to* (dezesseis vezes na primeira posição à direita), *us* (sete vezes na primeira posição à direita), e *me* (cinco vezes na primeira posição à direita). Nas análises desses colocados nas linhas de concordância, observamos que o bloco *do you want* é utilizado como ofertas, normalmente feitas pelo ATCO, tais como nas linhas 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10 do Quadro 35:

N	Concordance	
1	ent of a missed approach	<b>do you want</b> us to maintain two thou
2	itude your discretion /	<b>do you want</b> to maintain two thousan
3	Aircraft one zero two /	<b>do you want</b> us to call for ambulanc
4	at's the problem? // Who	<b>do you want</b> us to follow? // You're
5	// Did you coordinate or	<b>do you want</b> us to call? // We alrea
6	raft two sixty-six heavy	<b>do you want</b> us to taxi you back? Ye
7	craft three eight five /	<b>do you want</b> us to send emergency ve
8	ct? // Correct // And do	<b>do you want</b> uh the crash rescue sta
9	ay six is still closed /	<b>do you want</b> uh the localizer one ei
10	Aircraft four one one /	<b>do you want</b> uh to join the holding

Quadro 31: dez primeiras linhas de concordância do bloco *do you want*.

As outras linhas referem-se a enunciados emitidos por pilotos e, nesse caso, têm função distinta. São normalmente verificações de instruções, como na primeira linha (agora expandida) do Quadro 35: *in the event of a missed approach do you want us to maintain two thousand or can we go to three? //* [no evento de uma aproximação perdida<sup>139</sup>, você quer que mantenhamos dois mil or podemos ir para três (mil)? //]. A quarta linha do Quadro 35 também apresenta um enunciado com a mesma função: *who do you want us to follow?* [quem você quer que sigamos?], emitida pelo piloto taxiando, que solicita informação sobre qual aeronave deveria seguir.

Chama nossa atenção, no entanto, o uso de *do you want* como oferta, principalmente considerando a mitigação existente na interação entre pilotos e ATCOs, conforme visto na subseção anterior. No Capítulo 2, tratamos da mitigação como um termo que também abrange a polidez, e há outros *clusters* na Tabela 12 que podem indicar esse último elemento, tais como *would you like* e *do you need*, talvez mais do que *do you want*. Decidimos, então, comparar o uso desses blocos.

*Do you need* é normalmente utilizado com *to* (dez vezes na primeira posição à direita), *any* (sete vezes na primeira posição à direita) e *us* (três vezes na primeira posição à direita). O bloco de linguagem *do you need to* acompanha as ações *land* [pousar], *return* [retornar] ou *come back* [voltar]. *Do you need any* é seguido por *assistance* [assistência] ou sinônimos. Finalmente, *do you need us to* é sempre emitido por pilotos, referindo-se a ações diversas. O bloco de linguagem *do you want*, apesar de frequentemente utilizado com três palavras (*to*, *us* e *me*), é acompanhado de mais variações, tais como *intercept* [interceptar], *try* [tentar] e *coordinate* [coordenar], indicando mais variedade lexical. Buscamos, então, o território ou espaço aéreo onde esses blocos foram mais utilizados. *Do you want* e *do you need* foram

<sup>139</sup> O procedimento de aproximação perdida (*missed approach*) é o abandono da fase de voo em que a aeronave se aproxima do aeroporto para o pouso.

majoritariamente emitidos por ATCOs em território onde o inglês é língua oficial (EUA, Irlanda e Austrália); *do you want* parece ser a preferência quando ATCOs se dirigem a tráfego local, e *do you need*, às aeronaves internacionais. Isso pode demonstrar uma estratégia de acomodação que, como visto na Introdução desta tese, refere-se às adaptações que os participantes de uma interação fazem para entenderem uns aos outros.

O outro bloco de linguagem que selecionamos para essa comparação é *would you like*, acompanhado dezesseis vezes por *to*, também mostrando alta recorrência com os verbos *return* [retornar], *hold* [aguardar] e *land* [pousar]. É predominantemente utilizado por ATCOs em países onde o inglês não é a língua local ou por ATCOs cujas estações estão em território onde o inglês é a língua oficial, mas estão interagindo com tráfego internacional. Para exemplificar, apresentamos o seguinte extrato:

ATCO	Aircraft seven thirty-six / roger the pan pan / are you ready for the turn here for me? //
Pilot	Uh <b>we'd uh we'd like to</b> solve up the problem and <b>we'd like uh to</b> return into Sydney / it's better //
ATCO	Aircraft seven thirty-six / <b>would you like to</b> return now? //
Pilot	Uh affirm //
ATCO	Aircraft seven thirty-six / turn left heading two one zero / maintain five thousand feet //
Pilot	Left turn heading two one zero / maintaining five thousand / Aircraft seven seven thirty-six //
ATCO	<b>Would you like to</b> hold somewhere or are you ready to land now? //
Pilot	We'll keep you advised and tell you later / okay? //
ATCO	Aircraft seven thirty-six / roger / <b>if you'd like to</b> hold / what place <b>would you like to</b> hold at? //
Pilot	Uuh / we'll advise to you later / we are trying to solve up the problem and we are now <break> engine number one is on idle power / and we are uh <pause> and uuh determing [sic] whether to dump some fuel or uh just check the performance / okay? //

Quadro 32: comunicação sobre aeronave que perdeu a capota do motor na decolagem.

A comunicação do Quadro 32 ocorreu após uma aeronave de empresa chinesa ter decolado de Sydney, na Austrália. Podem-se observar ofertas emitidas pelo ATCO: *would you like to return now?* [você gostaria de retornar agora?], *would you like to hold somewhere* [você gostaria de esperar em algum lugar] e *if you'd like to hold / what place would you like to hold at?* [se você gostaria de esperar, em que lugar você gostaria de esperar?]. Verifica-se que o piloto iniciou o uso do mitigador *would like*, visto no segundo turno do Quadro 32. A alta recorrência da expressão nessa comunicação talvez tenha sido motivada pelo piloto. Apresentamos outro extrato para a verificação do uso dessa expressão (Quadro 33):



Pilot	Okay / uh for the moment uh fumes seem to be under control / uh we think we can uh taxi back to the gate / uh <b>if you can</b> follow uh will be great //
Truck	Roger / copied / we'll follow you back //
ATCO	Aircraft zero two three heavy / <b>would you like to</b> taxi now? //
Pilot	Yes / we are ready to taxi / Aircraft zero two three heavy //

Quadro 33: comunicação após fumaça a bordo.

A comunicação do Quadro 33 se dá ao término de uma situação de fumaça a bordo, considerada de extrema urgência devido à iminência de fogo. Porém, como a aeronave (francesa) ainda estava em solo (americano), os bombeiros (*truck*) puderam dar assistência imediata e garantir que a fumaça não se alastraria. O piloto, ainda desconfortável com a situação (*uh for the moment uh fumes seem to be under control* [uh por enquanto uh a fumaça parece estar sob controle]), informa que taxiará ao terminal de embarque e solicita que o bombeiro o siga (*uh if you can follow uh will be great //* [uh se você puder seguir uh seria ótimo //]). Após a confirmação do bombeiro, o controlador da Torre pergunta se pode fornecer as instruções do táxi, mitigando a linguagem em *would you like to taxi now?* [você gostaria de taxiar agora?], o que foi compreendido pelo piloto no último turno. Ainda sobre o extrato do Quadro 33, outro bloco de linguagem recorrente – *if you can* [se você puder] (32 ocorrências) – é utilizado com a função de solicitar. Vejamos outro extrato de uma comunicação já apresentada anteriormente, neste Capítulo:

ATCO	And Aircraft 229 / are you in need of immediate landing? //
Pilot	Affirmative / Aircraft 229 heavy //
ATCO	Okay / <b>would you like to land</b> at Victoria airport? / it's about ten fifteen miles closer //
Pilot	Uh negative / we are set up for Vancouver / we'll go to Vancouver //
ATCO	Okay thanks / Aircraft 229 / I just wanna uh be clear here / <b>I can offer you</b> either Abbotsford Airport or Victoria Airport / they are both a little closer and they both have east west runways / and uh <b>either that or you can continue</b> to Vancouver //
Pilot	It is going to be Vancouver for us for Aircraft 229 / thanks for the offer //

Quadro 34: comunicação sobre aeronave com combustível mínimo.

No Quadro 34, verifica-se a oferta do ATCO (em espaço aéreo canadense) feita primeiramente com o uso de *would you like* e, na segunda vez, com outro bloco frequente, *I can* [eu posso], também com um verbo modal. Observamos, portanto, que nem sempre as ofertas são feitas por meio de perguntas, podendo apresentar formas gramaticais mais diversificadas. Buscamos na Tabela 14 outros possíveis candidatos à função de ofertar: *if you need* [se você precisar] (26 vezes), *if you want* [se você quiser] (18 vezes), e, apesar de não constar na tabela, *if you'd / would like* [se você gostaria] (oito vezes), devido à investigação

pela expressão *would like*. A seguir, apresentamos dez linhas de concordância com o bloco de linguagem *if you need* (Quadro 35):

N	Concordance
1	/ Aircraft four one one // Just for your information runway one six is an option // it's available <b>if you need</b> it // Okay / copied / Aircraft four one one / thank you // Okay / just keep me advised once you're
2	// Aircraft sixteen forty / just let me know <b>if you need</b> any lower than one zero thousand and <b>if you need</b> any other assistance // sixteen forty / roger // Aircraft sixteen forty // Aircraft sixteen f
3	/ roger / that's copied / thank you // That's absolutely fine / sir / no problem // advise me <b>if you need</b> any further assistance / free speed / call me when you require lower please // Free speed / w
4	ach / hello again / understand you'd like to try the ILS two two left approach / and let me know <b>if you need</b> anything different // Yeah / we got some stuff back / it looks like we might have enough to s
5	// Roger // Aircraft nine eighty-seven / your company is instructing you to give them a call / so <b>if you need</b> to leave this frequency that's fine / I don't need to talk to you so you can do whatever you
6	ix ninety-five uh do you need any assistance? We'll get back to you here // Okay / let me know <b>if you need</b> anything // Copy // Hey tower / Aircraft Forty-six ninety-five // Forty-six ninety-five // W
7	de? // That is correct / Aircraft two two nine // Okay / runway zero eight right / just advise <b>if you need</b> any other assistance // Uh wilco / Aircraft two two nine / thank you // Aircraft two two nine
8	rteen / we're just checking out the terrain in there to see what the lowest is we can give you <b>if you need</b> it // Okay / right now we're just holding seventeen seven but uh / we've got some pretty good
9	/ they are on this frequency as well // they'll be doing a scan on your brakes out there / so <b>if you need</b> to talk to them / that's fine // Okay / thank you so much / Aircraft four one niner heavy /
10	hat good for you there? // That's perfect / sir/ thank you // Aircraft four one niner heavy / <b>if you need</b> to speak to the emergency services / they are on this frequency as well // they'll be doing a

Quadro 35: amostra de linhas de concordância com o bloco *if you need*.

Baseados em cada uma dessas linhas de concordância, abrimos o cotexto (a tela com o texto completo), e analisamos os turnos e enunciados anteriores e posteriores àqueles que contêm a palavra de busca. Agrupamos, então, as linhas por funções desempenhadas no contexto; no caso dessas dez linhas, ofertas. Também se pode verificar no Quadro 35 que os colocados comuns à direita de *if you need* se referem à assistência ou à frequência da assistência, confirmados na Tabela 16 com os colocados de *if you need*:

<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Total</i>	<i>L3</i>	<i>L2</i>	<i>L1</i>	<i>Centre</i>	<i>R1</i>	<i>R2</i>	<i>R3</i>
<b>1</b>	<b>IF YOU NEED</b>	26				26			
<b>2</b>	<b>TO</b>	12		2			<b>4</b>	3	2
<b>3</b>	<b>ME</b>	10		<b>5</b>	3		2		
<b>4</b>	<b>ANY</b>	9					<b>9</b>		
<b>5</b>	<b>ASSISTANCE</b>	8						2	<b>6</b>
<b>6</b>	<b>OKAY</b>	8		1	1			<b>2</b>	
<b>7</b>	<b>ADVISE</b>	7		3	<b>4</b>				
<b>8</b>	<b>IT</b>	5	1				<b>3</b>		
<b>9</b>	<b>KNOW</b>	5			<b>5</b>				
<b>10</b>	<b>LET</b>	5	<b>5</b>						
<b>11</b>	<b>ANYTHING</b>	3					<b>3</b>		

Tabela 16: colocados mais frequentes de *if you need*.

Na Tabela 16, se acompanharmos os números no núcleo da tabela em negrito, podemos formar o enunciado ‘*let me know – if you need – any ... assistance*’. Voltando às linhas de concordância, encontramos as palavras *further* [mais], *more* [mais] e *other* [outra] preenchendo a lacuna da expressão *any ... assistance*. Outro substituto para ‘*let me know*’ pode ser visto na Tabela 16, qual seja, *advise*. Concluimos, assim, que se trata de uma expressão mais ou menos fixa utilizada para reiterar a oferta de assistência, como também pudemos verificar na análise do bloco *do you need*. Apresentamos a mesma comparação entre *do you want* e *if you want* a partir das dez primeiras linhas de concordância de *if you want* (Quadro 36):

<i>N</i>	Concordance
1	ty-nine / runway four is available <b>if you want</b> to make left traffic to runway
2	o to one point niner? // yeah just <b>if you want</b> to / whatever you like / we'll
3	and you can just stay right there <b>if you want</b> // yes ma'am / we're taking fif
4	the tower could take a look at it <b>if you want</b> that option // switch over to o
5	'clock at about uh twelve miles / <b>if you want</b> an angle to join final it's abo
6	eight heavy / that is up to you / <b>if you want</b> you can exit the runway at papa
7	y // uh speed is your discretion / <b>if you want</b> to slow down / and uh fly headi
8	zero until the line-up and wait / <b>if you want</b> to go right at foxtrot one and
9	r France zero one one heavy / uh / <b>if you want</b> to push in the alleyway / that
10	ey listen out on this frequency / <b>if you want</b> to talk to them / talk to them

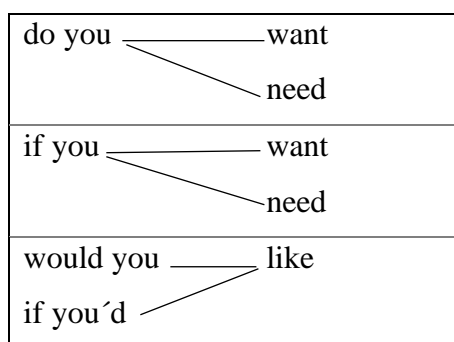
Quadro 36: dez primeiras linhas de concordância com o bloco *if you want*.

Observa-se a mesma variedade lexical nos verbos à direita do bloco *if you want* que foi verificada na análise de *do you want*. O bloco *if you want* parece funcionar para mitigar a força ilocucionária de instruções, como se pode observar nas linhas 1, 3, 5, 6, 7, 8 e 9. Ainda assim, podem continuar sendo empregados como ofertas, como nas linhas 2, 4 e 10. Não verificamos grandes diferenças entre *if you want* e *if you'd / would like*, esta última expressão visualizada nas suas oito ocorrências (Quadro 37):

N	Concordance
1	descend at your <break> already <b>if you would like</b> to descend below flight leve
2	ld / you are able to stop on there <b>if you'd like</b> and talk to the trucks on one
3	ircraft seven thirty-six / roger / <b>if you'd like</b> to hold / what place would y
4	/ runway one zero line up and wait <b>if you'd like</b> to use foxtrot one to foxtrot
5	/ Alright Aircraft one five one / <b>if you'd like</b> / you can proceed direct uh /
6	/ I can offer you the right side <b>if you'd like</b> / whatever you want // Mayday
7	seven heavy is on this frequency <b>if you'd like</b> to communicate with them //
8	three / uh / alright / here's my / <b>if you'd like</b> to proceed and try and go str

Quadro 37: linhas de concordância do bloco *if you'd / would like*.

No Quadro 37, verificamos que o bloco *if you'd like* pode ser utilizado para mitigar a força ilocucionária de ordens (linhas 1, 3, 4 e 5) e para oferecer (linhas 2, 6, 7 e 8). A mitigação parece ser necessária nesse contexto de produção devido à alternância de papéis; o ATCO não é mais aquele que dá ordens, mas sim aquele que possibilita ao piloto a maior gama de assistência para que este possa agir sobre o problema. As ofertas são, portanto, um ato de fala de extrema relevância para as situações aqui estudadas, e parecem ser realizadas de forma mais ou menos fixa, em geral utilizando-se os mesmos verbos (*need, want, would like*). Ao agruparmos os blocos mais comuns, teríamos um esquema como o exposto no Quadro 38:



Quadro 38: sugestão de apresentação de blocos de linguagem referentes a ofertas.

A ideia de agrupar os elementos dessa forma é extraída de O'Keefe, McCarthy e Carter (2007), que sugerem esse tipo de apresentação para facilitar a exposição do bloco de linguagem e suas variantes ao aluno. Dessa forma, introduzimos o aluno às possibilidades de uso de linguagem desconsiderando as regras gramaticais que normalmente permeiam os materiais didáticos (NATTINGER; DECARRICO, 1992). Vale lembrar que pode haver outros elementos linguísticos a serem utilizados com a mesma função. Porém, buscamos aquele fenômeno que é, conforme sugerido por Bardovi-Harlig (2013), proferido sem interrupção, usado repetidamente, dependente da situação e utilizado pelos participantes da comunidade estudada (vide Capítulos 2 e 3).

Também encontramos elementos como os observados a seguir:

*Uh the nature of the emergency / the age of the passenger / the gender and also if it's uh  
<falseStart> what kind of assistance you will need / whether it's a regular ambulance or a  
cardiac ambulance //*

Esse tipo de enunciado claramente conta com o conhecimento compartilhado entre o falante e o interlocutor sobre o tipo de informação necessária para a situação. Já mencionamos anteriormente que, quando uma aeronave se encontra em alguma dificuldade, há um protocolo a ser seguido. Se, por exemplo, houver a bordo um passageiro com problema médico grave, deve-se pousar no aeroporto mais próximo que possa atender essa emergência. O ATCO, nesse enunciado, parece repetir os itens de um formulário: estado, idade e gênero do passageiro; no decorrer do enunciado, no entanto, migra para uma linguagem mais espontânea, inclusive com elementos indicativos da organização do fluxo (*uh*, <falseStart>). Uma elisão similar também ocorre no enunciado que segue:

*okay and if you can uh / people on board and fuel remaining / I guess //*

Nesse enunciado o bloco *if you can*, seguido da pausa preenchida *uh*, abre a lista daquilo que o ATCO necessita: pessoas a bordo e combustível restante. Aqui, a pausa preenchida parece funcionar como uma sinalização ao interlocutor de coconstrução de fluência, indicando a ausência de item linguístico no momento da fala (vide subseção 2.6.1). O enunciado é encerrado com a expressão *I guess* [eu acho], possivelmente apontando ao piloto que essa não é uma exigência pessoal do falante. Talvez por isso haja omissão de palavras / expressões. Os blocos de linguagem parecem ser suficientes para representar as funções comunicativas a que se prestam (como previsto por CRESTI, 2000).

#### **4.1.2.3 Sobre capacidades e solicitações**

Na continuação das análises dos blocos de linguagem mais frequentes do *corpus*, chegamos a *if you can* que, como já verificado, pode servir à função de solicitar. Em alguns momentos é difícil discernir se o bloco se refere à capacidade de manobra da aeronave ou a uma solicitação. Oferecemos um exemplo (Quadro 39):

ATCO	Five sixty-eight / <b>if you still can</b> / go right on zulu //
Pilot	Zulu / five sixty-eight //
ATCO	<b>If you can't</b> / that's okay / just use Juliet / then right yankee / no // <b>you don't want to go</b> left on zulu / <b>you want to go</b> right //
Pilot	Yeah / I'm not the one with the steering wheel //
ATCO	Okay / <b>if you could</b> go right on zulu / that's fine / use zulu up to hotel / otherwise yankee and hotel // short of two two right / stay with me //

Quadro 39: comunicação sobre confusão de orientação em solo.

Observa-se, nesse extrato, bastante apoio nos elementos visuais e mitigação na linguagem. Precisamos buscar o relatório do evento para entender o que se passa aqui, e o motivo pelo qual os blocos de linguagem em negrito foram utilizados. Após a decolagem, os pilotos receberam informação das comissárias de que havia fumaça na cabine, o que deve prontamente acionar medidas de combate ao fogo. O protocolo a ser seguido pelos pilotos é pousar imediatamente. No momento da ocorrência, os pilotos estavam atravessando área de baixa visibilidade, e precisaram colocar máscaras de oxigênio, degradando sua visão ainda mais. Não temos conhecimento sobre o que se passou na cabine entre os dois pilotos, mas se pode observar, pelo extrato acima, que houve conflito. Nessa comunicação, o ATCO emite a instrução de saída da pista pela taxiway zulu após a expressão *if you still can* [se você ainda conseguir], provavelmente porque a aeronave estaria em alta velocidade devido ao estado de emergência e ao peso (a aeronave pousou em menos de 20 minutos, não havendo tempo de consumir o combustível que excede os limites de peso para o pouso). O piloto coteja a taxiway; porém, a aeronave ainda deveria estar rápida, pois no turno seguinte o ATCO reforça que não haveria problema caso o piloto não pudesse executar a ação (*If you can't / that's okay*). No mesmo turno, o ATCO proíbe o piloto de taxiar à esquerda ao dizer *no / you don't want to go left on zulu / you want to go right* [não / você não quer ir à esquerda na zulu / você quer ir à direita]; a mitigação da proibição está na transferência da pessoa – em vez de ‘eu proíbo’, o ATCO emite ‘você não quer’.

O turno seguinte do piloto denuncia um possível problema de relacionamento na cabine de comando: *yeah / I'm not the one with the steering wheel //* (tá / não sou eu que estou com a direção<sup>140</sup> //), expondo a face do outro piloto, que está manobrando a aeronave em solo. Ao atenuar a mensagem, o ATCO parece tentar apaziguar a situação: *okay / if you could go right on zulu / that's fine / use zulu up to hotel / otherwise yankee and hotel // short of two two right / stay with me //* [tá / se você puder ir à direita na zulu / tudo bem / use a zulu até a hotel / caso

<sup>140</sup> [nose] *steering wheel* é o sistema de controle da aeronave em solo; o termo é normalmente utilizado em inglês pelos pilotos brasileiros.

contrário a yankee e a hotel]. Assim, ao recorrermos ao contexto de produção, conseguimos identificar a função do bloco de linguagem *if you can*, que, nesse caso, se refere à capacidade de manobra da aeronave.

Outra maneira de se referir à capacidade está no bloco *be able to*, que ocorre 25 vezes. Utilizado com verbos modais ou após conjunções (*in order to*, linha 8), sempre transmite a ideia de capacidade ou habilidade (Quadro 40):

N	Concordance
1	/ more likely you won't <b>be able to</b> land / you are three m
2	ne thirty-four / I won't <b>be able to</b> do two seven left righ
3	short of bravo will you <b>be able to</b> continue taxiing or wi
4	for an inspection might <b>be able to</b> // Yeah / that's fine
5	aking appears they will <b>be able to</b> taxi to the gate // Ai
6	o you copy? // would you <b>be able to</b> uh move up extre with
7	y or do you think you'll <b>be able to</b> clear? // Well we uh d
8	r the runway in order to <b>be able to</b> land behind // Okay /
9	e zero one and we should <b>be able to</b> clear the runway on ou
10	you may you're not gonna <b>be able to</b> make all the descend d
11	we might potentially not <b>be able to</b> get ourselves off the
12	wo thousand / you should <b>be able to</b> make it // Alright / w
13	king to you on / I won't <b>be able to</b> do it right now // Air
14	s possible that we might <b>be able to</b> taxi at all from here?
15	two left // you will not <b>be able to</b> vacate the runway / an
16	't look like we're gonna <b>be able to</b> fix the light / we don
17	rol below you and you'll <b>be able to</b> do it uh in your prese
18	// Crash three / will he <b>be able to</b> taxi in uh after you f
19	to do I will uh we will <b>be able to</b> taxi in after they do
20	rea / looks like I might <b>be able to</b> make // Aircraft two o

Quadro 40: 20 primeiras linhas de concordância com o bloco de linguagem *be able to*.

É interessante notar que quase todos os enunciados poderiam ser realizados com *can*, verbo modal amplamente trabalhado em livros didáticos para descrever habilidades. Porém, a alta recorrência de *be able to* parece estar ligada à flexibilidade da expressão na utilização de outros mitigadores, como observado em (11) – *we might potentially not be able to get ourselves*; (14) – *it's possible that we might be able to taxi*; (16) – *doesn't look like we're gonna be able to fix the light* e (20) – *looks like I might be able to make*. Esses exemplos parecem reforçar a probabilidade da consequência. E observamos as seguintes linhas (Quadro 41) na análise do bloco *are you able to* (19 vezes), que também determina capacidade, porém em perguntas:

N	Concordance
1	ty-six thirty-three / <b>are you able to</b> do a couple of S turns
2	e one six nine five / <b>are you able to</b> vacate the runway? //
3	Aircraft sixty-six / <b>are you able to</b> land at an airport tha
4	Aircraft sixty-six / <b>are you able to</b> maintain altitude / Wh
5	zero four heavy / uh <b>are you able to</b> proceed or uh do you s
6	t uh maintain speed / <b>are you able to</b> do a hundred eighty kn
7	rcraft four one one / <b>are you able to</b> climb? // Affirm / we
8	ay / please confirm / <b>are you able to</b> vacate via whiskey? //
9	ht eight five x-ray / <b>are you able to</b> turn right on heading
10	ou have a flat tire / <b>are you able to</b> taxi? / can you have i

Quadro 41: amostra de linhas de concordância com o bloco *are you able to*.

Pode-se observar que todos os usos se referem a perguntas sobre habilidade. Indagamos se o bloco *can you* (82 vezes) também apresenta a mesma função. Seleccionamos 80 exemplos que demonstram solicitações, restando somente duas linhas de concordância que atestam o uso de *can you* como habilidade; ambas constam no mesmo texto (Quadro 42):

ATCO	Aircraft forty-nine zero four / <b>can you</b> taxi? //
Pilot	Affirm //
ATCO	Okay / uh / let's see here / <b>can you</b> make a one eighty to get out of that area? //
Pilot	Stand by a second / I will call you back / just a minute //
ATCO	Okay / just let me know if you can maneuver all the way //

Quadro 42: comunicação sobre colisão entre duas aeronaves em solo.

A aeronave participante dessa última comunicação (Quadro 42) envolveu-se em um pequeno acidente com outra aeronave, em solo. Apesar de a colisão entre elas ter causado pouco dano à fuselagem das duas aeronaves, nenhuma pôde prosseguir com o voo. A pergunta do ATCO refere-se à capacidade da aeronave de executar uma manobra em solo (girar 180°), mesmo após a colisão. Assim, as duas únicas ocorrências de *can you* em perguntas sobre habilidades são emitidas pelo mesmo falante, um ATCO em território norte-americano, o que nos permite afirmar que, de modo geral, para perguntas sobre capacidade, usa-se *are you able to* nas comunicações radiotelefônicas. Verifiquemos, assim, que função *can you* desempenha. Apresentamos as dez primeiras linhas de concordância de *can you* (Quadro 43):



N	Concordance
1	e / I need you to exit the runway // <b>can you</b> do that? // Calling Ground / stan
2	our inspection and find damage / uh <b>can you</b> have somebody call for us? // Okay
3	er // This is redbird two seven uh / <b>can you</b> give us more information on this?
4	/ let me you know what Aircraft? / <b>Can you</b> switch to one two one point nine?
5	ke-off // Aircraft zero niner echo / <b>can you</b> say direction of departure // Mon
6	r / I'm not sure if you are or not / <b>can you</b> give us some vectors out there for
7	hip thirty-two eighty-five / sorry / <b>can you</b> give me the fuel in pounds by any
8	r forty-six? // I'll tell you what / <b>can you</b> go direct Deer Park? // we can do
9	// Aircraft one six nine five / uh <b>can you</b> tell me the nature of your problem?
10	Aircraft one three zero one heavy / <b>can you</b> call the company about the tow or

Quadro 43: amostra de linhas de concordância do bloco *can you*.

Como pode ser verificado já pelas linhas de concordância, ainda que analisado em todas as suas ocorrências no contexto, o bloco *can you* frequentemente serve ao propósito de solicitar, como nas linhas 2, 3, 5, 6, 7, 9 e 10; e pode também cumprir o objetivo de mitigar uma instrução, como nas linhas 1, 4 e 8. Os verbos normalmente colocados na primeira posição à direita são *give* [dar] (nove vezes), *say* [dizer] (sete vezes), *confirm* [confirmar] (sete vezes), *have* [ter] (quatro vezes), *get* [obter] (quatro vezes) e *do* [fazer] (quatro vezes). O bloco de linguagem *can you give* foi empregado para pedir informação, como nas linhas 3, 6 e 7 do Quadro 43. Já *can you say* foi utilizado quatro vezes para solicitar repetição, equiparando-se à expressão *say again*, da Fraseologia Aeronáutica. Também foi empregado para solicitar informações, como na linha 5. Já o bloco *can you have* foi utilizado para solicitar assistência de outras equipes, como observado na linha 2. O bloco *can you get* mostra variação nos colocados, como *get by* [lidar com] e *get in* [entrar], e em uma das ocorrências foi reparado (*can you get uh <break> understand you lost your cabin pressure* [você consegue <interrupção> entendo que você perdeu sua pressão da cabine]). Por fim, *can you do* foi empregado três vezes no enunciado *can you do that*, reforçando o pedido anterior, e em uma vez foi interrompido (*Aircraft nine eighty-seven / whenever you have time / can you do <break> can you give us a tail number please?* [Aeronave noventa e sete / assim que você tiver tempo / você pode fazer <interrupção> você pode nos dar um número de matrícula por favor? /]).

Reservamos um espaço para a análise de *can you confirm*. A expressão ocorre sete vezes, uma delas com variação (*can you just confirm*) (Quadro 44):

N	Concordance
1	gn // Aircraft two one five three / <b>can you just confirm</b> this frequency one two
2	e five three // Two one five three / <b>can you confirm</b> that you would like an exte
3	Aircraft one zero one zero // roger / <b>can you confirm</b> the engine with the problem
4	ht zero seven eight heavy // Tower / <b>can you confirm</b> for Aircraft eight zero se
5	o seven left // he's on the runway / <b>can you confirm</b> chutes have been deployed
6	o // Zero eight zero / one eighty // <b>Can you confirm</b> you have the equipment
7	departure boeing seven four seven // <b>Can you confirm</b> / Aircraft eighty forty-th

Quadro 44: linhas de concordância com *can you confirm*.

Das sete ocorrências, duas foram emitidas pelo mesmo ATCO na mesma comunicação (linhas 1 e 2), e três, proferidas por falantes da língua portuguesa (linhas 3, 4 e 7). Buscamos, então, alguma tendência que possa indicar influência de outra língua. Com exceção das linhas 4 e 7, as outras ocorrências de *can you confirm* acompanham a informação que se quer confirmar, como na linha 1 expandida – *can you confirm that you would like an exterior visual inspection of the aircraft once you are on the ground?* [você pode confirmar que gostaria de uma inspeção visual exterior da aeronave assim que estiver em solo?] –, e na linha 3, também expandida – *can you confirm the engine with the problem?* [você pode confirmar o motor com o problema?]. No entanto, nas linhas 4 e 7 a expressão não preenche esse requisito, pois é utilizada para solicitar repetição, não para confirmar informação. Esses dois enunciados foram emitidos em duas situações distintas, apesar de serem oriundos da mesma empresa e compartilharem a mesma nacionalidade<sup>141</sup>.

Retomamos o bloco de linguagem com que abrimos esta subseção – *if you can*. Das 32 ocorrências, 22 correspondem a solicitações, outras a instruções mitigadas, como podemos observar nas linhas 2 e 6 no Quadro 45:

N	Concordance
1	three and we got negative hazmat / <b>if you can</b> uh pass on the information to our
2	witch to one two one point six five <b>if you can</b> // One two one six five / Aircraft
3	ugh fuel to make it up there // uh <b>if you can</b> coordinate with Bravo sierra li
4	can uh taxi back to the gate / uh <b>if you can</b> follow uh will be great // Roger
5	a visual switch to two seven right <b>if you can</b> now // four seven niner / continue
6	gate / looks like you passed him / <b>if you can</b> head back towards the middle of
7	/ And Aircraft four seventy-nine / <b>if you can</b> contact the rescue vehicles they
8	icle out there // down on quebec / <b>if you can</b> he's gonna need somebody to esco
9	do stop on one seven center / and <b>if you can</b> notify the company I'd appreciate
10	the right side of the airplane / <b>if you can</b> / they'd like you to cut your eng

Quadro 45: amostra de linhas de concordância com o bloco *if you can*.

<sup>141</sup> Para voar em empresa aérea brasileira, é exigido que o piloto tenha cidadania brasileira e domínio do português brasileiro.

Outras nove ocorrências de *if you can* (quatro delas na forma negativa) se referem a capacidade de manobra. Perguntar sobre capacidade de manobra – ou manobrabilidade (*maneuverability*) – é fundamental nas situações transcritas no *corpus* de estudo. Alguns dos problemas técnicos que compõem o *corpus* comprometem o desempenho da aeronave e impõem certos limites operacionais; portanto, o ATCO precisa verificar a capacidade técnica da aeronave para certas manobras, como observado no Quadro 46:

N	Concordance
23	n zulu // Zulu / five sixty-eight // <b>If you can't</b> / that's okay / just use
24	ur bravo whiskey / we will advise // <b>If you can't</b> make the runway / there are
25	out three o'clock and three miles // <b>If you can't</b> make the airport / then land
26	a minute // Okay / just let me know <b>if you can</b> maneuver all the way will just
27	s / I really need you to slow down / <b>if you can</b> do it here / I can't extend y
28	ut real good / just continue there/ <b>if you can</b> / for the right traffic // All
29	seven // Aircraft one seventy-six / <b>if you can't</b> get in / let me know // Roge
30	going to delta one hardstand there <b>if you can</b> see it // Okay / delta one / A
31	k you // Alright / uh nice job / and <b>if you can</b> / shut it down once you come

Quadro 46: linhas de concordância com o bloco *if you can*.

O Quadro 46 apresenta as linhas de concordância agrupadas assim por cumprirem a função de verificação da capacidade técnica da aeronave ou da tripulação de voo. Todas as linhas apresentam enunciados emitidos por ATCOs. A única linha de *if you can* não listada acima representa a enunciação de um piloto, e desempenha a função de solicitar, como verificado no Quadro 47:

Pilot	Zero one zero two three three romeo / We're picking up a reasonable amount of ice <unreadable> we need a lower if you can //
ATCO	You can lower / you can descend down to eight thousand feet and <unreadable> to Joshua //

Quadro 47: extrato de comunicação sobre acúmulo de gelo na aeronave.

Esse extrato de comunicação ilustra a análise executada; verificamos os enunciados anteriores e/ou posteriores para a verificação de que função o bloco de linguagem estudado desempenha. Aqui, o piloto informa que está em área com formação de gelo e necessita descer para um nível de voo onde esse gelo possa derreter. O ATCO autoriza o piloto, primeiro utilizando a mesma palavra do piloto, qual seja, *lower*, e reparando o enunciado usando a palavra prescrita pela Fraseologia Aeronáutica, *descend*, e continua a instrução – *to eight thousand feet* [para oito mil pés]. Como *if you can* só foi emitido uma vez com a função de solicitar, não é considerado para a nossa análise, uma vez que consideramos que o bloco deveria ser emitido ao menos três vezes por falantes diferentes e com determinada função para satisfazer os critérios propostos por Bardovi-Harlig (2013).

#### 4.1.2.4 Organizando turnos e requisitando informações

Ao serem verificados em seus contextos de produção, alguns blocos de linguagem realçados pelas ferramentas computacionais apresentam perfil funcional mesmo quando não evidenciam significado semântico transparente (como *and uh we*), quando funcionam majoritariamente como organizadores conversacionais, corroborando a premissa de Sinclair (2004) sobre o léxico vazio, ou seja, palavras normalmente gramaticais ou hesitações verbalizadas (pausas preenchidas), que, junto às palavras do entorno, instrumentalizam o falante e o interlocutor na composição do discurso. Apresentamos, no Quadro 48, um extrato do *corpus* de estudo a fim de ilustrar o perfil funcional desses blocos de linguagem semanticamente vazios:

ATCO	Aircraft four nineteen heavy / when you have a chance <b>just uh</b> call me back on this frequency please / it's from the Tower //
Pilot	Yup / okay <b>uh so we</b> have a chance to call you back <b>so</b> / what do you need? //
ATCO	I just need <b>uh you</b> you're coming out of Dulles so what's your destination / Aircraft four nineteen heavy? / and your registration number please //
Pilot	Okay / the registration is delta alpha bravo yankee tango <b>and the uh</b> destination was Frankfurt echo delta delta foxtrot //
ATCO	Aircraft four nineteen heavy / thank you very much / have a good night //
Pilot	Thank you <b>and uh we</b> uh how do we get onto the position? / we have no signals / nothing is there / so how do we get in? // is there a follow me? //
Truck	Tower / Port two five / we're working on that uh / they'll be there momentarily //
ATCO	Okay / Aircraft four nineteen heavy / did you copy that? / somebody will be there to assist you momentarily //
Pilot	Okay / so we're holding position to go echo seven alpha / waiting for marshaller //

Quadro 48: extrato de comunicação sobre avião que precisou alternar.

Os blocos de linguagem grifados no Quadro 48 ocorrem com a seguinte frequência no corpus de estudo: *just uh* [só uh], 23 vezes; *uh so* [uh então], sete vezes; *uh you* [uh você], 35 vezes; *and the* [e o/a], 52 vezes e *and uh we* [e uh nós], 38 vezes. Como mencionado no início deste capítulo, optamos por não partir dos blocos de linguagem de duas palavras, pois, por serem demasiadamente fragmentados, dificultariam a pesquisa; porém, não os descartamos. No extrato acima, há também palavras simples que já foram verificadas na subseção 4.2.1 e representam fluencemas de produção: *uh*, *okay* e *so*. Verificamos que esses blocos e palavras aqui reportados desempenham funções relacionadas à organização conversacional, tais como iniciadores de turno e indicadores de continuação do turno. Em determinados momentos, a função da pausa preenchida parece também estar vinculada com a organização conversacional

(*we're working on that uh / they'll be there momentarily*) [estamos vendo isso uh / eles chegarão aí logo]. A conjunção *so* (*we have a chance to call you back so / what do you need?*) [temos uma chance de retornar a chamada então / do que você precisa?] funciona similarmente.

Portanto, retomamos os blocos de linguagem da Tabela 14 que apresentam essas características, ou seja, são semanticamente vazios, são compostos unicamente de palavras gramaticais ou, ainda, contêm os fluencemas de produção listados na subseção 4.2.1. Agrupamos os seguintes blocos para analisarmos se desempenham a função de organizadores textuais: *uh we're* (44 vezes), *and uh we* (40 vezes), *I'm gonna* (35 vezes), *and we'll* (33 vezes), *you're gonna* (30 vezes), *uh we are* (27 vezes), *uh we'll* (25 vezes), *okay we're* (24 vezes), *we're going* (23 vezes), *re going to* (21 vezes), *uh we have* (21 vezes), *and we're* (19 vezes), *we have uh* (19 vezes), *we'll get* (19 vezes), *and I'll* (17 vezes) *okay we'll* (17 vezes), *so we're* (17 vezes), e *sir we're* (16 vezes).

A primeira observação desses blocos está na alta presença dos dêiticos referentes à primeira pessoa (com exceção de *you're gonna*). Os dêiticos de pessoa reforçam a ideia de que a comunicação flui entre os falantes, devido à colaboração conjunta na construção da conversação (vide McCARTHY, 2002 [2006]). Além disso, os dêiticos podem funcionar como iniciadores de turnos (*we're, you're, we'll, you can, it's, do you*) (vide TAO, 2003). Nessa lista de *clusters* os dêiticos ocorrem frequentemente com verbos auxiliares e, como já visto, com modalizadores, que estão também na representação de intenções e ações futuras. Podem referir-se a planos de ação em relação ao problema vivenciado, observados em blocos, como *I'm gonna, and we'll, you're gonna, uh we'll, we're going, re going to, we'll get, and I'll*, e *okay we'll*. Ao analisarmos esses blocos nas linhas de concordância, verificamos que funcionam, geralmente, como iniciadores ou retentores do turno, abrindo as unidades tonais. O uso do dêitico *we* não correspondeu, em nenhuma vez, à inclusão do interlocutor na mensagem; parece estar mais relacionado aos grupos envolvidos (em aeronaves comerciais, há pelo menos dois pilotos na cabine de comando e, nas estações em solo, há equipes envolvidas com o gerenciamento das aeronaves em voo), uma vez que se refere a ações (atos de fala) bem definidas de cada profissional. O uso de *I* [eu] surge em dois momentos específicos: quando se trata de um único piloto na cabine de comando (porque é uma aeronave pequena ou porque um dos pilotos está incapacitado), ou junto a verbos de opinião, formando blocos, tais como *I think, I know* e *I guess* (Quadro 49):

Pilot	Boston / Aircraft thirty-two eighty-five //
ATCO	Aircraft thirty-two eighty-five / Boston //
Pilot	yeah / <b>I</b> think the decision is made // <b>we</b> 're gonna head to JFK because / based on the weather there / and the way the wind is blowing / and the fact that apparently <b>our</b> tires on the right side aren't gonna be working so well / so <b>we</b> 'd like to get a clearance to JFK //
ATCO	Aircraft thirty-two eighty-five / roger / you can expect clearance and fly heading two seven zero climb and maintain one zero thousand //
Pilot	alright / one zero thousand heading two seven zero for Aircraft thirty-two eighty-five / bye //

Quadro 49: comunicação sobre decisão de alternar o voo devido ao clima.

Assim, pode-se perceber que o dêitico *we* é utilizado majoritariamente. O dêitico *I* [eu] parece ser uma reafirmação, ou um comprometimento pessoal no caso exposto no Quadro 49. A comunicação é estabelecida pelo uso das matrículas de voo e estação e, a partir do momento da identificação inicial, o piloto não mais utiliza a matrícula de voo, mas dêiticos e conjunções para segurar o turno e informar a decisão, o motivo da tomada de sua decisão, e uma solicitação:

- (1) yeah / (2) **I** think the decision is made // (3) **we**'re gonna head to JFK
- (1) iniciador de turno / (2) pré-anúncio da decisão / (3) decisão

- (4) **we**'re gonna head to JFK because / (5) based on the weather there / (6) and the way the wind is blowing / (7) and the fact that apparently **our** tires on the right side aren't gonna be working so well /
- (4) decisão / (5) motivo / (6) acréscimo / (7) acréscimo

- (8) so **we**'d like to get a clearance to JFK //
- (8) solicitação

As barras prosódicas coincidem com os atos de fala, como previsto por Cresti (2000). Outra questão que esse mesmo extrato apresenta é a evasão das regras da gramática normativa, como o uso de *gonna*. O primeiro *gonna* parece funcionar de acordo com o prescrito pela gramática<sup>142</sup>: é uma decisão previamente tomada (*we're gonna head to JFK*). Porém, o segundo uso, precedido de *apparently* e abordando uma possível consequência (*apparently our tires on*

<sup>142</sup> Disponível em <<https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/future/future-be-going-to-i-am-going-to-work>>. Acesso em 14 ago 2019.

*the right side aren't gonna be working so well*), não corresponde à regra normativa de que se deve usar *will* para falar sobre possibilidades. Outros trabalhos contrastam a gramática atestada nos livros e o uso real da língua, verificando que são discordantes em vários momentos (HUNSTON, 2002; CONRAD; BIBER, 2009). Observamos o uso de *will*, *'ll*, e *gonna* também no próximo extrato (Quadro 50):

Pilot	One two six point six two / good night // departure / Aircraft forty sixty-nine is uh cleared for five / we're having landing gear issues and uh we need to sort it out / we're <b>gonna</b> need to come back //
ATCO	Aircraft forty sixty-niner / roger / maintain five thousand and uh did you say you wanna return to O'Hare? //
Pilot	Five thousand uh we <b>'ll</b> probably need the longest runway / we're <b>gonna</b> need to run some checklists and yes / we <b>will</b> return / forty sixty-nine //

Quadro 50: comunicação sobre ações futuras.

Nesse extrato, o uso de *gonna*, seguido de *need to* nas duas ocorrências, parece estar mais relacionado à ênfase da necessidade do que à tomada de decisão, como previsto pela gramática escrita. Confirmamos esse uso ao observarmos, mais adiante, o enunciado *we will return*, intenção afirmada pela segunda vez, o que também é discordante da regra normativa que atesta que *going to* deve ser usado para as decisões previamente tomadas (claramente o caso deste extrato).

*Gonna* e *going to* ocorreram 116 vezes no *corpus*, enquanto *will* e *'ll* ocorreram 168 vezes. Para entendermos se esses itens são enunciados como *English as a Lingua Franca* (ELF), ou seja, se há interação com tráfego aéreo internacional, buscamos as linhas de concordância. *Gonna*, por exemplo, somente foi proferido por ATCO localizado em espaço aéreo cuja língua oficial é inglês ou por aeronaves oriundas de países cuja língua oficial é inglês. *Will*, no entanto, parece ser a preferência de toda a comunidade, talvez por ser o verbo modal escolhido pela Fraseologia Aeronáutica para declarar ações futuras.

Ao propormos a análise dos próximos blocos, quais sejam, *we've got* (24 vezes), *we have a* (20 vezes), *you have a* (20 vezes) e *we have uh* (19 vezes), verificamos que se referem ao relato do problema em si, ou às informações de quantidade de combustível e de pessoas a bordo ou, ainda, a informações sobre o voo (posição de tráfego, ou do aeroporto, entre outros). No Quadro 51, observam-se as dez primeiras linhas com *we have a*:

N	Concordance
1	e technical problem? // Uh <b>we have a</b> problem with uh flap sy
2	Lufthansa four one niner / <b>we have a</b> crack in our window / s
3	lem is // Affirmative uh / <b>we have a</b> problem with the nose w
4	rates two two nine heavy / <b>we have a</b> mayday fuel and we requ
5	percent of the runway / uh <b>we have a</b> situation with clutter
6	we have left hydraulics / <b>we have a</b> lower flaps setting / s
7	ache / pains in the side / <b>we have a</b> doctor / a physician /
8	we're looking // it's like <b>we have a</b> fuel pump issue but we
9	need uh a vectoring the uh <b>we have a</b> cracked window and uh n
10	d // Radar service / so / <b>we have a</b> medical situation / we

Quadro 51: amostra de linhas de concordância com o *cluster we have a*.

Após a confirmação de que *we have a* se refere ao relato de problemas, decidimos observar as linhas de concordância com o bloco *we have*, tal como realizamos a comparação de *can you* e *are you able to*. O Gráfico 1 representa os resultados:

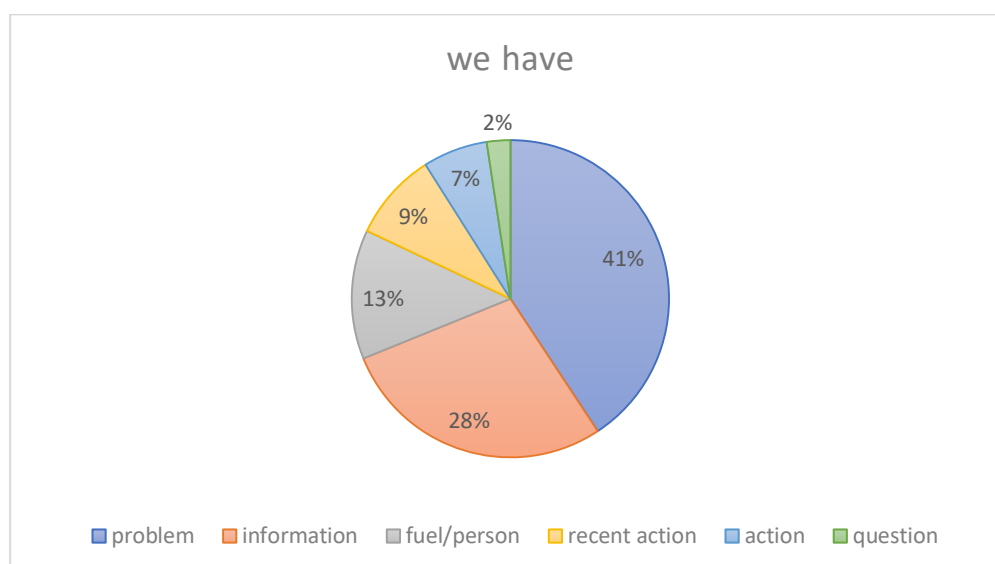


Gráfico 1: usos de *we have*.

Observa-se que *we have* é utilizado para: relatar problemas; fornecer informações de rotina previstas pela Fraseologia Aeronáutica, tais como posição de tráfego / aeroporto e ATIS (informações frequentemente atualizadas e listadas a cada mudança pelo uso de letras – vide Capítulo 1); comunicar a quantidade de combustível e pessoas a bordo; descrever ações com consequência imediata (*we have shut down the APU*) [desligamos o APU]; designar a obrigatoriedade de alguma ação (*we have to divert to mike mike quebec*) [temos que alternar para (aeroporto)]; e, ainda que mais raramente, perguntar sobre algum problema (*Tower / do we have sign of fire?*) [Torre, temos sinal de fogo?]. As perguntas são mais frequentes com o bloco de linguagem *you have a*: de um total de vinte ocorrências, dez são relacionadas a questionamentos sobre frequência de rádio especial para a emergência, ou sobre alguma



atribuição (de pista, portão, ou aeroporto) em decorrência da emergência; seis estão na expressão *if / when you have a moment / second / chance*; as outras quatro ou se referem a (verificação) de problemas (*it appears you have a flat tire*) [parece que você tem um pneu murcho] ou, ainda, fazem parte de despedidas (*you have a great night*).

