



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Estudos da Linguagem

ELIANA KOBAYASHI

**EFEITO RETROATIVO DE UM EXAME DE PROFICIÊNCIA EM
LÍNGUA INGLESA EM UM NÚCLEO DE LÍNGUAS DO PROGRAMA
INGLÊS SEM FRONTEIRAS**

CAMPINAS

2016

ELIANA KOBAYASHI

**EFEITO RETROATIVO DE UM EXAME DE PROFICIÊNCIA EM
LÍNGUA INGLESA EM UM NÚCLEO DE LÍNGUAS DO PROGRAMA
INGLÊS SEM FRONTEIRAS**

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

Orientadora: Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Este exemplar corresponde à versão final da tese
defendida pela aluna Eliana Kobayashi e orientada
pela Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

CAMPINAS
2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

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

K792e Kobayashi, Eliana, 1971-
Efeito retroativo de um exame de proficiência em língua inglesa em um núcleo de línguas do programa Inglês sem Fronteiras / Eliana Kobayashi. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

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

1. Efeito retroativo. 2. Avaliação de proficiência. 3. Língua inglesa - Exames, questões, etc. I. Scaramucci, Matilde V. R., 1951-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Washback effect of an english proficiency test in a language center of the Inglês sem Fronteiras program

Palavras-chave em inglês:

Washback effect

Proficiency assessment

English language - Examinations, questions, etc.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci [Orientador]

Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Elias Ribeiro da Silva

Maria de Fátima Silva Amarante

Ana Cecília Cossi Bizon

Data de defesa: 24-03-2016

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Elias Ribeiro da Silva

Maria de Fátima Silva Amarante

Ana Cecilia Cossi Bizon

Maria Rita Salzano Moraes

Juliana Roquele Schoffen

Leandro Rodrigues Alves Diniz

IEL/UNICAMP
2016

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

Dedico este trabalho à memória de meu pai.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amparo e por me permitir realizar mais um sonho.

À minha família, pelo apoio e amor incondicional em todos os momentos.

À Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci, por me conduzir e orientar no mestrado e doutorado.

À Profa. Dra. Sandra Gattolin, pelo apoio, orientações e amizade em inúmeros momentos desde o início da minha vida acadêmica.

À Profa. Dra. Fátima Amarante, pelas contribuições na qualificação e defesa de tese.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, pelos ensinamentos no período em que fui sua aluna e orientações na qualificação de projeto.

Ao Prof. Dr. Marcelo Buzato, pelas orientações nas qualificações fora de área e de projeto.

Aos Prof. Dr. Elias Ribeiro da Silva e Profa. Dra. Ana Cecília Bizon, pelas contribuições na defesa de tese.

A todos os participantes desta pesquisa pela gentileza, colaboração e respeito ao meu trabalho.

Aos queridos amigos Sílvia Kaori, Joelson Barros, Enio Vasques, Kelly Queiroz, Mônica Morais, Bárbara Gallardo, Geisa Gibin, Rossimar Laura e Eliane Sato.

Ao Cláudio Platero e à equipe da Secretaria de Pós-Graduação, pela gentileza e auxílio em todos os momentos.

A todos os funcionários do IEL.

RESUMO

O Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), lançado pelo Governo Federal em 2010 com o objetivo de promover a internacionalização da ciência e da tecnologia por meio do intercâmbio internacional de alunos de graduação e de pós-graduação, provocou mudanças no ensino de língua inglesa no Brasil. Diante do baixo índice de aprovação dos alunos brasileiros nos