O bloco de linguagem *it's a* refere-se, na maior parte das vezes, a explicações sobre problemas, e frequentemente está nas réplicas do par adjacente (quinze vezes contra apenas cinco em que ocorre dentro do próprio enunciado). Normalmente inicia a unidade tonal, como verificado nas linhas de concordância do Quadro 52:

N	Concordance
1	key / it'll be Runway six / <b>It's a</b> twelve thousand foot runw
2	mbulance upon uh arrival // <b>it's a</b> three year old emirate bo
3	in // Okay / I I check that <b>it's a</b> brain issue / maybe an at
4	nce you will need / whether <b>it's a</b> regular ambulance or a ca
5	a drift starting to form / <b>it's a</b> few inches // Four left i
6	port side / I'm not sure if <b>it's a</b> stress crack or what // H
7	apore two two one // Yeah / <b>it's a</b> heavy shower // Aircraft
8	be a normal ambulance / uh <b>it's a</b> uh lady / the age I will
9	nature of your problem? // <b>It's a</b> flap problem uh we cannot
10	up / it's just saying that <b>it's a</b> disagree // Aircraft fort

Quadro 52: amostra de linhas de concordância do bloco de linguagem *it's a*.

Como réplica, *it's* também abre turnos, como visto nas linhas 7 e 9. Vale mencionar que não houve ocorrência de *it is a*, sem a contração. Diferentemente das variantes de *we have a* (tais como *we've got a*, *we have uh*), que funcionam como introdutórias ao problema, o emprego de *it's a* está mais ligado a explicações do problema, como podemos observar no extrato de comunicação exposto no Quadro 53:

Pilot	Direct SORES / Aircraft one zero two // <long pause> Sweden control / pan pan / pan pan / pan pan / Aircraft one zero two //
ATCO	Aircraft one zero two / go ahead // <long pause> Aircraft one zero two / Sweden //
Pilot	<i>Yeah / Aircraft one zero two / we experience medical emergency onboard / three year old boy / Emirate / having lung problems / continue on oxygen // we need to divert to Stockholm Arlanda //</i>
ATCO	Aircraft one zero two / roger / turn left heading zero one zero / you will land runway one niner right //
Pilot	Left heading zero one zero / confirm? //
ATCO	Left heading zero one zero / correct //
Pilot	Left heading zero one zero for runway one nine right / Aircraft one zero two //
ATCO	Aircraft one zero two / for straight in approach runway one niner right you will have about eight zero track miles to go //
Pilot	<i>Thank you / Aircraft one zero two / I will let you know when we are ready for approach //</i>
ATCO	Aircraft one zero two / do you want us to call for ambulance? //
Pilot	<i>Affirmative / definitely we need ambulance upon uh arrival // it's a three year old emirate boy and having lung problems with uh / because of early delivery // and uh he's in the passenger cabin continuously monitored by nurse and on oxygen eight liters per minute //</i>

Quadro 53: comunicação sobre emergência médica.

Nessa comunicação realizada entre aeronave emiradense e ATCO em espaço aéreo sueco, há alternância entre *plain aviation English*, em itálico, e Fraseologia Aeronáutica. Observamos as fronteiras sinalizadas pelas palavras *yeah* e *thank you*, indicando ao interlocutor que o registro da linguagem está se tornando mais espontâneo. Na primeira vez (primeiro turno em itálico) que menciona o problema, o piloto usa palavras de conteúdo, com poucos dêiticos e referenciais. Já na segunda vez (último turno em itálico), além das palavras de conteúdo, emprega dêiticos e palavras gramaticais, autocorreção e pausas preenchidas. Devido à extensão da mensagem, utiliza elementos que indicam a retenção do turno (*with uh* seguido de autocorreção e *and uh*). O bloco de linguagem *it's a*, assim como na maioria de suas ocorrências, serve ao propósito de introduzir a explicação sobre o problema vivenciado.

Na subseção 4.1.2.2 já havíamos apresentado o bloco *let me know* com a função de solicitar informações. Apresentamos agora outros blocos que parecem ter a função de fornecer ou requisitar informação, retomando o bloco *let me know* (46 vezes), seguido de *let you know* (25 vezes), *you know what* (17 vezes) e *know if you* (16 vezes).

O bloco *let me know* ocorre mais frequentemente com *just* à esquerda (15 vezes) e com *when* (15 vezes) e *if* (dez vezes) à direita. Normalmente utilizado para requisitar informações, tem outra função ao colocar-se com *if*, como exposto no Quadro 54:

N	Concordance
1	wo two left approach and <b>let me know if</b> you need anything di
2	ou // Romeo Oscar Mike / <b>let me know if</b> you want lower than
3	lot one five one heavy / <b>let me know if</b> you get the age of t
4	orth of alpha? // Okay / <b>let me know if</b> that changes i'll ke
5	two two left localizer / <b>let me know if</b> you need me to put y
6	y // it's no big deal // <b>let me know if</b> you need any more as
7	a minute // Okay / just <b>let me know if</b> you can maneuver all
8	ck to you here // Okay / <b>let me know if</b> you need anything //
9	n as we are // could you <b>let me know if</b> there's any change t
10	can sixteen forty / just <b>let me know if</b> you need any lower t

Quadro 54: amostra de linhas de concordância com o bloco de linguagem *let me know if*.

Além de solicitar informações (linhas 3, 4, 7 e 9), *let me know if* também pode servir ao propósito de oferecer algo (linhas 1, 2, 5, 6, 8 e 10). Já o bloco *let you know* se refere tão somente ao ato de informar algo ao interlocutor tão logo o falante tenha a informação, e é normalmente colocado com *'ll* (11 vezes) ou *will* (sete vezes). Contrariamente à maioria dos blocos, *'ll let you know* acompanha o dêitico *I* (nove vezes) com mais frequência do que acompanha o dêitico *we* (sete vezes).

O bloco *you know what* apresenta três funções distintas: em sete ocasiões, foi utilizado como marcador de discurso (Quadro 55); em seis, como pergunta indireta; e em quatro vezes como parte da estrutura *let know* na requisição de informação:

N	Concordance
1	orty-five // Alright / <b>you know what</b> / in that case just pu
2	said Juliet // Okay / <b>you know what</b> / for now just hold sh
3	trying to imply // Uh <b>you know what</b> / I'd like to turn bac
4	ted fifteen? // Well / <b>you know what</b> / they're gone / but q
5	the runway // Okay // <b>You know what</b> / Tower / Can you have
6	ed somebody else // Uh <b>you know what</b> / most of us sir are l
7	d have known by now // <b>You know what</b> / they told us it was

Quadro 55: *you know what* como marcador de discurso.

*You know what* como marcador de discurso somente foi emitido por falantes em países cuja língua oficial é o inglês. Pode-se verificar sua função facilmente, pois está entre as barreiras tonais. E seu uso pode ser interpretado como tom apelativo, de exigência de ação, como pode ser visto nos contextos expandidos no Quadro 56:

1. <pilot> Uh **you know what** / most of us sir are looking for that hold short and the crossing / that is the most important part of any clearance so //  
<ATC> *You're saying I didn't give you a crossing? //*
2. <ATC> Alright / well / I mean / the weather radar here in the tower shows a line of weather from just about West of Newark and there are some cells involved and it runs right out through the northern part of Central Jersey and into the central part of eastern Pennsylvania //  
<pilot> So right where I am going is what you are telling me / seven nine November //  
<ATC> *That's kinda what I am trying to imply //*  
<pilot> Uh **you know what** / I'd like to turn back and maybe go to republic if that's okay / uh seven nine November //
3. <ATC> Do you *wanna* go into position or you *wanna* hold short and *want* me to get a vehicle to sweep before you're there / United fifteen? //  
<pilot> Well / **you know what** / they're gone / but quite honestly from what we can see here it's not looking real good for take-off /

Quadro 56: extratos de comunicações com o marcador de discurso *you know what*.

No primeiro exemplo do Quadro 56 há um ato de fala indireto aludindo a uma instrução de cruzamento que não foi emitida pelo ATCO. O uso de *sir* parece ironizar essa insinuação. O encerramento do turno com a palavra *so* [logo, portanto] fortalece o ato de fala indireto, dando a ideia implícita de que há uma dedução lógica omitida na fala. Compreendendo o ato de fala indireto, o ATCO verbaliza-o: *you're saying I didn't give you a crossing? //* [você está dizendo que não lhe dei o cruzamento?].

No segundo excerto, o ATCO explica longamente as condições de mau tempo em determinado lugar, com o objetivo de informar que o problema estava na rota pré-selecionada pelo piloto. Este, por sua vez, entende o ato de fala indireto: 'então bem aonde estou indo é o que você está me dizendo'. O ATCO confirma sua intenção: 'é o que estou tentando insinuar'. Nota-se, pelo áudio, que o piloto está irritado, e usa o marcador de discurso *you know what*, informando sua decisão de retornar ou pousar em outro aeroporto.

No terceiro exemplo, após o piloto ter recusado decolar mesmo com a limpeza da pista após nevasca, o ATCO pergunta se o piloto deseja decolar ou se prefere que os veículos limpem a pista novamente (com vários '*want*', sugerindo impaciência com a demora da decisão do piloto). O piloto capta o ato de fala indireto e usa o marcador de discurso *you know what*, complementando: *they're gone / but quite honestly from what we can see here it's not looking real good for take-off /* [eles (os veículos de limpeza da pista) já se foram, mas honestamente o que vejo daqui não está favorável a uma decolagem].

Assim, *you know what* pode ser um exemplo de bloco de linguagem que remete o interlocutor a algum conhecimento que deveria ter sido compartilhado. A não compreensão da verdadeira intenção do falante pode fazer com que o interlocutor perca a face. Portanto, julgamos necessário trabalhar com os alunos a importância de se recuperar a face em momentos similares, revendo estratégias utilizadas nas próprias comunicações, como no Quadro 57:

Pilot	Uh you know what / most of us sir are looking for that hold short and the crossing / that is the most important part of any clearance so //
ATCO	You're saying I didn't give you a crossing? //
Pilot	<b>No / you did / sir / but</b> you gave us echo mike cross four left / but guess what / you can't get mike until you cross four left so echo cross four left then mike // that's what I thought we were gonna hear so / <b>that's all I'm saying</b> //
ATCO	Copy //

Quadro 57: comunicação sobre confusão de instrução em solo.

O último bloco elencado na função de solicitar informação é *know if you*, que ocorre 16 vezes. Dessas, onze vezes ocorre na expressão *let somebody know*, atestando o uso de requisição de informação. Nas outras seis vezes é utilizado na expressão *I don't know if you*, como visto no Quadro 58:

N	Concordance
1	ugh / dirtiesh // half dirty / I got it // yeah // <b>I don't know if</b> it's there in your note section but we're / becau
2	own / it appeared to be down from our perspective // <b>I don't know if</b> you're able to tell us if it appears to be down fr
3	y ninety seven // Alright / We tried that for you / <b>I don't know if</b> you are able to see it but uh the traffic at 10 o'
4	inety seven // Aircraft seventy ninety seven / <b>I don't know if</b> you uh if you wanna do this but an option we have
5	ept for one are north of the taxi hold liner / so <b>I don't know if</b> we are interfering with ILS and all // this time u
6	Two seventy-one / go // Aircraft Two seventy-one / <b>I don't know if</b> you know the answer to this question but do you h

Quadro 58: amostra de linhas de concordância expandidas com a expressão *I don't know if you*.

Novamente, verifica-se a mitigação de linguagem nas linhas do Quadro 58. O bloco *I don't know if* trata de ofertas ou de solicitação de informação, mas todas são bastante atenuadas, além de serem emitidas com o dêitico *I*, denotando a característica pessoal da enunciação.

O bloco *that's what*, em 84º lugar na lista de *clusters* com 18 ocorrências, normalmente ocorre no ato de concordar, abrindo o turno: 11 vezes na réplica do par adjacente e sete vezes dentro da própria enunciação. É um anafórico, retomando a ideia anterior, colocando-se com *we* (seis vezes) e *I* (quatro vezes). Em sete ocorrências, refere-se a relatos de outros ou de si (como na linha 1), verificado nas linhas de concordância do Quadro 59:

N	Concordance
1	Well we're dumping fuel <b>that's what</b> I called <break> told you / we'
2	g has came off? // Yes / <b>that's what</b> the passengers reported
3	t five x-ray / correct / <b>that's what</b> they told me / I was ju
4	expecting four left? // <b>That's what</b> we were told / we can g
5	carring on the runway so <b>that's what</b> makes them think that y
6	rcraft two seventy-one / <b>that's what</b> he's talking about / le
7	it's on the port side / <b>that's what's</b> being reported to me

Quadro 59: linhas de concordância do bloco de linguagem *that's what*.

Com exceção da linha 1, as outras parecem indicar distanciamento da responsabilidade do piloto ou ATCO, comprometendo outras pessoas. Isso é comum na medida em que, em várias situações, não há contato visual com o problema. Os pilotos não podem abandonar seus postos na cabine de comando e contam exclusivamente com as informações fornecidas em seus painéis. Os únicos profissionais de tráfego aéreo que podem ver algo são responsáveis pelas estações de Solo ou Torre; mesmo assim, devido ao tamanho de alguns aeroportos, dependem de assistência para a verificação de problemas com as aeronaves, como observado nos extratos do Quadro 60:

1. <ATCO> Aircraft twelve twenty-six / Command One is telling me that they did a full visual on your aircraft / not seeing any uh any fire uh // so you can proceed to the ramp if uh that's uh that's what you'd like to do //  
<pilot> Okay / uh / thank you very much uh // that is what we'll do / thank you //
2. <ATCO> Uh Aircraft two six three eight / I need to double check if some passengers informed that the left engine uuh cowling has came [*sic*] off? //  
<pilot> Yes / that's what the passengers reported and the flight attendants as well // so uh the intention is to return to Singapore // all indications are currently normal //

Quadro 60: extratos com o bloco de linguagem *that's what*.

No extrato 1, *Command One* é um veículo de assistência aeroportuária que, conforme requisitado pelo piloto, se dirigiu à aeronave para verificar se havia fogo. O veículo não se comunicou diretamente com o piloto (apesar de isso ser possível), e o ATCO, isentando-se da responsabilidade, atenuou a oferta de ação com modalizações, pausas preenchidas e repetição: *so you can proceed to the ramp if uh that's uh that's what you'd like to do* [então você pode proceder ao pátio se uh se é uh se é o que você gostaria de fazer]. O piloto, ao aceitar a oferta, utiliza o mesmo bloco de linguagem empregado pelo ATCO, sem contraí-lo (*that is what we'll do*) [isso é o que faremos]. No segundo excerto, o ATCO questionou o piloto novamente (*I need to double check*) para verificar se o problema estava confirmado pela tripulação de voo. O piloto confirmou: *Yes / that's what the passengers reported and the flight attendants as well* [sim / é o que os passageiros reportaram e os comissários também], reforçando que não havia indicações de problema nos painéis da cabine de comando.

Assim, *that's what* funciona também como um organizador conversacional e como uma forma de conjunção, retomando a ideia anterior normalmente emitida pelo outro participante, muitas vezes no relato de terceiros – nesse caso indicando isenção da responsabilidade.

Observamos, assim, que a solicitação e o fornecimento de informações pertinentes ao problema vivenciado são de suma importância no contexto de estudo, e tais funções são frequentemente mitigadas, desde o simples acréscimo de *just* até expressões mais atenuadas, como *I don't know if you*. Em alguns momentos, certas expressões também podem ser usadas em ofertas. Além disso, notamos que os blocos de linguagem *that's what*, *need you to* e *you know what* acenam para diferentes intenções dos falantes.

#### 4.1.2.5 Dêiticos de tempo

Dêiticos de tempo são normalmente empregados nas comunicações pelo emprego de advérbios de tempo ou pela conjugação verbal. Alguns dos blocos evidenciados pela alta frequência no *corpus* são claramente pertencentes a essa categoria. A maioria corresponde ao 'agora' do momento da enunciação: *at this time* (36 vezes), *at the moment* (18 vezes), além do *cluster* de duas palavras *right now* (123 vezes) e das palavras *now* (449 vezes), *momentarily* (16 vezes) e *immediately* (11 vezes). Outros correspondem ao momento futuro em que a informação poderá ser dada ou a ação executada, como *when you get*, *when you're* (ambas, 22 vezes) e *as soon as* (dezenove vezes).

As expressões *at this time* e *at the moment* são somente utilizadas para descrever o momento presente (Quadros 61 e 62):

N	Concordance
1	main gears are smoking <b>at this time</b> / your starboard right
2	are you ready for that <b>at this time?</b> // Yes sir // Aircraft
3	declaring an emergency <b>at this time?</b> // Yes / we are // Air
4	is the emergency secure <b>at this time?</b> // Yeah / we're gonna
5	ou have anybody landing <b>at this time?</b> // Well we do actually
6	declaring an emergency <b>at this time</b> / we would like uh equi
7	'll accommodate you but <b>at this time</b> we're uh there is debri
8	appears the fire is out <b>at this time</b> / we are g uh getting e
9	declaring an emergency <b>at this time?</b> // We don't wanna / we
10	na declare an emergency <b>at this time</b> / uh we have the aircra

Quadro 61: amostra de linhas de concordância com o bloco de linguagem *at this time*.

N	Concordance
1	a precautionary return <b>at the moment</b> / we're gonna have the
2	mative uh right traffic <b>at the moment</b> just the right traffic
3	a pilot incapacitation <b>at the moment</b> / er / it's er / my co
4	the source of the fumes <b>at the moment</b> / we are uh we are che
5	talking to our company <b>at the moment</b> and uh we are in the d
6	ne fire / is not solved <b>at the moment</b> // Roger // Aircraft o
7	engine fire not solved <b>at the moment</b> // Aircraft one zero o
8	en we get the all clear <b>at the moment</b> / hopefully he's going
9	look for information / <b>at the moment</b> uh I don't have any //
10	on't have information / <b>at the moment</b> / the airport is close

Quadro 62: amostra de linhas de concordância com o bloco de linguagem *at the moment*.

Os advérbios relacionados ao momento presente são complementares às ações sendo executadas no momento da fala. Acompanham o gerúndio ou o estado das coisas. O mesmo ocorre com as outras expressões e palavras, com exceção de *momentarily*, que denota um espaço curto de tempo já passado, como nas linhas 2, 3, e 4, ou de um futuro breve, como nas linhas 1, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 (Quadro 63):

N	Concordance
1	izer will be turned on <b>momentarily</b> / let me know when you
2	ay saw a kind of flame <b>momentarily</b> // so we haven't report
3	gine stopped / but was <b>momentarily</b> // we have no indicatio
4	h your wheels strapped <b>momentarily</b> / and we got a visual o
5	o he should be here at <b>momentarily</b> // Roger // Hey Ground
6	ons is headed your way <b>momentarily</b> // Thank you very much
7	maintain radio silence <b>momentarily</b> / the aircraft is worki
8	can have them for you <b>momentarily</b> // Alright climb back t
9	be there to assist you <b>momentarily</b> // Okay / so we're hold
10	uh / they'll be there <b>momentarily</b> // Okay / Aircraft four

Quadro 63: amostra de linhas de concordância com a palavra de busca *momentarily*.

Esses dêiticos parecem reforçar a ideia já expressada pela conjugação verbal, não a sua substituição. Diferentemente de situações face a face, a comunicação radiotelefônica depende inteiramente dos elementos verbais. Além disso, o contexto de urgência dos problemas que compõem o *corpus* desta pesquisa evidencia a necessidade da conjugação verbal, uma vez que não encontramos, no *corpus*, uma diversidade de dêiticos temporais que possibilitaria uma negociação do entendimento. Talvez por esse motivo haja preferência por advérbios longos, como *immediately* e *momentarily*, ou até mesmo pelos blocos de linguagem. Portanto, observamos a importância da conjugação verbal, que pode ser complementada por dêiticos de tempo, mas não substituída por eles.



Para ilustrar, apresentamos as linhas de concordância da palavra *immediately* (Quadro 64):

N	Concordance
1	gines // He is returning <b>immediately</b> // Aircraft fifteen for
2	<b>immediately</b> / turn right <b>immediately</b> / heading zero / correc
3	r two eight / turn right <b>immediately</b> / turn right immediatel
4	w altitude alert / climb <b>immediately</b> // Aircraft fifty-eight
5	d to do you need to land <b>immediately</b> or do you need to wait
6	'm checking intersection <b>immediately</b> / four seventeen // Tha
7	o check the intersection <b>immediately</b> // Alright / I'm checki
8	ght zero eight zero / we <b>immediately</b> return to the field //
9	after take-off / request <b>immediately</b> vectors back to Buchare
10	ely / I say again / stop <b>immediately</b> // Ukraine Internationa
11	onal one four six / stop <b>immediately</b> / I say again / stop im

Quadro 64: amostra de linhas de concordância da palavra *immediately*.

Na maioria das vezes, *immediately* acompanha ordens (como nas linhas 2, 3, 4, 7, 10 e 11), diferentemente dos outros dêiticos, que descrevem ações sendo executadas no momento da fala (ou a serem executadas em breve). Mesmo com discordâncias em relação à gramática escrita, como o uso do advérbio em vez do adjetivo na linha 9, o entendimento não é comprometido. O frequente uso com ordens dá a *immediately* um teor de urgência, também verificado na entonação das mensagens nos áudios de origem. Assim, o caráter pragmático dos dêiticos é de extrema importância nas comunicações.

Já em relação à importância da conjugação verbal nas comunicações, temos o uso de *declare an emergency*, utilizado muitas vezes em vez de *mayday*. Vale lembrar que, segundo a Fraseologia Aeronáutica, emergências devem ser declaradas pelo uso da palavra *mayday* três vezes. No *corpus* de estudo, *declaring an emergency* ocorre 28 vezes, e o lema<sup>143</sup> *DECLARE*, colocado com *an emergency*, ocorre 40 vezes. Verificamos o uso de *DECLARE an emergency* no Quadro 65:

N	Concordance
1	ing strike / we're <b>declaring an emergency</b> // Aircraft one ei
2	hty / thank you / <b>declaring an emergency</b> at this time / tur
3	three times we're <b>declaring an emergency</b> // Okay / I just w
4	ight / we're gonna <b>declare an emergency</b> // Alright / I will
5	om our way / We've <b>declared an emergency</b> / We're on a visua
6	right you have to <b>declare an emergency</b> // Okay / understan
7	nine // Uh are you <b>declaring an emergency?</b> // Affirm // Airc
8	ree nine / are you <b>declaring an emergency?</b> // Affirm // mayda
9	nine three nine // <b>declaring an emergency</b> / we haven't got a
10	you guys ought to <b>declare an emergency</b> and just get on the

Quadro 65: amostra de linhas de concordância com *DECLARE an emergency*.

<sup>143</sup> Lema: um lexema e suas formas diferentes (como 'abandonar', 'abandonaram', 'abandonam', 'abandonado') (VIANA, 2011, p. 52-53).

Observa-se que esses empregos de *DECLARE an emergency* se referem à verificação do fato de o piloto ter declarado a emergência ou, até mesmo, à constatação do piloto de que já a declarou. Além disso, vemos exemplos de sugestões (linhas 6 e 10) sobre o procedimento adequado ao momento vivenciado. Seleccionamos alguns extratos maiores para exemplificar (Quadro 66):

1. <pilot> Aircraft one eighty-eight heavy / we have three souls on board / we have three decimal five hours of fuel / and just to confirm **we did declare an emergency** and have the equipment standing by / engine number four has a fire indication but it appears to be out //
2. <ATCO> **You say you're declaring emergency** at this <break> //  
 <pilot> Three times I've told you that / Three times **we're declaring an emergency** //  
 <ATCO> Okay / I just want to verify / I know you said if you didn't get three one right **you have to declare an emergency** // Okay / understand / fly runway heading and I gotta get you a turn //
3. <ATCO> Aircraft one ninety-two heavy / **are you declaring an emergency** or just need to return back as a precaution? //  
 <pilot> Uh just a precautionary return at the moment / we're gonna have the aircraft inspected as it was uh a fairly large flock of birds that made a mess on the front windshield and we're worried about the radome //

Quadro 66: extratos de comunicação com a expressão *DECLARE an emergency*.

Declarar emergência é parte de um protocolo altamente treinado na aviação; a partir desse ato, é dada prioridade à aeronave em questão, e são fornecidos serviços de atendimento à emergência (como verbalizado no exemplo 1). Ao declarar a emergência, o piloto tem o direito de executar quaisquer ações que julgar necessárias, o que poderia justificar a irritabilidade do piloto do segundo exemplo ao afirmar que já havia declarado a emergência três vezes. No exemplo 3, nota-se a hesitação em se declarar a emergência, visto que o piloto ainda desconhece a extensão do problema.

A palavra *mayday* ocorre 55 vezes no *corpus*, as dez primeiras elencadas no Quadro 67, em que se pode observar que é adicionada à matrícula de voo quando a aeronave está em emergência (oito ocorrências, exemplificadas nas linhas 9 e 10), e também pode ser usada como substantivo (onze ocorrências, como nas linhas de 1 a 4):

N	Concordance
1	u advise the nature of the <b>mayday?</b> // First we uh / the engi
2	ight // Okay / I check the <b>mayday</b> / Aircraft // just plan ru
3	er / copied // copied your <b>mayday</b> // Aircraft five four whis
4	opied / the reason for the <b>mayday</b> is because the engine cowl
5	me on the runway // Mayday <b>mayday</b> mayday / we'll be evacuati
6	ine golf November / mayday <b>mayday</b> / we've broken the landing
7	e six nine five / mayday / <b>mayday</b> uh// Budapest Approach / E
8	ngency? // Affirm / mayday <b>mayday</b> uh / Aircraft two nine thr
9	rcraft one six nine five / <b>mayday</b> // when uh turn to go back
10	ircraft seven niner kilo / <b>mayday</b> / Okecie tower / good afte

Quadro 67: amostra de linhas de concordância da palavra *mayday*.

*Mayday*, devendo ser repetida três vezes segundo a Fraseologia Aeronáutica, somente foi enunciada em oito textos diferentes (em um *corpus* com 130 textos), o que significa que não é muito utilizada no contexto estabelecido pela OACI. Observamos preferência da comunidade por *DECLARE an emergency*, aparentemente pela flexibilidade de conjugações oferecida pela expressão.

Ainda sobre as noções temporais, os blocos *when you get* e *when you're* (em 53° e 54° lugar, ocorrendo 22 vezes) são comumente partes de blocos maiores. *When you get* ocorreu cinco vezes com *a chance*, formando o bloco *when you get a chance* [quando você tiver uma oportunidade]. Além disso, *when you get* ocorreu oito vezes com a preposição *to*, indicando chegada a determinado lugar; ainda que tenha ocorrido somente três vezes, soma-se a esse mesmo propósito a preposição *on*, referindo-se à chegada ao solo, empregada no bloco *on the ground* (*when you get on the ground*). Assim, definimos outro sentido do verbo polissêmico *get*, que, dentro desse bloco de linguagem, significa ‘chegar a’. *When you're* ocorreu quatorze vezes na expressão *when you're ready* [quando você estiver pronto] e três vezes com *when you're able* [quando você estiver apto a]; ambas as expressões transmitem a mesma ideia.

Já o bloco *as soon as* (19 vezes) foi utilizado sete vezes com colocados que apresentam a ideia de ‘estar apto a’, tais como *as soon as \*can*, *as soon as possible* e *as soon as practicable*. Nas outras onze ocorrências, remete a ações futuras, como observado nas linhas de concordância do Quadro 68:

N	Concordance
1	nna turn the APU up and uh <b>as soon as</b> the APU is running we'
2	the number one engine uh / <b>as soon as</b> we powered up it faile
3	ou very much sir // and uh <b>as soon as</b> they get the tug they'
4	get you clearance for that <b>as soon as</b> you're back in our air
5	s standing it's given that <b>as soon as</b> the traffic passes you
6	ngine was not an issue and <b>as soon as</b> the uh all the fire un
7	the phone / I'll call you <b>as soon as</b> I have some informatio
8	ve the vehicles en route / <b>as soon as</b> we can get them there
9	ition direct uh Kamloops / <b>as soon as</b> you roll out of it I'l
10	ollowing this aircraft now <b>as soon as</b> he's ready to get on t

Quadro 68: amostra de linhas de concordância do bloco de linguagem *as soon as*.

Esses últimos dêiticos de tempo são normalmente empregados em réplica à solicitação de informações (*let me know, we'll let you know*), como verificado nos extratos do Quadro 69:

- |    |  |
|----|--|
| 1. | <ATCO> Aircraft thirty-two eighty-five / localizer will be turned on momentarily / <b>let me know when you get it</b> //             |
|    | <pilot> alright / thank you / sir //   |
| 2. | <ATCO> Aircraft one eighty / Kennedy Ground / continue via fox bravo / hold short of runway two two right / remain this frequency // |
|    | <pilot> Okay / can we hold on just a second / we need to run a few checklists for one eighty //                                      |
|    | <ATCO> Aircraft one eighty / roger / <b>let me know when you're ready to taxi</b> //   |
| 3. | <ATCO> Just for your information runway one six is an option // it's available if you need it //                                     |
|    | <pilot> Okay / copied / Aircraft four one one / thank you //   |
|    | <ATCO> Okay / <b>just keep me advised once you're ready</b> //   |
|    | <pilot> Aircraft four one one / thank you //   |

Quadro 69: extratos de comunicação com solicitações de informação sobre futura tomada de decisão.

No Quadro 69, visualizam-se formas como o ATCO pode solicitar informações respeitando o tempo que o piloto necessita para organizar suas ações. Tais formas convencionalizaram-se na prática, estendendo-se também ao âmbito internacional, como demonstrado no extrato 3, em que os dois falantes são oriundos de países distintos e provavelmente não compartilham da mesma língua nativa.

## 4.2 Os perfis funcionais do inglês aeronáutico

A análise de cada ocorrência dos blocos de linguagem nas linhas de concordância com o auxílio dos colocados e das barras já nos deram indícios das possíveis funções que podem exercer. Ainda assim, esses blocos precisaram ser verificados no contexto de produção, por vezes no texto completo ou no próprio áudio. Na investigação dos 100 *clusters* de três palavras mais frequentes do *corpus*, observamos uma série de atos de fala e funções comunicativas, ou

ainda, atos pragmáticos (MEY, 2001) balizados pela especificidade do *corpus*. Definido por categorias de incidentes e acidentes, o *corpus* – que já foi compilado de um domínio bastante particular – mostrou-se limitado no número de funções. Basicamente, há a declaração do problema, seguida de solicitações e ofertas. Também há gerenciamento da conversação, com estratégias restringidas pelo uso do rádio. E, principalmente, há mitigação nos atos de fala, o que ressalta características importantes no relacionamento entre pilotos e ATCOs que, na busca de solução para o problema vivenciado, assumem novas tarefas – aquele que instrui passa a ofertar, e aquele que é instruído, a solicitar. Após termos verificado o perfil funcional de cada bloco de linguagem, agrupamo-los de acordo com essas funções e atos de fala, elencados na Tabela 17. A maioria das funções é atenuada, salvo indicação em contrário:

<b>Funções / Atos de Fala</b>	<b>Blocos de linguagem</b>	<b>Funções / Atos de Fala</b>	<b>Blocos de linguagem</b>
<b>Solicitar / pedir</b>	<i>we'd like (sth ou sb) can you we need to you need to if you can</i>	<b>Marcar ou atenuar o discurso</b>	<i>you know what (muitas vezes acompanhando mensagens implícitas) a little bit (antes da menção ao problema) we / I need you to (mais assertivo – para instruções) I don't know if (atenuar ofertas e solicitações)</i>
<b>Solicitar e fornecer informações</b>	<i>(just) let sb know... ...when you get a chance ...when you get to / on (lugar) ...when you're ready ...if / when you have a moment / second / chance as soon as * can / possible / practicable we'll call you back</i>	<b>Declarar habilidades / perguntar sobre habilidades (manobrabilidade)</b>	<i>(modal verb) be able to If you can are you able to</i>
<b>Oferecer</b>	<i>would you like (to) do you need (any) do you want if you need if you want if you'd like if you can we / I'll give you do you need we'll get give you a do you want us to can you</i>	<b>Abrir ou reter o turno</b>	<i>and uh we uh we have uh do you and we'll / and I'll sir we're okay we're so we're uh we'll uh we are / we're that's what I/we</i>
<b>Declarar decisões</b>	<i>we're gonna we'd like to I'm gonna gonna have to re going to we'll be would like to</i>	<b>Reportar instruções de terceiros / decisões informadas anteriormente</b>	<i>that's what</i>
<b>Concordar / permitir / agradecer</b>	<i>okay thank you roger thank you okay we're that's fine</i>	<b>Enfatizar o momento presente</b>	<i>right now / now at this time at the moment momentarily (no sentido de 'em breve') immediately</i>
<b>Informar problema /</b>	<i>don't have we have a you have a we've got we don't we have uh it's a (não na primeira menção ao problema) appear to be</i>	<b>Solicitar informações sobre o problema</b>	<i>do you have Uh do you you have the can you tell me / give me</i>

Tabela 17: funções representativas das áreas de fluência e interação observadas no *corpus*.

Na Tabela 17, organizamos os blocos de linguagem pela função que frequentemente desempenharam no *corpus*. Não se trata de blocos de linguagem exclusivos dessas funções, mas, acima de tudo, de formas linguísticas comumente utilizadas pelos participantes dessa comunidade profissional. Essas funções, reforçamos, são limitadas à necessidade de se buscarem soluções para um problema que afeta, pelo menos, dois profissionais, uma vez que tanto o ATCO quanto o piloto a comando da aeronave respondem judicialmente pelas suas decisões, caso o evento se agrave. A opção de mitigar ou não a linguagem parece estar ligada ao *facework* desses profissionais, que se envolvem na resolução de uma dificuldade técnica, dividindo a responsabilidade de seu resultado.

A alta recorrência dos blocos de linguagem confirma o princípio idiomático de Sinclair (1991), ao demonstrar que a produção linguística da comunidade se forma pelo uso recorrente de cadeias de linguagem que são partilhadas socialmente, isto é, são convencionais naquela sociedade. Corroborando outros estudos, os blocos de linguagem sem transparência semântica, tais como *and uh we*, *uh do you*, entre outros, têm função pragmática, facilitando a construção da conversação entre os participantes, e gerando um tipo de gramática distinta da gramática da língua escrita (RÜHLEMANN, 2008).

A própria literatura sobre a Pragmática e a Pragmática de *Corpus* já aponta para uma correlação entre fluência e interação. As funções apresentadas aqui também podem retratar as duas áreas linguísticas. Ao investigarmos os fluencemas (GÖTZ, 2013) e elementos interacionais (ALTENBERG, 1998; MCCARTHY; CARTER, 2002 [2004]), observamos certa equivalência nos resultados, ainda que com *corpora* distintos. Ao buscarmos as funções desses blocos de linguagem, revisitamos alguns estudos das áreas de fluência e interação, comparando os resultados, frequentemente similares. Dessa forma, esbarramos na dificuldade em discernir as áreas de ‘fluência’ e ‘interação’, sendo elas interligadas. Os blocos de linguagem correspondentes a marcadores de discurso, por exemplo, atendem à organização conversacional, à consideração ao interlocutor, à coconstrução da conversa e às estratégias de melhoria da fluência. Já aqueles relacionados à mitigação ou atenuação de linguagem não só se relacionam aos estudos pragmáticos devido ao *facework*, mas também ao encadeamento de blocos de linguagem altamente recorrentes que melhoram a fluência.

### 4.3 Algumas observações sobre a descrição linguística

Como visto no Capítulo 2, as tentativas de descrição do uso da língua falada ainda estão fixadas na descrição da gramática do inglês escrito, desconsiderando a natureza da gramática da conversação (CARTER; McCARTHY, 1995, pp. 3-4). Esse parece também ser o caso da Escala de Proficiência da OACI, pois privilegia um falante modelo ideal (que controla estruturas básicas, produz cadeias de língua em tempo apropriado, compreende de forma precisa etc.), mas que desconsidera elementos interacionais típicos da língua falada. Assim, causa-nos estranheza que os documentos da OACI insistam que a língua a ser ensinada e avaliada seja a oral, já que se apoiam principalmente nos moldes da língua escrita.

Grande parte dos itens investigados no *corpus* de estudo se refere a fragmentos, e não a sequências bem formuladas, semanticamente transparentes. Ainda assim, buscamos a noção de integridade pragmática (O'KEEFE; MCCARTHY; CARTER, 2007, p. 70), ou o perfil funcional (ADOLPHS, 2008), no sentido de que a alta coocorrência de certos elementos denota um fenômeno da interação. Assim, verificamos que há, sim, ocorrência de blocos de linguagem semânticos, completos, principalmente relacionados ao domínio aeronáutico: *hold short of, on the runway, you're cleared, airport in sight*. Porém, é a alta ocorrência dos elementos que não são semanticamente transparentes que pode auxiliar o entendimento das áreas de fluência e interação do inglês aeronáutico. Como observado nas análises, esses elementos inserem-se nos estudos normalmente reservados à Pragmática, manifestados na língua em uso durante a interação entre os participantes, em que a preservação da face, os atenuadores, os marcadores de discurso e os iniciadores ou preservadores de turno se revelam importantes e, portanto, devem ser priorizados no ensino e na avaliação do inglês aeronáutico.

Esses elementos investigados também corroboram estudos sobre a fluência como construída na produção da fala, em que há um jogo importante entre falante e interlocutor (GUILLOT, 1999), em oposição à perspectiva da Escala proposta pela OACI, que centraliza a avaliação da produção linguística somente no aprendiz / candidato, sem considerar a relevância do interlocutor nessa mesma produção. Na visão da OACI, o foco recai sobre o produto linguístico do candidato, considerando, principalmente, a qualidade desse construto, não a competência do aprendiz na interação com um interlocutor; essa qualidade tem como modelo o falante nativo, desprezando-se o fato de a comunidade aeronáutica ser internacional.



As nossas investigações também se equiparam parcialmente aos estudos de Mell (1991) e Lopez (2013) na observação de que as comunicações entre pilotos e ATCOs, quando vivenciando problemas, tendem a se aproximar de uma linguagem mais conversacional, ainda que preservem o léxico da linguagem roteirizada da Fraseologia Aeronáutica. Entretanto, diferentemente desses autores, ao estudarmos tão somente comunicações em situações anormais averiguamos que o número de funções é limitado ao contexto de resolução de problema, e a linguagem – ainda que conversacional – é sinalizada entre os participantes por meio de fronteiras linguísticas na migração entre Fraseologia Aeronáutica e *plain English*. Essa comunicação é coconstruída, influenciada por convenções sociais e pela situação do momento, e não pode ser imposta – diferentemente do uso da Fraseologia Aeronáutica. Verificamos esse fato na alta ocorrência da mitigação, que serve ao propósito de estabelecer cooperação entre os envolvidos no compartilhamento da responsabilidade pelo problema.

Com essa descrição linguística, nosso objetivo é fornecer um retrato mais próximo das comunicações radiotelefônicas em situações anormais, em uma tentativa de compreender o funcionamento da atividade de comunicação entre dois profissionais, buscando subsídios que promovam melhorias no ensino e, conseqüentemente, na avaliação do inglês aeronáutico. Porém, nosso estudo não almeja um detalhamento exaustivo, muito menos definitivo. Tampouco é uma substituição da Fraseologia Aeronáutica que, insistimos, é obrigatória.

Considerando todos esses aspectos aqui retomados, propomos um ensino do inglês aeronáutico que priorize o uso contextualizado da língua oral produzida nessa comunidade. Por meio dessa produção, o trabalho didático precisa discorrer sobre a Pragmática, no que diz respeito à coconstrução da comunicação, ao *facework* e à mitigação, à expansão lexical dos blocos de linguagem como estratégia de organização conversacional, e promover a conscientização desses elementos.

No próximo Capítulo, apresentamos as investigações do segundo *corpus* compilado para esta pesquisa, o *corpus aviation English classes*.

## Capítulo 5. O *corpus* de aprendizes: achados e aplicação na sala de aula

Interessados em buscar os elementos de fluência e interação evidenciados na produção dos alunos, optamos pelo estudo dos blocos de linguagem, assim como realizado no Capítulo 4, na tentativa de reproduzir a mesma metodologia. Partimos de um levantamento inicial das palavras e palavras-chave mais frequentes do *corpus*, para uma análise preliminar. Em seguida, concentramo-nos no estudo dos *clusters* mais frequentes, delimitando um ponto de corte de cinco ocorrências mínimas, garantindo, assim, redução do material a ser estudado e priorização daquilo que pode ser considerado característico do registro da sala de aula do inglês aeronáutico.

### 5.1 A análise linguística da produção de aprendizes

A sala de aula não é um espaço fixo e imaginado, muito menos isolado. É, sim, um espaço dinâmico, contextualizado, em que os participantes exercem certos poderes, em um discurso permeado por diversos conceitos e filosofias – políticas, inclusive (JOHNSON, 2013). No início deste projeto, tínhamos a crença de que as investigações da linguagem produzida por pilotos e ATCOs na vida real e da linguagem produzida na sala de aula evidenciariam achados ao menos similares. Dessa forma, considerávamos que a sala de aula seria uma entidade abstraída de conceitos e contextos particulares a ela. Após os estudos e investigações no decorrer deste projeto, podemos agora afirmar que a sala de aula é também um contexto social, em que se produz língua real e autêntica, dentro de moldes específicos, estruturados na relação entre os participantes (WALSH, 2011). Assim, não se pode comparar a linguagem produzida em dois contextos diferentes, com objetivos sociais diferentes, e almejar que os resultados sejam similares, pois os próprios registros têm movimentos diferentes. Nosso objetivo, então, é entender como a fluência e a interação podem ser trabalhadas na sala de aula, considerada como um contexto social próprio, e quais ações podem promover a aprendizagem dessas áreas. Almejamos, assim, suprir uma carência de entendimento de fenômenos da língua oral que estão presentes nas comunicações radiotelefônicas dessa comunidade, qual seja, alunos e professores de inglês aeronáutico.

Para atingirmos o objetivo de analisarmos a produção realizada na sala de aula, propomos o estudo do *corpus aviation English classes*, descrito no Capítulo 3 desta tese.

Resumimos algumas das características principais: trata-se de um *corpus* com um total de 68.175 palavras, coletado da gravação de sete aulas de um grupo de três pilotos experientes no período de treze meses. A primeira aula tratou do uso do honorífico *sir* nas comunicações radiotelefônicas; a segunda levantou a questão da identidade do piloto brasileiro sobrevoando em países estrangeiros; já a terceira abordou o uso de modalização nas comunicações radiotelefônicas; a quarta retomou a questão da identidade do piloto, mas em relação à apropriação (*ownership*) do inglês para aviação; a quinta aula voltou a aspectos linguísticos relacionados à transição entre a Fraseologia Aeronáutica e o *plain aviation English*; as sexta e sétima aulas dedicaram-se às aplicações dos elementos até então estudados no SDEA, avaliação da ANAC. Essas aulas serão retomadas passo a passo no Capítulo 6. As transcrições seguiram o modelo teórico proposto pela TLA (CRESTI, 2000), assim como feito no *corpus* de comunicações radiotelefônicas. A principal diferença entre os dois *corpora* é que o *corpus aviation English classes* foi produzido face a face, contando com a representação de elementos não verbais e com sobreposição de fala. A seguir, discutimos as primeiras investigações do *corpus*, em que realizamos os levantamentos quantitativos das listas de palavras e listas de *clusters* que nos forneceram os dados para a análise manual.

### 5.1.1 As listas de palavras e *clusters*

Por se tratar de um grupo de alunos que domina um conhecimento técnico, julgamos que haveria muitos termos aeronáuticos. Esse julgamento não se confirmou no levantamento das 100 primeiras palavras mais frequentes, que evidenciou, além de palavras gramaticais (comuns em todos os estudos em *corpora*), várias palavras de cunho mais geral. Essa primeira lista nos auxiliou com algumas correções nas transcrições do *corpus*. Uma delas diz respeito às letras T e S<sup>144</sup>, iniciais de professor (T) e do nome de um dos alunos (S); inicialmente, essas letras figuravam entre as primeiras palavras, com quantidades bem acima das palavras ou letras seguintes. A alta frequência dessas letras poderia significar que esses participantes estariam abrindo mais turnos que os outros. Porém, T e S também correspondem às contrações de auxiliares negativos e do tempo presente do verbo *to be* na terceira pessoa do singular no

---

<sup>144</sup> Vale ressaltar que, embora as iniciais dos participantes não pertençam ao registro verbal em si, a opção de preservá-las na transcrição facilita a contagem de abertura de turnos e possibilita a observação da passagem de turno nas análises das linhas de concordância.

presente do indicativo (*is*). Assim, optamos por remover o apóstrofo das transcrições, considerando as contrações como palavras únicas (*don't*, por exemplo, é visto como uma palavra em vez de duas – *do not*), e permitindo um retrato mais representativo do número de abertura de falas de cada participante. Após essa correção, documentamos as 100 palavras dispostas na Tabela 18:

<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>	<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>	<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>
1	THE	2,704	35	SO	319	68	YOUR	136
2	I	1,924	36	DO	318	69	WHY	135
3	T	1,618	37	WITH	314	70	AT	129
4	YOU	1,592	38	ME	305	71	WILL	127
5	TO	1,591	39	OKAY	286	72	BE	126
6	A	1,240	40	WE	279	73	DID	125
7	P	1,150	41	DONT	276	74	TIME	121
8	B	1,129	42	ABOUT	273	75	SAID	117
9	IS	961	43	WHEN	259	76	DIDNT	115
10	AND	953	44	THINK	257	77	MORE	115
11	UH	939	45	VERY	253	78	NEED	114
12	S	886	46	THERE	250	79	SOME	113
13	IN	807	47	ONE	239	80	HIM	110
14	THAT	743	48	LIKE	238	81	CANT	105
15	ITS	700	49	MY	226	82	HES	105
16	OF	697	50	OR	214	83	PICTURE	105
17	#	677	51	IM	212	84	AN	103
18	YES	577	52	IF	206	85	TOLD	102
19	HE	574	53	ON	206	86	SEE	101
20	THIS	522	54	HERE	196	87	WERE	101
21	BUT	515	55	ENGLISH	194	88	FROM	100
22	FOR	513	56	UUh	191	89	GO	100
23	HAVE	474	57	THEN	185	90	THATS	100
24	NO	461	58	UNDERSTAND	180	91	THREE	99
25	THEY	435	59	EXACTLY	161	92	ALL	98
26	IT	422	60	GOOD	153	93	GOING	98
27	BECAUSE	403	61	EXAMPLE	150	94	SAME	97
28	YEAH	391	62	PROBLEM	150	95	USE	97
29	WHAT	368	63	SAY	149	96	MAKE	96
30	CAN	366	64	LOT	148	97	ANOTHER	93
31	ARE	365	65	TWO	145	98	FIRST	93
32	NOT	363	66	SHE	137	99	JUST	93
33	KNOW	339	67	HOW	136	100	KIND	91
34	WAS	323						

Tabela 18: as 100 primeiras palavras do *corpus Aviation English classes*.

Como podemos observar, não há ocorrência de palavra do campo semântico da aviação entre as 100 primeiras palavras. Faz-se necessário, portanto, verificar até que ponto o tema central das aulas é aviação. Antes dessa investigação, no entanto, retomamos a Tabela 18 para retratar as aberturas de turnos, conforme o Gráfico 2:

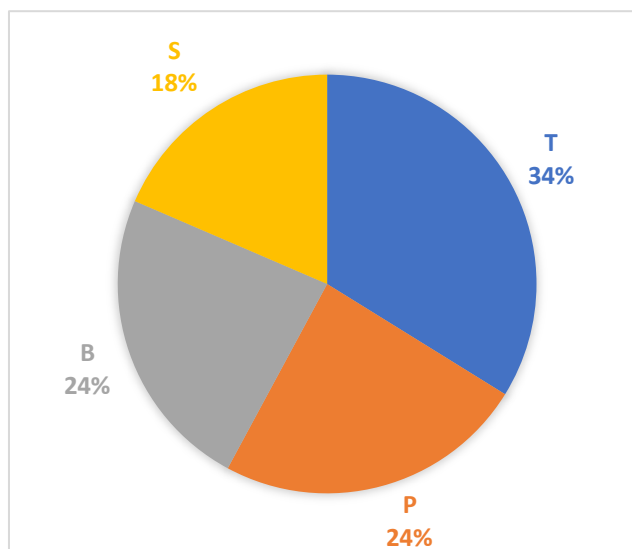


Gráfico 2: quantidade de abertura de turnos por participante do *corpus*.

O maior número de abertura de turnos é da professora – 1.618 vezes –, representando 34% do total. Em seguida, o aluno P, com 1.150 aberturas de turno, acompanhado do aluno B, com 1.129, esses dois proporcionalmente iguais, correspondendo a 24% do total cada um. Por último, o aluno S, com 886 aberturas de turno, representando 18% do total. Porém, o aluno S não pôde frequentar a última aula, o que certamente contribuiu para a diminuição de sua porcentagem de abertura de turnos, e não significa que tenha tido baixa participação nas aulas.

Como explicado no Capítulo 3, consideramos abertura de turno qualquer tentativa de tomada de turno; já os sinais de respostas breves (*response tokens*), como *uhu*, *yes*, *okay* e *that's right*, foram dispostos dentro dos turnos. A título de ilustração, apresentamos o seguinte extrato do *corpus aviation English classes*:

P: No / but uh for me it's interesting to know how they working uh uh to discover the crimes and the little details make  
 S: /you know you know these programs  
 P: /great difference sometimes  
 S: /you know these programs /okay it's sad but it is very important for humans because you you <pause>  
 T: you learn?  
 S: /you learn about human human woman human //  
 T: yes / and you learn how to make the perfect crime //  
 P: Yeah //  
 S: No no no / you learn about uuh the actions of several types of uh is <false start> humans / **[okay]** And another day in airplane I use that // because uh there is a couple / and the last time of flight the the a couple they separated like uh the husband uh go Manaus / and the wife go <false start> wen went to Maceio / Macapa / I don't know how how how what happened there // But the bag of her uh his wife stayed in the airplane but the the tag is from her // **[okay]** the

bag owned owned for her / **[okay]** and theeee the dispatcher said me // oh we have to take off the the this bag // okay / go ahead // you have to do that //

No extrato acima há três tipos de participação do interlocutor: o primeiro demonstra a réplica ou abertura de turno espontânea (representada pela sigla do participante e seguida da fala); o segundo, a tentativa de tomada de turno ao sobrepô-lo (representada pela sigla no início da linha e a barra simples); e o último, as respostas simples no meio do discurso do falante (representadas por colchetes em negrito no ultimo turno). Como não há intenção de fala nessas contribuições, pois são somente sinalizações de que o interlocutor está acompanhando o falante, optamos por não as etiquetar com o nome de quem as emitiu.

O Gráfico 2 demonstra a quantidade de aberturas de turno de cada participante das sete aulas. Já o Gráfico 3 apresenta uma comparação da quantidade de turnos por papel desempenhado nas aulas, ou seja, o número total de aberturas de turno pela professora (T) e a quantidade total de aberturas de turno dos três alunos juntos, considerando, assim, a interação professor x alunos:

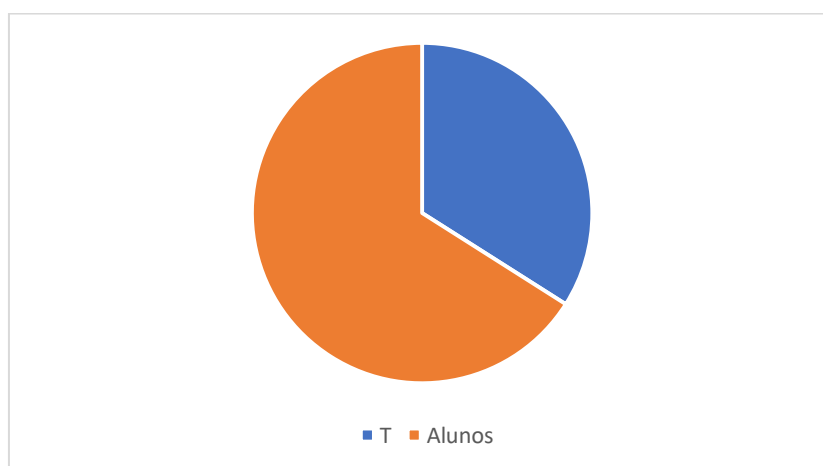


Gráfico 3: quantidade de abertura de falas professor x alunos.

O Gráfico 3 demonstra que a professora abre menos turnos se comparada ao grupo de alunos, apesar de ter o maior número de abertura de falas como participante. Podemos inferir que a professora, portanto, não se sobrepõe aos alunos hierarquicamente. Esse número mais elevado da professora na comparação de abertura de turnos por participante pode ser atribuído às instruções das atividades a serem executadas, ou às intervenções pedagógicas que necessita fazer. Tal fato deve ser investigado nas transcrições.

Outro fator que pode colaborar para os dados de abertura de turnos é o (ainda que suposto) equilíbrio hierárquico entre os alunos fora da sala de aula, e que, de alguma forma, se

reflete dentro dela. Como os três alunos têm a mesma função e graduação acreditamos que se sintam confiantes em expor as suas ideias, ainda que em um ambiente alheio a sua vida profissional. Ainda assim, surpreende-nos a falta de teor específico entre as 100 primeiras palavras do *corpus*, pois julgávamos que, como os alunos compartilham da mesma profissão, tratariam mais de assuntos desse contexto. Examinamos, então, o *corpus* por um segundo viés, contrastando-o com outro *corpus*, também oral, porém acadêmico – o MICASE (vide subseção 3.3). Como o MICASE tem contrações representadas por apóstrofo em suas transcrições, utilizamos a primeira versão do *corpus* ainda com apóstrofo para essa comparação ser adequada. A lista de palavras-chave resultante está demonstrada na Tabela 19:

<i>N</i>	<i>Key word</i>	<i>Freq.</i>	<i>N</i>	<i>Key word</i>	<i>Freq.</i>	<i>N</i>	<i>Key word</i>	<i>Freq.</i>
1	S	1,673	35	NOSE	34	68	PHOTO	28
2	P	1,150	36	OPINION	43	69	MISTAKE	29
3	B	1,129	37	LANDING	30	70	WHEEL	16
4	YES	577	38	BRAZIL	45	71	CONTROLLERS	16
5	UUH	191	39	FLY	39	72	É	14
6	DON	173	40	AIRPORT	28	73	MAINTAIN	29
7	HE	661	41	M	131	74	SHALL	26
8	ENGLISH	194	42	SIR	31	75	FANTASTIC	22
9	UUUH	84	43	UUUUH	21	76	BESIDE	16
10	DIDN	79	44	CAPTAIN	21	77	COMMUNICATION	39
11	UHU	65	45	CPE	21	78	TAXIWAY	13
12	UNDERSTAND	180	46	PRONUNCIATION	30	79	BOEING	13
13	EXACTLY	161	47	PLANE	35	80	VE	19
14	CONTROLLER	58	48	TEST	83	81	TOWER	21
15	RUNWAY	46	49	THROTTLE	23	82	MISTAKES	21
16	ENGINE	56	50	TOOOO	20	83	FIRE	27
17	AIRCRAFT	49	51	AIN	19	84	PUSHBACK	12
18	TOLD	102	52	THEEEE	19	85	MAYDAY	12
19	PORTUGUESE	47	53	EU	20	86	MALFUNCTION	12
20	AVIATION	37	54	HIM	110	87	CRM	12
21	TAKEOFF	35	55	THEEE	18	88	AH	45
22	PILOT	43	56	PHRASEOLOGY	17	89	AM	60
23	PICTURE	105	57	ALLEYWAY	17	90	EMERGENCY	19
24	DIFFICULT	81	58	SPEAK	50	91	FIRED	16
25	RE	75	59	DESCEND	16	92	MESSAGE	29
26	FLIGHT	47	60	CHECKER	17	93	INFORMAL	21
27	PILOTS	31	61	SIMULATOR	21	94	HUDSON	13
28	EXAMPLE	150	62	TRANSCRIPTION	38	95	UHH	18
29	PROBLEM	150	63	PICTURES	41	96	IMPOSSIBLE	25
30	DOESN	29	64	ICAO	15	97	FLYING	22
31	LL	27	65	COCKPIT	15	98	TAXI	13
32	GUY	78	66	MODAL	16	99	ICE	23
33	GEAR	32	67	GRAMMAR	21	100	VOCABULARY	21
34	DESCRIBE	55						

Tabela 19: as 100 primeiras palavras-chave resultantes da comparação entre o *corpus* de estudo e o MICASE.

Observam-se, na segunda coluna da Tabela 19, várias palavras que determinam o contexto específico, tanto em relação à aviação (*controller, runway, engine, aircraft, aviation,*



*takeoff*, entre outros), quanto em relação ao território e às necessidades específicas (*Portuguese, Brazil, test, picture, ICAO*). Outra característica importante revelada nessa tabela é a estratégia utilizada pelos alunos de prolongar as palavras como recurso à retenção do turno (*toooo, uuh*), ilustrado a seguir:

*but they received a lot of **uh** strong infor **uh** <break> test information // Like you told me / and he tried to explain the tower / He tried **to to** show me that there is a tower here // But when he tried to explain there is a tower here **uh** there / **uh** he tried to connect with something that it's not important // And he tries **toooo** make like me // **uh uh** And because of the big tower **uh uh uh uh** the plane is on the middle of the runway //*

Em negrito estão outras estratégias utilizadas para a retenção do turno, demonstrando ao interlocutor que o falante está buscando conteúdo (planejamento de fala, resgate de informação). Abordaremos essa questão com mais profundidade na próxima subseção.

Após verificarmos que as aulas realmente abordam tópicos relacionados à aviação, comparamos o *corpus aviation English classes* com o *corpus* de comunicações radiotelefônicas, tendo como objetivo ressaltar a identificação de elementos típicos do discurso das aulas (Tabela 20):

<i>N</i>	<i>Key word</i>	<i>Freq.</i>	<i>N</i>	<i>Key word</i>	<i>Freq.</i>	<i>N</i>	<i>Key word</i>	<i>Freq.</i>
1	T	2,017	35	DIFFERENT	82	68	CANT	41
2	P	1,150	36	DIFFICULT	81	69	THESE	48
3	B	1,129	37	UNDERSTAND	180	70	DIDNT	36
4	S	1,673	38	HER	76	71	PROBLEM	150
5	I	2,092	39	UHU	65	72	TOO	70
6	HE	661	40	TOLD	102	73	CONTROLLER	58
7	BECAUSE	403	41	ABOUT	273	74	AH	45
8	YES	577	42	GUY	78	75	COURSE	66
9	BUT	515	43	DESCRIBE	55	76	THATS	46
10	ENGLISH	194	44	FIRST	95	77	WRITE	41
11	IN	807	45	USE	97	78	THAN	79
12	THIS	522	46	THEN	185	79	WELL	35
13	NO	461	47	LANGUAGE	53	80	WORDS	35
14	ITS	173	48	KIND	91	81	SPEAK	50
15	THEY	445	49	SAID	117	82	CLASS	51
16	EXAMPLE	150	50	REMEMBER	54	83	PRONUNCIATION	30
17	EXACTLY	161	51	PORTUGUESE	47	84	OTHER	71
18	SHE	162	52	MORE	115	85	HIM	110
19	MY	226	53	BRAZIL	45	86	HAPPENED	45
20	NOT	363	54	OPINION	43	87	ASKED	37
21	THINK	257	55	MAYBE	86	88	IDEA	41
22	WAS	323	56	SOMETIMES	42	89	COMMUNICATION	39
23	YEAH	391	57	PICTURES	41	90	TRIED	36
24	PICTURE	105	58	WORD	45	91	IMPORTANT	33
25	VERY	253	59	TALKING	75	92	SHALL	26
26	UUH	191	60	HOW	141	93	WRONG	40
27	WHY	135	61	ONLY	80	94	NICE	45
28	WHAT	380	62	NEVER	46	95	BEAUTIFUL	29
29	DON'T	103	63	SOMETHING	79	96	HIS	65
30	KNOW	339	64	STARTED	48	97	BIG	43
31	TEST	83	65	TRANSCRIPTION	38	98	DEVELOP	25
32	IM	85	66	ANOTHER	93	99	IMPOSSIBLE	25
33	UUUH	84	67	USED	37	100	PERCENT	31
34	SAME	97						

Tabela 20: as 100 primeiras palavras-chave resultantes da comparação entre o *corpus aviation English classes* e o *corpus* de radiotelefonia.

O resultado é uma lista de palavras que revelam metalinguagem e / ou atividades típicas do contexto sala de aula, tais como *example, describe, language, word, pictures, transcription, pronunciation, communication*, entre outras.

As análises realizadas até o momento corroboram o teor semântico do *corpus* e o número de abertura de turnos por participante, mas revela pouco sobre o foco principal da investigação de elementos de fluência e interação, que, como já abordado no Capítulo 2, podem estar presentes nos blocos de linguagens com valor funcional, ou pragmático. Naturalmente, uma vez que essa metodologia se mostrou eficaz para a análise linguística proposta no Capítulo 4, propomos o levantamento de blocos de linguagem, ou *clusters*, do *corpus aviation English classes*. Assim como sugerido por McCarthy e Carter (2002 [2004]), realizamos um levantamento de *clusters* de duas a seis palavras que ocorrem ao menos cinco vezes no *corpus*. O Gráfico 4 apresenta a frequência desses *clusters*:

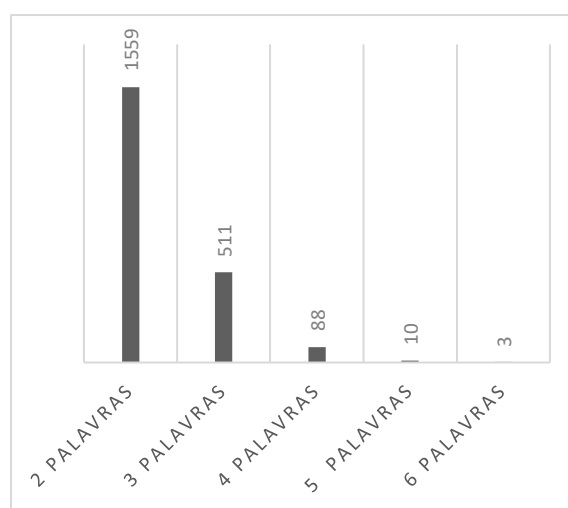


Gráfico 4: Distribuição de *clusters* acima de cinco ocorrências

Como podemos observar, os *clusters* de duas palavras são os mais frequentes (1.559 ocorrências), sendo seguidos gradualmente pelos *clusters* de três, quatro, cinco e seis palavras. Essa redução na frequência dos *clusters* à medida que seu tamanho aumenta também é evidenciada nos estudos de McCarthy e Carter (2002 [2004]), anteriormente referidos. Vale ressaltar que apesar de o *corpus* ter somente 3.411 palavras distintas (*types*), somente 1.069 delas ocorreram mais de cinco vezes – ponto de corte para os *clusters* representados no gráfico. Portanto, ocorrem menos vezes que os *clusters* de duas palavras, demonstrando que “muito de nossa produção lexical consiste de unidades multi-palavras”<sup>145</sup> (MCCARTHY; CARTER,

<sup>145</sup> [...] *Much of our lexical output consists of multi-word units.*

2002 [2004], p. 9), e revelando que esses padrões compõem a língua oral mais do que previsto em teorias linguísticas que se fundamentam ou na palavra isolada ou na construção frasal da língua escrita.

A seguir, apresentamos uma análise inicial dos *clusters* de duas a seis palavras do *corpus aviation English classes*. Os conjuntos de *clusters* estão dispostos em tabelas com cinco colunas cada. Na primeira coluna consta o número da linha do *cluster*; na segunda coluna, o *cluster*; na terceira coluna, a frequência total no *corpus*, seguida na quarta coluna da porcentagem que tal frequência representa em comparação ao número de palavras distintas do *corpus*. A última coluna apresenta o número total de textos em que cada *cluster* ocorreu. Partimos dos vinte primeiros *clusters* de duas palavras (Tabela 21):

<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>	<i>Texts</i>
1	IN THE	219	0.37	7
2	I THINK	198	0.34	7
3	I I	173	0.29	7
4	THE THE	173	0.29	7
5	OF THE	154	0.26	7
6	I DONT	152	0.26	7
7	YOU KNOW	149	0.25	7
8	A LOT	146	0.25	7
9	AND THEN	137	0.23	7
10	FOR EXAMPLE	135	0.23	7
11	CAN YOU	132	0.22	7
12	DO YOU	131	0.22	7
13	YOU HAVE	128	0.22	7
14	YOU ARE	120	0.20	7
15	ITS A	115	0.19	7
16	THIS IS	114	0.19	7
17	IS THE	112	0.19	7
18	LOT OF	108	0.18	7
19	IS A	107	0.18	7
20	DONT KNOW	104	0.18	7

Tabela 21: os vinte primeiros *clusters* de duas palavras.

Os vinte primeiros *clusters* são altamente frequentes em todos os textos (sete, na última coluna). Observam-se, nas linhas 3 e 4, repetições de palavras que são importantes para este estudo por revelarem uma estratégia de melhoramento de fluência (GÖTZ, 2013). Uma análise preliminar da Tabela 21 demonstra que a maioria dos *clusters* não representa unidades semânticas ou sintáticas completas (MCCARTHY; CARTER, 2002 [2004], p. 12). Porém, não descartaremos esses *clusters* devido à importância de tais fragmentos para a construção da interação (HOPPER, 1998) – aspecto que almejamos estudar. Ainda assim, esses fragmentos parecem ser parte de blocos de linguagem maiores, e podem ser verificados na busca por *clusters* de mais palavras. Elencamos, na Tabela 22, os primeiros *clusters* de três palavras:

<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>	<i>Texts</i>
1	A LOT OF	107	0.18	7
2	I DONT KNOW	84	0.14	7
3	CAN YOU UNDERSTAND	60	0.10	7
4	THIS KIND OF	54	0.09	7
5	YOU HAVE TO	53	0.09	7
6	I THINK ITS	46	0.08	7
7	THE THE THE	40	0.07	7
8	YOU NEED TO	38	0.06	7
9	I I I	37	0.06	7
10	I NEED TO	36	0.06	6
11	THERE IS A	36	0.06	7
12	IN MY OPINION	34	0.06	6
13	WHAT DO YOU	33	0.06	6
14	IM GOING TO	31	0.05	7
15	NO NO NO	31	0.05	7
16	YOU UNDERSTAND ME	31	0.05	7
17	DO YOU THINK	30	0.05	7
18	AND THEN HE	26	0.04	7
19	I THINK THAT	26	0.04	7
20	WHAT IS THE	26	0.04	5

Tabela 22: os vinte primeiros *clusters* de três palavras.

Na Tabela 22, os *clusters* de três palavras, tais como *a lot of* [muitos], *I don't know* [eu não sei], *this kind of* [este tipo de], *you have to* [você tem que], entre outros, parecem fornecer mais pistas de blocos funcionais, por apresentarem mais completude, ou unidade linguística. São, dessa forma, candidatos propícios ao estudo proposto aqui. Contudo, antes de detalhar esse estudo, elencam-se os próximos conjuntos de *clusters*, desta vez, os de quatro palavras:

<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>	<i>Texts</i>
1	CAN YOU UNDERSTAND ME	30	0.05	7
2	IN THE UNITED STATES	17	0.03	5
3	WHAT DO YOU THINK	15	0.03	5
4	HOW CAN I SAY	12	0.02	5
5	VERY DIFFICULT TO UNDERSTAND	12	0.02	5
6	WITH THIS KIND OF	12	0.02	5
7	NO NO NO NO	11	0.02	5
8	THE MIDDLE OF THE	11	0.02	5
9	I DONT KNOW IF	9	0.02	6
10	ITS VERY DIFFICULT TO	9	0.02	3
11	ON TOP OF THAT	9	0.02	1
12	THE THE THE THE	9	0.02	6
13	A LOT OF PEOPLE	8	0.01	5
14	HAVE A LOT OF	8	0.01	4
15	I OPEN THE DOOR	8	0.01	1
16	I WOULD LIKE TO	8	0.01	5
17	I WOULD LIKE YOU	8	0.01	3
18	IN THE MIDDLE OF	8	0.01	4
19	WOULD LIKE YOU TO	8	0.01	3
20	YEAH CAN YOU UNDERSTAND	8	0.01	4

Tabela 23: os vinte primeiros *clusters* de quatro palavras

As repetições de palavras continuam (7<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> linhas); porém, observa-se uma diminuição não somente na frequência, mas no total de textos em que ocorrem. Os blocos de linguagem são mais longos, alguns utilizados em aberturas de elocuições mais complexas (*I don't know if, it's very difficult to, I would like to, I would like you*). Há, também, marcadores de discurso, tais como *on top of that*. E a expressão normalmente utilizada para verificação de entendimento – *can you understand me* – figura no topo da lista. A seguir, a Tabela 24 lista mais uma tentativa de busca de blocos de linguagem maiores – de cinco palavras –, para propiciar a análise do comportamento de *clusters* no *corpus*:

<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>	<i>Texts</i>
1	I WOULD LIKE YOU TO	8	0.01	3
2	IN THE MIDDLE OF THE	8	0.01	4
3	ITS VERY DIFFICULT TO UNDERSTAND	7	0.01	3
4	DID YOU SAY YOU ARE	6	0.01	1
5	END UP IN THE HUDSON	6	0.01	1
6	MIGHT END UP IN THE	6	0.01	1
7	WE MIGHT END UP IN	6	0.01	1
8	WHERE DID YOU SAY YOU	6	0.01	1
9	THERE ARE A LOT OF	5	0.01	4
10	YEAH CAN YOU UNDERSTAND ME	5	0.01	3

Tabela 24: as ocorrências de *clusters* de cinco palavras.

Essas são as únicas entradas de *clusters* de cinco palavras que ultrapassam o mínimo estabelecido de cinco ocorrências. Observam-se construções semanticamente mais completas, como *I would like you to, in the middle of the, it's difficult to understand, there are a lot of e yeah can you understand me*. Já os *clusters* de seis palavras (Tabela 25) apontam para outra característica:

<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>	<i>%</i>	<i>Texts</i>
1	MIGHT END UP IN THE HUDSON	6	0.01	1
2	WE MIGHT END UP IN THE	6	0.01	1
3	WHERE DID YOU SAY YOU ARE	6	0.01	1

Tabela 25: as três ocorrências de *clusters* de seis palavras.

As construções elencadas na Tabela 25 são repetições de comunicações radiotelefônicas que serviram de insumo às aulas; trata-se de expressões evidenciadas a partir de uma discussão sobre trechos das transcrições trabalhadas, como exemplificado no extrato a seguir:

T: we might end up in the Hudson // and then

S: we might? //

T: we might end up in the Hudson //

S: done?

T: end up //

S: uh end up! //

T: end up / a gente pode acabar no Hudson // We might end up in the Hudson //

Essa repetição de uma comunicação radiotelefônica é, portanto, descartada das nossas investigações por não se tratar de produção dos alunos. O baixo número de ocorrências de *clusters* mais longos também foi identificado em outros estudos, como o de Altenberg (1998) que afirma que, em *corpora* orais, *clusters* maiores são normalmente parte de expressões idiomáticas. McCarthy e Carter (2002 [2006]. p. 11) também chegaram à mesma conclusão, ao verificarem que o único bloco com sete palavras que ocorreu em seu *corpus* de estudo com cinco milhões de palavras foi *but at the end of the day* [no fim das contas]. Em aulas de língua, é comum analisarmos certas unidades ou padrões com mais profundidade, o que leva à repetição dessa unidade ou padrão, assim como observado no último extrato. Portanto, os *clusters* maiores não suscitam tanto interesse para esta pesquisa quanto os *clusters* de três palavras.

No entanto, a centralização da análise nos *clusters* de três palavras não significa sua exclusividade, e sim sua praticabilidade. A título de ilustração, selecionamos os blocos de linguagem *and then he* (26 ocorrências), *and then I* (15 ocorrências), *and then you* (14 ocorrências), *and then we* (dez ocorrências), todos eles figurando entre os 100 primeiros *clusters* de três palavras; a busca foi realizada considerando o fragmento *and then* e todos os seus colocados, com frequência igual ou maior do que três.

Podemos fazer algumas ponderações sobre a análise do *corpus*: a primeira se refere à quantidade de palavras transcritas por aula, que pode ser em maior ou menor número. Ademais,

algumas aulas, mais especificamente a terceira, foi mais monológica, já que foram exigidas da professora maiores explicações sobre modalizações, e a participação dos alunos restringiu-se a responder aos estímulos. Também se observa que o mero levantamento de quantidade de palavras por *cluster* não é suficiente para avaliar se houve melhoria no desenvolvimento da produção linguística, visto que a distribuição é diacrônica. Entretanto, ao analisarmos a qualidade dos *clusters*, principalmente os de três palavras, observa-se um progresso. A análise desses *clusters* será detalhada na próxima subseção.

### 5.1.2 A análise dos blocos de linguagem (*clusters*)

Normalmente concentrando-se no campo semântico das análises de padrões lexicais, as pesquisas em *corpora* buscam certa integridade nos sintagmas, dispensando aqueles compostos somente de palavras gramaticais (vide MCCARTHY; CARTER, 2002 [2004]; O'KEEFE; MCCARTHY; CARTER, 2007; ADOLPHS, 2008; RÜHLEMANN, 2008). Partimos da análise de *clusters* de três palavras pela facilidade que propiciam na busca por blocos de linguagem; porém, o foco será dado à função que esses blocos exercem no contexto da sala de aula, mais especificamente no ensino do inglês para aviação.

Começamos com a apresentação dos 100 primeiros *clusters* de três palavras na Tabela 26, lembrando que essa lista é um ponto de partida para a análise:



<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>	<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>Freq.</i>
1	A LOT OF	107	51	ITS VERY DIFFICULT	14
2	I DONT KNOW	84	52	OPEN THE DOOR	14
3	CAN YOU UNDERSTAND	60	53	YOU KNOW THE	14
4	THIS KIND OF	54	54	I KNOW THAT	13
5	YOU HAVE TO	53	55	IN TERMS OF	13
6	I THINK ITS	46	56	THAT YOU CAN	13
7	THE THE THE	40	57	TO TO TO	13
8	YOU NEED TO	38	58	ALL THE TIME	12
9	I I I	37	59	BUT YOU KNOW	12
10	I NEED TO	36	60	CAN I SAY	12
11	THERE IS A	36	61	DESCRIBE THE PICTURE	12
12	IN MY OPINION	34	62	FOR EXAMPLE I	12
13	WHAT DO YOU	33	63	I DONT LIKE	12
14	IM GOING TO	31	64	I HAVE A	12
15	NO NO NO	31	65	I HAVE TO	12
16	YOU UNDERSTAND ME	31	66	I TRY TO	12
17	DO YOU THINK	30	67	IF YOU ARE	12
18	AND THEN HE	26	68	IS THE SAME	12
19	I THINK THAT	26	69	ONE OF THE	12
20	WHAT IS THE	26	70	THATS EXACTLY WHAT	12
21	DO YOU KNOW	25	71	THE WAY THAT	12
22	IN THIS CASE	25	72	THEY HAVE A	12
23	THE UNITED STATES	22	73	TO DESCRIBE THE	12
24	THIS IS THE	22	74	WE HAVE TO	12
25	WHEN YOU ARE	22	75	WITH THIS KIND	12
26	I I THINK	21	76	A VERY GOOD	11
27	YOU HAVE A	21	77	CUL DE SAC	11
28	IN THE UNITED	20	78	DONT KNOW IF	11
29	THIS IS A	20	79	I CANT HELP	11
30	DIFFICULT TO UNDERSTAND	19	80	I DONT REMEMBER	11
31	BUT I THINK	18	81	I HAD TO	11
32	FOR ME ITS	18	82	I THINK I	11
33	HE TRIED TO	17	83	IF I HAVE	11
34	HERE IN BRAZIL	17	84	IN THE BEGINNING	11
35	I WANT TO	17	85	ITS NOT A	11
36	OH MY GOD	17	86	MIDDLE OF THE	11
37	VERY DIFFICULT TO	17	87	NEED TO HAVE	11
38	WHEN YOU HAVE	17	88	ON THE RUNWAY	11
39	YOU TOLD ME	17	89	THAT YOU ARE	11
40	CAN YOU SEE	16	90	THATS WHY I	11
41	I WOULD LIKE	16	91	THE MIDDLE OF	11
42	AND THEN I	15	92	TO DO IT	11
43	HOW CAN I	15	93	TO DO THAT	11
44	HOW DO YOU	15	94	TO TAKE OFF	11
45	I THINK THE	15	95	WAS IN THE	11
46	I WENT TO	15	96	WE HAVE A	11
47	THE PROBLEM IS	15	97	WERE GOING TO	11
48	AND THEN YOU	14	98	WERE TALKING ABOUT	11
49	HE TOLD ME	14	99	YOU DONT KNOW	11
50	I THINK HE	14	100	AND THEN WE	10

Tabela 26: os 100 primeiros *clusters* de três palavras mais frequentes do *corpus*.

Os 100 primeiros *clusters* foram inicialmente agrupados seguindo alguns critérios pré-estabelecidos, quais sejam, que (i) fossem opinativos (*I think it's, in my opinion, I think that*), (ii) estivessem relacionados ao contexto aeronáutico (*cul de sac, on the runway, to take off*), (iii) fizessem referências a lugares (*the United States, here in Brazil*), (iv) fizessem referências

ao tempo (*when you are, and then he, in the beginning*), (v) fossem perguntas (*what do you, do you think, what is the, do you know*), (vi) fossem modalizações (*you have to, you need to, I need to*), (vii) fossem clarificações (*can you understand, can I say*) e (viii) utilizados como gerenciamento de turno (*the problem is, I know that, that's exactly what*). Inicialmente, a pesquisa foi organizada em categorias simples, que foram reformuladas durante a análise. A análise manual dos blocos de linguagem elencados foi realizada pela verificação da função que cada um desses blocos exerce no contexto, por meio das linhas de concordância e do próprio texto de origem. Partimos de uma observação contrastiva entre o *corpus aviation English classes* e o de comunicações radiotelefônicas, no que tange à característica mais realçada deste: a mitigação, presente no uso de modalizações.

### 5.1.2.1 Mitigação

A mais notável observação desse último levantamento é a ausência de modalizadores atenuantes de língua, por se tratar de uma das características principais detectada no levantamento realizado no *corpus* de comunicações radiotelefônicas. Há modalizadores no *corpus* de transcrições das aulas; porém, parecem ser mais assertivos do que os modalizadores do *corpus* de comunicações radiotelefônicas, que levaram inclusive à análise pelo viés da Teoria da Polidez. Os modalizadores do *corpus aviation English classes* são observados nos blocos *you have to / you need to, I need to, I'm going to, I want to, I have to, we have to, I had to, need to have*.

Das 53 ocorrências de *you have to*, 27 foram emitidas pelos alunos e 26 pela professora. E em 43 ocorrências, *you have to* é utilizado de forma impessoal, ou melhor, como forma de se dirigir a qualquer pessoa de modo geral. É normalmente empregado para falar sobre regras, tópico comum na comunidade aeronáutica. O Quadro 70 apresenta alguns exemplos:

N	Concordance
1	parque Aconcagua S: so maybe maybe <b>you have to</b> to take a car B: [no / take a ta
2	"// B: which specific maneuver did <b>you have to</b> do? // S: uuh Im I made uh three
3	ong journey flight // because when <b>you have to</b> to take a rest B: and now you ha
4	S: you can you have to turn off / <b>you have to</b> turn off this uh the system or t
5	/ its impossible // you have to to <b>you have to</b> maintain the correct angle / exp
6	s a system // P: yes // S: you can <b>you have to</b> turn off / you have to turn off
7	and this ICAO test here in brazil <b>you have to</b> describe just one picture? // T:
8	y difficult maneuver // P: nooo // <b>you have to</b> anticipate the the the inputs //
9	en you start a go around procedure <b>you have to</b> make uh some issues inside the c
10	we have enough time / okay // but <b>you have to</b> say // T: why do you have to say

Quadro 70: amostra de linhas de concordância com o bloco de linguagem *you have to*.

O uso de *you have to* parece ser preferência entre os alunos, até mesmo quando comparado aos blocos com *must*, verbo modal comumente utilizado em manuais de aviação para indicar obrigação (SARMENTO, 2008). Portanto, devido ao contato frequente com esses manuais, julgávamos que *must* seria utilizado mais frequentemente. Contudo, essa hipótese não foi confirmada. Vejamos o extrato a seguir:

B: you should speak English tooo to be a pilot nowadays //  
 T: I think that today I would say MUST //  
 <laughs>  
 B: yeah yeah //  
 S: **you must** // or **you have to** //  
 T: Exactly //  
 P: you should speak in English with a Boeing pilot // it's a polite way //

Nesse extrato, o aluno S utiliza *must* e, em seguida, oferece a alternativa que aparentemente lhe soa mais natural: *you have to*. Na tentativa de entender por que *have to* é mais comum do que *must* na produção de nossos alunos, optamos por verificar o comportamento desses dois verbos em outro *corpus*, o *Corpus of Contemporary American English (COCA)*<sup>146</sup>, utilizando a função CHART, que apresenta a distribuição de determinada palavra de busca nos cinco registros que compõem o *corpus*, quais sejam, falado, de ficção, de revista, de jornal e acadêmico. As Figuras 22 e 23 apresentam a distribuição de *must* e *have to* entre esses registros:

<sup>146</sup> Disponível em <<https://www.english-corpora.org/coca/>>. Acesso em 25 ago. 2019.

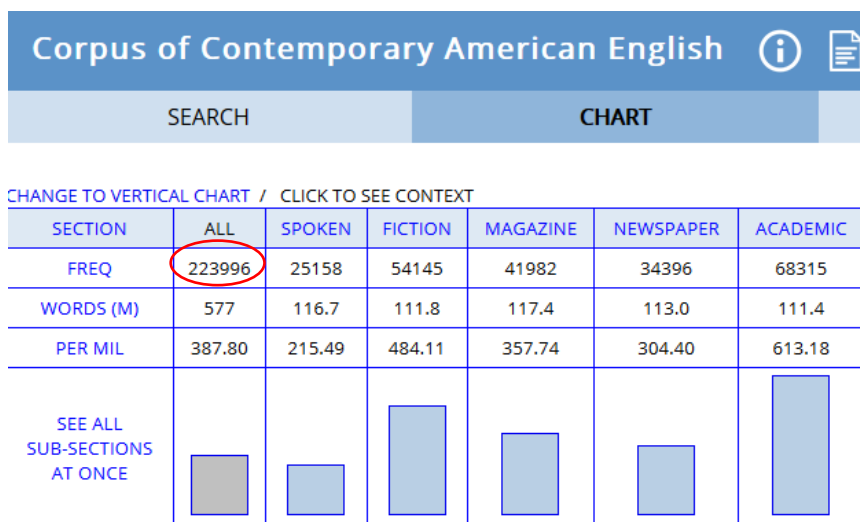


Figura 21: frequência da palavra *must* por registro no COCA.

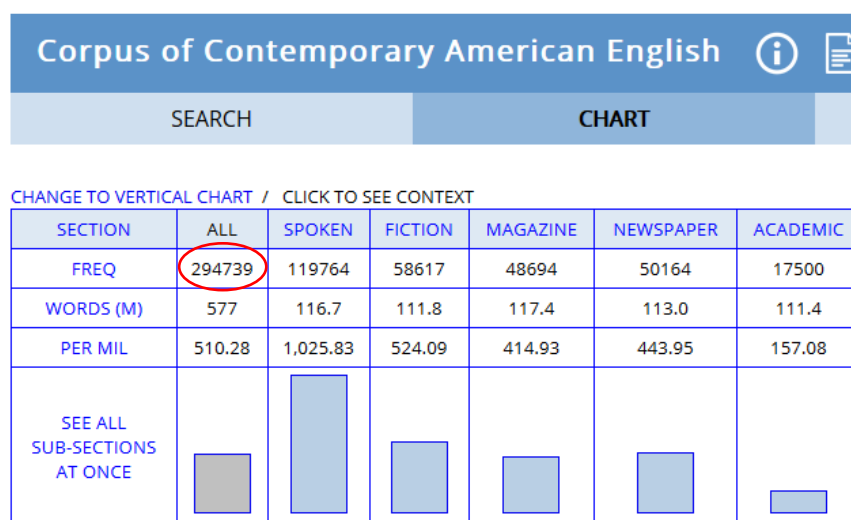


Figura 22: frequência do bloco *have to* por registro no COCA.

Ao observarmos esses dados, verificamos que *have to* ocorre um pouco mais do que *must* (vide segunda coluna). No entanto, a principal diferença entre os dois verbos está no uso por registro: no falado, *have to* é a forma preferida, enquanto *must* é mais utilizado em gêneros escritos, principalmente no acadêmico. Considerando que o *corpus* de comunicações radiotelefônicas é falado e os manuais de aviação, escritos, observamos um fenômeno similar no uso de *have to*, predominante no registro oral (ainda que produzido por alunos), e *must*, no registro escrito (dos manuais – vide SARMENTO, 2008). Vale ressaltar que *have to* ocorre 90 vezes, e *must*, oito vezes no *corpus aviation English classes*.

O próximo extrato também apresenta variações do bloco de linguagem cujo núcleo é *have to*, já evidenciadas no levantamento de *clusters* de três palavras: *you need to* (38 vezes), *I need to* (36 vezes), *I have to* (12 vezes), e *we have to* (12 vezes). Observa-se, ainda, que a alternância do dêitico para a primeira pessoa (singular ou plural) não altera a função. O bloco de linguagem continua atendendo ao objetivo de expor um conjunto de regras; porém, o uso de *I* e *we* exprime o compartilhamento da regra ou a decisão final do piloto:

P: when we used to take off from Bogota // I don't remember the runway right now // you start to take off // in front of the runway / there is a high mountain // And I used to think about / if I had uh if I have aaa engine failure here / **I need to** immediately turn

B: / there's a a contingency for this for this takeoff //

P: before before uuh they they do a contingency procedure / I I already take talked about it / **I must I must** turn left after takeoff if I have aaa engine failure //

B: and Santos Dumont? // Runway two zero? // **we have to** turn left immediately after takeoff // two engines or single engine //

A alta recorrência desses blocos de linguagem pode ser atribuída ao fato de que regulamentações, instruções e procedimentos de voo são tópicos presentes na vida profissional de pilotos, que, naturalmente, as abordam nas discussões em aula. Outro motivo é em relação a uma das funções do professor em sala de aula, qual seja, a de instruir (sobre atividades e regras de funcionamento linguístico). Este último motivo pode justificar o fato de que quase metade das ocorrências desses blocos de linguagem – quando utilizados com dêitico impessoal – foi emitida pela professora:

N	Concordance
1	t / in the SME / and then <b>you need to</b> request a repetition /
2	ou have other skills that <b>you need to</b> practice // ICAO scale
3	agine the key words that <b>you need to</b> use // P: like the pho
4	o the car / so first <b>you need to</b> describe the nose gear
5	n you understand? // so <b>you need to</b> justify why you think
6	re two or three [umm] so <b>you need to</b> wait for the two or th
7	or when you use cant help <b>you need to</b> use ING [umm] / so for
8	an you understand? // So <b>you need to</b> make a different <break>
9	hat is we have mayday // <b>You need to</b> say mayday when you ha
10	you have these ideas here <b>you need to</b> have / for example / t

Quadro 71: amostra de linhas de concordância com o bloco *you need to* proferido pela professora.

O exame dessas linhas de concordância confirma a função predominante do bloco de linguagem *you need to*, quando emitido pela professora. Assim, verifica-se que os blocos de linguagem correspondem ao tipo de função determinado pelo contexto de produção, demonstrando certa restrição pragmática, assim como estudado por Altenberg (1998).

O uso desses determinados blocos de linguagem está relacionado a uma espécie de abertura para uma construção – um objeto ou complemento – que virá em seguida. O uso

recorrente desses blocos de linguagem favorece o resgate da informação, poupando o falante do esforço cognitivo a todo momento, como previsto por Wray e Perkins (2000) e Wood (2006). Ainda assim, a metodologia aqui empregada possibilita reconhecer quais blocos são utilizados em quais contextos; porém, limita-nos na identificação de como esses blocos foram apreendidos pelos alunos. Os blocos *you have to* e *you need to* são empregados diferentemente pela professora, que se utiliza deles para as explicações das tarefas, e pelos alunos, que os usam para elaborar sobre regras aeronáuticas. Podemos alegar que a professora serve de modelo de produção linguística para o aluno, mas não podemos ignorar o fato de que o aluno tem outras exposições à língua além da sala de aula.

Outro bloco que poderia nos indicar a elaboração sobre regras aeronáuticas e sobre explicações de tarefas é *I had to* (11 vezes). Nas linhas de concordância, verificamos que o bloco não foi emitido pela professora. No contexto de produção, observamos que *I had to* é empregado ao narrar histórias no passado, principalmente com a ideia de ‘ser obrigado a’. A última linha foi um emprego irônico do bloco, retirado de uma história em que o falante era o único de determinado grupo que bebia vinho e, então, ‘foi forçado a’ beber tudo (Quadro 72):

N	Concordance
1	its specific for that aircraft P: So <b>I had to</b> re to call S: /// you asked the
2	ou really had o negotiate P: /// yes <b>I had to</b> talk a lot with him / uh I need
3	find some words I need to find uh é <b>I had to</b> S: use your CRM and your P: ///
4	/ I'd give up / I gave up /// P: But <b>I had to</b> // I had to B: /// uh? P: /// I
5	/ I gave up /// P: But I had to // <b>I had to</b> B: /// uh? P: /// I had to B:
6	had to // I had to B: /// uh? P: /// <b>I had to</b> B: /// why? /// P: Yes / Because
7	rshoot it its so complicated because <b>I had to</b> pay a big attention too that /
8	hours bus to Fuzai // and after that <b>I had to</b> speak with the people that made
9	es in Miami / in the simulator / and <b>I had to</b> report uh a malfunction in the
10	intain the rhythm / Yeah? / Because <b>I had to</b> thinking about what Im speaking
11	at asking for one wine was me // So <b>I had to</b> drink all of it / all the bottle

Quadro 72: amostra de linhas de concordância com o bloco *I had to*.

Essa característica de obrigatoriedade no passado que o bloco *I had to* expressa somente ocorre com o dêitico *I*, reforçando tal uso. O bloco é utilizado, portanto, como um reforço (*boost*) da mensagem.

Retomamos a questão da modalização que parece, portanto, ser mais assertiva em comparação ao *corpus* de comunicações radiotelefônicas, com exceção de *I would like* [eu gostaria] e, possivelmente, *I try to* [eu tento]. Ao analisarmos *I would like*, descobrimos que todas as 16 ocorrências foram emitidas pela professora, também como instruções de atividades pedagógicas:

N	Concordance
1	ifferent moments / okay? // and <b>I would like</b> you to give me your feedback a
2	ation / and he went to china // <b>I would like</b> to know about it // P: / the la
3	/ to create a photo // T: yes / <b>I would like</b> you to pay attention to this /
4	t is different from ours // But <b>I would like</b> you to listen to a picture desc
5	preparation for the CPE // now <b>I would like</b> you to focus on these three pictu
6	going to see it // first of all <b>I would like</b> you to watch a real exam from C
7	taken from a health magazine // <b>I would like</b> you to relate these pictures to
8	on these three pictures // and <b>I would like</b> you to relay to them // your e
9	k is to describe the picture // <b>I would like</b> to show / because he was talking
10	English / you know // [Yes] and <b>I would like</b> to show it to you because Id li

Quadro 73: amostra de linhas de concordância com *I would like*.

O bloco de linguagem *I would like* é uma variável da mesma função já analisada. Como foi emitido somente pela professora, não compõe exatamente o objeto de estudo que interessa a esta pesquisa, que é analisar a produção da interação entre professor x aluno e aluno x aluno. Se não houve influência direta na língua produzida pelo aluno, preferimos buscar outros elementos que atendam ao nosso objetivo nesse momento. Também acrescentamos à lista de blocos de linguagem exclusivos (ou quase exclusivos) da professora – e eliminados desta investigação – outros blocos, a saber, *can you understand (me)*, *can you see, when you are, when you have, (what / why) do you think, the problem is, what is the (problem / difference), I have a, one of the, that's exactly what e need to have*, entre outros levantados nas extrações de dados. Outros, tais como *open the door, cul de sac, I can't help, on the runway e to take off*, ainda se referem tão somente a expressões discutidas em aula, repetidas pelos alunos com a finalidade de memorizá-las, e não correspondem à produção espontânea que almejamos estudar aqui.

O próximo bloco de análise é *I want to* [eu quero]. Das dezessete ocorrências, dez são emitidas pela professora, na função de exemplificar ações (*when I want to be formal or when I want to emphasize the message*) [quando eu quero ser formal ou quando eu quero enfatizar a mensagem] ou de instruir (*this is what I want you to do*) [isso é o que eu quero que vocês façam]. As outras sete ocorrências, observadas no Quadro 74, são emitidas por um único falante (P):

N	Concordance
1	o I dont want work a lot / <b>I want to</b> work at least uuh half
2	for him // P: /what I what <b>I want to</b> to tell is about the pl
3	P: /I use like this / when <b>I want to</b> express like uh wish uu
4	and uh I lost one engine / <b>I want to</b> with ice [ah okay] my p
5	eadable> in Portuguese // <b>I want to</b> // gonna and going to 0
6	: I thought something that <b>I want to</b> explain for you // beca
7	ight and may be because if <b>I want to</b> say T: grammar / the di

Quadro 74: linhas de concordância com o bloco *I want to*.

Com exceção das linhas 1 e 4, as outras demonstram o bloco *I want to* com verbos relacionados à fala – *tell* [dizer], *express* [expressar], *explain* [explicar] e *say* [dizer]; a linha 5 é de uma explicação de P sobre as contrações de verbos com *to* (*want to - wanna, going to - gonna, ought to - oughta*). Assim, observamos que esse aluno está se apropriando do bloco *I want to* nas explicações linguísticas ou nas organizações do próprio pensamento. A seguir, demonstramos um extrato que recuperamos por meio de uma dessas linhas (linha 2):

P: what I **what I want to** to tell is about the place that he put the plane // because I I I don't **I didn't want to say** that he was sure to be a good ditching // But in his mind / the only safety place or the the most security  
 S: / the less damage / the less damage //  
 P: uuh yes  
 S: the less damage for the population //  
 P: for the population // Because  
 S: / it's a city //  
 P: / it is a crowded place and uh maybe <pause>  
 B: / There is no other other way to do it // no other way // both / right side New Jersey / left side New York //  
 S: there's a big area beside the river // there's a big area beside the river //  
 P: uh uh I I I already talk about it // **If I** take off from runway one seven from from Congonhas // imagine you lost uh both of engines / **I can** put the the the best place for me / in Imigrantes! //  
 B: Imigrantes? //  
 P: **I'll try to** put the the plane  
 T: / with the power lines and everything? //  
 P: sorry? //  
 T: with the power lines and everything //  
 S: / Imigrantes is a good road //  
 P: Yes **I think** the best place //  
 B: I never think uuuh in accident // **I'm sure I will fly** // in my my mind [okay] / **I'm I'm going to fly** // **I'm GOING to fly** //

No primeiro turno, P usa *I want to* inicialmente para retomar algo dito e, na segunda vez, para corrigir esse algo que disse. Confirmamos, assim, a hipótese de que o aluno esteja usando esse bloco como um organizador do seu pensamento ou do seu discurso. Reparamos que o *stuttering* (gaguejo) parece estar presente exatamente nessas organizações conversacionais. O início do extrato indica o reparo de algo dito anteriormente (*what I what I want to to tell is*), reforçado por outro bloco também indicando reparo no enunciado seguinte (*because I I I don't I didn't want to say that*). Outro turno, mais adiante, também apresenta *stuttering* com a mesma função: *uh uh I I I already talk about it*. Também sublinhamos outros mitigadores nesse extrato para demonstrar que a atenuação ocorre, mas não da mesma forma, ou seja, não com os mesmos blocos de linguagem que nas comunicações radiotelefônicas. O tópico expôs a face de P, que discordou dos outros dois alunos em relação a um acidente sobre o qual estavam discutindo. P, ao apresentar a justificativa para a discordância, utiliza uma



condicional (*If I take off from runway one seven from from Congonhas // imagine you lost uh both of engines / I can put the the the best place for me / in Imigrantes*). A justificativa foi aceita apenas por um dos participantes (S), que constrói o diálogo com P, o que pode ser observado nos turnos seguintes. O tópico é encerrado com o seguinte turno: ‘*I never think uuuh in accident // I’m sure I will fly // in my my mind [okay] / I’m I’m going to fly // I’m GOING to fly //*’. A ênfase dada à expressão *going to* nesse turno, identificada na transcrição com letras maiúsculas, demonstra o uso consciente e manipulativo da estrutura, visto que havíamos discutido sobre ela no início da mesma aula.

Retomamos a questão do *stuttering* (gaguejo). O *stuttering*, ou repetição, assim como a hesitação, a pausa preenchida e a não preenchida, antes consideradas disfluências presentes no discurso do aprendiz, mas comprovadamente manifestada no discurso do falante nativo também, pode ter sido empregada como um “motivo estratégico”<sup>147</sup> (GUILLOT, 1999, p. 54). Porém, para afirmarmos esse emprego, teríamos de confirmar que o falante o fez intencionalmente, algo impossibilitado pela nossa escolha de metodologia. Ainda assim, há de se considerar que, mesmo não havendo motivo estratégico, há, sim, “implicações estratégicas”, ou melhor, há efeito no produto linguístico. O aluno pode sim hesitar por não ter a palavra ou o bloco no seu repertório – ou por não os acessar rapidamente –, mas há outros motivos para a hesitação, inclusive uma tentativa de alertar os interlocutores para que recuperem a face. Esse extrato demonstra que o objetivo foi atingido com um dos alunos, enquanto o outro optou por tomar o turno e encerrar o tópico com sua opinião sobre o evento (*I never think uh in accident* [nunca penso em acidente]).

A análise dos outros blocos revelou outras funções. Uma das mais comuns é de opinar sobre algo, provavelmente devido a uma das características das aulas de promover discussões em torno de comunicações radiotelefônicas ou de outras formas de insumo (vide Capítulo 6). Discutiremos a função de opinar na próxima subseção.

---

<sup>147</sup> *Strategic motives / strategic implications*

### 5.1.2.2 Opiniões

Iniciamos essa subseção com a análise do bloco de linguagem que mais provavelmente desempenha a função de opinar: *in my opinion* (34 vezes). O bloco *in my opinion* somente foi emitido por alunos, normalmente para discordar do que foi dito anteriormente. Apresentamos um extrato em que esse desacordo ocorre; a professora havia afirmado que concordava com o fato de a nota final de um candidato ao exame de proficiência de inglês aeronáutico ser aquela mais baixa dentro das áreas linguísticas previstas:

S: Look / I think <institution> is not correct in my opinion //

T: Why not?

S: Because uh more than 50 percent fives you are five / or more than 50 percent of four you're a 4

O aluno não concorda pois, segundo ele, deveria haver uma média entre as notas – caso um aluno obtivesse mais notas 5, deveria ser considerado nível 5. Esse extrato mostra a atenuação da discordância do aluno em relação ao ponto de vista da professora. Inicia o turno com *look* e utiliza *I think* e *in my opinion* no mesmo enunciado, e encerra o enunciado (quebra terminal) dando a voz à professora, como se já esperasse o que aconteceria. A professora pergunta o motivo, e o aluno justifica com sua opinião sem atenuá-la, provavelmente por já tê-la introduzido no turno anterior.

O bloco *in my opinion* acompanha *but* cinco vezes, o que reforça a hipótese de que é utilizado para discordar. E em seis vezes, acompanha ou vem acompanhado da pausa preenchida *uh* ou de *stuttering*, o que também pode indicar o risco de o aluno expor sua face.

*In my opinion*, ao ser emitido com o uso do dêitico pessoal de primeira pessoa, mostra uma tomada de posição em relação a algo, e pode ser uma sinalização ao interlocutor de que aquela opinião pode não ser compartilhada. Outro bloco que também é empregado sobre opiniões, porém negativas, é *I don't like* (doze vezes), que foi emitido majoritariamente (nove vezes) por um único aluno. Isso demonstra uma tendência individual, não partilhada pela comunidade de fala e, portanto, não será considerado neste levantamento.

Emitido exclusivamente pelos alunos, *for me it's* [para mim é] (dezoito ocorrências) é normalmente acompanhado de um adjetivo, como pode ser observado nas linhas expandidas no Quadro 75:

N Concordance

1 leave the flight deck // We can't // T: stretch your body // breath // B: **for me it's** worst the worst that can be happened // T: that can happen B: / can happen (20161117)

2 / for example // what do you think about it? // P: It's good for me B: **for me it's** perfect / uh it works perfect for me / it's good for me // T: do you f (20161117)

3 I have I have a big difficult with uuuh flights during the night / **for me it's** terrible // I can't maintain all time my mind working // P: maybe when (20161117)

4 control of the plane // P: I take the copilot hands on // if <break> for me **for me it's** important because it it's not picking me up for a big surprise // (20161218)

5 P: I like that // S: but is very very sad sometimes // P: No / but uh **for me it's** interesting to know how they working uh uh to discover the crimes and (20170201)

6 uh I used to do this way that <proper name> told me [uhu] // P: I I I think **for me it's** new because I was focused in different types of angles // uh (20170403)

7 s around one minute // P: an <break> another thing that you told me B: / for me **for me it's** is is difficult / it's hard to to to take just uh one minute // T: yes (20170403)

8 ish accent // T: do you think it's hard to understand her? // B: no no **for me it's** hard to understand the guy // P: / sometimes it is // the guy (20170403)

9 mportant // B: a rhythm // T: the rhythm is extremely important // B: **for me it's** extremely difficult to to maintain to keep to maintain the rhythm / Y (20170720)

10 he has a good English / his picture to to is more complex // And uuuh **for me it's** it's easier to understand her English [uhu] than them? T: than his // (20170720)

Quadro 75: amostra de linhas de concordância com o bloco *for me its*.

Essas linhas estão dispostas em ordem cronológica, demonstrando certa evolução do bloco por meio do seu entorno. Às vezes o bloco acompanha repetições de palavras, ou de outras unidades com a mesma ideia, como na linha 2: *for me it's perfect / uh it works perfect for me / it's good for me*. Trata-se, no entanto, de um sobreuso (DUTRA; SILERO, 2010) de uma estrutura que aparentemente é influenciada pela língua materna. Ao observarmos o COCA novamente, vemos o seguinte quadro para o bloco *for me it is* (a ferramenta busca automaticamente as contrações):

social scale down to the stories within our own family histories and communities. **For me it is** the connections to the First World War that make it so cor  
 own tiny Manzanars, my small imprisonments, pain, and sadness. And **for me it is** of some solace to know that, beyond the reach of human folly  
 the Lord, and my spirit rejoices in God, my Savior. " **For me it is** easy to imagine the young Jewish woman's joyful but profound response to  
 impoverished and she is a great artist and a mother figure. But **for me it is** a profound lesson. I'm never going to let this happen to  
 Yeah, yeah. NATALIE-MORALES# Take your - here's your opportunity. Well **for me it is** Olivia Newton-John. WILLIE-GEIST# They're great. NATALIE-MORAI  
 are a firm no. Why? GARY-FORTUNE-SMITH# To be honest quite simple. **For me it is** emotional and also financial that is so much uncertainty across bot  
 steals the show every night. MARTHA-TEICHNER# Is that the last laugh? MICHAEL-BOLTON# **For me it is**. So I would practice down here and read the lyr  
 never have seen a typewriter, let alone know its brand name, but **for me it is** a fully loaded comment. At my father's well-intentioned insistence, I  
 grand design. # Each engineer respects his own pantheon of grand figures. **For me it is** Carnot, Rankine, Gibbs, and Prandtl. These were engineers,  
 , that was the worst. Is it markably(ph) better now? Mr-JONES: **For me it is**. You know, when Q4 of 08, around, you  
 them soon after taking them in. What thou lovest well remains -- and **for me it is** language in this condition of alert, sensuous precision, language that d  
 If you stay home by yourself, you only think about bad stuff.... **For me it is** a kind of analysis. I play, talk, forget my problems  
 What was I going to do with that? I came to realize that **for me it is** a question of when I write down an idea. If I try  
 " "Yes. " " So this is a prison? " " **For me it is**, " she said. " For others it's a way station  
 be? " The fire popped again.jVilen nodded. " Of course. But **for me it is** not... much to ask. Paleontology, geology. Mostly

Figura 23: primeiras linhas de concordância com *for me it is* no COCA.

Pode-se observar que, no COCA, há ocorrências similares de *for me it's* àquelas dos alunos, como visto nas linhas 3 e 7. Porém, em um *corpus* com mais de 560 milhões de palavras, o bloco *for me it is* ocorre somente 60 vezes, das quais dez ocorrências correspondem à estrutura empregada pelos alunos (*for me it's* + adjetivo). Já a estrutura *it is \*for me* ocorre 362 vezes, e as ocorrências mais frequentes estão na Figura 24:

	CONTEXT	FREQ	TOTAL 362   UNIQUE 82 +
1	IT IS HARD FOR ME	77	
2	IT IS DIFFICULT FOR ME	42	
3	IT IS TIME FOR ME	37	
4	IT IS IMPORTANT FOR ME	24	
5	IT IS IMPOSSIBLE FOR ME	20	
6	IT IS NOT FOR ME	16	
7	IT IS EASY FOR ME	11	
8	IT IS EASIER FOR ME	11	
9	IT IS N'T FOR ME	7	
10	IT IS BETTER FOR ME	6	
11	IT IS NECESSARY FOR ME	5	
12	IT IS , FOR ME	5	
13	IT IS GOOD FOR ME	5	
14	IT IS HARDER FOR ME	4	
15	IT IS INAPPROPRIATE FOR ME	4	
16	IT IS POSSIBLE FOR ME	4	

Figura 24: primeiras ocorrências da estrutura *it is \*for me*.

A estrutura *for me it's* deveria ser, portanto, mais bem trabalhada com esses alunos. É mais fácil para o interlocutor interpretar um enunciado que seja partilhado pela comunidade linguística do que um enunciado com algum tipo de erro (WOOD, 2006). Ressaltamos que, como esse não foi um erro observado pelo professor até o momento dessa análise, não foi corrigido com os alunos. Mesmo com um olhar direcionado aos aspectos conversacionais, a

professora atenta-se à gramática normativa mais do que ao uso dos blocos como estratégia de melhoramento de fluência, como pode ser visto na primeira linha do Quadro 80, que reproduzimos aqui: [...] *leave the flight deck // We can't // T: stretch your body // breath // B: for me it's worst the worst that can be happened // T: that can happen B: / can happen*. Caso a professora tivesse a percepção do sobreuso dessa estrutura, poderia tê-la trabalhado utilizando o próprio COCA, disponibilizado em qualquer computador com acesso à internet. Esse é outro benefício da LC – analisar aquilo que pode ser mais convencional na língua alvo e na língua de partida.

Ainda assim, a estrutura *it is \* for me* também não parece ser tão frequente se compararmos suas 362 ocorrências aos 560 milhões de palavras no COCA. Ainda no COCA, *in my opinion* [na minha opinião], o bloco de linguagem que abriu esta subseção, ocorre mais vezes: 3.136. Porém, a maior frequência é do próximo bloco de linguagem a ser analisado, qual seja, *I think* [eu acho], que ocorreu 359.646 vezes no COCA, com a maior incidência no registro falado (Figura 25):

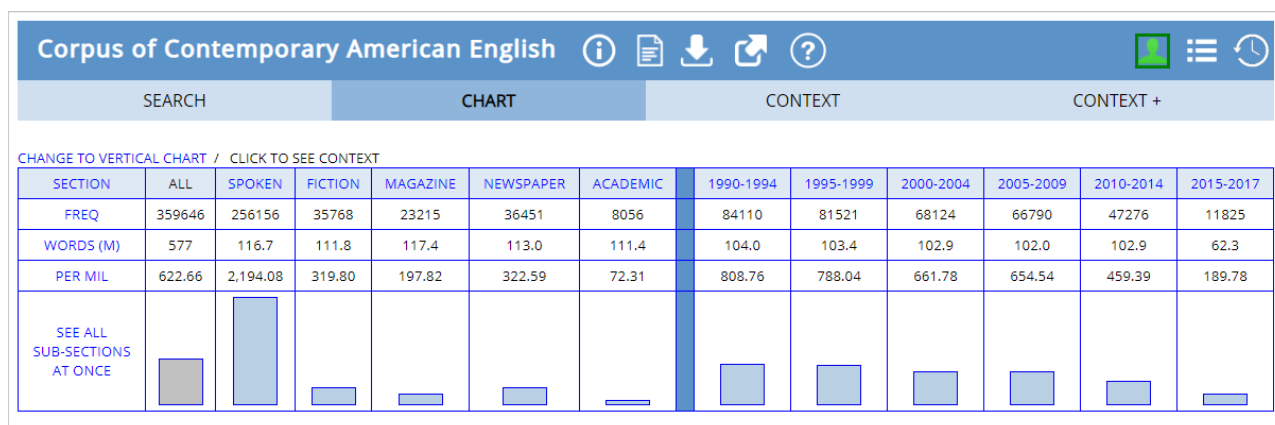


Figura 25: disposição do bloco *I think* por registro e período no COCA.

Como pode ser observado, o bloco *I think* parece ser mais comum do que *it is \* for me* e *in my opinion*. Também no *corpus aviation English classes*, o bloco *I think* é mais comum: 192 ocorrências. Analisamos *I think* também nos blocos de três palavras: *I think it's* (46 ocorrências), *do you think* (30 ocorrências), *I think that* (26 ocorrências), *but I think* (dezoito ocorrências), *I think the* (quinze ocorrências), *I think he* (quatorze ocorrências), *I think I* (onze ocorrências). Devido à alta repetição, buscamos o fragmento menor – *I think* – e seus colocados, como visto a seguir (Tabela 27):

<i>N</i>	<i>Word</i>	<i>L2</i>	<i>L1</i>	<i>Centre</i>	<i>R1</i>	<i>R2</i>
1	I THINK	0	0	192	0	0
2	THE	8	0	0	15	13
3	P	16	24	0	0	0
4	I	9	21	0	11	6
5	ITS	1	0	0	46	0
6	A	4	1	0	1	6
7	T	7	10	0	3	2
8	#	7	2	6	0	2
9	UH	5	10	0	4	6
10	THAT	1	3	0	26	3
11	HE	1	0	0	14	8
12	B	4	7	0	2	2
13	YOU	0	1	0	7	4
14	BUT	3	18	0	0	0
15	YES	5	6	0	0	1
16	IT	3	1	0	8	1
17	S	4	5	0	0	0

Tabela 27: colocados com o bloco de linguagem *I think*.

À esquerda do bloco de linguagem *I think*, figuram os falantes que o utilizam mais. Ressaltamos que, como as letras referentes aos participantes do *corpus* estão marcadas na tabela, *I think* é um bloco de linguagem utilizado para abrir turnos – sendo essa a única justificativa para a extração desses colocados pela ferramenta. Para exemplificar, selecionamos todas as linhas de concordância em que P é colocado de *I think* como segunda palavra à esquerda (Quadro 76):

<i>N</i>	<i>Concordance</i>
1	live a little bit more // P: No / <b>I think</b> you can uh have time life
2	w mistakes did you count? // P: I <b>I think</b> the second part of the te
3	igrantes is a good road // P: Yes <b>I think</b> the best place // B: I ne
4	u have to use although // P: uuuh <b>I think</b> the the company S: how ca
5	es being immobilized // P: hurt / <b>I think</b> that his head is hurt //
6	nd it quite difficult // P: first <b>I think</b> // T: hes giving the turn
7	because in that situation P: / I <b>I think</b> T: / expect is / you have
8	he speaks a better English P: / I <b>I think</b> she has aaaa very good En
9	/ uuh a modern airport // P: No / <b>I think</b> J JFK has uuh S: / electro
10	do you think about this? // P: uh <b>I think</b> its uh uh the picture sho

Quadro 76: amostra de linhas de concordância com o bloco de linguagem *I think*.

Ainda que na segunda posição à esquerda do nóculo, P é o participante que mais abre turnos com *I think*, totalizando 40 ocorrências desse tipo. A professora é a segunda participante a usar o bloco *I think* para abrir turnos, com dezessete ocorrências. B e S também se utilizam dessa estratégia, ainda que menos frequentemente, com onze e nove ocorrências, respectivamente. Outra evidência revelada nesses dados é novamente o *stuttering* (gaguejo), que também pode ser utilizado como estratégia para melhoramento de fluência, como um substituto para pausas preenchidas como *uh*, *uuuh*, *um*, *er* etc. O *stuttering* aqui é observado no

colocado com *I* que, somando a primeira e a segunda posições à esquerda, totaliza 30 ocorrências, em linhas de concordância como ‘*III think for me its new because I was focused in different types of angles*’. Também extraída como colocado está outra estratégia de melhoramento de fluência – *uh*, como em ‘*yes / uh I think uuuh she is more confident //*’. Relembramos que, assim como visto nas análises do *corpus* de comunicações radiotelefônicas, a estratégia do uso da pausa preenchida (vide GÖTZ, 2013) é comumente encontrada em *corpora* de língua oral espontânea, principalmente na abertura de turnos (TAO, 2003). *But* e *yes* também são colocados comuns à esquerda de *I think*, manifestando uma possível ação de concordar ou discordar:

N	Concordance
1	ead read a health magazine // T: <b>but I think</b> you can relate to it / I can tell y
2	akes in Portuguese // P: Yeah // <b>But I think</b> uuuh Americans doesnt worried about
3	es asking me about the action // <b>But I think</b> the word is celebrating // B: yeah
4	be one month I will become a B: / <b>but I think</b> that <proper name> was was in the p
5	ent the message to <proper name> <b>but I think</b> that he limited the possibilities t
6	es] I went to the hospital // so <b>but I think</b> that I would try uh Id like <proper
7	hat happened? / its a funny time <b>but I think</b> its difficult to describe // B: an
8	e window to shut? / Yes please / <b>But I think</b> its tooo to glide / Yeah / No / but
9	toy gun / uuuh P: a water gun // <b>but I think</b> its more difficult to describe this
10	tair // P: dropping the stair / <b>but I think</b> its falling // T: jumping // P: jum

Quadro 77: amostra de linhas de concordância com o bloco *but I think*.

Na análise de *but* como colocado à esquerda de *I think*, observa-se que, de 18 ocorrências, em nove abre o turno ou o enunciado (como nas linhas 1, 2 e 4). Esse uso corrobora outros estudos em inglês (TAO, 2003), italiano (CRESTI, 2005, 2014) e português brasileiro (RASO; MITTMANN, 2012), ainda que realizados com metodologias um pouco distintas. Tao (2003, p. 197) averigua que *but*, quando abre turnos, corresponde a uma função de amarrar (*tying function*) o novo turno ao turno anterior. Outras conjunções, tais como *and*, *so* e *or*, seguem o mesmo padrão. Nos estudos das línguas românicas, *but* também abre turnos em mais de 50% das vezes em que é utilizado, e apresenta função argumentativa, em desacordo com a fala do interlocutor. Nos exemplos a seguir verificamos que *but I think* abre os turnos e mostra discordância com o turno anterior.

1. B: uh the idea with balance between exercise between health and good times uh have a good time  
P: / yeah / **but I think** I think the magazine try to show uh different kinds of uh uh lifestyle //
2. B: / the communication from the aircraft was very <pause> competitive  
S: **but I think** in this moment he is a stressed and he can't he can't do that //

Considerando o fato de que *but* é frequentemente utilizado para abrir turnos na língua inglesa, e que o equivalente *mas* tem a mesma função no português brasileiro, não podemos detectar se os alunos o utilizam devido a uma possível influência da língua materna ou se o

fazem por repetição de modelos oriundos da língua adicional. Porém, importa-nos que o uso se manifesta na produção linguística do aprendiz, oportunizando um trabalho com a comparação de estratégias utilizadas nas duas línguas. A seguir, elencamos uma amostra de linhas de concordância com *I think* acompanhando *yes* e *yeah*:

N	Concordance
1	s // For me /// <b>yes</b> /// <b>I think</b> its very interesting // and it forces
2	t // T: Yes // P: <b>yes</b> / <b>I think</b> he become lost because he the begin h
3	than his // P: <b>yes</b> / uh <b>I think</b> uuuh she is more confident // And of
4	/ P: <b>Yes</b> // thats why I <b>I think</b> // the word the the words are normal
5	s a good road // P: <b>Yes</b> <b>I think</b> the best place // B: I never think uuuh
6	about this class / <b>Yes</b> <b>I think</b> its very interesting thanks <proper n
7	/ B: Yeah? // T: <b>Yes</b> // <b>I think</b> he was back on the fifteenth // P: and
8	// P: <b>Yes</b> / thats what <b>I think</b> // for him I think if the situation uh
9	guese // P: <b>Yeah</b> // But <b>I think</b> uuuh Americans doesnt worried about ri
10	w that // P: <b>yeah</b> / I I <b>I think</b> its a a a dangerous thing // B: III re

Quadro 78: amostra de linhas de concordância com *yes* / *yeah* e *I think*.

*Yes* / *yeah* *I think*, assim como esperado, funciona como concordância ao que foi dito anteriormente, também em abertura de turnos. Além disso, observamos certa flexibilidade no bloco de linguagem, como em ‘*yes / that’s why I think*’, ou em ‘*yes / that’s what I think*’, e até mesmo a pausa preenchida *uh*, como em ‘*yes / uh I think*’. Essa variação não é vista no bloco de linguagem *but I think*, que é sempre emitido como um bloco de linguagem único, fixo.

Além disso, verificamos que várias ocorrências em que *yes* e *yeah* estão à esquerda de *I think* pertencem ao turno anterior, o que não compõe a unidade do bloco de linguagem que estudamos aqui. Para ilustrarmos, apresentamos o exemplo a seguir:

B: ironia / how can I say ironia in English? //

T: irony / he was ironic //

B: yeah / ironic //

**T: yes //**

**P: I think** he tried to show heeee

B: / he didn’t complain // he didn’t agree with the instruction //

Removendo esse tipo de ocorrência e observando somente aquelas em que *I think* é um bloco de linguagem, verificamos que serve ao propósito de atrair mais informação. *I think* é acompanhado por dêiticos (*I think I*, 29 ocorrências; *I think it’s*, 51 ocorrências; *I think he*, 32 ocorrências; *I think you*, 21 ocorrências; *I think it*, 15 ocorrências; e *I think they*, sete ocorrências) ou pelo pronome *that* (32 ocorrências). Como unidade tonal única, *I think* teve uma única ocorrência:

T: do you think that he was joking? //

P: I I think // in my opinion he tried to be fun



As outras ocorrências denotam que o bloco de linguagem abre estruturas complexas. Vale ressaltar que, ao propormos uma visão que considera a língua oral como distinta da escrita, principalmente a partir do núcleo de cada uma (o núcleo da língua oral é a unidade tonal, enquanto o da escrita é o verbo), uma estrutura complexa é assim identificada por outros critérios. Segundo Cresti (2000, 2014), o falante ativa um texto oral com unidades de referência, ou seja, os enunciados; cada enunciado tem uma força ilocucionária, ou seja, uma intencionalidade da ação. Os enunciados são compostos por padrões de informação simples ou compostos – cada pacote informacional é uma ilha, à qual nos referimos no Capítulo 2 desta tese. Os pacotes informacionais, ou as ilhas, são definidos pelas barreiras entonacionais. Dessa forma, ainda de acordo com Cresti (2014), a ligação entre semântica e sintática é detectada pragmaticamente por meio da prosódia; a semântica dá conta da cena, do tópico, e a sintaxe, mesmo que realizada por meio de fragmentos, deve ser conectada à cena. A título de exemplo, apresentamos o seguinte extrato, retirado do *corpus Aviation English classes*:

T: no / I think that that the passengers had boarded already?! // they had boarded or no? //

P: No no no no no no

T: /// so you were just waiting for

P: /// yes I <pause> / As I told you before I needed to make an announcement on the airport uuh

T: /// lounge

S: /// lounge

P: lounge

S: I think to explain the

P: /// I had a good uh a good uhh time to improve my skills / and I I needed to find some words I need to find uh / I had to

S: /// use your CRM and your

P: /// Thats why I do that <break> this kind of class /

S: /// to try to convince the French guy to release the aircraft

<silence>

S: /// congratulations

O primeiro turno tem dois enunciados, divididos por barras duplas; essas barras delimitam os pacotes informacionais, ou ilhas, ou seja, toda a informação entre as barras tonais (barras simples). Cada ilha é definida prosodicamente e tem função pragmática. A palavra *no* demonstra um desacordo ao que foi dito anteriormente; a segunda ilha demonstra o motivo do desacordo: *I think that that the passengers had boarded already?!* [acho que que os passageiros já tinham embarcado?!], proferido de forma a solicitar confirmação. Essa solicitação é retomada no próximo enunciado, ainda no mesmo turno: *they had boarded or no?* [eles tinham embarcado ou não?]. Ao recorrermos ao vídeo, observamos que a professora está olhando para o aluno de quem espera a confirmação. O aluno usa a repetição para enfatizar o engano do professor: *no no no no no no*. A professora então retoma o turno e o que segue é um encadeamento de fragmentos sintáticos, emitidos por participantes diferentes, que se

complementam pela cena (CRESTI, 2014, p. 371). Assim, aquilo que parece uma série de turnos desconectados é, na verdade, uma coconstrução de sentido sobre um dos objetivos de um dos alunos – P –, que propõe as aulas no formato daquelas analisadas aqui. Para justificar essa necessidade, P usa um exemplo de uma situação que vivenciou, quando precisou negociar a liberação de uma aeronave para voo com a autoridade de determinado país. Essa coconstrução dialógica foi tão bem alinhada entre os participantes que, ao término, um deles – S –, após um momento de silêncio, mesmo sem alguma fala que o incitasse, parabeniza P pelo sucesso no evento explanado – a liberação da aeronave e o uso do inglês para essa conquista.

Nesse mesmo extrato, observamos alguns marcadores que conectam os pacotes informacionais: *so* [então], *as I told you before* [como eu disse antes] e *that's why* [é por isso]. Esses marcadores exercem a função de organizar a conversação entre os falantes, assim como a pausa preenchida na ilha *I needed to make an announcement on the airport uuh* [eu precisei fazer um speech no aeroporto uuh], que sinaliza aos interlocutores um pedido de auxílio pela busca da palavra correta – prontamente fornecida por dois participantes. Também verificamos a continuação sintática realizada por mais de um participante no pacote informacional *That's why I do that <break> this kind of class /* [é por isso que eu faço isso <quebra> esse tipo de aula], cuja entonação definiu a ilha, mas não o enunciado, que foi continuado por S em *to try to convince the French guy to release the aircraft* [para tentar convencer o francês a liberar a aeronave]. Essa subordinação, mesmo que não emitida no mesmo turno ou nem mesmo pelo mesmo falante, é vista pela TLA como uma estrutura complexa, pois apresenta vários pacotes informacionais que dependem um do outro.

Retomamos o bloco *I think*, que suscitou a necessidade de abordarmos a questão da complexidade sintática sob a perspectiva da TLA. Ao observarmos *I think* e os *clusters* derivados, percebemos que, no decorrer das aulas, seu uso diminui como unidade tonal única (*I think /*) e aumenta como bloco de linguagem, compondo pacotes informacionais mais longos ou complexos (*I think it's, I think that, I think the, I think he*). Para ilustrar, apresentamos o Plot Dispersion da expressão *I think it's* (Figura 26):

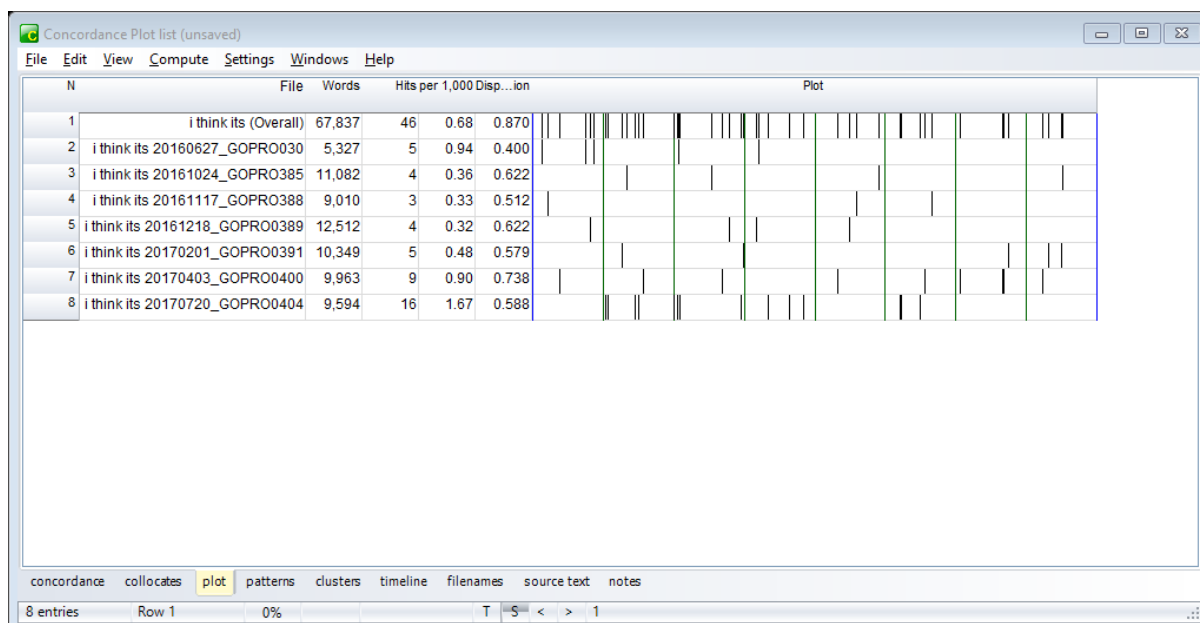


Figura 26: Plot Dispersion com o bloco *I think its*.

*I think it's*, por exemplo, já era um bloco de linguagem utilizado. Entretanto, sua frequência aumenta à medida que as aulas ocorrem. A Figura 26 traz a tela Plot, que mostra a distribuição da palavra ou *cluster* de pesquisa do *corpus* total, como exposto na linha 1, e a sua distribuição por texto, visto nas linhas 2-8. Assim, as linhas estão dispostas em ordem cronológica, e pode-se observar o número crescente de *hits* indicando quantas vezes o *cluster* – nesse caso, *I think it's* – foi utilizado por aula. O mesmo ocorre com *I think that*, *I think the*, e *I think he*. Isso pode demonstrar uma evolução dos blocos de linguagem nas estratégias comumente utilizadas na sala de aula, devido ao seu contexto singular, que leva ao uso de certas funções, como expressar opinião. O *cluster*, que já existia como *I think /*, passa a ser ampliado, agregando outros pacotes informacionais e, conseqüentemente, complexidade sintática e, conseqüentemente, fluência à fala dos alunos.

O mesmo ocorre com o bloco *I don't know*, que ocorre 84 vezes no *corpus*. No levantamento dos colocados de *I don't know*, nossa primeira observação é de que ocorre no fechamento de blocos (primeiro colocado frequente à esquerda é T, P, B e S, totalizando quinze vezes). Como não há pacote informacional seguindo o bloco, é considerado simples, como observado a seguir:

T: / only if she did something on purpose? / because she meant to get fired // I don't know //

P: I don't know //

S: maybe //

O bloco *I don't know* parece ser empregado aqui como uma contribuição à interação, assim como *maybe*. O tópico encerrou-se nesse excerto. Já os outros colocados de *I don't know* mostram dois comportamentos distintos: o primeiro comportamento consta de pacotes informacionais conectados a *I don't know* por meio dos colocados *if* (nove vezes), *how* (seis vezes), *why* (quatro vezes), *what* (três vezes) e *who* (três vezes); o segundo comportamento se estabelece na ligação com outro enunciado ou turno, normalmente por meio de *but* (cinco vezes). Começamos com a discussão do primeiro caso, com dez exemplos apresentados no Quadro 79:

N	Concordance
1	ican accent? // 31:25 P: <b>I dont know</b> if Im right // but I no
2	know / on the way // B: <b>I dont know</b> how he continues work h
3	better English than than <b>I dont know</b> if her accent is easier
4	/ P: yes of course // B: <b>I dont know</b> how <proper name> maint
5	rtuguese / at all [um] / <b>I dont know</b> how to speak aviation t
6	ont to Maceio / Macapa / <b>I dont know</b> how how how what happen
7	alf a month // B: uuuuuh <b>I dont know</b> how is the the journey
8	break the ice / because <b>I dont know</b> who is my partner / and
9	tta? // P: I should uuuh <b>I dont know</b> what to say / I put the
10	uh I dont I dont know / <b>I dont know</b> all American rudes / So

Quadro 79: amostra de linhas de concordância com *I don't know*.

No Quadro 79 podemos observar que *I don't know* é seguido por pacotes informacionais, e constam todos da mesma ilha entonacional. Ao recorrermos ao contexto de produção, observamos que há 30 ocorrências totais desse tipo de fenômeno com o bloco *I don't know*, muito embora uma delas seja uma tentativa em que o conector não foi utilizado (*I don't know [if] all the Americans are rude*). Dessas 30 ocorrências, oito foram emitidas pela professora. As 22 restantes apresentam uma característica similar à observada no bloco *I think it's*: sete das ocorrências de *I don't know* + conector estão nas três primeiras aulas, e quinze ocorrências nas quatro últimas. Mais uma vez, a complexidade do bloco parece aumentar com o decorrer das aulas.

Já a ligação entre *I don't know* e *but* não ocorre na mesma ilha, ou na mesma unidade tonal. Portanto, não se trata de um bloco de linguagem. Todavia, o comportamento do bloco *I don't know*, quando seguido de *but*, revela um uso próximo ao que encerra o turno, como um organizador conversacional no preenchimento do próprio discurso, como visto abaixo:

P: but she is married // uh I dont know // but I've already heard something about it //

Ou ainda em:

S: yeah? // I don't know // but you know / <proper name> knows / <proper name> knows everything //

Nessa última fala, observamos o uso de *but you know* também como organizador da fala, atraindo a atenção do interlocutor. Outros blocos parecem exercer a mesma função. Na próxima subseção, exploraremos melhor esse tópico.

### 5.1.2.3 Gerenciamento da interação

Ao analisarmos alguns blocos de linguagem, detectamos que frequentemente ocorrem no início de turnos e, alguns, na tomada deles. Identificamos esses fatos por meio das linhas de concordância, que evidenciam a inicial do falante logo à esquerda do bloco de linguagem buscado quando o bloco funciona como um iniciador de turno, ou a barra seguida da inicial, indicando que o turno foi tomado intencionalmente. Para exemplificar, apresentamos o bloco *I know that* (treze ocorrências) (Quadro 80):

N	Concordance
1	ut I I I took the curse* B: / yes <b>I know that</b> S: /the official course / okay //
2	rse / of course I know / of course <b>I know that</b> // P: yeah / I I I think its a a
3	of the left or the right // I know <b>I know that</b> // T: Yes its one of them // S
4	o to walk just a little // S: yeah <b>I know that</b> // B: okay? // S: but we cant / n
5	t one third of the S: /yeah yeah / <b>I know that</b> / I know that! // you have two tw
6	the S: [yeah yeah / I know that / <b>I know that!</b> // you have two two thous two wa
7	paper when you are producing it / <b>I know that</b> is one of the techniques when you
8	/ at final final approach T: Yes / <b>I know that</b> the co-pilot landed // S: the cop
9	s are uh interconnected // S: yeah <b>I know that</b> / they are they did that for thes
10	ing about engines / you know // S: <b>I know that</b> // T: what am I why am I looking
11	B: I know that / T: ah okay // B: <b>I know that</b> // uh its different // [okay] //
12	as approved in china eastern // B: <b>I know that</b> / T: ah okay // B: I know that //
13	almost in the cross / uh yeah yeah <b>I know that</b> // P: there was a meeting a board

Quadro 80: linhas de concordância com o bloco *I know that*.

Salvo nas linhas 7 e 8, *I know that* é emitido como unidade tonal única, sem adição de outros pacotes informacionais. O bloco parece funcionar mais como um ‘de acordo’ com o que foi dito anteriormente do que como introdução a algum tipo de informação. O extrato a seguir exemplifica esse comportamento de *I know that*:

P: I´m sure because you did a no standard procedure / uh it´s by  
 S: / by myself / of course / of course / of course I know / of course **I know that** //  
 P: yeah / I I I think it´s a a a dangerous thing //  
 B: I I I really don´t know  
 P: / I asked uh when it happened with you  
 B: / do you know the rule? / uh do you know the rule?

Após um dos alunos ter apresentado dúvida sobre um procedimento aeronáutico que havia realizado, outro foi assertivo em afirmar que aquele procedimento não era padrão,

reforçando com *I'm sure (I'm sure because you did\* a no\* standard procedure / uh it's by)*. Esse turno foi tomado pelo aluno que realizou o procedimento, concluindo a fala do anterior (*by myself*) e repetindo blocos de linguagem gradualmente até chegar ao bloco maior: *of course / of course / of course I know / of course I know that //*. O aluno que havia sido assertivo parece ter percebido que expôs a face do colega, e inicia o *stuttering* já mencionado, que pode funcionar com implicação estratégica; aqui novamente parece ocorrer quando o aluno percebe que pode ter ameaçado a face de um dos participantes. O terceiro aluno entra em cena, também com *stuttering*, e retoma a dúvida do colega (*III really don't know*). O primeiro aluno, que havia sido categórico, parece agora tentar recuperar a própria face: *I asked uh when it happened with you*. O terceiro aluno interrompe o turno e questiona duas vezes: *do you know the rule?*. A continuação desse extrato é uma negociação promovida pelo terceiro aluno, que afirma não haver regra escrita para aquele procedimento; logo, fica a critério do piloto decidir o que fazer. Assim, o terceiro piloto consegue mediar um conflito que poderia se iniciar naquele instante. Observa-se, nesse extrato, que os participantes abandonaram seus papéis de aluno para discutirem, como colegas de trabalho, procedimentos de pilotagem.

Retomando *I know that*, também observamos nas linhas de concordância do Quadro 80 que *yes* e *yeah* coocorrem frequentemente à esquerda do bloco. Ao buscarmos o bloco menor, *I know*, encontramos 35 ocorrências, entre elas com os colocados *that* (onze ocorrências na primeira posição à direita) e *yeah* e *yes* (somados, oito ocorrências na primeira posição à esquerda). *Yeah I know that* e *yes I know that*, quando não abrem turnos, retomam o tópico, como observado na repetição do turno anterior a seguir:

P: no / in a cross //

B: almost in the cross / uh **yeah yeah I know that //**

Os outros colocados ocorrem somente uma ou duas vezes, e não correspondem ao ponto de corte mínimo para este estudo.

Outro bloco de linguagem com *know*, e que ocorre frequentemente nas aberturas de turno, é *do you know*, com 25 entradas no *corpus*. Inicialmente, acreditávamos que *do you know* seria emitido com maior frequência pela professora durante as tarefas de reflexão sobre o objeto de estudo das aulas. Contudo, nossa hipótese não se confirmou. O bloco *do you know* foi emitido apenas cinco vezes pela professora, e somente uma vez com a função de abordar o

assunto da aula (*What do you know about JFK airport?*). O restante foi emitido pelos alunos, como podemos observar no Quadro 81:

N	Concordance
1	email mail box // B: how <b>do you know?</b> T: so you got here ear
2	will happen next? // How <b>do you know?</b> // B: both pictures
3	: One year ago // S: but <b>do you know?</b> / do you know about I
4	kee aviation stuff // P: <b>Do you know</b> how they discovers the
5	on // B: you know why? / <b>do you know</b> why? // S: no // B: no
6	ou / no! / He told me // <b>Do you know</b> why <proper name> didnt
7	one bottle of wine B: / <b>do you know</b> why? // have you ever b
8	// B: oh <proper name> / <b>do you know</b> the specific rule too t
9	it happened with you B: / <b>do you know</b> the rule? / uh do you k
10	German of English ??? // <b>do you know</b> this part? // P: just t

Quadro 81: dez primeiras linhas de concordância com o bloco *do you know*.

Normalmente, *do you know* abre turnos, como nas linhas 3, 4, 5, 7, 8 e 9, mas também pode estar no meio do turno (linha 6), quando parece ser usado para atrair a participação do interlocutor. Nas linhas 1, 2 e 10 o bloco é empregado como verificação de conhecimento. Vejamos um dos turnos:

S: but do you know? / do you know about <false start> I saw today / do you know how how many uh the quantity of water of uh Cantareira system today? //

O bloco abre o turno e, em seguida, abre o enunciado duas vezes, uma das vezes com falsa partida. Na terceira vez, seu emprego parece estar mais relacionado à introdução de um novo tópico. Analisamos outros blocos candidatos ao mesmo emprego: *you know the*, que ocorre 12 vezes, e *but you know*, que ocorre 11 vezes. A título de exemplo, apresentamos, mais abaixo, um extrato de uma das aulas em que se discute o gerenciamento de turno. Os alunos questionaram qual seria a posição de um avaliador do SDEA (exame da ANAC, vide Anexo 2) diante dos elementos que estávamos estudando. Essa indagação surge quando os alunos se descobriram aprendendo aspectos que não haviam estudado anteriormente, e gostariam de saber até que ponto isso poderia ser reconhecido por um examinador. Mais especificamente, os alunos estavam interessados em saber como aplicar o novo conteúdo de aprendizagem em uma das partes do SDEA, a saber, a descrição de figuras. A professora decidiu apresentar dois candidatos interagindo na descrição de uma figura em outro exame, de inglês geral, para discutir julgamentos que se formaram em torno da prova da ANAC. O primeiro é de que a descrição de figuras não é exclusividade do SDEA, mas, antes de tudo, uma atividade presente em várias provas ao redor do mundo. Outro julgamento trata das memorizações sobre as figuras (hábito entre candidatos da prova), o que torna o discurso de um candidato abstraído de elementos conversacionais e, portanto, espontâneos. Ainda almejávamos mostrar como a

interação pode ser avaliada, e um dos resultados desse trabalho pode ser observado no extrato seguinte:

P: first I think <repeating from video> //

T: <about the video> he's taking the turn //

P: giving the ball <laughs> //

T: can you see here the the control of the conversation is his [uhu] // and he makes use of techniques // but in this case he's making use of techniques of interaction // so his interaction is very good // can you see my point? //

P: can you do the same thing with the checker? // to to talking as

T: / yes / what you can do is to make implicit questions / or redundant questions [okay] // questions that are not uh expecting an interlocutor to actually answer / for example // because you are not exactly interacting with the checker [uhu] / yes? // in this test // <pause> but you know? // you know what I mean // well // things like that / you know // <pause> you can show that you are considering the interlocutor in the test / but don't expect him or her to

B: / to interact

T: / to chip in <nodding> / you know / and just continue the conversation with you [okay] // what I mean is / it is possible but you're gonna have to change the kind of questions you use //

A professora aqui já havia abordado questões sobre a tomada de turno, porém em comunicações radiotelefônicas. Ao assistir ao vídeo de dois candidatos interagindo ao descreverem uma figura, P repete uma estratégia utilizada por um dos candidatos (*first I think*), cuja função é sinalizada pelo professor (*he's taking the turn*). P mostra entendimento fazendo uma brincadeira com uma tradução literal da expressão idiomática 'passar a bola'. A partir daí a professora dá explicações sobre a importância da utilização de elementos interacionais para que se possa avaliar a produção de um candidato. Ao ser questionado se o mesmo poderia ser feito na avaliação da ANAC, já que é aplicada a um único candidato por vez (diferentemente do exame sendo mostrado no vídeo), a professora deu exemplos de estratégias que poderiam ser utilizadas (*but you know? // you know what I mean // well // things like that / you know*). Esses blocos de linguagem são altamente frequentes nas pesquisas aqui referidas sobre o levantamento de *clusters*. O *cluster you know* é o mais frequente em várias pesquisas em *corpora* orais (MCCARTHY; CARTER, 2002 [2004]; MCCARTHY, 2003; O'KEEFE; MCCARTHY; CARTER, 2007; RÜHLEMANN, 2008; O'KEEFE; CLANCY; ADOLPHS, 2011; CLANCY; O'KEEFE, 2012; CLANCY; MCCARTHY, 2015) e, junto com outros que também desempenham a função de organizar a fala, tais como "*I mean, and then, but I mean, you know what I mean, do you know what I mean, at the end of the day, if you see what I mean*" (MCCARTHY e CARTER, 2002 [2004], p. 19), deve ser priorizado no ensino da língua inglesa. As expressões com *you know* parecem ser empregadas tanto como um sinalizador do conhecimento compartilhado entre os participantes da interação, como um introdutor a um tópico, como pode ser observado a seguir:



S: / but you know / nowadays why two hours? // because there is that that valve that uh valve [I] a fuel valve that after two hours / after two hours they can leak and uh fuel /

P: / yeah leak the fuel

S: / but uh uh from two hours to flight that <break> this problem is uh doesn't exist //

No turno acima, S se refere a uma regra que os alunos estavam discutindo, apresentando o motivo pelo qual ela existe. *But you know*, portanto, é empregado para cumprir duas funções: tomar o turno e introduzir o tópico.

Outro bloco citado por McCarthy e Carter (2002 [2004]) na lista que abordamos anteriormente, relacionada aos organizadores conversacionais (ou marcadores de discurso, como tratados pelos autores), é *and then*. No *corpus aviation English classes*, *and then he* ocorre 26 vezes; *and then I*, quinze vezes; *and then you*, quatorze vezes; *and then we*, dez vezes. Ao buscarmos somente *and then* nas linhas de concordância, deparamos com enunciados muito frequentemente proferidos pelo professor (121 vezes de 137 no total). Ainda assim, mesmo considerando o baixo número do bloco *and then* quando emitido pelos alunos (dezesseis vezes), é importante investigá-lo. Apresentamos as dez primeiras linhas (Quadro 82):

N	Concordance
1	the the the last days // <b>and then</b> for this reason / I I don
2	// B: yeah // Alright / <b>and then</b> he started a instruction
3	ed / just overnight // B: <b>and then?</b> // S: Because I think th
4	cant // T: its over // B: <b>and then</b> all passengers [yeah yeah
5	me name of my father / <b>And then</b> when I and and and I in t
6	oto a Right side fire // <b>And then</b> he described a evacuation
7	ink he started to be fun <b>and then</b> he lost control because u
8	think he tried to be fun <b>and then</b> the situation become T: b
9	yes] // three times // P: <b>and then</b> they repeated a lot of in
10	T: yes / because I P: / <b>and then</b> theres another one // but

Quadro 82: amostra de linhas de concordância com o bloco *and then*.

Assim como ocorre em outros *corpora* orais (MCCARTHY; CARTER, 2002 [2004]; O'KEEFE; MCCARTHY; CARTER, 2007), *and then* também funciona como organizador conversacional, introduzindo etapas de uma história, normalmente na retomada do turno ou na continuação dele após a quebra terminal (/). *And then* é, assim, empregado como um marcador temporal em narrativas. Narrar também é uma função comum nessas aulas, o que transparece pela ocorrência de outros blocos, como *he tried to* (dezessete vezes), *you told me* (dezessete vezes), *he told me* (quatorze vezes), *I went to* (quinze vezes) e *was in the* (onze vezes). Apresentamos um excerto em que um dos alunos conta uma história sobre um voo em que dois passageiros – um casal – haviam brigado, e a esposa decidiu desembarcar do avião na primeira conexão. Sua bagagem havia ficado no compartimento de carga do avião. Segundo regra internacional, nenhum voo pode prosseguir caso um passageiro que não esteja a bordo deixe

sua bagagem na aeronave; nesse caso, essa bagagem deve ser removida. O despachante do voo tentou negociar com o comandante – o narrador da história – a retirada dessa bagagem, alegando que tomaria muito tempo procurá-la no compartimento de carga. O comandante explicou ao despachante que poderia haver intenções suspeitas com o desembarque da passageira, utilizando um programa televisivo – Discovery ID – como justificativa:

S: **So I was telling you** about the discover I discover ID because I told the dispatcher / Do did you watch Discover ID? / He said no! // **So that's why he told me that** / with the bag inside / you have to to you have to watch this uh this program // it's very interesting / for you know about the the humans around us //

Em um turno longo, o aluno narra o evento com organizadores conversacionais (em negrito) para retomar o seu discurso. O primeiro, *so I was telling you*, é uma retomada do tópico que havia sido abandonado. O segundo organizador, em negrito – *so that's why he told me that* -, é uma referência à primeira menção ao problema e, portanto, um elemento de coesão dessa produção.

Também organizando a fala ao realçar algum elemento (ou de uma narrativa ou de uma descrição) está o bloco de linguagem *in this case* (25 ocorrências). Emitido quinze vezes pelo professor, *in this case* serve à função de enfatizar a particularidade de certo evento, procedimento, ou até língua. Além disso, parece ser empregado em situações em que há quebra na fluência (Quadro 83):

N	Concordance
1	ing gy uh gym / and uuh <b>in this case</b> in a in a gym they are
2	/ is more entertainment <b>in this case</b> for me / its more enterta
3	o develop something B: / <b>in this case</b> / in this case the purp
4	hing B: /in this case / <b>in this case</b> the purpose is entertai
5	of relax B: /yeah / but <b>in this case</b> it doesnt have any rela
6	e their hurt ability // <b>in this case</b> two girls are having a
7	ome problems // Now B: <b>in this case</b> I I can use will // T:
8	paying // P: but I can <b>in this case</b> I can use will uh to ma
9	ah / but uh the the in <b>in this case</b> uh he spoke a lot to gi
10	imagine what happened <b>in this case</b> / all things // because

Quadro 83: amostra de linhas de concordância com o bloco *in this case*.

Assim, podemos afirmar que *in this case* tem duas funções no discurso dessa pequena comunidade: salientar a particularidade de algo ou auxiliar a reorganização do próprio discurso.

Alguns blocos ocorrem com certa frequência ao término dos turnos, podendo funcionar como finalizadores (*turn-closer*). Os mais frequentes são os compostos de *the same*, que exerce a função de finalizar o turno 35 vezes de um total de 95 ocorrências. Os blocos que compõem *the same* são *is the same* (doze ocorrências), *exactly the same* (oito ocorrências), *the same thing* (sete ocorrências), *almost the same* (seis ocorrências), *the same way* (quatro ocorrências) e *the*

*same as* (três ocorrências). Apresentamos, no Quadro 84, algumas linhas de concordância em que *the same* encerra o turno:

N	Concordance
1	not the same / but almost <b>the same</b> // T: the context is diff
2	ne has better English? // <b>the same?</b> // T: they have the same
3	repeat the same phrase in <b>the same</b> T: / because you are askin
4	me // P: the that that is <b>the same</b> T: / its exactly the same!
5	mmmmmm I think its almost <b>the same</b> // P: no he always starte
6	he air traffic control is <b>the same</b> // S: you know sometimes
7	: /um / the questions are <b>the same</b> // T: the questions can b
8	f them uh used to be only <b>the same</b> // B: last night my siste
9	en air France did exactly <b>the same</b> // B: call the ground S:
10	r their English is almost <b>the same</b> // B: almost the same / b

Quadro 84: amostra de linhas de concordância com o bloco *the same*.

Observamos que em duas situações (linhas 3 e 4) o turno foi tomado mesmo sem a indicação de quebra prosódica terminal. Pode ser que o grupo já tenha incorporado a expressão *the same* como finalizadora de turno. Ao buscarmos finalizadores de turnos em outros estudos, encontramos blocos de linguagem denominados “*vague language*” (linguagem vaga) (EVISON; MCCARTHY; O’KEEFFE, 2007), tais como *and things like that, and something like that, that sort of thing, this that and the other, all the rest of it e all this / that sort of thing* (MCCARTHY; CARTER, 2002 [2004], p. 22). Há dois blocos entre os 100 primeiros que são similares a esses listados: *this kind of* (54 ocorrências) e *with this kind* (12 ocorrências). As doze ocorrências de *with this kind* compõem o bloco de quatro palavras *with this kind of*; portanto, passaremos à análise de *this kind of*. O bloco é seguido de substantivos, sendo *class* (seis ocorrências), *situation* (cinco ocorrências), *thing* (quatro ocorrências) e *test* (três ocorrências) os mais comuns. Do total de ocorrências (54), dezessete foram empregadas ao término de turnos, ou seja, 31% das vezes. Isso mostra uma tendência do grupo, principalmente considerando o ponto de corte mínimo de três ocorrências no *corpus* para que o bloco de linguagem seja candidato à análise.

O bloco *this kind of* é normalmente acompanhado de *class* e *test*, como visto anteriormente. Tais ocorrências demonstram outro fenômeno presente nas nossas análises: blocos de linguagem que servem ao propósito de elaborar sobre o próprio processo de aprendizagem ou, ainda, sobre estratégias que favorecem a negociação de significado durante as aulas. A próxima subseção é dedicada a esse tópico.

### 5.1.2.4 Reflexão sobre aprendizagem e uso de estratégias interacionais

Ao serem analisados em seu contexto de produção, alguns dos blocos de linguagem elencados na Tabela 26 parecem ser empregados nos momentos de reflexão sobre a própria aprendizagem. Iniciamos a discussão pelo bloco *I try to*, utilizado predominantemente pelos alunos. Das doze ocorrências, apenas duas foram emitidas pela professora. Apresentamos o extrato a seguir:

B: for me it's extremely difficult to to maintain <break> to keep to maintain the rhythm / [Yeah?] / Because I had to thinking about what I'm speaking //

T: You have to think about //

P: **I try** to study a lot the ing after preposition / [nice] and I saw how much I did wrong [okay] / and now it's clear for me when I make a mistake //

T: okay // good //

P: and **I try** to review / uh and **I try** to record again some questions that you did // [okay]

B: But it's it's complicated for us //

Nesse último extrato, *I try to* parece funcionar como uma abertura de itens de uma lista. Ao menos nesse exemplo o uso recorrente por um falante específico indica uma possível estratégia pessoal de melhoria de fluência. Esse bloco é utilizado oito vezes pelo mesmo falante.

Outros blocos de linguagem que parecem desempenhar a mesma função são *difficult to understand* (dezenove ocorrências), *very difficult to* (dezessete ocorrências), e *it's very difficult* (quatorze ocorrências), que foram fragmentados para o núcleo que todos têm em comum – *very difficult* – visualizados no Quadro 85:

N	Concordance
1	ntract a lot of words B: [yeah <b>very difficult</b> to understand T: not only words
2	ved yester die B: it should be <b>very difficult</b> to understand a Australian contr
3	readable> B: in English // its <b>very difficult</b> P: to give me some support S:
4	because uh B: the accent is so <b>very difficult</b> T: Australian [yes [ one of the
5	e the S: /If I were you B: its <b>very difficult</b> for us // P: if you were me /
6	really? Já voou la? B: já já / <b>very difficult</b> to uh ??? the aircraft to taxi
7	ed // yes / in the company its <b>very difficult</b> // T: yes // P: something T: [on
8	o study with him // but uh its <b>very difficult</b> to deal with xxxx // its uuh hes
9	because its a her it it its S: <b>Very difficult</b> to to P: difficult to got fire u
10	ocê se atrever // 24:04 P: its <b>very difficult</b> to understand this // B: Nothing
11	unreadable> its that stage its <b>very difficult</b> to recover from // B: uuh for me
12	d // 22:27 B: Some accents its <b>very difficult</b> to understand // T: but if you p
13	But the level of formalities is <b>very difficult</b> to understand in another languag
14	uuh S: it was in the sea / its <b>very difficult</b> / case there is a wave // T: the

Quadro 85: amostra de linhas de concordância com o bloco *very difficult*.

Observamos que *it's very difficult* é usado como estratégia de melhoramento de fluência na recorrência do bloco até em situações consideradas inapropriadas pela gramática escrita,

como ‘*Some accents it’s very difficult to understand //*’; essa aplicação, porém, pode ter sido empregada como um bloco fixo, sem atenção à sintaxe. Estudos da língua oral mostram que a repetição do pronome logo após o substantivo, por exemplo, ‘some **accents it**’, é recorrente (MCCARTHY; CARTER, 1995; CARTER; MCCARTHY, 2017); no entanto, quando emitido por um falante aprendiz, pode ser dada maior ênfase ao erro referencial, além do verbal, que pode ter sido induzido pelo uso de *it*. Esse é um exemplo de um dos maiores desafios da etiquetagem de erros em *corpora* de aprendizes: qual erro priorizar. Ainda que criticado, o levantamento de erros pode auxiliar o entendimento da língua produzida por aprendizes, e merece atenção tanto quanto outros tipos de objeto de estudo (GRANGER, 2003; FLOWERDEW, 2006). Esta pesquisa está alinhada com o fato de que a língua oral é regida por fatores distintos da língua escrita – como a pressão do tempo, por exemplo – e a sala de aula é um momento oportuno para o aluno explorar e ampliar conhecimento e habilidades. Portanto, trataremos desses elementos como inadequações sintáticas, lexicais, semânticas ou pragmáticas. Um exemplo de desacordo semântico / lexical é ‘*it’s very difficult to understand better*’, visto no extrato a seguir:

P: yes / sometimes it’s very difficult to understand what they are trying to to to say // because they use a lot of different words / and uh they use aaaaa a verb tense **completely different** //

B: did you did you read the **sentence** of uuh <proper name omitted>? [no] // absolutely clear / for us // absolutely //

P: but if youuuu listen uuuh <another proper name omitted> / It’s very difficult to understand **better** the the the

B: / because his pronunciation is **bad** is is is worse //

O outro aluno parece ter reconhecido a incompatibilidade semântica entre *difficult* e *better* no mesmo pacote informacional, o que influenciou sua tomada de turno, possivelmente corrigindo o seu colega ao reelaborar a fala. É impossível saber qual efeito essa reelaboração causou, pois os alunos mudaram o tópico. Encontramos pouca correção direta entre os alunos; um dos poucos casos pode ser visto no próximo extrato:

T: What is the way? // Uh uh what exactly can you tell me about the way that they are talking? //

P: uh natural uuuh accent // It’s uuuh a natural way to speak uh between twooo native English //

T: **native English speakers** //

P: Yes // that’s why I I think // the word the the words are normal / are clear // But the way that they are talking is difficult to understand // And then she explain why some phrases sounds different

B: / for me it it it’s always difficult to understand when naturals uh

P: **Native** //

B: **Native** speakers are speaking //

P: that’s why I I’ve been doing this course / to to to learn how to understand the native speakers

B: / but it’s difficult to understand contract speaking

S: / **words** //

B: **words** AND phrases // uuuh for example I I didn’t know what is I ain’t //

T: uh / but what is I ain't?

B: I am not //

Observa-se nesse extrato que a professora faz a primeira correção ao complementar o final do turno anterior: *native English speakers*. A próxima correção é feita por P, ao dizer 'native' quando B se refere aos nativos da língua inglesa como '*naturals*'. Mais adiante, B é interrompido novamente quando menciona o seu problema com a compreensão oral de falantes nativos ao dizer *contract speaking (contracted speech)*; nesse momento, S utiliza o termo '*words*'. B enfatiza que o problema não se resume às palavras, mas também às frases (*words AND phrases*). Essas parecem, assim, tentativas de utilizar palavras relacionadas à metalinguagem, campo semântico não familiar aos alunos. Por esse motivo, a professora não viu necessidade de intervir, até B introduzir um tópico que pareceu interessante retomar – *I ain't*.

Os alunos auxiliam uns aos outros na negociação de significado, como observado no seguinte extrato:

B: when they have uh a STAR / It's expected we pass some waypoint at uh some some the some altitude

S: / the altitude that they is they describe

B: / but we are not cleared to do this

S: yes! //

B: here in Brazil we are cleared to do this / we have to we have to have

P: / is in there / even there // or maybe / no / because the there is some uuh intersection that he is he is right or it's necessary to passing five thousand / It's uh obrigatório?

S: mandatory

P: mandatory? / but the controller uh clear to six zero uh six and uh I al al already passed over uh executive uh business airport uh higher than the the chart //

S: yeah but but it's it's important / you know // it's important <break> because it's important <break> the last clearance is important //

Nesse extrato os alunos abordam um procedimento previsto nos Estados Unidos e o comparam ao que ocorre no Brasil. Essa comparação é comum, especialmente ao recorrermos à Tabela 26, que apresenta os *clusters* de três palavras: *the United States* ocorre 22 vezes, *in the United [States]*, vinte vezes e *here in Brazil*, dezessete vezes. Os voos entre os EUA e o Brasil são comuns, e os alunos costumam se queixar que é desafiador voar para aquele país, primeiramente devido à dificuldade com a língua, e em segundo lugar, devido aos procedimentos que divergem entre os países; por isso a comparação. Quanto ao inglês utilizado nos EUA, Bieswanger (2013) aborda a dificuldade para compreender ATCOS americanos devido à alta velocidade da fala.

Esse último extrato de fala apresenta uma estratégia utilizada em vários momentos pelos alunos, que recorrem um ao outro perguntando a palavra em português. Ao se dirigirem ao professor, empregam outros blocos, como *how can I* (quinze vezes) e *how do you* (quinze vezes). O bloco *how can I* é utilizado doze vezes com *say*, formando então a pergunta *how can I say*. Já *how do you* atrai uma variedade maior de vocábulos (*know, write, spell, understand*), porém nenhum deles com mais de duas ocorrências.

Muitas vezes a professora atrai a atenção para determinado item linguístico enquanto aborda elementos importantes em relação a atitudes diante da língua. Vejamos o uso de *would* e *should* na elaboração de hipóteses a seguir:

T: so guys / My question to you is / if you were listening to this frequency / but you were in the ramp / getting ready for pushback // and then you heard all this mess // How **would** you feel? //

S: I'm feel stress / I I'm scared to land there

T: / you **would** start communication with this guy

S: oh **I would request I would request** to change the controller // you know / I will wait for ten or fifteen minutes to change the flight controller

B: / I can't find

T: so that's what you **would** do / you **would** wait some minutes so he could calm down

S: / yeah / calm down

T: Yes? / And then so you **would** delay your flight [yeah] for that

S: / and and call him with the the right frequency / **the first thing I would do** //

T: yeah / so you'd ask for pushback first / [yeah] and after that you **would** call him / [yeah] okay just give me a few minutes and I'll get outta here / yes?

S: yes

P: / that's a variety way to answer the the the airfrance //

T: how?

P: because if you want to push in the alleyway / uuh let's call your ramp for that // it's not necessary to to ask like that // it's uh much more polite

B: it's not uncommon in Brazil // after you copy the air clearance / it's normal here //

P: yeah / but uh the the in in this case uh he <pause> spoke a lot to give uuh short information //

S: yeah yeah yeah //

T: how short **should** it be? What **would** you say in that case? / What **should** he say? //

P: call ramp control uh frequency

S: / but this is a this is a normal uh

P: / it's not necessary to say if you want to start pushback / call ee your ramp control for that // it's a kind of unpolited //

S: / but it's a part of the culture

P: / it's very cold

S: / to to speak a lot //

Observa-se um momento de transição no uso dos elementos de língua relacionados ao ato de levantar hipóteses. A professora insiste em utilizar esses elementos nas perguntas para tentar induzir os alunos ao uso, pois a função já havia sido trabalhada. S parece utilizar alguns blocos dos quais se apropriou: *I would request* [eu solicitaria] e *the first thing I would do* [a primeira coisa que eu faria]. Os alunos, no entanto, (felizmente) não atentaram ao uso de um

elemento linguístico, e passaram a discutir o comportamento do ATCO na comunicação que haviam escutado. O ATCO havia sido prolixo, e os alunos debatem sobre essa atitude e sobre qual seria a melhor forma de se expressar. Podemos verificar, também, a comparação com os procedimentos no Brasil e a justificativa da cultura como fator problemático – essa última de forma estereotipada. Esses são momentos oportunos para se abordarem fenômenos culturais por um viés de tolerância em vez de julgamento. B levantou essa questão ao afirmar que, no Brasil, aquele procedimento não era raro; essa é, portanto, a oportunidade de que um professor precisa para intervir na discussão em prol de uma perspectiva que retome a Pragmática, ou seja, os elementos que contribuíram para aquela fala ter ocorrido daquela forma.

## 5.2 Os perfis funcionais da sala de aula do inglês aeronáutico

Ao elencar as funções comumente utilizadas pelos alunos, verificamos um número menor do que o das funções empregadas nas comunicações radiotelefônicas. Um dos motivos pode estar na quantidade de palavras em cada *corpus*: o *corpus aviation English classes* tem aproximadamente 50.000 palavras a menos que o de comunicações radiotelefônicas. Outro motivo se deve ao fato de que, tanto para a professora quanto para os alunos, o ensino e a aprendizagem dos itens conversacionais do inglês aeronáutico eram novos. Além disso, há que se considerar que o *corpus aviation English classes* é uma coleta de produção de aprendizes de língua, e foi compilado de aulas que tinham como objetivo trabalhar a consciência pragmática da interação radiotelefônica e, portanto, contou com tarefas bastante específicas.

Vale ressaltar que a linguagem analisada foi aquela produzida pelo aluno, apesar de a análise contar também com algumas informações sobre o material linguístico da professora. Porém, o foco principal era avaliar se e como os fenômenos pragmáticos se manifestavam na produção do aluno. A professora também se baseou em pesquisas que afirmam que a Pragmática pode ser ensinada (KASPER, 1997; KASPER; ROSE, 2001; ALCÓN-SOLER, 2005; ISHIHARA; COHEN, 2010; TAGUCHI, 2015), já sabendo, portanto, que conseguiria viabilizar seu projeto. O que bastava saber era se a Pragmática poderia ser apre(e)ndida.

A importância de preparar um levantamento dessa espécie está em confrontar o aluno com elementos presentes em sua fala e em outras, algumas delas mencionadas aqui: comunicações radiotelefônicas, sala de aula acadêmica, inglês falado, entre outros. Essas



comparações podem servir aos alunos como outras possibilidades de modelos além daquelas respaldadas em ‘falantes nativos’. Ao mostrarmos aos alunos que a forma de nos expressar depende de vários elementos (*facework*, divisão de responsabilidade, atos de ameaça à face, jogos de poder), damos a eles a escolha de como agir diante de tais elementos e que perspectiva adotar.

Julgamos que a aprendizagem desses recursos discursivos e do gerenciamento das interações sociais facilita o acesso cognitivo aos blocos de linguagem que podem ser aplicados em determinadas situações; esse conhecimento pode favorecer um entendimento da estrutura do discurso. Assim, a reflexão sobre como os participantes se utilizam desses padrões e como esses mesmos padrões são utilizados em outras comunidades linguísticas pode possibilitar o entendimento do quadro (*framework*) interacional (NATTINGER; DECARRICO, 1992, p. 71).

Seguindo a mesma linha proposta na análise dos fenômenos pragmáticos das comunicações radiotelefônicas, elencamos aqui, para fins pedagógicos, as funções levantadas pela investigação do *corpus aviation English classes*:

<i>Funções / Atos de Fala</i>	<i>Blocos de linguagem</i>	<i>Funções / Atos de Fala</i>	<i>Blocos de linguagem</i>
<b>Suprir lacunas de fala</b>	Repetição de certos vocábulos ( <i>the the the, you you you</i> ) – <i>stuttering</i> Pausa preenchida <i>uh</i>	<b>Discutir regras</b>	<i>We have to</i> <i>You have to</i> <i>You need to</i> <i>I need to</i> <i>I have to</i>
<b>Narrar</b>	<i>And then</i> <i>I had to</i> (ao mencionar algo que foi obrigado a fazer)	<b>Dar opiniões</b>	<i>In my opinion</i> <i>A very good</i> <i>For me it's</i> <i>I think</i>
<b>Discordar</b>	<i>But I think</i> <i>I don't know</i>	<b>Organizar a fala</b>	<i>I know that</i> <i>Do you know</i> <i>But you know</i> <i>In this case</i>
<b>Fechar o turno</b>	<i>The same</i> <i>This kind of</i>	<b>Expressar desejo</b>	<i>I want to</i>
<b>Negociar significado</b>	<i>How can I</i> <i>How do you</i>	<b>Refletir sobre a aprendizagem</b>	<i>very difficult to</i> <i>I try to</i>

Tabela 28: funções frequentes no *corpus aviation English classes*.

Como verificado nas análises, alguns dos blocos de linguagem correspondem à mesma função exercida em outras comunidades de fala, outros não. Um trabalho interessante seria

apresentá-los aos alunos e investigar se podem apresentar modelos de uso parecidos com o registrado nas transcrições e, assim, verificar se o uso ocorre da mesma forma. Outro exercício seria a comparação com outros *corpora*, como sugerido nas análises apresentadas aqui, para propiciar uma amplitude do conhecimento de como outras comunidades utilizam determinadas funções.

Além disso, tínhamos como objetivo detectar se o trabalho pedagógico que priorizasse os fenômenos pragmáticos do inglês aeronáutico seria bem-sucedido, considerando que esses fenômenos se manifestariam na produção dos alunos. Pudemos, sim, notar uma apropriação de determinados blocos de linguagem, principalmente daqueles que induzem à adição de mais pacotes informacionais, tornando essa produção mais complexa. Também verificamos o uso consciente de aparelhos mitigadores ou conversacionais pelos alunos à medida que as aulas progrediam. Ademais, levantamos algumas das estratégias utilizadas pelos alunos para a melhoria da fluência e para a negociação de significado: repetição de certos vocábulos (*the the the, I I I, you you you*); expansão do *cluster* (*of course / of course / of course I know / of course I know that*); uso do termo em português com entonação de pergunta; conclusão do enunciado de outro falante (interrupções de turno); retenção de turno com organizadores conversacionais (*do you know, but you know*), uso de blocos específicos para solicitar auxílio na negociação de significado.

Fora do ambiente da sala de aula, também pudemos testemunhar melhorias na vida profissional desses alunos. Como já mencionamos, um deles mudou-se para a China após conseguir emprego em uma empresa aérea desse país. Outro aluno, em sua última avaliação da ANAC, obteve nota cinco em cinco das seis áreas linguísticas, sendo gramática a exceção, categoria em que tirou nota 4. Tentará novamente prestar o exame ainda este ano, pois nunca esteve tão perto do nível cinco e gostaria de obtê-lo para alcançar uma realização pessoal. O terceiro aluno atingiu o sonhado nível 5 e foi além – candidatou-se ao cargo de avaliador SME da ANAC, e hoje divide o seu tempo entre voar e trabalhar com inglês aeronáutico. Para nós, são todas conquistas obtidas por meio do trabalho aqui descrito.

### 5.3 Algumas observações sobre a descrição linguística do *aviation English corpus*

Ao propormos a compilação desse material, tínhamos a intenção de avaliar se um trabalho voltado às dimensões pragmáticas no que tange à comunicação radiotelefônica surtiria efeito. Acreditávamos que deveríamos analisar a produção do aluno da mesma forma que propusemos com o levantamento dos fenômenos pragmáticos das situações anormais proferidas via rádio. Essa escolha está respaldada na concepção de que as comunidades discursivas se formam por meio do compartilhamento de conhecimento que induz os participantes a serem cooperativos (RAMPTON, 1998). Essa cooperação manifesta-se na linguagem por meio de um gerenciamento interacional que, por sua vez, revela jogos de poder, ou um ritual de *facework*. Assim, buscávamos identificar essas manifestações que, segundo pesquisas baseadas em *corpora*, estariam nos blocos de linguagem com perfil funcional. Ao analisarmos esses blocos, pudemos constatar que seu uso repetido corresponde a determinadas funções e, portanto, corrobora essas pesquisas.

Nattinger e DeCarrico (1992) sugerem que o trabalho pedagógico pode abandonar aspectos gramaticais em prol de uma pedagogia que vislumbre os blocos de linguagem (*lexical phrases*, nas palavras dos autores). Um exemplo seria partir de certos blocos que propiciam um número maior de composições linguísticas (como *would you like*, que pode ser complementado com vários itens distintos) e seguir para a análise sintática. O'Keefe, McCarthy e Carter (2007) sugerem que se selecionem os blocos de linguagem de falantes nativos mais utilizados para auxiliar o aluno no entendimento de como funciona o discurso oral. Como já afirmamos, nossa posição é de que há comunidades discursivas diversas e que cada uma delas pode servir de modelo, não somente o falante nativo; o que sugerimos fazer é propiciar ao aluno uma consciência pragmática e permitir-lhe uma análise dos elementos do próprio discurso.

Esse material investigado pode beneficiar os estudos de produções de aprendizes, que normalmente recaem sobre aspectos lexicogramaticais. Podemos, por exemplo, comparar essa produção com a de outros alunos, outras disciplinas e outros contextos, e verificar até que ponto tais elementos são correspondentes ou não. Também podemos contrastar os itens levantados aqui a outros registros e direcionar a atenção dos alunos a como cada registro define as escolhas linguísticas. Além disso, seria interessante comparar se esses elementos extraídos e agrupados são equivalentes aos de outros alunos (de outras especialidades do inglês, ou de nacionalidade

distinta) com o mesmo nível linguístico e qual a evolução dos blocos de linguagem à medida que o nível muda.

Optamos por apresentar o produto das aulas antes da descrição delas, pois precisávamos primeiro constatar se o trabalho didático que direciona o olhar do aluno à consciência pragmática funcionaria, ou seja, se haveria aquisição dos elementos. Além disso, assim como já afirmado, tais elementos também eram novos para a professora, e era necessário avaliar quais conceitos conseguiria aplicar em sala de aula. Apesar de haver cada vez mais estudos voltados à necessidade da Pragmática no ensino de línguas, há pouca produção didática que possa auxiliar a confecção dessas aulas (ISHIHARA; COHEN, 2010; TAGUCHI, 2015) – quadro agravado no inglês aeronáutico. E a produção didática existente parte principalmente de atos de fala, como solicitar, cumprimentar e desculpar-se, contrastando culturas diversas. Em nosso caso, as análises do *corpus* de comunicações radiotelefônicas levantaram atos de fala extremamente específicos ao context profissional, não exatamente à cultura em si; tais elementos, portanto, deveriam ser considerados.

A metodologia empregada para os estudos da aplicação dos elementos pragmáticos do inglês aeronáutico na sala de aula possibilitou-nos um olhar de distanciamento da nossa própria prática. Relembramos que a professora e a pesquisadora são a mesma pessoa. Ao gravarmos e transcrevermos as aulas, já verificamos certos conceitos enraizados, em que se prioriza a língua como sistema, presentes principalmente nas correções. Porém, ao extrairmos dados por sua frequência e analisarmos o motivo, pudemos entender que a mudança do olhar que prioriza o sistema para aquele que ressalta a Pragmática pode ser mais abrangente também no ensino de itens mais tradicionalmente abordados, como léxico e sintaxe.

Dessa forma, a partir das análises desses dois *corpora*, pudemos revisitar as aulas e propor melhorias. O próximo capítulo apresenta essas aulas, e discute outras possibilidades de trabalho que priorizam a Pragmática do inglês aeronáutico.

## Capítulo 6. Sugestão de aplicação pedagógica

Este capítulo apresenta algumas sugestões de trabalho pedagógico voltado ao público específico de pilotos e, possivelmente com as devidas adaptações, controladores de tráfego aéreo. Não são exclusivas, porém, a esse domínio, uma vez que as atividades podem ser utilizadas em outros ambientes de ensino, principalmente naqueles relacionados ao ESP (*English for Specific Purposes*). Trata-se de propostas oriundas de estudos que nortearam esta pesquisa, e adaptadas para este fim.

Reforçamos que não são esquemas fechados em si, mas sim orientações ao trabalho do professor. Também não se restringem a determinadas abordagens de ensino, ainda que resultem de conceitos pedagógicos mais globais que priorizam um ensino de construção de significado, de estratégias comunicativas e, principalmente, de reflexão sobre o uso da língua. Parte-se do princípio de que a Pragmática é ensinável (KASPER, 1997), e que cabe ao professor guiar o aluno à aprendizagem não somente do conteúdo, mas também da sua própria forma de aprender.

O capítulo é dividido em seis partes: a primeira trata da Pragmática como perspectiva de ensino de inglês aeronáutico, uma vez que as análises do *corpus* de comunicações radiotelefônicas evidenciam fenômenos pragmáticos. A segunda parte se ocupa do uso de transcrições para as aulas; esse uso é ilustrado por meio da descrição das cinco primeiras aulas cujas análises estão descritas no Capítulo 5. Em seguida, apresentamos algumas sugestões de trabalho didático com funções linguísticas exemplificadas pelas duas últimas aulas. A subseção seguinte versa sobre algumas sugestões de atividades que se baseiam em situações (*scenario-based*) para a prática de atos de fala e blocos de linguagem. Já a última subseção discute a importância do aprender a aprender, e como a consciência sobre a própria aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento de uma consciência pragmática.

### 6.1 A Pragmática como perspectiva

Apesar de a Pragmática ser historicamente relegada às margens dos estudos linguísticos (LEECH, 1983) e, conseqüentemente, da sala de aula (DAVIES, 2004; ALCÓN-SOLER, 2005; ISHIHARA; COHEN, 2010), ela tem se revelado cada vez mais importante na pesquisa

acadêmica e na necessidade emergente de interações entre pessoas de contextos e culturas diversas. Os estudos apresentados nesta tese atestam essa necessidade.

A investigação dos elementos discursivos produzidos na sala de aula do inglês para aviação, com especial atenção ao que corresponde à fluência e interação, evidencia que a junção dessas duas áreas linguísticas pode ser pedagogicamente categorizada por meio do ensino da Pragmática. Sugere-se, aqui, que se parta do contexto de produção linguística, por meio de um insumo real, extraído do próprio *corpus* de comunicações radiotelefônicas ou de outros áudios reais, para a análise linguística em sala de aula. Nessa análise, há que se considerarem elementos como mitigação, atos de fala correspondentes a cada participante, fronteiras linguísticas que acenam para a transição de linguagem entre a Fraseologia Aeronáutica e o *plain aviation English*, blocos de linguagem que favorecem estratégias comunicativas (inclusive de melhoramento de fluência), entre outros.

Trabalhar com aspectos pragmáticos pode fornecer indícios a profissionais cada vez mais expostos à interação internacional sobre como melhorar sua tolerância cultural, como a interação ATCO x piloto funciona, como utilizar estratégias para mitigar ou enfatizar algum ato de fala, e como desenvolver sua consciência pragmática (vide Capítulo 2). Retomando Davies (2004), acreditamos que, caso partamos de fenômenos pragmáticos para, então, chegarmos a elementos mais relacionados à língua como sistema, tais como gramática e vocabulário, podemos desenvolver **atitudes** no aprendiz de uma língua, em nosso caso, o inglês aeronáutico. Ishihara e Cohen (2010) oferecem sugestões de critérios a serem seguidos para o desenho de uma aula cujo foco seja a Pragmática; esses critérios partem da definição do fenômeno pragmático a ser trabalhado, das características pragmalinguísticas (funções comunicativas, estruturas gramaticais e vocabulário) e sociopragmáticas (aspectos culturais), seguindo até descrições socioculturais dos alunos, tais como idade, nível de proficiência linguística, língua materna, entre outros.

O nosso contexto de ensino é bem definido: pilotos já em serviço, normalmente com proficiência linguística correspondente a nível 3 ou 4, segundo a Escala de Proficiência Linguística da OACI, em aulas individuais ou em pequenos grupos. O caso estudado nesta tese é de um grupo pequeno, descrito no Capítulo 3. As aulas que propomos neste capítulo consideram os dois públicos: aulas individuais ou aulas em grupo.

Seguindo a sugestão de Ishihara e Cohen (2010), definimos os objetivos com base em fenômenos pragmáticos. A escolha desses fenômenos foi feita a partir da análise linguística

realizada com o *corpus* de comunicações radiotelefônicas. Vale ressaltar que essa análise já estava em andamento quando as aulas aconteceram, e dados decorrentes dessa análise podem também ser encontrados em algumas publicações anteriores a esta tese, como Prado (2019), com informações sobre a investigação por fluencemas; Prado (2018a), com a proposta de metodologia de pesquisa pela busca de *clusters* para a averiguação dos elementos conversacionais; e Prado (2018b), já com o agrupamento das funções comunicativas do inglês aeronáutico.

Ainda segundo Ishihara e Cohen (2010), também devemos considerar os procedimentos de cada aula, ou seja, o insumo que subsidia o fenômeno selecionado e as tarefas que guiarão a produção do aprendiz. Mencionamos brevemente, na subseção 3.4.2, a importância do insumo – ou *input* – como ponto de partida para as aulas (vide BARDOVI-HARLIG, 1996). Trata-se de um elemento que deve ter sido produzido socialmente, ou melhor, que tenha finalidade social, e que possa servir de material didático. Assim, um insumo pode ser uma obra de arte, uma notícia de jornal, uma música, uma conversa telefônica ou um livro, e deve abarcar o objetivo de ensino do professor. Em nosso caso, o insumo é frequentemente uma comunicação radiotelefônica extraída do *corpus* que compilamos. Utilizamos as comunicações desse *corpus* devido à possibilidade de escolhermos textos que contivessem mais elementos do fenômeno selecionado para a aula, processo facilitado pelas ferramentas de busca da LC. A título de ilustração, apresentamos duas telas do WST geradas a partir de uma busca pela palavra *sir*, para uma aula com foco no uso de honoríficos (Figuras 27 e 28):

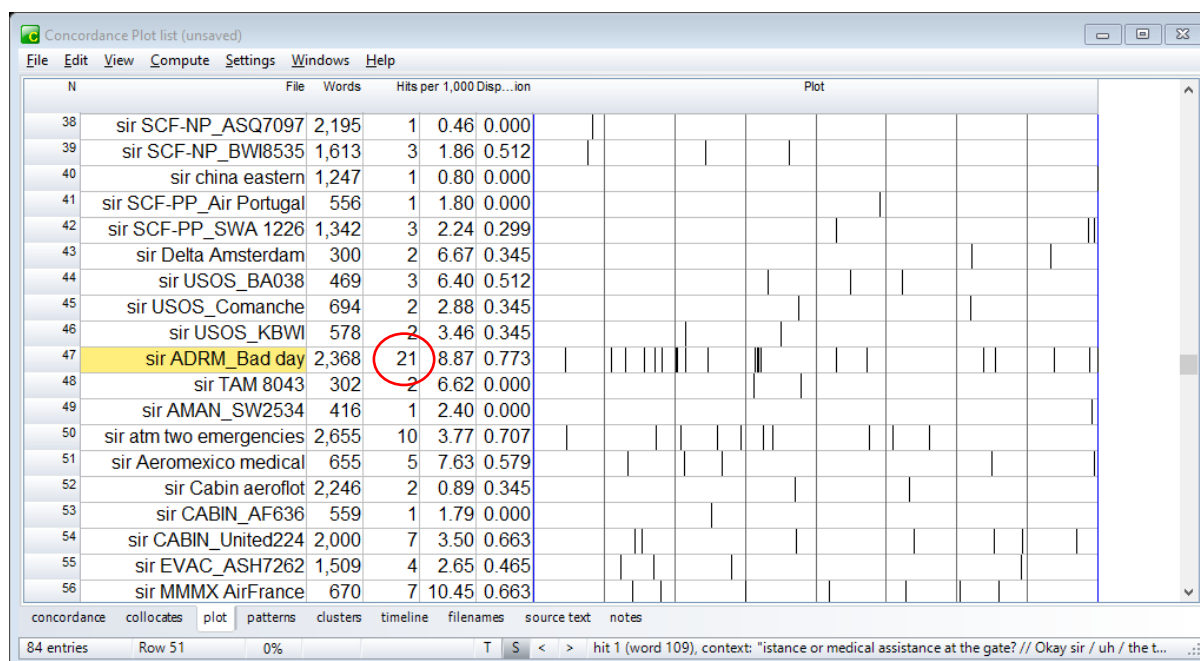


Figura 27: tela Plot gerada a partir da palavra *sir*.

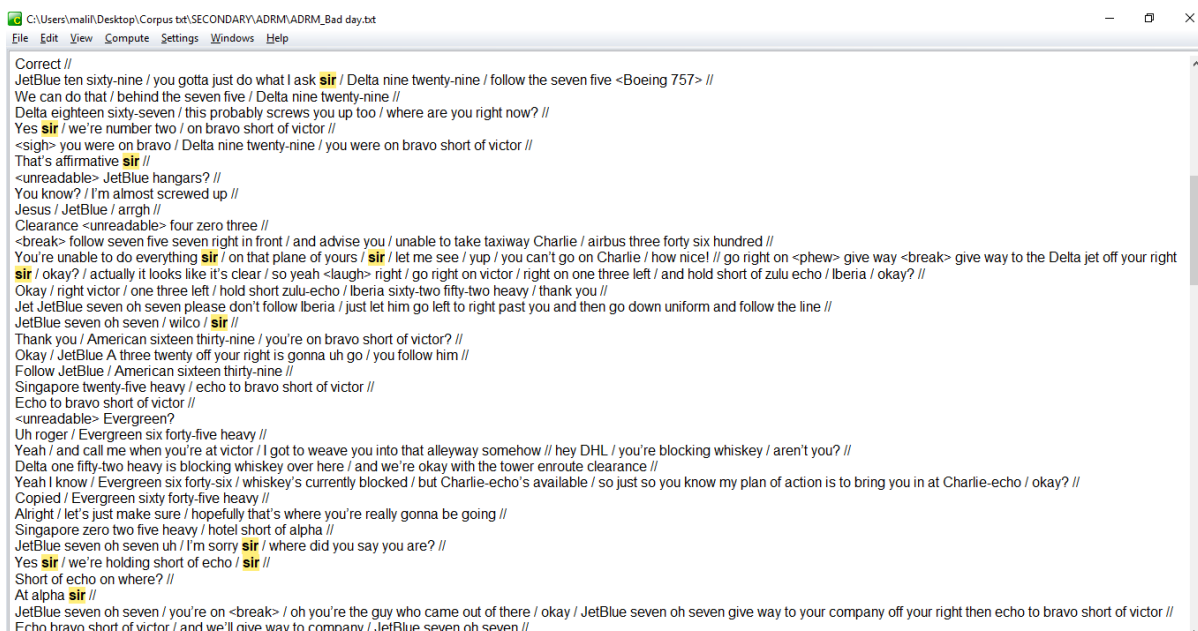


Figura 28: tela de um texto do *corpus* de comunicações radiotelefônicas.

A Figura 27 traz informações sobre quantas vezes a palavra *sir* aparece em cada texto do *corpus*. Encontramos, por exemplo, um texto que pode ser utilizado em um trabalho didático com essa palavra – ADRM\_Badday –, pois tem 21 ocorrências de *sir*. Na Figura 28, apresentamos esse mesmo texto com a palavra *sir*, destacada na tela. A ferramenta Plot (Figura 27), portanto, permite que selecionemos o texto que mais oferece o fenômeno pragmático que buscamos, partindo das análises realizadas no Capítulo 4. Assim, recorreremos ao áudio de onde a transcrição se originou. O extrato com maior ocorrência de *sir* foi escolhido para a aula. Também trouxemos a carta aeroportuária de John F. Kennedy em Nova Iorque, local onde o evento ocorreu, para contextualizar a comunicação. Os alunos precisaram ouvir o áudio e buscar a posição das aeronaves no aeroporto. Em determinado momento, passaram a recorrer um ao outro para entenderem o áudio, como observado no extrato a seguir:

B: what you say you are? // Yes sir //  
 S: say you are / where did you say you are //  
 B: uuh you are holding short of echo // at alpha sir //  
 T: yes  
 P: / cause the jetblue was wrong / uh the uh said the wrong position and uh the controller ask / where? / likeee / are you sure? <laughs> //  
 S: You know what / I I think JetBlue uh uh does didnt make didnt make any mistake there  
 P: no / he said in the the wrong position before we are holding short of echo / sir // Short of echo on where? //

Nesse extrato, um dos alunos repete o que ouviu do áudio, seguido da correção de outro aluno (segundo turno). A correção é ignorada e o aluno repete a continuação do áudio, buscando a posição da aeronave (aguardando na taxiway alpha antes da taxiway echo). A



posição da aeronave foi confirmada pelo professor, cujo turno é tomado por outro aluno emitindo sua opinião: *cause the jetblue was wrong* [porque o jetblue estava errado]. Esse aluno dá indícios de que a língua produzida ali poderia refletir uma mensagem indireta: *uh the uh said the wrong position and uh the controller ask / where? / likeee / are you sure?* [uh o uh disse a posição errada e uh o controlador pergunta / onde? / comooo / você tem certeza?], e ri. Um dos alunos discorda: *you know what / I I think jetblue uh uh does didn't make didn't make any mistake there* [sabe o que é / eu eu acho que o jetblue não comete não cometeu não cometeu nenhum erro aqui]. É interessante observar que esse aluno abre o turno com um bloco de linguagem que analisamos no *corpus* de comunicações aeronáuticas: *you know what*. Como pudemos averiguar no Capítulo 4, *you know what* funciona como um marcador discursivo e demonstra desacordo; porém, é normalmente utilizado como uma mensagem indireta.

Esse tipo de tarefa foi executado na maioria das aulas, e é um procedimento que respalda diversas sugestões didáticas apresentadas neste capítulo. A análise linguística pode ser realizada por meio de uma discussão de elementos pertinentes à produção original, tais como: quem são os falantes e qual sua origem (considerando território do ATCO e linha aérea do piloto); que problema esses falantes estão vivenciando e qual a sua gravidade; qual é a posição da aeronave; entre outros. Também se pode partir da transcrição, sem o áudio, e pedir para os alunos responderem a algumas perguntas que direcionem sua atenção a determinados aspectos pragmalinguísticos ou sociopragmáticos – como sugerido por Ishihara e Cohen (2010) – e, em seguida, reproduzir o áudio para que os alunos discutam se suas respostas mudariam (PRADO; TOSQUI-LUCKS, 2017).

A análise linguística, no entanto, não é a única tarefa sugerida aqui. É importante oportunizar aos alunos momentos de produção e prática linguística, de forma a utilizarem os elementos pragmalinguísticos observados durante a análise. Atividades como as baseadas em cenários, por exemplo, são excelentes para contextualizar problemas e levar os alunos a produzirem o conteúdo almejado. Atividades baseadas em tarefas também promovem mais interação entre os alunos e reservam ao professor o papel de observador / mediador do exercício. *Role-plays* em que os alunos possam recriar seus papéis, colocando-se no lugar dos participantes da produção original, também podem enriquecer o ensino, desde que possibilitem desafios similares às situações reais, tais como a ausência de elementos visuais na comunicação, o desconhecimento do problema e a obrigatoriedade do compartilhamento da situação. Reforçamos a importância do uso de *realia*, como cartas aeronáuticas, imagens, rádios, entre outros, que situem os alunos no contexto (vide Capítulo 1). Vale enfatizar que o

uso de *realia* previsto aqui não intenciona ensinar Fraseologia Aeronáutica, e sim promover o uso de *plain aviation English*; isso pode ser realizado ao propor complicações operacionais. Daremos alguns exemplos de atividades a seguir, partindo de discussões sobre o tipo de tarefa que pode ser adotado para as aulas do inglês aeronáutico.

### 6.1.1 O uso de transcrições

Uma das maiores críticas de pesquisas sobre a língua oral é a de que materiais didáticos não preservam as características intrínsecas dessa variação, com o argumento de que não seria pedagogicamente apropriado (WALSH, 2014). Haberland (2010) argumenta que, mesmo se extraída de uma situação real, a transcrição perde suas características autênticas a partir do momento em que essa situação é representada no papel. A transcrição seria, assim, uma forma de descontextualização, uma vez que a produção discursiva é somente válida no momento dessa produção, segundo as condições de verdade da semiótica ou semântica. Dêiticos são um bom exemplo – ‘eu’ só pode ser ‘eu’ quando dito naquele determinado contexto, por aquela pessoa que emitiu a fala, naquele momento. Para contra-argumentar essa perspectiva, transcritores tentam representar tão fidedignamente quanto possível uma situação de fala, o que torna a transcrição demasiadamente poluída para um leitor que não esteja familiarizado com elementos linguísticos específicos, como entonação, representações fonéticas, etiquetagem, entre outros (ZANETTIN, 2009; HABERLAND, 2010).

A língua falada está em constante movimento, e muitas vezes é necessário estagná-la para propor análises. Caso se busque um modelo de transcrição que permita o reconhecimento da cadência da fala, podem-se desconsiderar certos aspectos metalinguísticos que não serão objeto de estudo naquele momento para familiarizar o aluno com esse novo tipo de leitura. As cinco primeiras aulas, cujas análises foram apresentadas no Capítulo 5, por exemplo, contaram com o uso de transcrições. Também propusemos *workshops* com profissionais de língua, ATCOs e outros pilotos (não alunos) (PRADO; TOSQUI-LUCKS, 2017; TOSQUI-LUCKS; PRADO, 2017), e todos obtiveram sucesso quando orientados a ler as elocuições considerando as barras entonacionais propostas pela TLA (CRESTI, 2000). Portanto, o modelo escolhido para este estudo pode contemplar também o trabalho didático.

Ao longo desta tese, defendemos que as duas variações diamétricas – oral e escrita – são claramente distintas, e cada uma possui gramática própria. Apresentar transcrições aos alunos seria uma forma de respeitar a estrutura da gramática da língua oral, uma vez que a pontuação respeita elementos da língua escrita. Considerá-la, portanto, como um novo gênero textual a ser trabalhado com o aluno pode ser uma alternativa. Guillot (1999) propõe sequências didáticas em que os alunos recebem as transcrições e precisam reconstruir o contexto a partir de elementos linguísticos. A partir do que leem nas transcrições, os alunos precisam, por exemplo, definir quem são os falantes, qual o grau de relacionamento ou de distância social entre eles e qual canal de comunicação está sendo utilizado (conversa face-a-face, telefone, entrevista televisiva). Segundo Guillot (1999), quando trabalhamos com a transcrição antes do áudio podemos levantar aspectos importantes em relação à percepção da fluência (vide Capítulos 2 e 3).

Como visto no Capítulo 2, outras pesquisas também revelam que a percepção da fluência está intimamente ligada às impressões deixadas na produção de fala, principalmente na questão do sotaque. Um falante pode ser um usuário proficiente da língua; no entanto, ao mostrar algum sotaque estrangeiro, não será considerado fluente (PINGET *et al.*, 2014). Assim, apresentar a transcrição sem o áudio pode contribuir para uma visualização da produção em relação a elementos como marcadores discursivos, blocos de linguagem, especificidade do léxico, entre outros, e sugerir até mesmo que os alunos debatam sobre a origem dos falantes. Eliminar a verbalização dos enunciados favorece a atenção à qualidade da produção no que diz respeito à complexidade pragmática, gramatical e lexical, por exemplo, para em seguida propor reflexões sobre a apropriação da língua inglesa.

A perspectiva de apropriação da língua inglesa (*ownership*; vide WIDDOWSON, 1994) trata da noção de que o falante nativo teria mais propriedade sobre ela. Tal conceito respalda-se, em parte, na suposição de que, por serem maioria, os falantes nativos teriam domínio maior sobre o idioma; atualmente, essa concepção de que o falante nativo é o modelo de língua precisa ser repensada, já que o número de falantes não nativos de inglês supera o de nativos (KACHRU, 1986; CRYSTAL, 2003), e o inglês aeronáutico é um segmento do *English as a Lingua Franca* (ELF); portanto, há que se promover reflexões sobre esses aspectos na sala de aula. Como visto no Capítulo 1, algumas pesquisas afirmam que o inglês para aviação, de característica profissional, não é adquirido, e sim treinado. O aluno desse domínio de inglês precisa renovar também esse conceito para que a língua não seja impedimento hierárquico, uma vez que o piloto não nativo pode se considerar inferior ao ATCO nativo, por exemplo.

Já a contextualização dos eventos referentes aos insumos trazidos à sala de aula auxilia o aluno a recriar esses eventos. Retomar comunicações que realmente aconteceram, promovendo reflexões sobre as manifestações linguísticas e o que elas implicam dentro daquele determinado contexto, beneficia o entendimento do aluno, como visto no extrato a seguir, já exposto no Capítulo 5:

T: later the controller continued offering him suggestions and possibilities and then he said / we're going to be in the Hudson //

S: we might end up //

T: we're going to be in the Hudson //

B: no modalization //

T: He had made the decision // he was heading to the Hudson //

Esse extrato é fruto de uma discussão sobre o acidente que culminou com um pouso no rio Hudson, em Nova Iorque. Foi mostrado o vídeo com a comunicação e as ações na cabine de comando<sup>148</sup>. O vídeo também apresenta os dados das telas, demonstrados no momento do impacto com os pássaros – assim, os alunos puderam identificar o que os pilotos do evento efetivamente viveram. Esse tipo de vídeo é desenvolvido por agências de investigação para ilustrar momentos importantes de decisões dos pilotos. O objetivo é demonstrar o quanto as ações informadas e treinadas dos pilotos podem influenciar a consequência desse evento. O professor de inglês aeronáutico pode fazer uso desse material, disponibilizado na internet. Naturalmente, faz-se necessário que o professor sempre verifique a fonte do material, e utilize insumos oriundos de instituições confiáveis. *Blogs*, fóruns e *vlogs* muitas vezes se apoiam em opiniões, ignorando a seriedade de investigações realizadas por agências ao redor do mundo.

A aula 1 do grupo analisada no Capítulo 5 seguiu a proposta de trabalhar elementos tradicionalmente reservados à Pragmática, como o uso de honoríficos, a entonação como elemento de construção de significado e atos de fala indiretos. A sequência da aula está elencada a seguir, como uma ilustração de um trabalho didático com essa proposta.

### **Bad day at JFK (Aula 1)**

O insumo é oriundo de uma comunicação real, conhecida nas mídias sociais, em que o controlador de solo no aeroporto John F. Kennedy em Nova Iorque se perde com a sequência

---

<sup>148</sup> A National Transportation Safety Board (NTSB), agência norte-americana responsável pelas investigações de acidentes de transporte, oferece um repositório de animações com recriações dos acidentes investigados com o propósito de ilustrar os relatórios. Esse banco de vídeos é uma excelente fonte de material autêntico. Disponível em <<https://www.nts.gov/Pages/animations.aspx>>. Acesso em 21 ago. 2019.

de aeronaves que está coordenando. Sua resposta a essa desorientação apresenta tom de ironia, captada por alguns pilotos e ignorada (talvez intencionalmente) por outros. Alunos frequentemente reportam o receio que têm de voarem no espaço aéreo dos Estados Unidos, pois alegam que os ATCOs americanos são extremamente casuais e não aderem às regras de Fraseologia Aeronáutica impostas pela OACI (vide ISHIHARA, 2019). A comunicação pode ser encontrada no sítio eletrônico youtube.com sob o título *bad day at JFK*. Segue a sequência proposta para a aula:

1. Disponibilize aos alunos a carta aeroportuária de John F. Kennedy, em Nova Iorque, nos EUA. Os alunos deverão discutir sobre as particularidades do aeroporto, *hotspots* (áreas do aeroporto que são passíveis de incidentes, normalmente realçadas nas próprias cartas aeronáuticas). Essa carta em específico pode ser encontrada no sítio <https://www.airnav.com/airport/KJFK>.
2. Após essa discussão prévia, pergunte sobre a experiência que os alunos têm com esse aeroporto, e quais as dificuldades pelas quais já passaram lá. Se os alunos não têm familiaridade com o aeroporto, pergunte se conhecem algum caso ocorrido nele.
3. Apresente a primeira parte da comunicação referida. O ideal é que se pare no primeiro minuto do áudio enquanto os alunos tentam se situar sobre a posição das aeronaves. Peça para localizarem a posição juntos, utilizando os enunciados dos pilotos. Caso necessário, reproduza essa primeira parte novamente.
4. Pergunte sobre o tom dos falantes, e sobre como se sentiriam se fossem os pilotos naquela situação.
5. Reproduza mais um minuto do áudio. Discuta com os alunos se sua impressão mudou ou se ainda se sentem da mesma maneira. Questione os motivos novamente.
6. Entregue os extratos seguintes, oriundos dessa comunicação, aos alunos:

Aircraft seven oh seven uh / I'm sorry sir / where did you say you are? //

Yes sir / we're holding short of echo / sir //

Short of echo on where? //

At alpha sir //

Aircraft seven oh seven / you're on <break> / oh you're the guy who came out of there / okay /

Aircraft seven oh seven give way to your company off your right then echo to bravo short of victor //

Echo bravo short of victor / and we'll give way to company / Aircraft seven oh seven //

Aircraft one seventy-six if you can't get in / let me know //

Roger / we'll check //

Thank you very much //

Hang on a second / Aircraft ten sixty-nine / you're behind the company A three twenty? //

Yes sir //

I don't know how that happened / just follow him / and eight bravo lima / you're behind the Aircraft / so everybody did right / Aircraft nine twenty-nine / just follow the Hawker //

Okay / uh well / the Hawker is two planes in front of us //

Great // Aircraft eighteen sixty-nine / you're behind the Hawker? //

Correct //

Aircraft ten sixty-nine / you gotta just do what I ask sir / Aircraft nine twenty-nine / follow the seven five <Boeing 757> //

We can do that / behind the seven five / Aircraft nine twenty-nine //

Clearance <unreadable> four zero three //

<break> follow seven five seven right in front / and advise you / unable to take taxiway Charlie / airbus three forty six hundred //

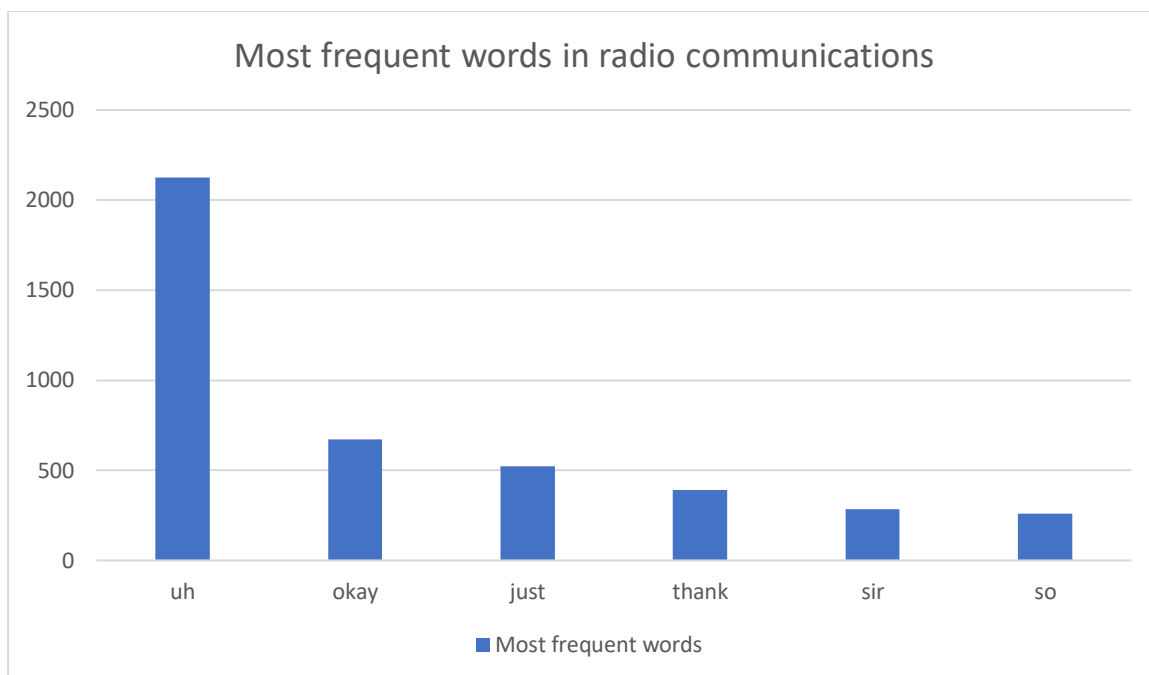
You're unable to do everything sir / on that plane of yours / sir / let me see / yup / you can't go on Charlie / how nice! // go right on <phew> give way <break> give way to the xxx jet off your right sir / okay? / actually it looks like it's clear / so yeah <laugh> right / go right on victor / right on one three left / and hold short of zulu echo / Iberia / okay? //

Okay / right victor / one three left / hold short zulu-echo / Iberia sixty-two fifty-two heavy / thank you //

Aircraft seven oh seven please don't follow xxx / just let him go left to right past you and then go down uniform and follow the line //

Aircraft seven oh seven / wilco / sir //

7. Pergunte sobre o uso da palavra *sir* nesses extratos: que função ela exerce, qual o motivo de ter sido empregada naquele momento, e se é uma palavra comumente utilizada nas comunicações ou em ambientes aeronáuticos de forma geral. Pergunte se, nos extratos que receberam, todas as emissões de *sir* são empregadas da mesma maneira.
8. Reproduza o restante da comunicação, pausando ao término de cada extrato analisado, indagando se a opinião dos alunos mudou ao ouvirem o tom com que cada *sir* foi emitido.
9. Ao término dessa atividade, mostre um *slide* ou entregue uma cópia da seguinte ilustração aos alunos:



10. Os alunos devem debater o motivo de *sir* ser uma palavra tão utilizada em comunicações radiotelefônicas. Em seguida, devem buscar exemplos de cada palavra da ilustração, utilizando os extratos que têm em mãos (do passo anterior).
11. Elenque, com os alunos, situações em que julgam ser necessário utilizar *sir*. Peça para que eles usem essas situações como modelos para criarem comunicações entre si, com dramatizações curtas (*role-plays*) em que um seja o piloto e o outro, o ATCO.
12. Converse sobre a atividade de *role-play* realizada e pergunte sobre o uso de *sir* nessa atividade.

### **The nose gear what?** (Aula 2)

Abordam-se, aqui, questões referentes à nacionalidade do aluno e à frustração que ele sente em relação ao falante nativo. É comum alunos reportarem que os ATCOs dos EUA falam muito rapidamente, comprometendo o entendimento do piloto – o que foi confirmado pelo estudo de Bieswanger (2013). Porém, os alunos reconhecem esse fato como uma deficiência própria, e não como uma falta de acomodação por parte dos ATCOs que, por sua vez, deveriam reduzir o ritmo de sua fala e torná-la mais eficaz (vide ESTIVAL; FARRIS; MOLESWORTH, 2016). Além disso, existe uma crítica exacerbada, por parte dos alunos, em relação a outros pilotos brasileiros quando há algum problema.

Essa aula propõe um insumo relacionado a um evento amplamente divulgado pela mídia americana sobre um avião de uma empresa brasileira que, em 2013, pousou em Nova Iorque JFK com uma falha no trem de pouso. Tal situação nunca havia ocorrido com aquela determinada aeronave e, portanto, foi totalmente inesperada para a tripulação. A pane também não era prevista pelos manuais, ou até mesmo pelas indicações nos instrumentos da cabine de comando. A única indicação que os pilotos tinham é de que haveria um problema com o *nose steering wheel* (roda direcional do nariz), o que implicaria dificuldade em taxiar a aeronave em solo. Sabendo que JFK é um aeroporto congestionado, e que uma solicitação de reboque levaria tempo, a tripulação informou que arremeteria para iniciar os procedimentos (*checklist*) para a resolução do problema. Como a aeronave sobrevoou próximo ao solo, algum funcionário observou que o trem do nariz estava invertido, informando o controlador da torre. A partir daí, houve uma sequência de turnos tratando do compartilhamento dessa informação, começada no próximo extrato:

Aircraft eight zero seven eight heavy / Kennedy Tower // I'm being told that your nose gear appears to be in the wrong position //  
 No / negative / the nose gear uh the landing is down and locked / but uh we don't have uh the nosewheel steering so we need to maintain the uh runway after the landing //  
 Aircraft eight zero seven eight heavy / roger / you still need to land //  
 Affirmative / we will land //  
 Aircraft eight zero seven eight heavy / roger / two two right / cleared to land //  
 Two two right / cleared to land / and we will maintain the runway //  
 Aircraft eight zero seven eight heavy / it appears your nose gear is sideways / do you still want to land? //  
 Affirma <break> sorry / say again? //  
 It appears that your nose gear is sideways / not fully down //  
 Okay / uh we are initiating a go around / performing a around / Aircraft eight zero seven eight heavy //

O controlador da torre e os pilotos tentavam parafrasear o problema, utilizando termos como *sideways* e *not fully down*, somente conseguindo expressar o problema quando a aeronave estava executando a segunda tentativa de pouso; nesse momento, ao compreender que havia algo errado com a aeronave, os pilotos arremeteram novamente. A comunicação, então, é assumida por outro ATCO:

Yeah Aircraft eight zero seven eight heavy / fly heading one niner zero / and uh I understand the nose wheel is uh sideways / that's <break> is that what they told you? //  
 Yes / affirmative / **but appears now that the uh nose wheel is a little bit uh out of uh track** / so turning left heading one niner zero //  
 Aircraft eight zero seven eight / can you repeat uh what you said / you have uh something appears uh and I just didn't uh tell me what uh is wrong again //  
 Affirm uh / **here in the cockpit uhh everything appears normal with the landing gear / just had a nose wheel steering fault / but the tower / during our approach / uh told us that the uh the landing gear appear to be not in the right position** / so we decided to go around to investigate for a few



moments / so we need some uh about five to ten minutes around here to <pause> //  
 I understand now / Aircraft eight zero seven eight / you wanna run the checklists / and you wanna check  
 and uh and see if uh you can understand what the fault is //  
 Affirm uh / **we don't know exactly but uh here in the cockpit everything appears normal but the  
 tower told us that uh it could not be in the normal position** / so we decided to go around and see  
 what we can do here / okay? //  
 I understand / okay // uh speed is your discretion / if you want to slow down / and uh fly heading two  
 two zero / I will vector you uh over in this area //

A partir desse momento, a tripulação passou a tentar resolver o problema correto. Como era uma falha inexistente nos manuais, o que os pilotos precisariam fazer seria pousar o avião naquela condição, evitando sobrecarga ao trem do nariz, até a total paragem. Seriam necessários bombeiros aguardando a chegada da aeronave, uma vez que fogo no nariz seria o mínimo dano esperado.

Após todos os preparativos para o pouso de emergência serem executados, durante o pouso o trem do nariz alinhou com a aeronave, provavelmente devido à pressão posta no trem principal, e o pouso foi bem-sucedido, sem danos à aeronave e sem ferimentos às pessoas a bordo.

Aircraft eight zero seven eight heavy / Kennedy Tower / wind two three zero at nine / Airbus three  
 twenty on a three mile final for runway two two left / emergency vehicles are standing by / runway  
 three one left / cleared to land //  
 Thank you / cleared to land three one left / Aircraft eight zero seven eight heavy // Tower / **can you  
 confirm for Aircraft eight zero seven eight if the uh nose landing gear appears normal?** //  
 Aircraft eight zero seven eight heavy / **it does not appear to be normal** //  
 Thank you very much / Aircraft eight zero seven eight heavy //  
 Aircraft eight zero seven eight / **it appears cocked at ninety degrees** // Aircraft eight zero seven eight  
 heavy / **it appears / as you were landing / the nose gear did straighten out** / and you can stop  
 whenever you like //  
 Affirmative / if you wish we can uh vacate the runway //  
 Aircraft eight zero seven eight heavy / that is up to you / if you want you can exit the runway at papa  
 Charlie //  
 Affirmative uh / we can / papa Charlie / Aircraft eight zero seven eight heavy //

A mídia internacional enalteceu o trabalho dos pilotos, como visto nas manchetes a seguir:

1. NY Post: *Miracle landing for TAM Airbus at Kennedy Airport after nose-gear failure*  
 [Pouso milagroso do Airbus da TAM no Aeroporto Kennedy após pane no trem do nariz] (Disponível em <<https://nypost.com/2012/09/27/miracle-landing-for-tam-airbus-at-kennedy-airport-after-nose-gear-failure/>>. Acesso em 30 ago. 2019.
2. Daily Mail: *The hand of God: the terrifying moment passengers braced for crash... then faulty landing gear suddenly worked again with seconds to spare*. [A mão de Deus: o momento aterrorizante em que os passageiros se preparam para o impacto... então trem

de pouso com pane de repente funcionou de novo em segundos]. Disponível em <<https://www.dailymail.co.uk/news/article-2209224/The-hand-God-Fear-turns-joy-JFK-passengers-braced-crash-landing-gear-miraculously-works-just-50ft-runway.html>>. Acesso em 30 ago. 2019.

3. China Aviation Daily: *JFK passengers escape crash landing after gear miraculously corrects itself* [Passageiros do JFK escapam de uma colisão no pouso depois de o trem miraculosamente se corrigir]. Disponível em <<http://www.chinaaviationdaily.com/news/21/21512.html>>. Acesso em 30 ago. 2019.

No entanto, vários pilotos brasileiros criticaram essa tripulação, atendo-se à questão da negociação de sentido que tomou minutos preciosos de resolução da falha do trem do nariz. A nosso ver, não houve problemas sérios de negociação de significado entre os participantes, que conseguiram gerenciar o problema com sucesso.

Há, ainda, outra questão em relação à língua, dessa vez com a palavra *maintain*, frequentemente utilizada por brasileiros como colocado de *position* no sentido de parar. Para exemplificar, apresentamos a expressão *line up and wait*, utilizada como instrução emitida pelo controlador da Torre para a aeronave alinhar com a pista e aguardar a permissão para a decolagem. A tradução oficial em português brasileiro, descrita no MAC 100-16 (BRASIL, 2016), é ‘alinhe e mantenha’. Assim, é frequente escutarmos de alunos a tradução ‘*line up and maintain*’. No decorrer desta pesquisa, verificamos que a palavra *maintain* é, em muitas culturas, entendida como ‘manter um movimento contínuo’, diferentemente de ‘manter a posição’, que significa ‘parar’ em português. Assim, a palavra *maintain* torna-se ambígua quando utilizada por brasileiros, pois a instrução da Fraseologia Aeronáutica equivalente a ‘manter a posição’ é *hold position*. A expressão *line up and maintain* pode, portanto, levar ao entendimento errôneo de instruir o piloto a alinhar e iniciar a sua corrida para a decolagem. Exatamente esse uso inapropriado de ‘*maintain*’ está presente nessa comunicação; após a palavra ter sido utilizada algumas vezes no sentido de ‘parar na pista’, foi finalmente esclarecida pelo ATCO:

Aircraft eight zero seven eight heavy / just confirming / we maintain the runway uh after the uh landing //  
 Aircraft eight zero seven eight heavy / understand you're gonna stay on the runway / is that correct? / you need a tow //  
 Affirmative / we need a tow //

Pode-se, assim, afirmar, que pilotos e ATCOs conseguem compartilhar conhecimento e negociar significado eficazmente, independente da nacionalidade (vide KECSKES, 2014).

Por isso, adotamos a posição de, nesta pesquisa, nos concentrar no uso da língua como local (para as comunicações entre aeronaves e ATCOs em território doméstico) e internacional (para as comunicações em que há aeronave estrangeira naquele território). Ainda assim, deve-se ressaltar aos alunos como *maintain* é utilizado (por meio das próprias linhas de concordância da palavra *maintain* – Quadro 86), e usos de língua que seriam mais apropriados para explicitar esse tipo de mensagem, tais como *hold position*, *stop on the runway* e *stay on the runway*.

N	Concordance
1	a Whiskey left on Alpha / <b>maintain</b> this frequency / seventy-
2	d feet / please // Okay / <b>maintain</b> zero one zero degrees on
3	ing / we'll maintain this <b>maintain</b> this heading on seven tho
4	Aircraft zero zero one / <b>maintain</b> present heading // Mainta
5	a zero zero one // Okay / <b>maintain</b> seven thousand and did yo
6	o three one left // we'll <b>maintain</b> one thousand five hundred
7	/ change of plans / just <b>maintain</b> one two thousand / normal
8	t to Kennedy // Alright / <b>maintain</b> normal speed / uh uh desc
10	ne five one / descend and <b>maintain</b> flight level two four zer

Quadro 86: amostra de linhas de concordância com a palavra *maintain*.

Apresentamos toda essa contextualização para que o professor possa criar o cenário real como um estudo de caso (*case study*), tarefa recorrente nos treinamentos aeronáuticos. O insumo pode ser demonstrado aos alunos da seguinte forma: partes da comunicação são reproduzidas, reconstruindo o contexto, com adição das fotos – a primeira com a pane visualizada na cabine de comando e a segunda com o evento visto de fora pelo controlador da torre. O professor pode escolher omitir a segunda foto e verificar se os alunos entendem o problema que o controlador está transmitindo, qual seja, que o trem do nariz não está na posição correta.



Figura 29: fotos<sup>149</sup> ilustrativas para a elaboração da aula *the nose gear what?*.

<sup>149</sup> Disponível em <[http://code7700.com/g450\\_landing\\_gear.htm](http://code7700.com/g450_landing_gear.htm)> e em <[http://www.iasa.com.au/folders/Safety\\_Issues/FAA\\_Inaction/airbusnosewheels.html](http://www.iasa.com.au/folders/Safety_Issues/FAA_Inaction/airbusnosewheels.html)>. Acesso em 02 ago. 2019.

Em seguida, pode-se propor que os alunos façam algumas atividades de *role-play* (piloto e ATCO ao rádio) com indicações na cabine de comando e fotos com algum problema externo não identificado nos instrumentos (avião decolando com a cauda tocando na pista – *tail strike*), fogo no motor, fuselagem com indícios de colisão com pássaro etc.), como ilustrado na Figura 30.



Figura 30: indício de colisão com pássaro no nariz da aeronave (acervo pessoal).

Após essa discussão sobre a comunicação em si e o que os dois interlocutores (controlador e tripulação) poderiam ter feito diferente, propõe-se apresentar extratos de notícias americanas e de fóruns brasileiros, para questionar a imagem do brasileiro nos dois países. Também seria ideal discutir se os alunos conhecem outros eventos cuja repercussão foi similar.

### **We may end up in the Hudson (Aula 3)**

Uma das questões solicitadas por um dos alunos girou em torno da modalização, especificamente sobre verbos modais. Para trabalharmos com essa dúvida, selecionamos extratos de comunicação que poderiam exemplificar o uso desses verbos. Novamente, o auxílio do WST foi de fundamental importância para a tarefa.

O primeiro insumo foi retirado da comunicação do acidente no rio Hudson. Recorremos ao vídeo produzido pela NTSB sobre esse acidente <sup>150</sup>, que traz a transcrição tanto da comunicação entre os pilotos e o controlador quanto da comunicação ocorrida na cabine de comando. A simulação mostra a rota percorrida pelo voo Cactus 1549, visto na Figura 31, o que facilita a compreensão do contexto pelos alunos:



Figura 31: vídeo com a simulação do acidente do voo Cactus 1549 em Nova Iorque.

Sugere-se interromper a reprodução da comunicação após o enunciado emitido pelo comandante: *we may end up in the Hudson*. Se possível, pausar o vídeo com esse enunciado na tela e propor aos alunos uma discussão em torno das seguintes questões:

- o comandante já havia decidido o que fazer?
- por que o copiloto tentou reiniciar o motor em vez de preparar a aeronave para um pouso na água?
- em que altitude eles estavam? Vocês conseguiriam tomar outras decisões no lugar desses pilotos?
- qual é a sua opinião sobre o CRM<sup>151</sup> dos pilotos?

Na continuação da reprodução do vídeo – logo após o enunciado *we may end up in the Hudson*, o comandante pergunta ao copiloto: *any suggestions?* e recebe uma resposta negativa. Recomenda-se utilizar essa breve comunicação na cabine como uma ilustração de que eles

<sup>150</sup> Disponível em <[https://www.nts.gov/news/events/Pages/2010-Weehawken\\_NJ\\_BMG-Animation.aspx](https://www.nts.gov/news/events/Pages/2010-Weehawken_NJ_BMG-Animation.aspx)>. Acesso em 21 ago 2019.

<sup>151</sup> Crew Resource Management (CRM) é um programa de gerenciamento de recursos humanos em prol da prevenção de acidentes. Vide <<http://www2.anac.gov.br/arquivos/pdf/manualTreinamentoFacilitadorCRM3.pdf>>. Acesso em 04 set 2019.

ainda não haviam definido o que fazer, até a resposta negativa do copiloto, que naquele momento interrompeu o procedimento de tentar religar o motor e iniciou o procedimento de pouso na água. Foi quando o comandante encerrou a comunicação via rádio com o enunciado *we're gonna be in the Hudson*. É importante que esses dois enunciados sejam comparados para que os alunos entendam a função da modalização. É recomendável que se pergunte sobre a relevância de atualizar o ATCO sobre possíveis intenções, e se isso é sempre necessário ou somente em alguns casos específicos. Esse é também um momento propício para trabalhar com os blocos de linguagem de solicitação de informações, podendo apresentar-lhes as linhas de concordância ou o próprio agrupamento sugerido na subseção 4.2, como pode ser observado a seguir:

*(just) let sb know...*  
*...when you get a chance*  
*...when you get to / on (lugar)*  
*...when you're ready*  
*...if / when you have a moment / second / chance*  
*as soon as \* can / possible / practicable*  
*we'll call you back*

Podem-se elaborar atividades com esses blocos, tais como Nattinger e DeCarrico (1992) sugerem. Discutiremos esse tópico na subseção 6.1.2.

### **Hotspots (Aula 4)**

Essa aula retomou a discussão da aula 2 sobre falante nativo e não nativo, uma vez que o discurso sobre a dificuldade de compreender o falante nativo foi recorrente durante as aulas. O insumo eleito para essa discussão foi outra comunicação envolvendo uma empresa aérea brasileira no aeroporto de Miami, ocorrida em 2015. Novamente, a comunicação não implicou problemas, mas foi divulgada pelas mídias sociais acusando o piloto brasileiro de não ter boa proficiência linguística em inglês<sup>152</sup>. Seguem as instruções sugeridas para a tarefa:

1. Entregue uma carta aeronáutica do aeroporto de Miami (<https://www.airnav.com/airport/KMIA>). Peça para os alunos discutirem a carta,

---

<sup>152</sup> Parte dessa aula também foi sugerida em Friginal, Mathews e Roberts. *English in Global Aviation: Context, Research and Pedagogy*. London: Bloomsbury (no prelo), Capítulo 9 (com colaborações de Malila Prado e Patrícia Tosqui-Lucks). Disponível em <<https://www.bloomsbury.com/uk/english-in-global-aviation-9781350059306/>>. Acesso em 5 set 2019.

levantando os pontos de dificuldade, numerados de um a cinco na carta, no setor reservado a *hotspots* (vide Aula 1).

2. Comece a reproduzir o áudio. Pergunte sobre a posição da aeronave, fase do voo e se há outras aeronaves envolvidas. O extrato utilizado está no Quadro 87:

Aircraft eighty forty-three heavy / Miami Tower / runway two seven / line up and wait / caution wake turbulence departure boeing seven four seven //

Can you confirm / Aircraft eighty forty-three? //

For you Aircraft eighty forty-three heavy / Miami Tower / runway two seven / line up and wait //

Two seven / line up and wait / Aircraft eighty forty-three //

Aircraft eighty forty-three heavy / wind three six zero at one four / gust two zero / fly heading two seven zero / runway two seven cleared for take-off //

Fly heading runway heading / Aircraft eighty forty-three //

Aircraft eighty forty-three heavy / sir you're <break> you're joining the wrong runway / uh it was runway two seven / cancel take-off clearance / hold your position //

Sorry sir / my mistake / I made a mistake / sorry / sorry sorry //

Aircraft eighty forty-three heavy / join runway three zero / backtaxi down runway three zero / turn right on tango //

Okay / join uh three zero / join tango to holding point two seven //

Aircraft eighty forty-three heavy / continue down runway three zero / turn right on tango and join taxiway Quebec //

Okay / join tango / and I take Quebec / Aircraft eighty forty-three //

Aircraft eighty forty-three heavy / caution wake turbulence runway two seven / line up and wait //

Okay / runway two seven / caution wake turbulence / line up and wait / Aircraft eighty forty-three //

Aircraft eighty forty-three heavy / fly heading two seven zero / runway two seven / cleared for take-off //

Fly heading one <break> two seven zero / runway two seven / cleared for take-off / Aircraft eighty forty-three //

Quadro 87: comunicação sobre incursão de pista.

3. Peça para os alunos cotejarem o controlador da Torre como se fossem o piloto da situação. Assim eles podem perceber a dificuldade para entender, com precisão, a velocidade de fala do controlador. Em seguida, após o piloto falhar em alinhar com a pista, pergunte o que pode ter levado a esse erro. Caso os alunos não proponham possíveis soluções, mostre a foto do setor em que a aeronave se encontrava (Figura 32):

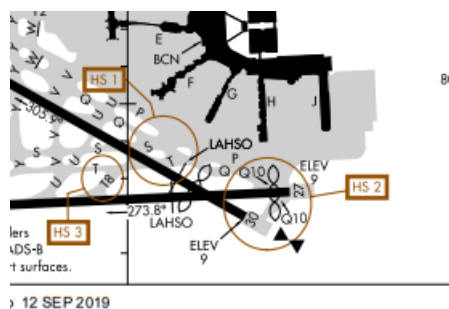


Figura 32: *hotspot 2* do aeroporto de Miami International.

4. Reproduza a continuação do áudio e pergunte se o controlador parecia bravo ou irritado com o erro. Discuta a questão de aquele ser um *hotspot* e, portanto, outras aeronaves também cometeram o mesmo erro (daí o fato de ser um *hotspot* e de o controlador não ter se irritado).
5. Por fim, pergunte se o problema aconteceu devido à falha de comunicação. Mostre, então, fóruns brasileiros em que o piloto é criticado, e promova a discussão em torno do assunto.
6. Entregue alguns cartões com instruções aos alunos. Também entregue algum objeto que possa ser usado como aeronave em cima da carta aeronáutica de Miami. Cada um deve assumir a posição descrita no cartão. O professor deve criar cenários com os alunos para que extrapolem os limites da Fraseologia Aeronáutica, como *aircraft that just landed stopped on the runway due to malfunction* [aeronave que acaba de pousar parou na pista devido a pane]. Os alunos devem continuar a comunicação radiotelefônica.

### Balloons (Aula 5)

O objetivo é abordar aspectos culturais conhecidos por brasileiros, além de explicitar as fronteiras linguísticas entre a Fraseologia Aeronáutica e o *plain aviation English*. Sugere-se dois insumos complementares: duas comunicações em que a palavra *balloon* é utilizada. Para abrir a discussão, recomenda-se utilizar a comunicação da seguinte transcrição, disponível no youtube sob o título *balloons at JFK*:



Kennedy Tower / Aircraft eight zero eight zero / reporting balloon / final four right //  
 Say again? //  
 Eight zero eight two heavy / reporting balloon four right //  
 Aircraft eight zero eight two heavy / I'm having trouble understanding you / you are cleared to land  
 four right / can you say again / please speak up //  
 Okay / no problem // cleared to land four right / Aircraft eight zero eight two / reporting / hot balloon  
 uh final runway four right about five hundred feet //  
 Reporting a bird? / Is that what you're saying? // tell me when you get on the ground //  
 Okay //  
 The wind is three two zero at one zero // eight zero eight two heavy / turn left on foxtrot bravo / did  
 you have windshear / is that what you are saying? //  
 No / leaving on fox bravo / Aircraft eight zero eight two / reporting hot air balloon on final four right  
 about five hundred feet //  
 Balloon what you said? //  
 Balloon //  
 Uh Aircraft hundred eight / traffic ahead reported balloon at five hundred feet / use caution //  
 Okay / we're looking for the balloons //  
 Hey Aircraft eight zero eight two heavy / sorry about that earlier // continue on foxtrot bravo hold  
 short before runway two two right / remain this frequency please //  
 Continue fox bravo / hold short two two right / no problem / eight zero eight two heavy //

Quadro 88: comunicação sobre balões na aproximação ao aeroporto.

Essa comunicação interessa como um estudo cultural, pois não é comum avistar balões ao redor dos aeroportos norte-americanos e, portanto, não são vistos naquele país como problema a aeronaves. Além disso, o uso da palavra *reporting*, emitida pelo piloto brasileiro pousando em Nova Iorque, não condiz com o seu papel, pois é somente utilizada por ATCOS, como em *report reaching*, *report runway in sight* etc. Ao utilizar a palavra *reporting*, o piloto não sinalizou a fronteira linguística indicando que haveria algo que não pertencia à rotina e, conseqüentemente, à Fraseologia Aeronáutica. O problema está na migração para o *plain aviation English*, e não na pronúncia do piloto, a quem normalmente se atribui o problema.

O verbo *report* somente é emitido pelo ATCO quando este solicita que o piloto informe determinada ação a ser executada, assim como no exemplo. Outras instruções similares podem ser *climb to FL350*, *report reaching* [suba para o nível 350, reporte ao alcançar] ou *report passing FL 280* [reporte passando nível 280], sempre verbalizada pelo ATCO. No Brasil, é comum o uso de 'informar' ou 'reportar' quando o piloto se refere a problemas no entorno da aeronave. O trecho do Quadro 89, extraído da segunda comunicação sugerida para esta aula, com um evento ocorrido no Brasil, ilustra essa informação:

Pilot	Controle // AIRCRAFT 1 reporta balão próximo aqui à posição OPTUK no nível 150
ATCO	Ciente / reporte em caso de desvio //
Pilot	Não vai ser necessário //
Pilot2	AIRCRAFT 2 // informa um balão subindo bem aqui nessa posição / okay? //

Quadro 89: comunicação em língua local em São Paulo.

Quando precisa reportar uma informação similar em inglês, o piloto brasileiro usa o cognato ‘*report*’, como ilustrado no extrato da comunicação ocorrida em Nova Iorque, apresentada anteriormente no Quadro 88:

Pilot: AIRCRAFT reporting balloon final 4R about 400 feet //

ATC: Reporting a bird / is that what you’re saying?

A enunciação do piloto aponta para uma tradução do uso que nós, brasileiros, fazemos da Fraseologia Aeronáutica. Porém, a presença de balões na área designada a aeronaves – jatos, principalmente – não é considerada rotineira e, portanto, não há linguagem prevista para essa situação. A falta de entendimento por parte do ATCO provavelmente ocorreu devido à não migração da linguagem roteirizada para uma mais espontânea, pois quando não há Fraseologia Aeronáutica indicada, deve-se apelar ao *plain English*. A segunda comunicação utilizada nesta aula, da ocorrência no Brasil, possibilita-nos um entendimento sobre como pilotos estrangeiros emitem informações sobre balões (Quadro 90):

N	Concordance
1	void a balloon / we have a <b>balloon</b> right now on our right ha
2	ow turning left to avoid a <b>balloon</b> / we have a balloon right
3	e seven / disconnecting / <b>balloon</b> now on the right / uh sir
4	e seven / there is another <b>balloon</b> at uh UTBUR at uh flight
5	way just to go around the <b>balloon</b> // Roger / report back on
6	blished // We uh we got a <b>balloon</b> right in the way / we’d l
7	sir // we have flown by a <b>balloon</b> right at this time // Am
8	tion uh there is a hot air <b>balloon</b> final on final approach /
9	we are we have a hot air <b>balloon</b> on flight level one hundr
10	e need information about <b>balloon</b> // Aircraft zero five sev
11	on uh hot to avoid hot air <b>balloon</b> on approach / uh many bal
12	above us / there’s a free <b>balloon</b> flying with a photo // Sw
13	scending to avoid a a free <b>balloon</b> uh flying around here / d

Quadro 90: exemplos de relatos de balões retirados do *corpus* de estudo.

Nota-se, nas linhas de concordância do Quadro 90, o uso de verbos de suporte ou existência, como *have* [ter] (linhas 1 e 9), *got* [ter] (linha 6), *there is* [há] (linhas 4, 8 e 12), ou ainda o verbo *avoid* [evitar] (linhas 2, 11 e 13), este altamente frequente no linguajar aeronáutico. Extraídas de uma única comunicação, as expressões do Quadro 90 foram emitidas de cinco aeronaves distintas, sendo que apenas uma é proveniente de país cuja primeira língua oficial é o inglês. Observa-se, assim, que, diferentemente dos brasileiros, pilotos de outras

nacionalidades aludem a informações não rotineiras de modo similar – utilizando um inglês mais comum, ou o *plain English*, fora da alçada da Fraseologia Aeronáutica.

É importante realçar que pilotos normalmente utilizam *plain aviation English* para reportar algo errado que avistaram. Assim, verifica-se que o primeiro insumo é uma transferência do português para o inglês. A comparação entre as duas línguas serve ao propósito de demonstrar como os usos linguísticos podem ser diferentes, dependendo da cultura ou da língua utilizada.

Explorada a questão da diferença cultural que se reflete na língua, apresentamos uma sugestão de sequência didática:

1. Reproduza a comunicação do insumo 1. Discorra sobre o problema, o que o teria desencadeado, e o local onde estão os participantes da comunicação.
2. Peça para os alunos digitarem a palavra *balloon* em alguma ferramenta de busca *online* e clicarem em imagens. Pergunte o que pode emergir cognitivamente para o interlocutor que escuta essa palavra (Figura 33):



Figura 33: uma das figuras apresentadas pela ferramenta de busca com a palavra *balloon* (livre uso).

3. Pergunte se a palavra *balloon* está sendo mal pronunciada, ou se todos eles a entenderam. Peça que anotem o enunciado tal qual foi emitido pelo piloto (*reporting balloon final 4R about 400 feet*).
4. Em seguida, reproduza parte da comunicação no Brasil, vista no Quadro 91:

Alitalia six seven four / pay attention / hot air balloons on approach // Alitalia six seven four / did you copy? / hot air balloons //

Alitalia six seven four / unreadable / say again //

Roger / pay attention on approach / hot air balloons // Alitalia six seven four / descend to seven thousand feet / altimeter setting one zero one seven //

Uh Alitalia six seven four / seven thousand feet on one zero one seven //

Alitalia six seven four / did you copy balloons on final approach? //

Roger / we copy / we have them in sight / Alitalia six seven four //

<exchanges in local language>

Swiss nine two / descend to uh five thousand five hundred feet / QNH one zero one seven / after UTBUR fly direct to VUSAG / cleared for approach / report established //

After UTBUR / VUSAG / and we uh descend to five thousand five hundred feet on one zero one seven / and exactly this position where we are we have a hot air balloon on flight level one hundred / exactly at this position //

Roger / pay attention uh there are hot air balloon final <break> on final approach //

Uh and there's also an advertisement for uh for some uh uh commercial advertisement //

Roger / thanks uh for your information //

Sao Paulo / good morning / this is Europa zero five seven uh / reaching uh flight level one hundred / speed two three zero knots / and we have information about balloon //

Europa zero five seven / descend to seven thousand feet / QNH one zero one seven //

Descending to seven thousand on one zero one seven / Europa zero five seven //

Europa zero five seven <unreadable> // uh sir we are now turning uh right and descending to avoid a a free balloon uh flying around here / did you have information before that? // just in our position above us there's a free balloon flying with a photo //

<exchanges in local language>

Swiss nine two pay attention uh hot <break> to avoid hot air balloon on approach / uh many balloons reported uh after <break> //

Yeah we're looking / Swiss nine two //

Europa five seven / disconnecting <unreadable> balloon now on the right / uh sir there's plenty of balloons / that is very dangerous //

Europa zero five seven / uh pay attention to avoid balloons //

Okay uh we are just now turning left to avoid a balloon / we have a balloon right now on our right hand side / and just for traffic information uh just over KOVLA there is another uh couple of balloons //

Roger Europa zero five seven / uh report back at VUSAG position / descend to six thousand feet //

Descend to six thousand feet uh / Europa uh zero five seven / there is another balloon at uh UTBUR at uh flight level eight zero //

Quadro 91: segunda comunicação sobre balões na aproximação ao aeroporto.

5. Pergunte o motivo pelo qual a Alitalia não conseguiu entender o problema. Continue a reprodução até Air Europa. Indague sobre o motivo de o piloto da Air Europa perguntar: *did you have information before that?*

6. Peça para os alunos buscarem *hot air balloon* na mesma ferramenta (Figura 34):



Figura 34: uma das figuras expostas na ferramenta de busca com a expressão *hot air balloon* (livre uso).

7. Pergunte se essas imagens correspondem ao que se encontra no espaço aéreo brasileiro, em que balões imensos com botijão de gás são liberados ilegalmente. O mesmo ocorre em outros países? Como poderia ser explicada a gravidade da situação a pilotos estrangeiros em nosso espaço aéreo, em um espaço curto de tempo?
8. Retome o aspecto linguístico. Pergunte como os pilotos reportam a ocorrência de balões, e que expressões utilizam. Em seguida, continue a comunicação e pergunte como os brasileiros reportam o problema. Discuta as diferenças.
9. Proponha um exercício em que cada aluno seja um ATCO de uma cultura diferente. Distribua cartões com propostas de elementos específicos de determinados lugares (navios passando em frente à cabeceira da pista no Aeroporto Santos Dumont no Rio de Janeiro, coiotes em aeroportos nos EUA, aeronaves com apelidos em determinados lugares – nos EUA, alguns ATCOs referem-se à aeronave McDonnell Douglas MD-80 como Mad Dog -, entre outros).

As aulas explicitadas até aqui tiveram como insumo algumas comunicações radiotelefônicas e suas transcrições. Porém, o exame de inglês aeronáutico continua sendo o objetivo final do aluno, pois sua carreira depende de obter o nível mínimo de proficiência linguística para operações internacionais. Contudo, o SDEA, assim como outros exames de

proficiência linguística, é focado do desempenho individual do candidato. Por esse motivo, os alunos requisitaram explicações sobre como esses elementos pragmáticos, conversacionais e culturais poderiam ser empregados em uma avaliação. As aulas seguintes descrevem uma possível solução, a serem descritas na próxima subseção.

### **6.1.2 Turn management**

No Capítulo 2, discutimos a questão de um exame de proficiência concentrar-se no desempenho individual do aluno. Como sugestão, Douglas (2000) afirma que o uso de tarefas que lembrem o contexto profissional do candidato pode sanar esse problema. Além disso, McCarthy (2002 [2006]) recomenda que se considere, nas avaliações, o gerenciamento de turno, que deve ser coconstruído entre os participantes (mais de um candidato ou candidato x avaliador). O gerenciamento de turno também é outro dado bastante evidenciado nas análises do *corpus* de comunicações radiotelefônicas. Frequentemente em ambientes congestionados, é difícil para o piloto tomar o turno, pois há outros, em várias outras aeronaves, tentando fazer o mesmo. Portanto, é importante apontar blocos de linguagem que podem indicar término de turno e, em seguida, que blocos podem ser utilizados para manter esse turno.

Alguns estudos propõem que a gramática da língua oral seja trabalhada didaticamente a partir da coconstrução da interação, ou seja, do gerenciamento do turno (CARTER; MCCARTHY, 1997; RÜHLEMANN, 2008; CARTER; MCCARTHY, 2017;). O Capítulo 2 também tratou de tais questões, e apresentamos a seguir algumas sugestões de como propor sequências didáticas em prol desse tipo de trabalho.

### **Picture Descriptions – How come? (Aula 6)**

A aula 6 busca responder a um dos alunos como conectar o conteúdo das aulas ao SDEA (Anexo 2), avaliação da ANAC. A pergunta do aluno foi relacionada mais especificamente à descrição de figuras, atividade da parte 4 do exame. Voltamos a questionar o uso desse tipo de atividade; ao repensarmos as tarefas diárias dos pilotos, não há momento algum em que tenham que descrever figuras. Porém, considerando que o exame de proficiência linguística faz parte

da vida profissional de nosso aluno, visto que é um requisito para que ele voe internacionalmente, precisamos pensar em atividades que o familiarizem com a avaliação a qual se submeterá (vide GREEN, 2013 sobre a importância da familiarização a exames).

A atividade de descrição de figuras é também comum em outros exames de proficiência, relacionados à aviação ou não. Assim, a decisão foi partir de um insumo não relacionado à aviação, mas a um exame conhecido – o Certificate of Proficiency in English (CPE), da Cambridge University. Há, na internet, vídeos com exemplos variados de candidatos desenvolvendo atividades específicas do CPE. Um desses vídeos foi utilizado como insumo, para o qual propusemos as seguintes questões:

- o que acham sobre o inglês dos dois candidatos? O inglês de um é melhor que o do outro? Como justificam?

- a proposta de haver dois candidatos desempenhando a atividade juntos é avaliar elementos interacionais. Como os candidatos interagem entre si? Eles favorecem a interação ou monopolizam a atividade?

- como os candidatos tomam e passam o turno? Há algumas expressões que são utilizadas para esse fim?

A partir dessa última pergunta, é relevante trabalhar com o conceito de turno, passagem e tomada (explicitados no Capítulo 2). Também se pode aproveitar o momento para perguntar quais são os itens linguísticos utilizados para a passagem e tomada de turno. Pode-se sugerir uma atividade de *note-taking* ou pausar o vídeo sempre nas passagens de turno.

O ideal é sempre comparar as tomadas de turno realizadas nessa situação específica com outros registros. Recomenda-se mostrar alguns diálogos oriundos de outros contextos, retirados de outros lugares; além de comunicações radiotelefônicas facilmente encontradas na internet, há alguns *corpora* específicos disponibilizados pela Hong Kong Polytechnic University no sítio <http://rcpce.engl.polyu.edu.hk/index.html>. Textos produzidos em ambiente acadêmico, como o MICASE (vide Capítulo 3), também podem servir de insumo. Ao apresentar textos divergentes daqueles com os quais os alunos estão acostumados – neste caso, comunicações radiotelefônicas –, o professor pode chamar a atenção do aluno para a abertura de turno e / ou tomada de turno em cada registro, se há diferenças no grau de familiaridade que os participantes têm entre si, se são mais ou menos diretos, mais curtos ou mais longos, entre

outros. Riddiford e Newton (2010), em um livro didático produzido para imigrantes na Nova Zelândia, sugerem as seguintes perguntas centralizadas na tomada de turno:

“- *how does the dialogue begin? Brainstorm some other useful openers.*” (p. 11)

“- *how many turns does each person have in the conversation? What does this illustrate?*” (p. 11)

“- *is small talk<sup>153</sup> used? Why? How effective is the use of small talk?*” (p. 22)

“- *where in the conversation does the request (ou outro ato de fala) come?*” (p.22)

A proposta desse livro didático é a de trabalhar com a consciência pragmática dos alunos-alvo que, apesar de já terem sido aprovados em exames internacionais com um alto nível de proficiência linguística, não conseguem exercer bem suas funções ocupacionais por não partilharem de certos fenômenos culturais com os oriundos daquele local. Mesmo em um contexto bem diferente, os nossos alunos também se beneficiam dessa metalinguagem; vale relembrar um extrato na subseção 5.2.2.3, em que o aluno compara a tomada de turno com a expressão idiomática ‘passar a bola’:

P: first I think <repeating from video> //

T: <about the video> he’s taking the turn //

P: giving the ball <laughs> //

A comparação, apesar de ser uma tradução inapropriada, mostrou-nos que o aluno compreendeu o que significa ‘tomar / passar o turno’. Esse trabalho estendeu-se à próxima aula, explicitada a seguir.

### **How can I do it on my own? (Aula 7)**

O vídeo do CPE foi escolhido para a aula anterior pela facilidade em demonstrar elementos de gerenciamento de turno com dois candidatos. No entanto, a maioria dos exames não é aplicado a dois candidatos juntos, pois alega-se que um candidato pode prejudicar o outro (vide Capítulo 2). O SDEA, assim como outros exames de inglês aeronáutico, é realizado

---

<sup>153</sup> *Small talk* é o tópico da unidade 1 daquele material.



somente com um candidato. Além disso, uma das características desse tipo de exame é a relação com o tópico, ou seja, as figuras tratam de incidentes ou de procedimentos aeronáuticos. Assim, para não favorecermos a memorização da avaliação a qual os alunos se submeteriam, sugerimos apresentar uma gravação de um exame de inglês aeronáutico diferente, o Test of English for Aviation -TEA, para propiciar a análise de como manter o turno.

A gravação de um candidato é ofertada no sítio da Mayflower College, instituição que promove o TEA; está disponível em <[https://www.maycoll.co.uk/aviation-english/test\\_of\\_english\\_for\\_aviation.htm](https://www.maycoll.co.uk/aviation-english/test_of_english_for_aviation.htm)>. Recomenda-se reproduzir o áudio com o candidato descrevendo a figura e solicitar aos alunos que busquem a figura em sites de busca de imagem baseados na riqueza de detalhes fornecida pelo candidato. Assim, os alunos podem também se concentrar nos mecanismos utilizados pelo candidato para a descrição.

Em seguida, reproduza o áudio novamente e pergunte se há momentos em que o candidato hesitou, e como essa hesitação se manifestou. Traga a atenção dos alunos a estratégias que o candidato utilizou para manter o seu turno, já que não pode interromper o fluxo de fala no tempo que lhe foi dado. Discuta com os alunos se há outras formas de se manter esse turno. Pode-se, nesse momento, retomar alguns dos blocos de linguagem e estratégias frequentes do *corpus* de aprendizes estudado aqui, tais como:

- Suprir lacunas de fala:

Repetição de certos vocábulos (*the the the, you you you*) – *stuttering*  
Pausa preenchida *uh*

- Organizar a fala:

*I know that*  
*Do you know*  
*But you know*  
*In this case*

Por fim, proponha uma comparação entre os dois exames explorados (CPE e TEA):

- como a interação pode ser evidenciada nas duas propostas?
- como contar unicamente com a produção de um candidato em elementos interacionais quando não há outros participantes na cena?

Essas aulas descritas até aqui ocorreram durante a investigação linguística do *corpus* de comunicações radiotelefônicas e, assim, não contemplaram o resultado deste estudo, que culminou no agrupamento de certos atos de fala relevantes a esse contexto. Assim, alguns dos

procedimentos propostos aqui não foram realizados originalmente. Enfatizamos, anteriormente, que não sugerimos que se forneça tal lista ao aluno para que a memorize; recomendamos, no entanto, que o professor faça uso dela na preparação de suas atividades. Na próxima subseção, apresentamos algumas maneiras de se utilizar essa lista.

### 6.1.3 Funções linguísticas

As funções linguísticas são uma das principais mudanças que promoveram a abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras (GREEN, 2012). Elas são selecionadas como uma noção a partir da qual se deve construir o arsenal linguístico a ser trabalhado em sala de aula. Assim, quando um professor deseja ensinar determinada função, normalmente busca na gramática quais elementos correspondem àquela função. No entanto, Nattinger e DeCarrico (1992, pp. 118-119) sugerem que o professor de línguas deve priorizar funções e blocos de linguagem em detrimento da gramática. Os autores afirmam que a língua é construída por blocos de linguagem que representam unidades – as quais denominam *lexical phrases* – e devem ser ensinadas como tal; são ferramentas de que o aluno pode dispor para a manutenção conversacional, para a elaboração de estratégias de clarificação e negociação de significado, para o acesso a atos de fala, e para a melhoria da fluência. Afirmam que o professor deve partir de uma expressão lexical para, então, expandi-la, não somente considerando sua evolução sintática, mas também o contexto. A título de ilustração, Nattinger e DeCarrico (1992, p. 120) oferecem os seguintes exemplos:

*(It's been) nice talking to you. – (Well), so long (for now).*

*It's been nice talking to you, but I must be going. – Goodbye.*

Pode-se partir das estruturas fora dos parênteses, acrescentando os elementos dentro dos parênteses até chegar à estrutura maior na segunda linha. Outro trabalho que pode ser feito a partir das funções é solicitar ao aluno que identifique o grau de mitigação e objetividade que determinados blocos apresentam, como sugerido por Riddiford e Newton (2010, p. 31):

*Useful phrases for requesting*

*Here are some requesting phrases that range from more to less direct. In each situation, the appropriate expression depends on:*

- *how difficult, unpleasant or urgent the request is.*

- *your relationship – your roles, your status, and how well you know each other.*

- *Oh dear, I haven't got a pen.*
- *I don't seem to have a pen on me.*
- *I am really sorry to bother you but I don't seem to have a pen on me.*
- *Have you got a pen?*
- *Could you lend me a pen?*
- *Would you have a pen, by any chance?*

O exercício na fonte original continua elencando outras expressões; porém, interessamos aqui somente ilustrar como esse trabalho é sugerido. Uma atividade apresentada assim demonstra que não há verdades universais, nem certo ou errado; há, sim, adequação, que, por sua vez, é identificada pragmaticamente.

Apresentamos agora outra atividade que desenvolvemos a partir de um ato de fala bastante comum nas comunicações radiotelefônicas: hipotetizar. É um ato de extrema importância ao piloto que, muitas vezes, não sabe o que aconteceu com a aeronave, e necessita, ao mesmo tempo, executar o *checklist* e informar sua atual situação ao ATCO. No *corpus*, há alguns blocos de linguagem que acenam a esse ato de fala, a saber, *appears to be* (16 ocorrências), *it looks like* (15 ocorrências), *it seems* (sete ocorrências), *might have* (cinco ocorrências). Para os alunos com nível de proficiência linguística mais básicos, apresentamos os blocos mais frequentes, e para aqueles com nível mais alto, os menos frequentes; dessa maneira, expomos os alunos mais iniciantes a modelos de língua com os quais terão mais chance de se defrontar (O'KEEFE; MCCARTHY; CARTER, 2007). A busca por esses elementos, facilitada pelas ferramentas computacionais, propiciam que uma atividade seja elaborada com exemplos de comunicações reais, o que estabelece um vínculo com a realidade para o aluno e, portanto, mais significado ao ato de fala com que se almeja trabalhar. Podemos partir da análise dos seguintes turnos, por exemplo:

*New York Approach / just uh / I'll repeat this again to Tower / but uh // we did a manual extension and it is showing that the nose gear is not down / we're still planning to stop on the runway / and we're gonna call our company to have uh to have a tug standing by to tow us off*

*and uh // but we're still gonna do the visual approach just to verify that the the landing gear is showing down //*

...

*AC seventy ninety seven / your nose gear appears to be down //*

Para níveis mais básicos, recomenda-se o uso da transcrição, uma vez que um dos turnos é demasiadamente longo. Pode-se perguntar ao aluno qual é o problema vivenciado, que ações o piloto nesse extrato já tomou e o que ainda pretende fazer. A seguir, ao concentrar-se no enunciado emitido pelo ATCO, o professor pode perguntar ao aluno o motivo de o profissional ter utilizado *appears to be down* e não *is down*, e quais seriam as diferenças entre essas duas expressões. Pode-se, então, continuar a análise dos blocos de linguagem para o ato de hipotetizar com os próximos enunciados:

1. *we just witnessed the landing RJ on three four right / he was very short of the runway and uh **looks like** he hit some runway lights //*
2. *Cactus seven thirty-nine / roger / You can expect ILS runway niner right into Philly and you said the nature of emergency was a bird strike? //*  
***Looks like** a bird strike in the uh number two engine //*
3. *Nippon Cargo one ninety-two heavy / any more assistance from me or are you okay to go? //*  
*No / **looks like** the engines are all good uh / we're cleaning up normally so we'll just carry on to the destination // one ninety-two / thanks //*

Esses três extratos podem ser abordados com as mesmas perguntas apresentadas no primeiro bloco (*appears to be*). Caso o aluno tenha nível de proficiência linguístico mais avançado, sugere-se apresentar os dois outros blocos empregados no ato de hipotetizar, utilizando comunicações mais completas, tais como:

1. *KLM five two yankee fu <break> wait uh hold position / uh **it seems** there is a free dog just going to enter the runway / he's crossing the runway now //*  
*Darwin zero one four / go around / I say again go around / proceed towards Saint-Prex seven thousand feet / QNH one zero two one / the runway is blocked //*  
*Going around to Saint-Prex seven thousand feet one zero two one Darwin zero one four*

//

*Uh it was a very small dog / he crossed the runway now / it's on the north side / but hold position / the traffic is going around there above you //*

*A very small one / **it seems** // it's just well left now via <break> by the localizer antennas*

//

2. *Flagship thirty-two eighty-five we **might have blown** the front tire / you **might want to** hold off on the departures //*

*copy that / thank you / are you gonna proceed on to your destination or do you need to come back?*

*yeah / we're gonna have to come back / we gotta burn a lot of gas though //*

*Flagship thirty-two eighty-five / roger / contact Boston Departure and I'll let them know //*

*thirty-two eighty-five //*

*Departure / thirty-two eighty-five is with you out of three for five thousand / **we might have just blown** the front tire / plan to burn some gas and come back //*

*Flagship thirty-two eighty-five / Boston Departure / radar contact / amend altitude / maintain four thousand //*

*four thousand / Flagship thirty-two eighty-five //*

Retomando Nattinger e DeCarrico (1992), é importante concentrar-nos no ato de fala e em suas manifestações linguísticas, e não na sintaxe em si. Assim, ao apresentarmos cenários em que os alunos produzam linguagem utilizando os mesmos blocos, podemos possibilitar uma memorização desses blocos conectados ao ato de fala para um acesso cognitivo mais rápido e, portanto, melhorar a fluência. Esses cenários podem ser introduzidos por meio de figuras (como o trabalho sugerido na Aula 2 – vide subseção 6.1.1), ou por meio de situações apresentadas pelo professor. Na próxima subseção, abordaremos esse tipo de trabalho didático com mais profundidade.

#### 6.1.4 Atividades didáticas baseadas em situações (*scenario-based*)

As atividades que se baseiam em cenários podem ser desde situações simplificadas que possam originar um *role-play* entre os alunos até contextos mais complexos, repletos de informações sobre o contexto (DIPIETRO, 1987; PACHECO, 2018). O objetivo é fornecer ao aluno pistas que indiquem o grau de familiaridade que o piloto tenha com o ATCO (se é local ou internacional), o grau de urgência que o evento requer – e, conseqüentemente, de mitigação –, o conhecimento que o ATCO possa ter sobre determinado problema (se é mais ocorrente na área ou se é específico da aeronave em questão), e quais hipóteses podem ser levantadas.

Um dos itens do SDEA (exame da ANAC) corresponde a uma atividade baseada em cenário. A parte 2 do exame apresenta uma instrução rotineira gravada, que o candidato deve escutar e cotejar; em seguida, o avaliador lê uma situação em voz alta, como, por exemplo, ‘após a decolagem você tem fogo no motor’. O candidato coloca-se naquele evento reportando o problema ao ATCO como se fosse o piloto. Então, escuta outro áudio em que o ATCO se utiliza de uma estratégia de verificação da mensagem (confirme que você está com problema no trem de pouso). O candidato deve responder de maneira a clarificar ou confirmar o que o ATCO disse<sup>154</sup>.

Riddiford e Newton (2010) também propõem vários cenários para promover o trabalho com os atos de fala. O contexto, no entanto, é mais bem explorado em uma sequência de atividades. A situação é introduzida tendo por base os participantes e o relacionamento entre eles; são também fornecidos indícios relacionados aos riscos de ameaça à face (interlocutor não quer executar a tarefa, por exemplo). Em seguida, os alunos devem determinar, diante da introdução da situação, qual é a diferença de *status* e o nível de familiaridade entre os falantes, além do nível de dificuldade de o ato de fala ser bem-sucedido. Com base nessas informações, os alunos devem construir um *role-play*; a principal diferença é que o livro já apresenta os primeiros turnos prontos, sinalizando o tom da conversa. A título de ilustração, demonstramos aqui o início de um dos *role-plays* propostos (RIDDIFORD; NEWTON, 2010, p. 36):

---

<sup>154</sup> Disponível em <<https://www.anac.gov.br/assuntos/setor-regulado/profissionais-da-aviacao-civil/arquivos/sdeamodelo.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2019.

*Nicola: Well... um... the thing is that the minister needs to be briefed, remember we talked about that?*

*Claire: Yeah*

A partir daí, os alunos constroem um diálogo que deve considerar todos os elementos contextuais assinalados por eles próprios. O próximo passo da atividade é escutar a conversa original, e compará-la a sua produção. Há um guia de análise proposto, em que se deve considerar quais expressões foram utilizadas para a execução do ato de fala, se e como tal ato foi negado, que palavras suavizam a recusa, se os participantes foram cooperativos, se o volume da voz foi alterado, se houve ênfase em alguma palavra, como as pausas foram usadas, entre outros. Esse guia também considera a prosódia como elemento intrínseco à intenção do falante e o efeito no interlocutor.

Considerando o nosso público, podemos pensar em atividades mais breves – e em maior quantidade – para que fundamentem melhor determinado bloco de linguagem com seu ato de fala nas comunicações radiotelefônicas, ou cenários mais complexos, em que o evento já ocorreu, mas deve ser analisado, como o exemplo que segue:

*After landing, the pilots requested clearance to the ramp assigned to them, which implied a runway cross. The ATCO issued the following instruction, “PR-XXX, taxi to the ramp via A and B”. There was a B777 aligned with the runway. The pilots, unsure whether they were cleared to cross the runway or not, asked, “Tower, are we cleared to cross Runway 15?” ATCO replied, “There’s a B777 waiting for you”. The pilots, who were also unfamiliar with the airport, said, “I need the words, sir. Are we cleared to cross the runway?”. ATCO then gave them the formal clearance to cross the runway.*

*Based on the story above, answer the following questions:*

- 1. What do you think of the attitude of the pilot? And the ATCO?*
- 2. Do you think the pilot was impolite? Why (not)?*
- 3. What would the consequences be if the pilot had crossed the runway after ATCO informed there was a B777 waiting?*

Quadro 92: exemplo de atividade baseada em situações.

Esse tipo de situação é real e pode acontecer com qualquer piloto. O ATCO desse evento, em vez de utilizar Fraseologia Aeronáutica para autorizar a aeronave a cruzar a pista,

emitiu um ato de fala indireto, afirmando que havia um Boeing 777 (aeronave de grande porte) esperando, omitindo o objeto. O piloto foi assertivo, insistindo que o controlador utilizasse a Fraseologia Aeronáutica (*I need the words; are we cleared to cross the runway?*), atitude que pode ter-lhe poupado um sério problema. Colocar o aluno nesse acontecimento, em que precisa discutir fatores relacionados a atitudes – tanto do piloto quanto do ATCO –, oportuniza um debate importante sobre o uso da Fraseologia Aeronáutica e a necessidade de se recorrer a ela caso a língua utilizada seja ambígua. O cenário também pode ser ampliado se o professor informar ao aluno que o piloto é estrangeiro em um aeroporto cuja língua oficial é a inglesa. Reforça-se aqui a necessidade do debate do falante nativo como detentor da língua e, conseqüentemente, do poder. Essas discussões são fundamentais para o desenvolvimento da consciência pragmática que almejamos. Tal desenvolvimento é refletido também nos blocos de linguagem que auxiliam o gerenciamento de outra função pertinente à sala de aula, a ser tratada na próxima subseção – a conscientização da aprendizagem.

### 6.1.5 Conscientização de aprendizagem

Durante as aulas em que se parte da Pragmática, surgem também vários momentos de reflexão sobre o uso e o sistema da língua, e sobre a própria aprendizagem. Verificamos, na subseção 5.2.2.4, que há alguns blocos utilizados pelos alunos indicando preferência por discussões sobre a própria aprendizagem. Por tratarmos aqui de aulas para adultos, é importante promover reflexões sobre língua, inclusive utilizando estratégias de comparação entre a língua materna e a língua adicional. A título de ilustração, apresentamos o extrato abaixo, retirado do *corpus aviation English classes*, em que um dos alunos abordou sua dificuldade para entender um vídeo em que duas mulheres conversavam sobre uma receita:

T: But do you think that the problem is about new words? // because this woman was <break> this woman was explaining to the other one about cooking a specific dish [yeah] //

P: Now I I I can get / But uh in the first time it was impossible //

T: / but the words were new to you? //

P: Not the word // the way that they are talking //

T: What way? // Uh uh what exactly can you tell me about the way that they are talking? //

P: uh natural uuuh accent // It's uuuh a natural way to speak uh between twooo native English //

T: native English speakers //

P: Yes // that's why I I think // the word the the words are normal / are clear // But the way that they are talking is difficult to understand // and then she explain why some phrases sounds different

B: / for me it it it's always difficult to understand when naturals uh

P: / Native //



B: Native speakers are speaking //

P: that's why I I've been doing this course / to to to learn how to understand the native speakers

B: / <unreadable> difficult to understand contract speaking

S: / words

B: word and phrases // uuh for example I I didn't know what is I ain't //

T: / uh / but what is I ain't?

B: I am not //

T: yes / I ain't is I'm not / ain't is negative of the verb to be //

S: / I ain't / I'm not? //

T: yes //

B: I'm not!

S: I ain't? //

P: yes / like this <writes> //

T: in what situations do you use ain't //

B: uuh there is an I // <pointing out another student's writing>

P: an I? here? //

B: yeah //

P: yes / like this / it's a <pause>

S: / contract //

P: a contract way to say

S: I'm not

P: I'm not // like I I'm gonna / I'm going to / I'm gonna //

S: uhu //

T: but okay / But whe when exactly do you use ain't?

P: I'm not / I have <laughs>

B: when you speak very well in English //

<laughs>

P: when you become fluent //

<laughs>

T: Okay // So would you say / for example / that uh in Portuguese we could say that in Portuguese <break> that Portuguese is well spoken if somebody says a gente vamos? //

B: no/ it's wrong //

T: why is it wrong? //

O que segue é uma série de questionamentos sobre o que significa competência linguística, e qual é a importância do domínio do registro. Vale ressaltar que para os alunos é muito mais confortável discutir algo do domínio aeronáutico do que da área de culinária. Contudo, é importante que o aluno possa comparar diferentes registros, e diferentes culturas, para que entenda que não há certo ou errado, assim como já mencionado. Há diferenças culturais, profissionais, territoriais, políticas, entre outras, que permeiam o discurso de cada comunidade discursiva, e tomar ciência de como esse discurso pode ser manipulado e de como se manifesta pode ser de grande valia, principalmente para essa comunidade hermética (BOROWSKA, 2017) de que nos ocupamos neste trabalho.

Nattinger e DeCarrico (1992) afirmam que, ao ensinarmos aos alunos blocos de linguagem pertinentes ao domínio da sala de aula, retiramos deles o peso de se concentrarem em todas as palavras para compreenderem o que está sendo dito, auxiliando-os a focar no

conteúdo da disciplina. Os autores ressaltam que, ao demonstrar como o discurso da sala de aula funciona, também demonstramos o mecanismo do discurso de forma geral. Outros estudos que analisam a língua produzida em sala de aula confirmam que vários dos blocos de linguagem evidenciados referem-se ao gerenciamento tanto da interação professor x aluno quanto da aula (RÜHLEMANN, 2008; MCCARTHY; O'KEEFE, 2014). Nossa posição é a de que esses blocos de linguagem também podem revelar a proximidade entre o professor e o(s) aluno(s), suas concepções de língua e aprendizagem e visão de mundo, corroborando as conclusões de Walsh (2011), para quem a sala de aula é um contexto institucionalizado, com funções e linguagem próprias, tão passíveis de serem analisadas quanto as de qualquer outro ambiente.

Dessa forma, sugere-se que se propiciem momentos de reflexão sobre as funções intrínsecas à produção linguística na sala de aula para que o aluno possa fazer uso delas. Utilizar as preferências linguísticas do aluno como ponto de partida e compará-las a de alunos em outros contextos também facilitará a evolução do discurso utilizado em sala de aula.

Este capítulo ocupou-se de apresentar sugestões pedagógicas que auxiliem o professor a pensar em como ampliar sua visão de língua e seu repertório pedagógico para que, munido de reflexões, possa promover um trabalho diferente com seu aluno, principalmente se tomarmos por base a alta recorrência de cursos cujo objetivo é o 'treinamento para a prova' (vide Introdução e Capítulo 1). Essas recomendações partem das análises linguísticas realizadas pela conexão entre a LC e a Pragmática, que revelaram necessidades específicas dos alunos, e que não teriam sido percebidas de outra forma. Além disso, demonstramos como propiciar um trabalho didático que foque nos blocos de linguagem como meio de facilitar a fluência do aluno, considerando principalmente a função que exercem no registro oral.

## Considerações Finais

Como um dos requisitos da OACI se refere a fluência e interação, o objetivo inicial desta tese era identificar como essas áreas se manifestam nas comunicações radiotelefônicas de pilotos e ATCOs em situações anormais – recorte de língua que a OACI considera como *plain English*. Uma vez identificados, tínhamos a intenção de verificar como esses achados poderiam ser aplicados no ensino do inglês aeronáutico. Para atingir esses dois objetivos, compilamos dois *corpora*: o primeiro é um *corpus* de transcrições de comunicações via rádio entre pilotos e ATCOs. A análise desse material forneceu subsídios às aulas ministradas a um grupo de pilotos, que foram videogravadas e transcritas, gerando o segundo *corpus*. Portanto, este último *corpus* é considerado de aprendizes.

Durante o percurso de pesquisa, verificamos que a concepção de língua expressa nos documentos da OACI é apoiada em um modelo de língua idealizado, baseado na gramática escrita, abstraído de elementos interacionais, embora esses componham uma das áreas linguísticas propostas na Escala. A própria divisão das áreas linguísticas da Escala, principalmente aquelas denominadas fluência e interação, mostrou-se inapropriada em nossas investigações, uma vez que as duas são interligadas. Dessa forma, ao buscarmos elementos que tratavam tanto de fluência quanto de interação, verificamos que todos poderiam ser abarcados por uma teoria mais abrangente, qual seja, a Pragmática.

A definição de *plain aviation English* de Bieswanger (2016), que o separa da Fraseologia Aeronáutica dentro da comunicação radiotelefônica, auxiliou a coleta de áudios que representassem interações em eventos inesperados. Dessa forma, pudemos distinguir, durante as análises, os dados que seriam correspondentes à Fraseologia Aeronáutica e ao *plain aviation English*, e estudar somente aqueles relacionados ao último registro.

A Linguística de *Corpus* (LC) foi nosso aporte teórico principal. Abordamos os dois *corpora* a partir dos padrões extraídos pelas ferramentas computacionais da LC, inicialmente pelas palavras mais frequentes que pudessem nos indicar elementos conversacionais típicos de estudos sobre fluência e interação, tais como *uh*, *sir*, *thank* e *we* para, em seguida, levantarmos blocos de linguagem que, de acordo com pesquisas em *corpora*, revelariam propriedades do discurso conversacional *per se*.

As análises do primeiro *corpus* ressaltaram fenômenos pragmáticos, desde modalizações que retomaram aspectos do *facework* e mitigação até dêiticos como sinalizadores

da transição entre a Fraseologia Aeronáutica e o *plain aviation English* utilizado quando os eventos não eram rotineiros. Também revelaram itens do gerenciamento conversacional típicos do que se denomina gramática oral (RÜHLEMANN, 2008). O levantamento e agrupamento dos blocos de linguagem de três palavras corroboraram estudos em *corpora* no sentido de: (i) apresentarem função pragmática; (ii) serem em maior número do que julgado anteriormente e, portanto, poderem ser considerados fórmulas situacionais ou rotinas pragmáticas; e (iii) corresponderem à coconstrução do discurso, demonstrando como a fluência depende dos participantes da interação (e não é responsabilidade exclusiva de um único falante).

Outro aspecto relevante evidenciado pelos dados do *corpus* de comunicações radiotelefônicas é o ‘*problem-solving*’, ou seja, a troca entre os participantes em prol da tomada de decisão e resolução do problema. A partir do momento em que o problema é mencionado na interação, há um julgamento – negociado na comunicação – sobre a urgência com a qual deve ser tratado. Esse problema é, então, compartilhado pelos participantes, que manifestam sua responsabilidade por meio da mitigação. Também nessa nova conexão entre os participantes, suas tarefas são alteradas: ATCOs passam a oferecer em vez de instruir, e pilotos a solicitar em vez de cumprir as instruções. Além disso, a tomada de decisão é constantemente modalizada, demonstrando uma lista de possibilidades ao interlocutor, que deverá se preparar para a escolha final, ou para a consequência indesejada.

Uma vez que nenhum aspecto de mitigação ou outro elemento pragmático é abordado nos materiais didáticos e na Escala de Proficiência Linguística da OACI, buscamos uma aplicação em sala de aula que contemplasse esses fenômenos interacionais nas comunicações radiotelefônicas. Nossa intenção era verificar como esses achados poderiam ser aplicados no ensino do inglês aeronáutico. Para tanto, gravamos sete aulas de um grupo de três pilotos, no período de treze meses, em que abordávamos os dados das análises realizadas no *corpus* de comunicações radiotelefônicas. Portanto, as aulas eram centralizadas em aspectos pragmáticos – algo novo tanto para a professora quanto para os alunos. Essas aulas foram transcritas e analisadas com a mesma metodologia utilizada na investigação do *corpus* de comunicações radiotelefônicas.

A transcrição das aulas e a análise pelo viés da Investigação do Discurso da Sala de Aula (WALSH, 2006, 2011) mostraram-se válidas no sentido de revelarem as formas com que os alunos interagem e evidenciaram características não observadas nem na produção linguística dos alunos nem nas autorreflexões da professora. Surpreendeu-nos, por exemplo, que ainda se

evidencia o peso da gramática escrita, principalmente nas correções feitas pela professora, o que demonstra um enraizamento de concepções, uma vez que tais erros não afetariam o entendimento de um interlocutor via rádio e tampouco eram o foco principal das aulas em grupo.

A investigação do *corpus* de aprendizes revelou funções diferentes do *corpus* de comunicações radiotelefônicas, pois trata-se de um registro distinto. Assim, derrubamos uma falácia que existia em nossas hipóteses iniciais: a de que, caso os dados do *corpus* de comunicações radiotelefônicas fossem aplicados eficazmente, seriam revelados na língua produzida pelos alunos. O que não considerávamos antes dessa investigação é que a sala de aula tem um discurso próprio, limitado pelo contexto institucionalizado, e que tal discurso é tão autêntico quanto outro qualquer (WALSH, 2011). Portanto, optamos por investigar a linguagem produzida pelos alunos diacronicamente, para verificar se haveria alguma mudança nos blocos de linguagem utilizados por eles. Observamos que os blocos mudavam à medida que as aulas progrediam, e que passavam de blocos informacionais únicos a blocos que requerem a adição de pacotes informacionais (CRESTI, 2014), tornando sua produção linguística complexa e fluente. Notamos também outras estratégias empregadas pelos alunos, quais sejam, *stuttering* (repetição de palavras), expansão do bloco de linguagem (*yes / yes I know / yes I know that*), uso de blocos de linguagem com influência da língua materna e o próprio uso da língua materna como recurso para negociar significado. Tais elementos precisam ser implementados no trabalho didático com esses alunos, pois somente foram evidenciados nas análises das transcrições, e não no momento de sua produção.

Mesmo com funções diferentes, há certos fenômenos presentes na linguagem produzida pelos alunos que se assemelham àqueles nas comunicações radiotelefônicas; o primeiro diz respeito à modalização que, apesar de um pouco mais assertiva, é utilizada entre os participantes, principalmente quando dão opiniões uns aos outros. Outro fenômeno está relacionado à coconstrução da interação pelos participantes (MCCARTHY; CLANCY, 2019), apoiando-se principalmente no conhecimento que compartilham, complementada na negociação de significado (no auxílio que os participantes dão um ao outro).

Assim, ao retomar o percurso da tese, tocamos em temas como o falante nativo como modelo; o ensino de línguas historicamente determinado pela gramática escrita; a língua tradicionalmente vista como sistema e, portanto, como uma entidade abstraída de contexto; a ausência de elementos interacionais no ensino, que o caracteriza como artificial; entre outros.

Devido à evidência de elementos pragmáticos nas análises dos dois *corpora*, defendemos que é necessário ressaltar a Pragmática como perspectiva para o ensino do inglês aeronáutico, mudando-se, assim, o eixo meramente linguístico frequentemente adotado. Portanto, sugerimos algumas atividades didáticas que partem de reflexões sobre o contexto em que as comunicações radiotelefônicas ocorreram, com perguntas sobre como os participantes se relacionam um com o outro (MCCARTHY; CLANCY, 2019), qual o nível de urgência do problema (SARANGI; ROBERTS, 1999), como os participantes se referem às tomadas de decisões, e como eles recorrem às estratégias de negociação de significado (RIDDIFORD; NEWTON, 2010). Não defendemos aqui um ou outro método de ensino – o que promovemos é uma revisita a conceitos pedagógicos em torno do conteúdo ministrado, ou seja, de um currículo que preza o conhecimento do sistema da língua para um currículo que favoreça o desenvolvimento da capacidade de interagir, considerando a importância da consciência pragmática e tolerância cultural (DAVIES, 2004).

Estudos em *corpora* preveem que, quanto mais frequente um padrão for, maior será a chance de um aluno ser exposto a ele; portanto, esse padrão deve ser priorizado no ensino (O'KEEFE; MCCARTHY; CARTER, 2007). Esse conceito parte do princípio que a língua é construída e partilhada socialmente (SINCLAIR, 2004). Já pesquisas em Pragmática afirmam que se deve privilegiar o uso de certos padrões; assim, é mais fácil se aprender algo que pode ser empregado do que algum elemento abstraído de contexto. Considerando a junção dessas duas ideias, verificamos que os padrões, ao serem relacionados a suas funções no discurso, ou seja, ao seu uso, podem redirecionar o currículo programático que se apoia no sistema para um que se baseie no discurso – oral, no caso aqui exposto. Ao oferecermos aos alunos diferentes registros, ou diferentes formas de discurso, em vez de nos apoiar no falante nativo como modelo, damos a eles a possibilidade de escolher, conscientemente, como se expressar. Dessa forma, concordamos com Kasper e Rose (2001, p. 2) quando afirmam que “a ação comunicativa inclui não somente usar atos de fala (tais como se desculpar, reclamar, elogiar e solicitar), mas também se engajar em diferentes tipos de discurso e participar de eventos de fala de extensão e complexidade variados”<sup>155</sup>.

Um currículo repensado dessa forma, que parta do uso de padrões linguísticos extraídos de registros diversificados, também deve priorizar reflexões sobre estratégias de aprendizagem,

---

<sup>155</sup> [...] *Communicative action includes not only using speech acts (such as apologizing, complaining, complimenting, and requesting), but also engaging in different types of discourse and participating in speech events of varying length and complexity.*

além de contemplar atividades que permitam ao aluno exercitar essas estratégias e o uso dos padrões (ISHIHARA; COHEN, 2010). Essas estratégias também estão presentes no *corpus* de aprendizes, inclusive pela preferência por certos blocos, tais como *I try to* e *very difficult to*. Segundo Nattinger e DeCarrico (1992), o ideal é fornecer ao aluno uma série de blocos que possam ser usados nesse contexto específico, ou seja, a sala de aula, para que os acesse mais facilmente e se ocupe do conteúdo em si – a própria reflexão. Acreditamos que, ao compararmos formas diversas com que alunos expressam tais reflexões, ampliamos o seu repertório discursivo e, portanto, sua fluência.

Em um painel sobre ensino e Pragmática na conferência da International Pragmatics Association (IPrA) em Hong Kong, neste ano, após uma série de apresentações sobre a verificação da ensinabilidade da Pragmática e da lacuna entre o real e o ensinável (a maioria das apresentações continha a expressão ‘*bridge the gap*’ em seus títulos), Peter Grundy expressou o seu desejo de ver menos trabalhos corretivos (*remedial work*) e mais exposição à Pragmática como ponto de partida (VERSCHUEREN, 1999). Segundo Grundy, um trabalho corretivo seria adicionar a Pragmática ao currículo programático, ou à unidade do livro didático, ou ainda, a uma atividade da aula. Partir da Pragmática, por outro lado, implica uma mudança de atitude do professor que deve rever seus conceitos antes de levá-los à sala de aula. Partir da Pragmática demanda a primazia do contexto e seus elementos para, em seguida, considerar as escolhas linguísticas (vide CARTER; MCCARTHY, 1997, para uma discussão sobre a ‘*grammar of choice*’). O Capítulo 6 trouxe sugestões de atividades que têm a Pragmática como ponto de partida. Todas as sequências didáticas são contextualizadas e advêm de elementos pragmáticos selecionados a partir do levantamento de padrões do *corpus* de comunicações radiotelefônicas. Esse *corpus* foi utilizado como insumo para a maioria dos planos de aula aqui apresentados, considerando que esse insumo deve se originar de produções autênticas (BARDOVI-HARLIG, 1996). Portanto, podemos aqui vislumbrar mais um benefício da frutífera junção entre a LC e a Pragmática, ou seja, a Pragmática de *Corpus* (AIJMER; RÜHLEMANN, 2015). Ademais, vale lembrar que “como a intuição do falante nativo é notoriamente uma fonte não confiável de informação sobre as práticas comunicativas de sua própria comunidade, é vital que os materiais sobre Pragmática na segunda língua sejam baseados em pesquisa”<sup>156</sup> (KASPER, 1997, p. 11). A Pragmática de *Corpus* como metodologia de pesquisa mostrou-se eficaz nesse sentido, principalmente considerando que, apesar de

---

<sup>156</sup> *Because native speaker intuition is a notoriously unreliable source of information about the communicative practices of their own community, it is vital that teaching materials on L2 pragmatics are research-based.*

tratarmos do ensino do inglês para aviação, não nos apoiamos no falante nativo como modelo, e sim nas comunidades discursivas.

Recentemente, um dos nossos alunos, piloto na aviação executiva, com Proficiência Linguística nível 4, narrou que estava em aproximação ao Aeroporto Teterboro em Nova Iorque, quando ouviu outra aeronave brasileira chegando logo depois. Esse aluno conhecia os dois pilotos dessa segunda aeronave e também sabia que os dois tinham nível 5. Nosso aluno recebeu as instruções para o pouso em Teterboro, cotejando-as enquanto iniciava o procedimento para o qual havia sido instruído. O ATCO deu as mesmas instruções para a outra aeronave brasileira que estava em aproximação em seguida; no entanto, os pilotos não as compreenderam e solicitaram repetição (*say again*). Após ter repetido três vezes, ainda sem ser compreendido, o ATCO deu ordens para esses pilotos se afastarem da rota de pouso e iniciarem um procedimento de espera para que pudessem entender a situação e estudar a carta aeroportuária para, então, retornar à rota de aproximação ao aeroporto.

Os pilotos finalmente pousaram com segurança, mas fizeram nosso aluno questionar o nível 5 que obtiveram no exame, pois não conseguiram executar manobras consideradas básicas devido à dificuldade de interação com o ATCO. Esses pilotos receberam ‘treinamento para a prova’, mas não aprenderam que “dizer é fazer”<sup>157</sup>. Os áudios aos quais os alunos são expostos durante o treinamento para a prova são gravados pelos professores ou lidos por eles, o que torna os enunciados artificiais. Ao confrontarem instruções reais, autênticas, como as que foram dadas pelo ATCO em Nova Iorque, pilotos que se submeteram a esse tipo de treinamento não conseguem entender o que é dito; tampouco estão aptos a usar estratégias de negociação de significado que vão além de ‘*say again*’ – estratégia que requer a mera repetição das palavras. Além disso, em um treinamento para a prova a ausência de itens que contextualizam as comunicações radiotelefônicas impede que o piloto conecte a instrução à ação a ser executada, algo essencial na sua vida profissional.

Essa e outras histórias também nos fazem retomar acidentes aéreos cujas investigações concluíram que houve problema linguístico. Normalmente, esse problema é apontado como, por exemplo, pronúncia inapropriada ou mau uso de preposição. Quando lemos esses relatórios, notamos claramente que não houve interação apropriada entre os pilotos e o ATCO para que compartilhassem a responsabilidade do evento, o que nossos achados revelaram como sendo

---

<sup>157</sup> O título do livro de Austin (1962), “*How to do things with words*”, foi traduzido para o português como “Quando dizer é fazer” (1990).



crucial. A aviação utiliza a sigla CRM para se referir ao gerenciamento do relacionamento entre a tripulação a bordo da aeronave – esse gerenciamento, ao nosso ver, tem que ser estendido ao ATCO, que é peça chave na resolução de problemas, na acomodação da aeronave e, principalmente, nas tomadas de decisão. Ensinar o piloto a construir um relacionamento que considere e envolva o ATCO é, acima de tudo, uma responsabilidade social do professor de inglês aeronáutico, uma vez que esse ensino pode contribuir para a segurança de voo.

Uma das situações é abordada por Mathews (2012): a colisão ocorrida em 2006 entre um avião executivo recém adquirido por uma empresa americana e um avião comercial de empresa brasileira sobrevoando território brasileiro. Como de costume, as agências que investigaram o acidente não chegaram a um acordo sobre o que realmente aconteceu: brasileiros culpam os norte-americanos e vice-versa. Mathews (2012) aponta que, apesar de os investigadores, de modo extremamente profissional, terem testado várias hipóteses sobre o motivo de um dos equipamentos – o *transponder* – ter sido desligado em voo, não tiveram o mesmo compromisso com a análise de como a língua poderia ter sido um fator contribuinte. A autora afirma que as investigações podem não ter endereçado apropriadamente tais questões porque:

a língua é complexa, porque o impacto dos fatores linguísticos frequentemente podem ser sutis, e porque os investigadores de acidentes tipicamente não têm nem as ferramentas nem o treinamento para sistematicamente provar, descobrir, e analisar possíveis fatores relacionados à língua em acidentes e incidentes aéreos. Como resultado, lacunas na segurança que envolvem língua são inapropriadamente abordados.<sup>158</sup> (MATHEWS, 2012)

Ainda de acordo com Mathews (2012), alguns fatores linguísticos presentes – ou ausentes – na comunicação estabelecida entre os envolvidos nesse acidente contribuíram para uma “atmosfera” (*atmosphere*) que permitiu o desencadear de uma série de problemas. Baseando-nos em nossos achados, podemos levantar a hipótese de que o problema está no relacionamento não construído e, conseqüentemente, na responsabilidade não compartilhada entre os participantes. Assim, questionamos a Escala de Proficiência Linguística na forma como está elaborada atualmente: apesar de haver duas áreas linguísticas definidas para fluência

---

<sup>158</sup> “[...] language is complex, because the impact of language factors often can be subtle, and because accident investigators typically have neither the tools nor the training to systematically probe, uncover, and analyze possible language-related factors in aviation accidents and incidents. As a result, safety gaps involving language are inadequately addressed.”

e interação, não observamos uso da interação autêntica – ou ‘inter-ação’ – no ensino e na avaliação, que pressupõe pelo menos dois participantes ‘inter-agindo’.

Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa foi iniciada em nosso mestrado, em que levantamos os padrões lexicogramaticais do *corpus* de comunicações radiotelefônicas com a intenção de compará-los às áreas de estrutura e vocabulário sugeridas na Escala de Proficiência da OACI. Já nesta pesquisa de doutorado, buscamos os elementos correspondentes à fluência e à interação, outras das áreas contempladas pela Escala da OACI, e, de alguma forma, à compreensão, principalmente naquilo que diz respeito à negociação de significado. O objetivo de entender o *plain English* das comunicações radiotelefônicas foi balizado pela Escala da OACI justamente para que essa seja repensada à luz do uso real da linguagem utilizada por pilotos e ATCOs. Além disso, acreditamos que o presente trabalho possa ter alguns desdobramentos na pesquisa acadêmica, na prática de ensino do inglês aeronáutico, na compreensão de incidentes e acidentes e nos documentos da OACI que tratam da proficiência linguística. Os *corpora* aqui coletados também podem ser utilizados para outros recortes de pesquisa: por exemplo, para investigar o uso do inglês como *lingua franca* (ISHIHARA, 2019)<sup>159</sup>, ou as estratégias utilizadas por alunos para a elaboração de sua consciência pragmática, entre outros. Na prática de ensino, podem ser úteis na construção de um novo currículo programático que norteie a elaboração de materiais didáticos e as ações do professor do inglês aeronáutico. Também acreditamos que seja possível inspirar outras áreas de ESP a buscar um ensino que se oriente pela língua em uso, pela engenharia da interação entre os participantes, pelos requisitos do contexto que regulam a comunidade linguística, e pela possibilidade de ampliar a consciência pragmática do aluno de forma a permitir que escolha como se posicionar diante dessa perspectiva. E, acima de tudo, considerando o impacto social gerado pelo ensino e pela avaliação do inglês aeronáutico, esperamos que este trabalho possa provocar uma modificação nas ações – e nas concepções – dos profissionais envolvidos, principalmente pela inclusão de aspectos pragmáticos e culturais nos documentos da OACI, para que tais aspectos sejam padronizados internacionalmente e assim possam contribuir para preparar melhor o aluno a fim de desempenhar suas funções com competência e proficiência.

---

<sup>159</sup> Informação fornecida pela Dra Noriko Ishihara na 2019 International Pragmatics Association (IPrA) Conference em Hong Kong.

## Referências bibliográficas

ADOLPHS, S. **Corpus and context: investigating pragmatic functions in spoken discourse**. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

AGÊNCIA NACIONAL DE AVIAÇÃO CIVIL (ANAC). **The need for revision of Annex 1 Language Proficiency SARPS for pilots and air traffic controllers A39-WP/249**. International Civil Aviation Organization. Montreal, p. 1-4. 2016.

AIJMER, K. **Conversational routines in English: convention and creativity**. London: Longman, 1996.

\_\_\_\_\_. **English Discourse Particles: Evidence from a corpus**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002.

AIJMER, K.; RÜHLEMANN, C. **Corpus Pragmatics: a handbook**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

ALCÓN-SOLER, E. Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? **System**, v. 33, p. 417–435, 2005.

ALDERSON, C. Do corpora have a role in language assessment? In: THOMAS, J.; SHORT, M. **Using corpora for language research: Studies in the honour of Geoffrey Leech**. London: Longman, 1996. p. 248–259.

\_\_\_\_\_. **Final report on a survey of aviation english tests**. Lancaster University. Lancaster. 2008.

\_\_\_\_\_. Air safety, language assessment policy, and policy implementation: The case of Aviation English. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 29, p. 168–187, 2009.

\_\_\_\_\_. A survey of aviation English tests. **Language Testing**, v. 27, n. 1, p. 51–72, 2010.

\_\_\_\_\_. The Politics of Aviation English Testing. **Language Assessment Quarterly**, v. 8, n. 4, p. 386-403, 2011.

ALDERSON, C.; WALL, D. Does washback exist? **Applied Linguistics**, Oxford, v. 14, n. 2, p. 115-129, 1993.

ALMEIDA, D. C. **Validade ecológica de um simulador de voo para PC no uso de inglês como L2**. 2011. 158f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ALMEIDA, D.; PRADO, M. Desenvolvendo o conteúdo programático de um curso de inglês para mecânicos de aeronaves com base em um corpus DIY: um estudo de caso. **Aviation in Focus**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 6-20, 2011.

ALTENBERG, B. On the Phraseology of Spoken English: The Evidence of Recurrent Word-Combinations. In: COWIE, A. **Phraseology: Theory, Analysis, and Applications**. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 101-122.

ARMINEN, I. **Institutional Interaction: Studies of Talk at Work**. Hants: Ashgate Publishing Limited, 2005.

AUSTIN, J. **How to do things with words**. Cambridge: Harvard University Press, 1962.

\_\_\_\_\_. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BABBONI, C.; QUAST, K. A questão da pronúncia em livros didáticos de inglês aeronáutico. In M. Scaramucci, P. Tosqui-Lucks, & S. Damião, **Pesquisas sobre inglês aeronáutico no Brasil**. Campinas: Pontes, 2018. p. 155-176.

BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. Building and Supporting a Case for Test Use. **Language Assessment Quarterly**, v. 2, n. 1, p. 1–34, 2005.

BACHMAN, L.; PALMER, A. **Language Testing in Practice: designing and developing useful language tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. **Language assessment in practice**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

BAILEY, K. Working for washback: A review of the washback concept in language testing. **Language Testing**, v. 13, p. 257-279, 1996.

\_\_\_\_\_. **Washback in English testing**. Princeton: Educational Testing Service, 1999.

BARDOVI-HARLIG, K. Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together. In: BOUTON, L. **Pragmatics and Language Learning**. Urbana: University of Illinois at Urbana-Campaign, 1996. p. 21-39.

\_\_\_\_\_. Pragmatic Routines. In: CHAPELLE, C. A. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. West Sussex: Blackwell Publishing, 2013. p. 4528-4534.

BARDOVI-HARLIG, K.; STRINGER, D. Unconventional Expressions: productive syntax in the L2 acquisition of formulaic language. **Second Language Research**, v. 33, n. 1, p. 61-90. 2017.

BARSHI, I.; FARRIS, C. **Misunderstandings in ATC communication: language, cognition and experimental methodology**. Burlington: Ashgate, 2013.

BERBER-SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

BIBER, D.; JOHANSSON, S.; LEECH, G.; CONRAD, S.; FINEGAN, E.; HIRST, G. **The Longman Grammar of Spoken and Written English**. Harlow: Pearson Education Limited, 1999.

BICK, E. A anotação gramatical do C-ORAL Brasil. In: RASO, T.; MELLO, H. **C-ORAL-Brasil I - Corpus de referência do português brasileiro falado informal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 223-254.

BIESWANGER, M. Applied Linguistics and Air Traffic Control: Focus on Language Awareness and Intercultural Communication. In: HANSEN-SCHIRRA, S.; MAKSYMSKI, K. **Aviation Communication: Between Theory and Practice**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013. p. 15-31.

\_\_\_\_\_. Aviation English: Two distinct specialised registers? In: SCHUBERT, C.; SANCHEZ-STOCKHAMMER, C. **Variational Text Linguistics: Revisiting Register in English**. Berlin: DeGruyter, 2016. p. 67-85.

BLANCHE-BENVENISTE, C. Les études sur l'oral et le travail d'écriture de certains poètes contemporains. **Langue française**, v. 89, p. 52-71, 1991.

BLOOMFIELD, L. **Language**. London: Motilal Banarsidass, 1935.

BOCORNY, A. E. **Descrição das unidades especializadas poliléxicas nominais no âmbito da aviação**: Subsídios para o ensino de inglês para fins específicos (ESP). 2008. 230f. Tese (Doutorado). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

\_\_\_\_\_. Panorama dos estudos sobre a linguagem da aviação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 4, p. 963-986, 2011.

BONIFÁCIO, E. M. R. Uma proposta de checklist para avaliação de material didático de inglês aeronáutico. In: SCARAMUCCI, M.; TOSQUI-LUCKS, P.; DAMIÃO, S. **Pesquisas sobre inglês aeronáutico**. Campinas: Pontes, 2018. p. 177-198.

BOROWSKA, A. **Avialinguistics: The Study of Language for Aviation Purposes**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2017.

BRAIT, B. Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo (dez obras fundamentais). São Paulo: FFLCH/USP, 2006. Disponível em: <[https://bdpi.usp.br/single.php?\\_id=002783877](https://bdpi.usp.br/single.php?_id=002783877)>.

BRASIL. **Fraseologia de Tráfego Aéreo. MCA 100-16**. Comando da Aeronáutica. Departamento de Controle do Espaço Aéreo. Serviços de Tráfego Aéreo. Rio de Janeiro, p. 79. 2016.

BRIZ, A.; ALBELDA, M. Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN). *Onomázein*. Santiago, Chile, n. 28, 2013. p. 289-319.

BROWN, D. **Language Assessment: Principles and Classroom Practices**. White Plains: Pearson, 2004.

BROWN, P. Politeness and Language. In: WRIGHT, J. D. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**. 2nd. ed. Amsterdam: Elsevier, v. 18, 2015. p. 326-333.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BRUMFIT, C. **Communicative Methodology in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

CAFFI, C. On mitigation. **Journal of Pragmatics**, v. 31, p. 881-909, 1999.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. **Language and communication**. London: Longman, 1983. p. 2-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-48, 1980.

CARTER, R.; MCCARTHY, M. Grammar and the spoken language. **Applied Linguistics**, v. 16, n. 2, p. 141-58, 1995.

\_\_\_\_\_. **Exploring Spoken English**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. Spoken Grammar: Where are we and where are we going? **Applied Linguistics**, v. 38, n. 1, p. 1-20, 2017.

CAVALCANTE, F.; RAMOS, A. The American English spontaneous speech minicorpus: architecture and comparability. **CHIMERA. Romance Corpora and Linguistic Studies**, v. 3, n. 2, p. 99-124, 2016.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÀ, M. P. S. **Intercultural language use and language learning**. Berlin: Springer, 2007. p. 41-57.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. A pedagogical framework for communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

CHAFE, W. Speakers and Writers do Different Things. **forum: Essays on Theory and Practice in the Teaching of Writing**, New Jersey, v. 3, n. 1, p. 5-6, 1981.

\_\_\_\_\_. **Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

CHAFE, W.; TANNEN, D. The Relation between Written and Spoken Language. **Annual Review of Anthropology**, v. 16, p. 383-407, 1987.

CHATHAM, R.; THOMAS, S. Proposed English standards promote aviation safety. **ESL Magazine**, p. 20-23, 2000.

CHENG, S. A corpus-based approach to the study of speech act of thanking. **Concentric: Studies in Linguistics**, v. 36, n. 2, p. 257-274, 2010.

CHINI, M. R. R. C. Ensino de língua inglesa para controladores de tráfego aéreo: investigando a melhor rota para o aprendizado efetivo. In: SCARAMUCCI, M.; TOSQUI-LUCKS, P.; DAMIÃO, S. **Pesquisas sobre inglês aeronáutico no Brasil**. Campinas: Pontes, 2018. p. 133-154.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. Berlin: Mouton Publishers, 1957.

CLANCY, B. Building a corpus to represent a variety of a language. In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. London and New York: Routledge, 2010. p. 80-92.

CLANCY, B.; MCCARTHY, M. Co-constructed turn-taking. In: AIJMER, K.; RÜHLEMANN, C. **Corpus Pragmatics: a handbook**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 430-453.

CLANCY, B.; O'KEEFFE, A. Using a corpus to enhance pragmatic awareness. In: GARCÍA-PASTOR, M. D. **Teaching English as a Foreign Language: Proposals for the Language Classroom**. Valencia: Periferic Edicions, 2012. p. 27-60.

\_\_\_\_\_. Pragmatics. In: BIBER, D.; REPPEN, R. **The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 235-251.

CLARK, B. **Aviation English Research Project: data analysis findings and best practice recommendations. An independent research report commissioned by CAA**. Civil Aviation Authority. Gatwick Airport South, West Sussex, p. 93. 2017.

CLARK, J.; CLIFFORD, R. T. The FSI/ILR/ACTFL Proficiency Scales and Testing Techniques: Development, Current Status, and Needed Research. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v. 10, n. 2, p. 129-147, 1988.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. London and New York: Routledge, 2007.

CONRAD, S.; BIBER, D. **Real Grammar: A Corpus-based Approach to English**. White Plains: Pearson Education, 2009.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CRESTI, E. **Corpus di italiano parlato**. Firenze: Accademia della Crusca, v. I, 2000.

CRESTI, E. Notes on lexical strategy, structural strategies and surface clause indexes in the C-ORAL-ROM spoken corpora. In: CRESTI, E.; MONEGLIA, M. **C-ORAL-ROM: Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 209-256.

CRESTI, E. Syntactic properties of spontaneous speech in the Language into Act Theory. In: RASO, T.; MELLO, H. **Spoken Corpora and Linguistic Studies**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. p. 365.

CRUZ, A. P. Conscientização linguística e profissional: novas perspectivas no ensino de língua inglesa para controladores de tráfego aéreo. In: SCARAMUCCI, M.; TOSQUI-LUCKS, P.; DAMIÃO, S. **Pesquisas sobre inglês aeronáutico no Brasil**. Campinas: Pontes, 2018. p. 199-218.

CRYSTAL, D. **A dictionary of linguistics and phonetics**. Cambridge: Blackwell, 1997.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DAVIES, C. E. Developing awareness of crosscultural pragmatics: the case of American/German sociable interaction. **Multilingua**, v. 23, p. 207-231, 2004.

DIPIETRO, R. **Strategic Interaction: learning languages through scenarios**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DOUGLAS, D. **Assessing Language for Specific Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DOUGLAS, D. **Assessing the language of international civil aviation: Issues of validity and impact**. International Professional Communication Conference. Minneapolis: IEEE Professional Communication Society. 2004. p. 248-252.

DOUGLAS, D. Nobody seems to speak English here today: Enhancing assessment and training in aviation English. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2014.

DU BOIS, J. Transcription design principles for spoken discourse research. **Pragmatics**, v. 1, n. 1, p. 71-106, 1991.

DUTRA, D. P.; SILERO, R. P. Descobertas linguísticas para pesquisadores e aprendizes: a linguística de Corpus e o ensino de gramática. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. versão online, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982010000400005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000400005)>. Acesso em: 25 mar. 2019.

ELDER, C.; McNAMARA, T.; KIM, H.; PILL, J.; SATO, T. Interrogating the construct of communicative competence in language assessment contexts: What the non-language specialist can tell us. **Language & Communication**, v. 57, p. 14-21, 2017.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

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

ELLIS, S.; GERIGHTY, T. **English for aviation**. Oxford, UK: OUP, 2008.



EMERY, H. Developments in LSP testing 30 years on? The case of Aviation English. **Language Assessment Quarterly**, v. 11, n. 2, p. 198-215, 2014.

EMERY, H. **Commercial aviation language testing: Barriers to success? A case study.** International Civil Aviation English Association Workshop (ICAEA). [S.l.]: Embry Riddle Aeronautical University - Scholarly Commons. 2017.

EMERY, H.; ROBERTS, A. *Aviation English for ICAO compliance.* Macmillan, 2008.

\_\_\_\_\_. *Check your aviation English.* Macmillan, 2010.

ESTIVAL, D.; FARRIS, C.; MOLESWORTH, B. **Aviation English, A lingua franca for pilots and air traffic controllers.** London and New York: Routledge, 2016.

ESTIVAL, D.; MOLESWORTH, B. A study of EL2 pilots' radio communication in the general aviation environment. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 32, n. 3, p. 24.1-24.16, 2009.

EVISON, J.; MCCARTHY, M.; O'KEEFFE, A. Looking out for love and all the rest of it: Vague category markers as shared social space. In: CUTTING, J. **Vague language explored.** Hampshire: Palgrave, 2007. p. 138-157.

FARR, F. Spoken language analysis as an aid to reflective practice in language teacher education: using a specialised corpus to establish a generic fingerprint. In: CAMPOY, M. C.; LUZÓN, M. J. **Spoken Corpora in Applied Linguistics.** Bern: Peter Lang, 2007. p. 235-258.

FERRER, R.; CALICO, E.; EMPINADO, J.; FLORO, J. **Standard and Nonstandard Lexicon in Aviation English: A Corpus Linguistic Study.** Pacific Asia Conference on Language. Cebu City, 2017. Disponível em <<https://www.aclweb.org/anthology/Y17-1010>>. Acesso em 11 set. 2019.

FILLMORE, C. Deictic categories in the semantics of 'come'. **Foundations of language**, 2, 1966. 219-227.

\_\_\_\_\_. **Towards a theory of deixis.** The PCCLLU Papers. [S.l.]: University of Hawaii. 1971. p. 219-241.

\_\_\_\_\_. **Santa Cruz Lectures on Deixis, 1971.** [S.l.]: Indiana University Linguistics Club, 1975.

\_\_\_\_\_. Innocence: A Second Idealization for Linguistics. **Berkeley Linguistic Society**, v. 5, p. 63-76, 1979a.

\_\_\_\_\_. On Fluency. In: FILLMORE, C.; KEMPLER, D.; WANG, W. **Individual Differences in Language Ability and Language Behavior.** New York: Academic Press, INC., 1979b. p. 85-101.

\_\_\_\_\_. Remarks on contrastive pragmatics. In: FISIÁK, J. **Contrastive Linguistics: prospects and problems.** Berlin / New York / Amsterdam: Mouton Publishers, 1984. p. 119-141.

- FIRTH, J. R. **Papers in Linguistics: 1934-1951**. London: Oxford University Press, 1957.
- FLOWERDEW, J. Use of signalling nouns in a learner corpus. **International Journal of Corpus Linguistics**, v. 11, n. 3, p. 345-362, 2006.
- FLOWERDEW, L. Corpus linguistic techniques applied to textlinguistics. **System**, v. 26, p. 541-552, 1998.
- FORTES, L. **Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês**. [S.l.]: Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2016.
- FREITAS, C.; SANTOS, D.; MOTA, C.; CARRIÇO, B.; JANSEN, H. O léxico do corpo e anotação de sentidos em grandes corpora: o projeto Esqueleto. **Estudos da Linguagem**, v. 23, n. 3, p. 641-680, 2015.
- GARCIA, A. Air traffic communications in routine and emergency contexts: A case study of Flight 1549 'miracle on the Hudson'. **Journal of Pragmatics**, v. 106, p. 57-71, 2016. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216616305689>>. Acesso em: 3 February 2017.
- GARCIA, A. C. D. M. **What do ICAO Language Proficiency test developers and raters have to say about the ICAO Language Proficiency Requirements 12 years after their publication?** 2015. 115 p. Dissertation (Master). Lancaster: Lancaster University, 2015.
- GAVIOLI, L. **Exploring corpora for ESP learning**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.
- GILES, H.; OGAY, T. Communication Accommodation Theory. In: WHALEY, B. B.; SAMTER, W. **Explaining communication: Contemporary theories and exemplars**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 293-310.
- GILQUIN, G.; COCK, S. D.; GRANGER, S. **Louvain International Database of Spoken English Interlanguage (LINDSEI)**. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 2010. Disponível em: <<https://www.i6doc.com/en/book/?gcoi=28001100484820>>.
- GODOY, E.; DIAS, L. S. **"I think we need priority": a polidez na aviação civil**. III Workshop Internacional de Pragmática. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. 2016.
- GOFFMAN, E. **Interaction ritual: essays on face to face behavior**. New York: Doubleday, 1967.
- GOGUEN, J.; LINDE, C. **Linguistic Methodology for the analysis of aviation accidents**. National Aeronautics and Space Administration (NASA). Palo Alto. 1983.
- GÖTZ, S. **Fluency in Native and Nonnative English Speech**. Amsterdam: John Benjamins, 2013.

GRANGER, S. Error-tagged Learner Corpora and CALL: A Promising Synergy. **CALICO Journal**, v. 20, n. 3, p. 465-480, 2003.

GRANGER, S. A contribuição de corpora de aprendizes às áreas de aquisição de segunda língua e ensino de língua estrangeira: uma avaliação crítica. In: AIJMER, K. **Corpora and Language Teaching**. Tradução de Malila Carvalho de Almeida Prado e Armando Silveiro. Amsterdam: Benjamins, 2008.

GREEN, A. **Language Functions Revisited: Theoretical and Empirical Bases for Language Construct Definition Across the Ability Range**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

GREEN, A. Washback in language assessment. **International Journal of English Studies**, v. 13, n. 2, p. 39-51, 2013.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: Cole, P.; Morgan, J. (ed.), **Pragmatics (Syntax and Semantics)**, vol. 9, Nova York: Academic Press, 1975.

GRUNDY, P. **Doing Pragmatics**. 3rd ed. London and New York: Routledge, 2008.

GUILLOT, M.-N. **Fluency and its teaching**. Clevedon: Multilingual matters, 1999.

GUMPERZ, J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HABERLAND, H. Pragmatics as a Component vs. Pragmatics as a Perspective of Linguistics.. **Goyōron kenkyū / Studies in Pragmatics**, p. 54-68, 2010.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. 3rd. ed. London: Edward Arnold, 2004.

HEATH, C. The delivery and reception of diagnosis in the general-practice consultation. In: DREW, P.; HERITAGE, J. **Talk at work: interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 235-267.

HELDNER, M.; EDLUND, J. Pauses, gaps and overlaps in conversations. **Journal of Phonetics**, v. 38, p. 555-568, 2010.

HERITAGE, J.; ATKINSON, J. M. Introduction. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. **Structures of social action: studies in conversation analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 1-15.

HERITAGE, J.; CLAYMAN, S. **Talk in action: interactions, identities, and institutions**. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2010.

HINRICH, S. W. **The use of questions in international pilot and air traffic control communications**. Stillwater: Oklahoma State University, 2008.

HOPPER, P. Emergent Grammar. In: TOMASELLO, M. **The new psychology of language**. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 155-175.

HOUSEN, A. A corpus-based study of the L2-acquisition of the English verb system. In: GRANGER, S.; HUNG, J.; PETCH-TYSON, S. **Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 77–116.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HUNSTON, S. **Corpora in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics: Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION (ICAO). **Annex 10 to the Convention on International Civil Aviation: Aeronautical Telecommunications**. International Civil Aviation Organization. Montreal, p. 96. 2001.

INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION (ICAO). **Manual of implementation of the language proficiency requirements (DOC9835-AN/453)**. Montreal: International Civil Aviation Organization, 2004.

INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION. **Aviation Occurrence Categories: Definitions and Usage Notes**. Montreal: ICAO, 2006.

INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION (ICAO). **Manual of Radiotelephony DOC 9432-AN/925**. Montreal. 2007.

INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION (ICAO). **Guidelines for Aviation English training programmes (Cir 323-AN/185)**. International Civil Aviation Organization. Montreal. 2009a.

INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION (ICAO). **Language Testing Criteria for Global Harmonization**. International Civil Aviation Organization. Montreal, p. 52. 2009b.

INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION (ICAO). **Manual of implementation of the language proficiency requirements (DOC9835-AN/453)**. 2nd. ed. Montreal: International Civil Aviation Organization, 2010.

ISHIHARA, N.; COHEN, A. D. **Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet**. Edinburgh: Pearson Education Limited, 2010.

JENKINS, J. **The phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JOHNSON, D. C. **Language Policy**. London; New York: Palgrave Macmillan, 2013.

KACHRU, B. B. World Englishes: Agony and Ecstasy. **Journal of Aesthetic Education**, v. 30, n. 2, p. 135-155, 1986.

KASPER, G. **Can pragmatic competence be taught?** Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu, 1997. Disponível em: <<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

KASPER, G.; ROSE, K. R. **Pragmatics in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

KECSKES, I. **Intercultural Pragmatics**. New York: Oxford University Press, 2014.

KIM, H. What constitutes professional communication in aviation: Is language proficiency enough for testing purposes? **Language Testing**, v. 35, n. 3, p. 403–426, 2018.

KIM, H.; ELDER, C. Understanding Aviation English as a lingua franca: Perceptions of Korean aviation personnel. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 32, n. 3, p. 23.1-23.17, 2009.

KIM, H.; ELDER, C. Interrogating the construct of aviation English: Feedback from test takers in Korea. **Language Testing**, 32, n. 2, 2015. 129-149.

KNOCH, U. Collaborating with ESP Stakeholders in Rating Scale Validation: The Case of the ICAO Rating Scale. **Spain Fellow Working Papers in Second or Foreign Language Assessment**, Michigan, v. 7, p. 21-46, 2009.

KNOCH, U. Using subject specialists to validate an ESP rating scale: The case of the International Civil Aviation Organization (ICAO) rating scale. **English for Specific Purposes**, Parkville, v. 33, p. 77–86, 2014.

KRAMSCH, C. From Language Proficiency to Interactional Competence. **The modern language journal**, v. 70, p. 366-372, 1986.

KRIFKA, M.; MARTENS, S.; SCHWARZ, F. Group Interaction in the Cockpit: Some Linguistic Factors. **Linguistische Berichte**, v. 12, p. 1-25, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. Critical Classroom Discourse Analysis. **TESOL Quarterly**, 33, n. 3, Autumn 1999. 453-484.

\_\_\_\_\_. **Beyond methods: Macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. **Language teacher education for a global society: A modular model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing and Seeing**. New York: Routledge, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching** (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press, 2011.

LEECH, G. **Principles of Pragmatics**. London / New York: Longman, 1983.

LEECH, G. **English grammar in conversation**. Proceedings of the Chemnitz Symposium. Chemnitz University of Technology. 1998.

LENNON, P. Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach. **Language Learning**, v. 40, n. 3, p. 387–417, 1990.

LEVINSON, S. Deixis. In: HORN, L. R.; WARD, G. **The Handbook of Pragmatics**. Malden, MA: Blackwell, 2004. p. 97-121.

LEVINSON, S. **Pragmática**. Tradução de Luis Carlos Borges e Anival Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LINDE, C. The quantitative study of communicative success: Politeness and accidents in aviation discourse. **Language in Society**, v. 17, n. 3, p. 375-399, 1988.

LINDE, C.; GOGUEN, J.; DEVENISH, L. **Communication Training for Aircrews: A Review of Theoretical and Pragmatic Aspects of Training Program Design**. National Aeronautics and Space Administration. Palo Alto. 1987.

LISKIN-GASPARRO, J. E. **The ACTFL Proficiency Guidelines: Gateway to Testing and Curriculum**. Foreign Language Annals. [S.l.]: [s.n.]. 1984. p. 475-489.

LOPEZ, S. **Norme(s) et usage(s) langagiers: le cas des communications pilote-contrôleur en anglais**. 2013. 435p. Thesis (PhD). Toulouse: Université Toulouse le Mirail, 2013. Disponível em: <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00944009>>.

LOPEZ, S.; CONDAMINES, A.; JOSSELIN-LERAY, A.; O'DONOGHUE, M.; SALMONET, R. Linguistic Analysis of English Phraseology and Plain Language in Air-Ground Communication. **Journal of Air Transport Studies**, v. 4, n. 1, p. 44-60, 2013.

MACWHINNEY, B. **The CHILDES project**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1995.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0101-73302006000100003&pid=S0101-73302006000100003&pdf\\_path=es/v27n94/a03v27n94.pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0101-73302006000100003&pid=S0101-73302006000100003&pdf_path=es/v27n94/a03v27n94.pdf&lang=pt)>. Acesso em: 22 abril 2018.

MANIAS, E.; MCNAMARA, T. Standard setting in specific-purpose language testing: What can a qualitative study add? **Language Testing**, v. 33, n. 2, p. 235-249, 2016.

MARRA, M. Discourse Analysis and conversation analysis. In: CHAPELLE, C. A. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. West Sussex: Blackwell Publishing, 2013. p. 1704-1710.

MATHEWS, E. **The Value of Content-based Language Training for the Aviation Industry**. Second ICAO Aviation Language Symposium. Montreal, 2007.

MATHEWS, E. Language gap. **Flight Safety Foundation**, 2012. p. 22-27. Disponível em: <<https://flightsafety.org/asw-article/language-gap/>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

MAYNARD, D. On clinicians co-implicating recipients' perspective in the delivery of diagnostic news. In: DREW, P.; HERITAGE, J. **Talk at work: interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 331-358.

MCCARTHY, M. Fluency and confluence: what fluent speakers do. **The Language Teacher**, v. 21, p. 30-52, 2002 [2006].

\_\_\_\_\_. Talking Back: "Small" Interactional Response Tokens in Everyday Conversation. **Research on Language and Social Interaction**, v. 36, n. 1, p. 33-63, 2003.

\_\_\_\_\_. Spoken fluency revisited. **English Profile Journal**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2010.

MCCARTHY, M.; CARTER, R. Spoken grammar: what is it and how can we teach it? **ELT Journal**, v. 49, n. 3, p. 207-218, 1995.

\_\_\_\_\_. This that and the other: multi-word clusters in spoken English as visible patterns of interaction. **Teanga: the Irish Yearbook of Applied Linguistics**, v. 21, p. 30-52 [7-26], 2002 [2004]. Reprinted with Permission.

MCCARTHY, M.; CLANCY, B. From language as system to language as discourse. In: WALSH, S.; MANN, S. **The Routledge Handbook of English Language Teacher Education**. London and New York: Routledge, 2019. p. 199-215.

MCNAMARA, T. **Managing learning: Authority and language assessment**. Global Perspectives, Local Initiatives: Reflections and Practices in ELT. Singapore: Centre for English Language Communication. 2011. p. 39-52.

MELL, J. **What is not standard in real radiotelephony**. 4th International Civil Aviation English Association Forum. Paris. 1991. p. 125-141.

MELL, J. Language training and testing in aviation need to focus on job-specific competencies. **ICAO Journal**, 59, n. 1, 2004. 12-14. Acesso em: 25 janeiro 2018.

MELLO, H. Methodological issues for spontaneous speech corpora compilation: The case of C-ORAL-BRASIL. In: RASO, T.; MELLO, H. **Spoken Corpora and Linguistic Studies**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. p. 27-68.

MEY, J. **Pragmatics: an introduction**. 2nd. ed. Malden and Oxford: Blackwell Publishing, 2001.

MILANOVIC, M. A look into the future. **Cambridge English: Research Notes**, Cambridge, v. 51, p. 31-33, 2013.

MILLER, J.; WEINERT, R. **Spontaneous spoken language: syntax and discourse**. Oxford: Clarendon Press, 1998.

MITSUTOMI, M.; O'BRIEN, K. The Critical Components of Aviation English. **International Journal of Applied Aviation Studies**, v. 3, n. 1, p. 117-129, 2003.

MODER, C.; HALLECK, G. Planes, politics and oral proficiency: testing international Air Traffic Controllers. **Australian Review of Applied Linguistics**, v. 32, n. 3, p. 25.1-25.16, 2009.

MODER, C.; HALLECK, G. Designing language tests for specific social uses. In: FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **The Routledge Handbook of Language Testing**. Oxford: Routledge, 2012. p. 137-149.

MORROW, D.; RODVOLD, M.; LEE, A. Nonroutine transactions in controller-pilot communication. **Discourse Processes**, v. 17, p. 235–258, 1994.

MOSIER, K. L. et al. Pilot–ATC Communication Conflicts: Implications for NextGen. **The International Journal of Aviation Psychology**, v. 23, n. 3, p. 213-226, 2013.

NATTINGER, J.; DECARRICO, J. **Lexical Phrases and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

NEVILLE, M. **Beyond the Black Box: Talk-in-Interaction in the Airline Cockpit**. Aldershot: Ashgate, 2004.

NOBLE, A.; SMITH, M. L. **Old and new beliefs about measurement-driven reform: the more things change, the more they stay the same. CSE Technical Report 373**. Arizona State University. Tempe, AZ. 1994.

O'KEEFE, A.; CLANCY, B.; ADOLPHS, S. **Introducing Pragmatics in Use**. London and New York: Routledge, 2011.

O'KEEFE, A.; MCCARTHY, M.; CARTER, R. **From corpus to classroom: language use and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

PACHECO, A. **Challenges and perspectives of aviation English in the academic scenario: the case of PUCRS**. Simpósio Comemorativo ANAC-ICEA: 10 anos dos Requisitos de Proficiência em inglês aeronáutico no Brasil. São José dos Campos: Instituto Civil do Espaço Aéreo Brasileiro (ICEA). 2017. p. 9-10.

\_\_\_\_\_. Intercultural issues in air-ground communication: a case study - triggers for miscommunication. **International Civil Aviation Organization**. 8. 2018. Disponível em <<https://commons.erau.edu/icaea-workshop/2018/thursday/8/>>. Acesso em 18 jun. 2019.

PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. **The Handbook of English for Specific Purposes**. West Sussex: John Wiley & Sons, Inc, 2013.

PARAMASIVAM, S. Materials development for speaking skills in aviation English for Malaysian Air Traffic Controllers: Theory and practice. **The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes**, v. 1, n. 2, p. 97-122, 2013.



PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

PETRASHCHUK, O.; VASIUKOVYCH, O. **Rationale for linguistic profile of aviation English language training course**. Proceedings of the National Aviation University. 2015. p. 112–119.

PHILPS, D. Linguistic security in the syntactic structures of air traffic control English. **English World-Wide**, v. 12, n. 1, p. 103-124, 1991.

PINGET, A.; BOSKER, H; QUENÉ, H.; JONG, N. Native speakers' perceptions of fluency and accent in L2 speech. **Language Testing**, v. 31, n. 3, p. 349–365, 2014.

PRADO, M. A representação de língua e aprendizagem do sujeito-aprendiz do inglês para aviação. **Aviation in Focus**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 20-33, 2012.

\_\_\_\_\_. **Levantamento dos padrões léxico-gramaticais do inglês para aviação: um estudo vetorado pela Linguística de Corpus**. 2015. 135f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <www.teses.usp.br>. Acesso em: 18 Jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Fluência e interação no inglês aeronáutico: uma análise baseada em pragmática e Linguística de Corpus. In: FINATTO, M.; Rebechi, R.; Sarmiento, S.; Bocorny, A. **Linguística de corpus: perspectivas**. Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018a. p. 447-466.

\_\_\_\_\_. A pesquisa refletida no ensino (e vice-versa): a Linguística de Corpus e o inglês aeronáutico. In: SCARAMUCCI, M.; TOSQUI-LUCKS, P.; DAMIÃO, S. **Pesquisas sobre inglês aeronáutico**. Campinas: Pontes, 2018b. p. 69-88.

\_\_\_\_\_. **Fluency in Aviation English: The path to its description through corpus linguistics. Fluency and Disfluency across Languages and Language Varieties**. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain. 2019. p. 159-176.

PRADO, M.; TOSQUI-LUCKS, P. **Are the LPRs focusing on real life communications issues?** Internation Civil Aviation English Association. Dubrovnik: Embry-Riddle Scholarly Commons. 2017. p. 1-20.

PRINZO, V.; BRITTON, T. **ATC/pilot voice communications: A survey of the literature (NITS No. DOT/FAA/AM-93/20)**. Federal Aviation Administration (FAA). Washington, D.C. 1993.

PRINZO, V.; MACLIN, O. **Aviation Topics Speech Acts Taxonomy (ATSAT) pc User's Guide Version 2.0**. Federal Aviation Administration (FAA). Washington, D.C. 1996.

RAJAGOPALAN, K. **Nova Pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RAMILO, M. C.; FREITAS, T. **Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas**. Encontro Comemorativo do 25º Aniversário do CLUP. Porto: Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC). 2001. p. 55-67.

RAMPTON, B. Speech community. In: VERSCHUEREN, J.; OSTMAN, J.; BLOOMAERT, J. **Handbook of pragmatics**. Amsterdam: Benjamins, 1998. p. 274-303.

RASO, T. O corpus C-ORAL-BRASIL. In: RASO, T.; MELLO, H. **C-ORAL-BRASIL: corpus de referência do português brasileiro falado informal**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. Cap. 2, p. 55-90.

RASO, T.; MELLO, H.; JESUS, A.; DEUS, L. Uma aplicação da teoria da língua em ato ao português do Brasil. **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 15, n. 2, p. 147-166, 2007.

RASO, T.; MITTMANN, M. As principais medidas da fala. In: RASO, T.; MELLO, H. **C-ORAL-BRASIL I: Corpus de referência do português brasileiro falado informal**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 177-221.

RAYMUNDO, N. Evidências de validade em exames de alta relevância: o caso do EPLIS. In: SCARAMUCCI, M.; TOSQUI-LUCKS, P.; DAMIAO, S. **Pesquisas sobre inglês aeronáutico no Brasil**. Campinas: Pontes, 2018. p. 271-293.

READ, J.; KNOCH, U. Clearing the air: Applied linguistic perspectives on aviation communication. **Australian Review of Applied Linguistics**, 32, n. 3, 2009. 21.1-21.11.

REASON, J. **The Human Contribution: Unsafe Acts, Accidents and Heroic Recoveries**. Surrey: Ashgate, 2008.

REIS, P. **Observação de Aulas e avaliação do desempenho docente**. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa, p. 72. 2011.

RIDDIFORD, N.; NEWTON, J. **Workplace talk in action: an ESOL resource**. Wellington, New Zealand: Victoria University of Wellington, 2010.

ROMERO-TRILLO, J. **Pragmatics and Corpus Linguistics: A Mutualistic Entente**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008.

RÜHLEMANN, C. Coming to terms with conversational grammar: 'dislocation' and 'dysfluency'. **International Journal of Corpus Linguistics**, v. 11, n. 4, p. 385-409, 2006.

RÜHLEMANN, C. A Register Approach to Teaching Conversation: Farewell to Standard English? **Applied Linguistics**, v. 29, n. 4, p. 672-693, 2008.

RÜHLEMANN, C. What can a corpus tell us about pragmatics? In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. London and New York: Routledge, 2010. p. 288-301.

RÜHLEMANN, C.; O'DONNELL, M. B. Deixis. In: AIJMER, K.; RÜHLEMANN, C. **Corpus Pragmatics: a handbook**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 331-359.

SÁ, H.; ANDRADE, A. **Processos de interação verbal em aula de línguas: observação e formação de professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, 50, n. 4, 1974. p. 696-735.

SANTORO, E. Richieste e attenuazione: un confronto tra italiano e portoghese brasiliano. **Normas: revista de estudos linguísticos hispánicos**, v. 7, n. 5, p. 179-204, 2017.

SARANGI, S.; ROBERTS, C. The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings. In: SARANGI, S.; ROBERTS, C. **Talk, Work and Institutional Order: Discourse in Medical, Mediation and**. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 1999. p. 1-60.

SARMENTO, S. **O uso dos verbos modais em manuais de aviação em inglês: Um estudo baseado no corpus**. 2008. 262 f. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SCARAMUCCI, M. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 2, 2004. 203-226.

SCARAMUCCI, M.; TOSQUI-LUCKS, P.; DAMIÃO, S. **Pesquisas sobre inglês aeronáutico no Brasil**. Campinas: Pontes, 2018.

SCHEGLOFF, E. Turn Organization: One Intersection of Grammar and Interaction. In: OCHS, E.; SCHEGLOFF, E.; THOMPSON, S. **Interaction and Grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 52-133.

SCHEGLOFF, E. A. Some Other “Uh(m)”s. **Discourse Processes**, v. 47, p. 130–174, 2010.

SCHEGLOFF, E. A.; SACKS, H. Opening Up Closings. **Semiotica**, v. 8, n. 4, p. 289-327, 1973.

SCHMIDT, R. Psychological mechanisms underlying second language fluency. **University of Hawai'i Working Papers in ESL**, v. 10, n. 1, p. 91-138, 1991.

SCOTT, M. **Wordsmith Tools version 7**. Stroud: Lexical Analysis Software, 2016.

SEARLE, J. **Speech Acts**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SEARLE, J. Indirect Speech Acts. **Syntax and Semantics, 3: Speech Acts**, p. 59-82, 1975.

SEEDHOUSE, P. The Interactional Architecture of the Language Classroom. **Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2009.

SEXTON, B.; HELMREICH, R. Analyzing cockpit communications: The links between language, performance, error, and workload. **Human Performance in Extreme Environments**, v. 5, n. 1, p. 63-68, 2000.

SHAWCROSS, P. **FlightPath**. Cambridge: CUP, 2011.

SILVA, A. L. **Uma análise de necessidades de uso da língua inglesa por oficiais aviadores do esquadrão de demonstração aérea da força aérea brasileira.** (2016) 278f. Dissertação (Mestrado). Campinas: Curso de linguística aplicada, Universidade Estadual de Campinas, 2016.

SINCLAIR, J. **Corpus, concordance, collocation: describing English language.** Oxford: Oxford University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **Concordance Tasks**, 1999. Disponível em: <<http://www.twc.it/happen.html>>. Acesso em: 15 abril 2018.

\_\_\_\_\_. Preface. In: GHADDESSY, M.; HENRY, A.; ROSEBERRY, R. L. **Small Corpus Studies and ELT: Theory and practice.** Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2001. p. vii-xvi.

\_\_\_\_\_. **Trust the text: language, corpus and discourse.** London and New York: Routledge, 2004.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. **Towards an Analysis of Discourse.** Oxford: Oxford University Press, 1975.

\_\_\_\_\_. Towards an Analysis of Discourse. In: COULTHARD, M. **Advances in spoken discourse analysis.** London: Routledge, 1992. p. 1-34.

SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

SNOW, M. A.; BRINTON, D. M. Content-Based Language Instruction: Investigating the Effectiveness of the Adjunct Model. **TESOL QUARTERLY**, v. 22, n. 4, p. 553-574, 1988.

SOUZA, A.; CARNEIRO, R.; PEREZ, S.; OLIVEIRA, E.; REALI, A.; OLIVEIRA, R. A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. versão online, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100009)>. Acesso em: 10 jul 2019.

SOUZA, P. Os componentes determinantes do efeito retroativo de um exame de proficiência em inglês aeronáutico. In: SCARAMUCCI, M.; TOSQUI-LUCKS, P.; DAMIÃO, S. **Pesquisas sobre inglês aeronáutico no Brasil.** Campinas: Pontes, 2018. p. 221-242.

STUBBS, M. Language Corpora. In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The Handbook of Applied Linguistics.** Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 106-132.

SULLIVAN, P.; GIRGINER, H. The use of discourse analysis to enhance ESP teacher knowledge: an example using aviation English. **English for Specific Purposes**, v. 21, p. 397-404, 2002.

SWINEHART, N. **Aviation English Corpus Linguistics: Using the Right Phraseology?** Ohio University. Athens, Ohio, 9 p. 2013.

TAAVITSAINEN, I.; JUCKER, A. Twenty years of historical pragmatics: Origins, developments and changing thought styles. **Journal of Historical Pragmatics**, v. 16, n. 1, p. 1-24, 2015.

TAGNIN, S. **O jeito que a gente diz**: expressões convencionais e idiomáticas. revista e ampliada. ed. São Paulo: Disal, 2013.

TAGUCHI, N. Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. **Language Teaching**, v. 48, n. 1, p. 1-50, 2015.

TAO, H. Turn initiators in spoken English: a corpus-based approach to interaction and grammar. In: LEISTYNA, P.; MEYER, C. **Corpus Analysis**: language structure and language use. Amsterdam: Rodopi, 2003. p. 187-207.

TAVAKOLI, P.; SKEHAN, P. Strategic planning, task structure, and performance testing. In: ELLIS, R. **Planning and task performance**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 239-273.

TOGNINI-BONELLI, E. **Corpus Linguistics at Work**. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

TOSQUI-LUCKS, P.; SOUZA, P.; RAYMUNDO, N.; GUERREIRO, N.; ARAGÃO, B. Ensino e Avaliação de Língua Inglesa para Controladores de Tráfego Aéreo como Requisito de Segurança em Voo. **Revista Conexão Sipaer**, 7, n. 1, 2016. 44-54. Disponível em: <<http://pesquisa.icea.gov.br/geia/publicacoes.php>>. Acesso em: 08 janeiro 2018.

TOSQUI-LUCKS, P.; PRADO, M. **Are the LPRs Focusing On Real Life Issues? Some Insights From Communication Analysis Through Corpus Linguistics**. Caderno de Resumos do Simpósio Comemorativo "ANAC-ICEA: 10 anos dos Requisitos De Proficiência Em Inglês Aeronáutico No Brasil". São José dos Campos: ICEA. 2017.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

VAUGHAN, E.; CLANCY, B. Small Corpora and Pragmatics. In: ROMERO-TRILLO, J. **Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics**. Dordrecht: Springer, 2013. p. 53-73.

VERSCHUEREN, J. **Understanding Pragmatics (Understanding Language)**. New York: Oxford University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. **Pragmatics**, v. 10, n. 4, p. 439-456, 2000.

VIANA, V. Linguística de Corpus: conceitos, técnicas & análises. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: HUB editorial, 2011. p. 25-95.

VIANA, V.; BOCORNY, A.; SARMENTO, S. **Teaching English for Specific Purposes**. Alexandria, Virginia: Tesol Press, 2019.

WALL, D. Washback. In: FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **The Routledge Handbook of Language Testing**. New York: Routledge, 2012. p. 79-82.

WALSH, S. **Investigating classroom discourse**. London and New York: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. **Exploring classroom discourse: language in action**. London and New York: Routledge, 2011.

\_\_\_\_\_. What features of spoken and written corpora can be exploited in creating language teaching materials and syllabuses? In: O'KEEFE, A.; MCCARTHY, M. **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. London and New York: Routledge, 2014. p. 333-344.

WALSH, S.; MORTON, T.; O'KEEFE, A. Analyzing university spoken interaction: A CL/CA approach. **Applying Corpus Linguistics**, Amsterdam / Philadelphia, v. 16, n. 3, p. 325-345, 2011.

WEISSER, M. Speech act annotation. In: AIJMER, K.; RÜHLEMANN, C. **Corpus Pragmatics: a handbook**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 84-115.

\_\_\_\_\_. **How to do corpus pragmatics on pragmatically annotated data**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2018.

WIDDOWSON, H. G. Communication and community: the pragmatics of ESP. **English for Specific Purposes**, v. 17, n. 1, p. 3-14, 1998a.

\_\_\_\_\_. Context, Community, and Authentic Language. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 4, p. 705-716, 1998b.

\_\_\_\_\_. The ownership of English. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 377-389, 1994

WIERZBICKA, A. **Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction**. 2a. ed. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2003.

WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. London: Oxford University Press, 1976.

WOLFE-QUINTERO, K.; INAGAKI, S.; KIM, H. Y. **Second language development in writing: measures of fluency, accuracy and complexity**. Honolulu: University of Hawai'i Press, 1998.

WOOD, D. Uses and functions of formulaic sequences in second language speech: An exploration of the foundations of fluency. **Canadian Modern Language Review**, v. 63, n. 1, p. 13-33, 2006.

\_\_\_\_\_. Preparing ESP Learners for workplace placement. **ELT Journal**, v. 63, n. 4, p. 323-331, 2009.

WRAY, A.; PERKINS, M. The functions of formulaic language. **Language and Communication**, v. 20, p. 1-28, 2000.

YOUNG, R. **Interactional Competence**: Challenges for Validity. Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics. Vancouver: ERIC Clearinghouse. 2000. p. 1-15.

YOUNG, R. Interactional Competence in Language Learning, Teaching, and Testing. In: HINKEL, E. **Handbook of research in second language teaching and learning**. New York & London: Routledge, 2011. p. 426-443.

YULE, G. **Pragmatics**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ZANETTIN, F. Corpora multimediali e analisi dell'interazione: osservazioni su strumenti e metodologie. In: GAVIOLI, L. **La mediazione linguistico culturale**: una prospettiva interazionista. Perugia: Guerra Edizioni, 2009. p. 325-355.

ZIMMERMAN, D. The interactional organization of calls for emergency assistance. In: DREW, P.; HERITAGE, J. **Talk at work**: interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 418-469.

## Anexo 1

**ESCALA DE NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA DA ICAO**  
**Níveis *Expert*, *Avançado* e *Operacional***

Nível	PRONÚNCIA	ESTRUTURA	VOCABULÁRIO	FLUÊNCIA	COMPREENSÃO	INTERAÇÕES
Expert 6	Pronúncia, intensidade, ritmo e entonação, embora possivelmente influenciados pela língua materna ou variação regional, quase nunca interferem na facilidade de compreensão	Aspectos gramaticais básicos e complexos e padrões estruturais das frases são constantemente bem controlados	A riqueza e precisão do vocabulário são suficientes para comunicar-se efetivamente em uma grande variedade de tópicos familiares e desconhecidos. O vocabulário é idiomático, suficiente para expressar sutilezas e apropriado ao contexto	Capaz de falar por um longo período em ritmo natural e sem esforço. Varia o ritmo da fala para efeitos estilísticos, ex: para enfatizar um assunto. Usa marcadores de discurso e conectores apropriados espontaneamente	A compreensão é constantemente precisa em quase todos os contextos e inclui o entendimento de sutilezas linguísticas e culturais.	Interage com facilidade em quase todas as situações. É sensível a pistas verbais e não verbais, e as responde apropriadamente
Avançado 5	Pronúncia, intensidade, ritmo e entonação, embora influenciados pela língua materna ou variação regional, raramente interferem na facilidade de compreensão	Aspectos gramaticais básicos e padrões estruturais das frases são constantemente bem controlados. Esforça-se para usar estruturas complexas mas com erros, o que algumas vezes interfere no significado	A riqueza e precisão do vocabulário são suficientes para comunicar-se efetivamente em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho. Parafraseia constantemente e com sucesso. O vocabulário é algumas vezes idiomático	Capaz de falar por um longo período com uma facilidade relativa em tópicos familiares, mas pode não variar o ritmo da fala para efeitos estilísticos. Pode usar marcadores de discurso e conectores apropriados.	A compreensão é precisa em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho e na maioria das vezes precisa quando o falante é confrontado com uma complicação linguística ou situacional ou com eventos inesperados. É capaz de compreender uma gama de variedades do discurso (dialetos e/ou sotaques) ou registros	As respostas são imediatas, apropriadas e informativas. Gerencia a relação falante/ouvinte efetivamente
Operacional 1 4	Pronúncia, intensidade, ritmo e entonação são influenciados pela língua materna ou variação regional, mas apenas algumas vezes interferem na facilidade de compreensão.	Aspectos gramaticais básicos e padrões estruturais das frases são usados com criatividade e são geralmente bem controlados. Erros podem acontecer, particularmente em circunstâncias não usuais ou não esperadas, mas raramente interferem no significado	A riqueza e precisão do vocabulário são geralmente suficientes para comunicar-se efetivamente em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho. Pode geralmente parafrasear com sucesso quando faltar vocabulário em circunstâncias não usuais ou não esperadas.	Produz segmentos linguísticos em cadência apropriada. Pode ocorrer perda de fluência ocasional na transição da fala ensaiada ou formatada para a interação espontânea, mas isto não impede a comunicação efetiva. Pode fazer uso limitado de marcadores de discurso ou conectores. Os marcadores conversacionais não comprometem a compreensão da mensagem.	A compreensão é na maioria das vezes precisa em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho quando o sotaque ou variedade usada é suficientemente inteligível para uma comunidade internacional de usuários. Quando o falante é confrontado com uma complicação linguística ou situacional ou com eventos inesperados, a compreensão pode ser mais vagarosa ou requerer estratégias de clarificação.	As respostas são geralmente imediatas, apropriadas e informativas. Inicia e mantém trocas mesmo quando lidando com eventos inesperados. Sabe lidar adequadamente com mal entendidos aparentes, checando, confirmando ou esclarecendo



Pré-operacional 3	Pronúncia, intensidade, ritmo e entonação são influenciados pela língua materna ou variação regional e frequentemente e interferem na facilidade de compreensão.	Aspectos gramaticais básicos e padrões estruturais das frases associados com situações previsíveis não são sempre bem controlados. Erros frequentemente interferem no significado.	A variação e exatidão do vocabulário são frequentemente suficientes para comunicar-se em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho, mas a variedade é limitada e a escolha de palavras frequentemente inapropriada. É muitas vezes incapaz de parafrasear com sucesso quando falta vocabulário.	Produz segmentos linguísticos, mas a construção das frases e pausas são geralmente inapropriadas. Hesitações ou lentidão no processamento da língua pode impedir a comunicação efetiva. Os marcadores conversacionais algumas vezes comprometem a compreensão da mensagem.	A compreensão é frequentemente precisa em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho quando o sotaque ou variedade usada é suficientemente inteligível para uma comunidade internacional de usuários. Pode falhar em entender uma complicação linguística ou situacional ou eventos inesperados	As respostas são algumas vezes imediatas, apropriadas e informativas. Pode iniciar e manter trocas com relativa facilidade em tópicos familiares e em situações previsíveis. Geralmente inadequado quando lidando com eventos inesperados.
Elementar 2	Pronúncia, intensidade, ritmo e entonação são fortemente influenciados pela língua materna ou variação regional e geralmente interferem na facilidade de compreensão	Demonstra apenas controle limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões estruturais das frases simples e memorizados.	Variedade de vocabulário limitada consistindo apenas de palavras isoladas e frases memorizadas	Pode produzir elocuições muito pequenas, isoladas e memorizadas com pausas frequentes e um uso de marcadores conversacionais que desviam a atenção a fim de procurar expressões e articular palavras menos familiares.	A compreensão é limitada a frases isoladas e memorizadas quando são articuladas com cuidado e vagarosamente.	O tempo de resposta é lento, e frequentemente inapropriado. Interação é limitada a trocas de rotina simples.
Pré-elementar 3	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar.	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar.	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar.	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar.	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar.	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar.

Disponível em: <<http://www2.anac.gov.br/arquivos/escaladeniveisdaOACI.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

## Anexo 2

## Versão Modelo Santos Dumont English Assessment (SDEA)



Santos Dumont  
ENGLISH ASSESSMENT

### Identification

Welcome to the Santos Dumont English Assessment. Today is the \_\_\_\_ (Day as ordinal number e.g.: 4th) of \_\_\_\_ (Month), \_\_\_\_ (Year). I am (name). *(SME: "And I am (name). Nice to meet you.")*.

- 1) Please tell me your full name.
- 2) Please sign here the same way you signed your ID. *(Ask candidate to sign the "Ficha de Solicitação de Serviço")*
- 3) May I see your pilot's license and your ID? State ANAC'S CODE *(Thank you)*
- 4) Do you have any electronic devices with you?
- 5) *(Look at the camera, please.) (Thank you)*

### Part 1 – Aviation Topics

Ok, shall we start? Part One: "Aviation Topics". In this part, you will answer some questions related to aviation.

- 1) When do pilots need to perform an emergency landing?  
*(If necessary: How do you think you would react if an emergency situation happened to your aircraft during the cruise phase of a flight?)*
- 2) How was your flight training experience?  
*(If necessary: What is your opinion about Brazilian flight schools?)*
- 3) In your opinion, what will aviation be like in the future?  
*(If necessary: Do you think there will still be two pilots in the cockpit? Why (not)?)*

*Follow-up questions, if necessary:*

*Why? / Why not? / How? / When? / Where? / What?*

*Can you say that again, please?*

*Can you give an example/some examples?*

*Can you talk more about that?*

*Can you explain it better?*

*Have you ever been in/through this situation?*

*Has it ever happened to you?*

Thank you. This is the end of part one. Let's move on to the second part of the test.

# Santos Dumont

ENGLISH ASSESSMENT

Please put the headset on. Let's check the volume.



TRACK 1

*"Santos Dumont English Assessment: this is a sound check. Please confirm to the examiner if the volume is okay and you can hear the recording loud and clear."*

## Part 2 – Interacting as a Pilot

Part Two: "Interacting as a Pilot". In this part, you will interact with the Air Traffic Control in five different situations. You may ask the controller to say again once. After listening to the controller, you should interact as the pilot. All information is important. You may take notes if you wish.

You are the pilot of a twin-engine aircraft. Your call sign is ANAC 123.

*Wait 3 seconds for test taker to take notes if desired.*

Are the instructions clear? OK, so let's start. Situation number one:

**Situation 1)** You have just taken off from Miami Airport. Listen to Miami Tower and read back.

*Wait for 3 seconds for test taker to take notes if necessary.*



TRACK 2

ANAC 123, [maintain runway heading], [climb to seven thousand feet], [squawk four four three seven]. Contact Miami Departure on frequency [one two two point four]. [4]

*Minimum interaction: "Miami Departure, maintain runway heading, climb to 7,000ft, squawk / transponder 4437 and contact Miami Departure on 122.4, ANAC 123."*

*If the candidate did not interact with ATC as the pilot:*

*You are supposed to interact as if you were the pilot.*


*If the candidate asks for a second repetition:*

*You can only ask for one repetition.*

Now, your main altimeter and the stand-by one are showing different indications and you have decided to maintain current altitude. Call Miami Departure to report the situation and say your intentions.

# Santos Dumont

ENGLISH ASSESSMENT

<b>Minimum interaction:</b> <i>"Miami Departure, I have unreliable altimeter indications. (intentions), ANAC 123."</i>	
	ANAC 123, [maintain present altitude], [there is no traffic in this sector]. Confirm you have [unreliable altimeter indications]. [3]
<b>TRACK 3</b>	<b>Minimum interaction:</b> <i>"AFFIRM, I have unreliable altimeter indications. Maintaining present altitude, ANAC 123."</i>

What did the controller say? **Wait for interaction.**


**Thank you. This is the end of situation number 1. Now, situation number 2.**

# Santos Dumont

ENGLISH ASSESSMENT


**Situation 2)** You are going to land at Malpensa Airport in Milan. Listen to Milan Center and read back.

Wait for 3 seconds for test taker to take notes if desired.

  <b>TRACK 4</b>	<p>ANAC 123, [descend to flight level one zero zero]. [Pass (ODINA) intersection] [above flight level one eight zero]. [When reaching flight level one zero zero], call Milan Radar [on frequency one two six decimal three]. [5]</p> <p><b>Minimum interaction:</b> "Milan Radar, descend to FL100, pass (Odina/the) intersection above FL180. When reaching FL100 call Milan Approach on 126.3, ANAC 123."</p>
---	--

<p><b>If the candidate did not interact with ATC as the pilot:</b></p> <p>You are supposed to interact as if you were the pilot.</p>	<p><b>If the candidate asks for a second repetition:</b></p> <p>You can only ask for one repetition.</p>
--	--

Now, when reaching flight level one zero zero, you notice that your first officer is unconscious. Call Milan Radar to report the situation and say your intentions.

<p><b>Minimum interaction:</b> "Milan Radar, my first officer fainted/ passed out/ is unconscious/ is incapacitated (+ intentions), ANAC 123."</p>	
  <b>TRACK 5</b>	<p>ANAC 123, Milan Radar. [Confirm your captain is incapacitated]. [Proceed direct to (Saronno) VOR] and [descend to three thousand feet]. [3]</p> <p><b>Minimum interaction:</b> "NEGATIVE, my first officer fainted/ passed out/is unconscious/is incapacitated. Proceed direct to (Saronno/the) VOR and descend to 3,000ft, ANAC 123."</p>

What did the controller say? **Wait for interaction.**


Thank you. This is the end of situation number 2. Now, situation number 3.

# Santos Dumont

ENGLISH ASSESSMENT


**Situation 3)** You are going to land at Frankfurt Airport. Listen to Frankfurt Center and read back.

Wait for 3 seconds for test taker to take notes if desired.

 <b>TRACK 6</b>	ANAC 123, [traffic is overtaken]. [Descend to flight level two niner zero]. [2]
	<b>Minimum interaction:</b> "Frankfurt Center, traffic overtaken, descend to FL 290, ANAC 123."

<b>If the candidate did not interact with ATC as the pilot:</b>  You are supposed to interact as if you were the pilot.	<b>If the candidate asks for a second repetition:</b>  You can only ask for one repetition.
---	---

Imagine you have just experienced a rapid decompression. Call Frankfurt Center to report the situation and say your intentions.

<b>Minimum interaction:</b> "Mayday, Mayday, Mayday, Frankfurt Center, ANAC 123. We've had a rapid decompression (+intentions)."	
 <b>TRACK 7</b>	ANAC 123, [descend to flight level zero niner zero], [I understand you had a loss of hydraulic pressure], confirm? [2]
	<b>Minimum interaction:</b> "NEGATIVE, we've had a rapid decompression, not a loss of hydraulic pressure. Descend to FL 090, ANAC 123."

What did the controller say? **Wait for interaction**

Thank you. This is the end of situation number 3. Now, situation number 4.

# Santos Dumont

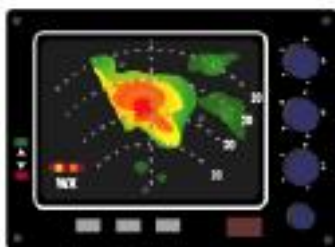
ENGLISH ASSESSMENT

**Situation 4)** You have just departed from Ezeiza Airport in Buenos Aires. Listen to Ezeiza Tower and read back.

Wait 3 seconds for test taker to take notes if desired.


  <b>TRACK 8</b>	ANAC 123, [maintain runway heading], [climb to flight level zero seven zero]. [Expedite climb]. Call Buenos Aires Departure on frequency [one two five decimal six zero]. [4]
	<b>Minimum interaction:</b> "Ezeiza Tower, roger, maintain runway heading, climb to FL 070, expedite climb, call Buenos Aires Departure on 125.6, ANAC 123."

Now, when passing three thousand feet, you see this situation on your weather radar (show the picture to the test taker) and you decide to deviate to the right. Call Buenos Aires Departure and say your intentions.



<b>If the candidate did not interact with ATC as the pilot:</b>  You are supposed to interact as if you were the pilot.	<b>If the candidate asks for a second repetition:</b>  You can only ask for one repetition.
---	---

**Minimum interaction:** "Buenos Aires Departure, ANAC 123, we need to deviate to the right due to bad weather."

  <b>TRACK 9</b>	ANAC 123, [increase rate of climb] [until passing flight level zero six zero] [confirm you need to deviate to the right due to bad weather]. [3]
	<b>Minimum interaction:</b> "AFFIRM. We need to deviate to the right due to bad weather. Increase rate of climb until passing FL 060, ANAC 123."

What did the controller say? **Wait for interaction**

Thank you. This is the end of situation number 4. Now, situation number 5.

# Santos Dumont

ENGLISH ASSESSMENT

**Situation 5)** You are going to take off from Santos Dumont Airport. Listen to Santos Dumont Clearance and read back.

Wait 3 seconds for the test taker to take notes if necessary.

 <p><b>TRACK 10</b></p>	<p>ANAC 123, expect start up at three five and runway two zero left. [You are cleared to Confins Airport] [via Upper Zulu Four], [flight level three six zero], PUMSO One Charlie Departure ISRIN transition. [Squawk four seven five one]. Read back. [4]</p> <p><b>Minimum interaction:</b> "Rio Approach, cleared to Confins Airport, via UZ4, FL360, (PUMSO 1C/the) Departure, (ISRIN) transition. Squawk 4751."</p>
--	--

<p><b>If the candidate did not interact with ATC as the pilot:</b></p> <p>You are supposed to interact as if you were the pilot.</p>	<p><b>If the candidate asks for a second repetition:</b></p> <p>You can only ask for one repetition.</p>
--	--

Now, after takeoff, this happens to you (show the picture to the candidate). Because of this situation, you have decided to divert to Galeao Airport. Call Rio Approach, explain the situation and say your intentions.



<p><b>Minimum interaction:</b> "Rio Approach, ANAC 123. We have hit a flock of birds. Request diversion to Galeao Airport."</p>	
 <p><b>TRACK 11</b></p>	<p>ANAC 123, [I'll give you priority to land at Santos Dumont Airport]. Turn right [heading two five zero]. [Expect visual approach runway two zero left]. [3]</p> <p><b>Minimum interaction:</b> "NEGATIVE, I requested to divert to Galeao Airport, ANAC 123."</p>

What did the controller say? **Wait for interaction**

Thank you. This is the end of part two. Let's move on to the third part of the test.



# Santos Dumont

ENGLISH ASSESSMENT


## Part 3 – Unexpected Situations

Part Three: "Unexpected Situations". In this part of the test, you will listen to three different communications between pilots and air traffic controllers.

The recordings will be played twice. There is a five-second pause before the recording is repeated. After listening to the recording, you should tell me everything that the pilot and the controller said. I will then ask you a question.

At the end of Part three, I will ask you to compare the three situations, so please take notes. All information is important. Do you have any questions?

**Situation 1)** Listen to situation number one:

  <b>TRACK 12</b>	<b>Pilot:</b> Miami Center, American 2493, we are now [experiencing severe turbulence] [at flight level three zero zero]. [A passenger is injured]. [Request return to Miami]. [4]
	<b>ATC:</b> American 2493, roger. Turn right [heading one five] and [descend to flight level two four zero]. [Medical assistance will be provided upon arrival]. [3]


*(If necessary: Tell me everything you heard, please).*

Wait for interaction.

1) How can a pilot avoid a bad weather situation when overflying the ocean?

*(If necessary: When do pilots start getting worried about turbulence?)*

**Situation 2)** Listen to situation number two:

  <b>TRACK 13</b>	<b>Pilot:</b> Dubai Control, Emirates 075. [I had a tail strike during takeoff]. [We need to climb] [to the minimum safe altitude] [in order to check our systems] before returning. [4]
	<b>ATC:</b> Emirates 075. Roger. [Climb to four thousand feet], [maintain radial one two zero], [call back for vectors to return]. [3]

*(If necessary: Tell me everything you heard, please).*

Wait for interaction.


2) What kind of emergency or abnormal situations may a pilot experience during takeoff roll?

*(If necessary: When does a pilot need to abort a takeoff?)*

# Santos Dumont

ENGLISH ASSESSMENT

**Situation 3)** Listen to situation number three:

  <b>TRACK 14</b>	<b>Pilot:</b> Mayday, Mayday, Mayday, Dubai Departure, Skydubai 523. [We lost thrust in both engines]. [We'll try to return to Dubai], [but we might need to ditch]. [3]
	<b>ATC:</b> Skydubai 523, roger. [Turn left] [heading two three zero]. [Expect to land on runway three zero right]. [3]

*(If necessary: Tell me everything you heard, please).*

Wait for interaction.

**3)** What may happen to a twin-engine aircraft if both engines fail in-flight?

*(If necessary: What actions would you take if that happened to you?)*

Thank you! You may remove the headset now.

**Make sure the microphone is close to the candidate.**

Now, after listening to these three situations:

**4)** How would you compare them, which one do you think is the most difficult to deal with and why? You may want to compare them in terms of severity, possible solutions or ways of prevention.

*Follow-up questions, if necessary:*

Why? / Why not? / How? / When? / Where? / What?

Can you say that again, please?

Can you give an example/some examples?

Can you tell more about that?

Can you explain it better?

Have you ever been in/through this situation?

Has it ever happened to you?

Thank you! This is the end of part three. Let's now move on to the last part of the test, part four.

Collect all notes made by the test taker and eliminate them.

### Part 4 – Picture Description and Discussion

Part 4: "Picture Description and Discussion". In this part of the test, you will tell me what you can see in this picture (show the picture to the test taker) and what you think is happening in it. After that, I will ask you some questions. (Pause) Look at the picture carefully. You may take a few moments to think before you start talking.

1	Please describe this picture to me. <i>If necessary:</i> - What do you think was happening when this picture was taken? / What's happening?
2	Choose one: What do you think happened before this picture was taken?; or What do you think these people were doing before this picture was taken? What do you think was happening before this picture was taken? Can you create a short story based on this picture? Use your imagination.
3	Now imagine that this picture has just been taken: What do you think will happen next?



Picture

## Santos Dumont

ENGLISH ASSESSMENT

4) How dangerous can a burst tyre be during landings or takeoffs?

Ask the following question if candidate asks for clarification:

How dangerous is it to have a tyre blowout during landing or takeoff? Why?

5) How are traffic operations at airports affected when there is a damaged aircraft obstructing the runway?

Ask the following question if candidate asks for clarification:

How can a damaged aircraft stopped on the runway affect airport operations?

6) Now, I am going to read a statement to you and then you will have to tell me to what extent you agree or disagree with it.

"Anomalies during takeoff roll, such as an underinflated tyre, might cause instability and, therefore, a takeoff rejection."

Ask the following question if candidate asks for clarification:

How much do you agree or disagree with the following statement?

"The main cause of a rejected takeoff is a burst tyre."

Possible follow-up questions to be asked if necessary:

Why? / Why not? / How? / When? / Where? / What?

Can you say that again, please?

Can you give an example/some examples?

Can you tell more about that?

Can you explain it better?

Have you ever been in/through this situation?

Has it ever happened to you?

Ok, thank you! So this is the end of the test. Thank you very much for coming.

## Anexo 3

## Termos de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ  
PARA FINS DE PESQUISA

Eu, Wanderley Lopes Pinheiro, CPF 283911471-34,  
no 398008/2016, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz para fins de pesquisa,  
como participante no projeto de pesquisa intitulado "A relevância da Pragmática no ensino do inglês  
apoiado em um estudo baseado em corpora", sob responsabilidade de Mália Corvalho de Almeida Prado,  
aluna de doutorado no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências  
Humanas da Universidade de São Paulo.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio  
de comunicação, seja ele televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a  
pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de  
segurança com relação à imagem e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora.

  
Assinatura do participante

  
Assinatura da pesquisadora

São Paulo, 28 de junho de 2016.



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE  
IMAGEM E SOM DE VOZ  
PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, SALAH EDSEN YUSUF HUSAIN ABDULLAH

016168458-19, RG 1517660, CPF \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz para fins de pesquisa, como participante no projeto de pesquisa intitulado "A relevância da Pragmática no ensino do inglês acadêmico: um estudo baseado em corpora", sob responsabilidade de Malila Carvalho de Almeida Prado, aluna de doutorado no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante  
Assinatura da pesquisadora

São Paulo, 28 de junho de 2016.



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ  
PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, José Fernando da Silva Torres Filho, CPF 017.266.638-41, RG 405.325 MAer, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz para fins de pesquisa, como participante no projeto de pesquisa intitulado 'A relevância da Pragmática no ensino de Inglês secundário: um estudo baseado em corpora' sob responsabilidade de Maria Carvalho de Almeida Prado, aluna de mestrado no Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades estruturais ao ensino e a pesquisa exploradas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora.



Assinatura do participante



Assinatura da pesquisadora

São Paulo, 28 de junho de 2016.

## Anexo 4

*Stoplist com termos aeronáuticos*

; stoplist with aviation-specific terms

ONE, TWO, THREE, FOUR, FIVE, SIX, SEVEN, EIGHT, NINE, TEN, ELEVEN, TWELVE, THIRTEEN, FOURTEEN, FIFTEEN, SIXTEEN, SEVENTEEN, EIGHTEEN, NINETEEN, TWENTY, THIRTY, FORTY, FIFTY, SIXTY, SEVENTY, EIGHTY, NINETY, HUNDRED, THOUSAND, TOUSAND

ALPHA, BRAVO, CHARLIE, DELTA, ECHO, FOXTROT, GOLF, HOTEL, INDIA, JULIET, KILO, LIMA, MIKE, NOVEMBER, OSCAR, PAPA, QUEBEC, ROMEO, SIERRA, TANGO, UNIFORM, VICTOR, WHISKEY, X-RAY, YANKEE, ZULU

AFFIRM

AIRBUS

AMERICAN

AVHERALD

BALTIMORE

BERLIN

BOEING

BOSTON

CANADA

CESSNA

CHALLENGER

CHICAGO

CHINA

COMAIR

COMANCHE

DHL

DME

EAGLE

EITHAD

GROUND

HAWAIIAN

HEADING

IBERIA

ILS

JETBLUE

JFK

KENNEDY

KLM

LA GUARDIA

LEVEL

LIVEATC

LUFTHANSA

MEXICANA

MIAMI

NEGATIVE

NET

PHILLY

ROGER

SPEEDBIRD

SWISS

TAM

TETERBORO

THAI

TOWER

UNITED

VECTORS

VOR

WWW

YPSILANTI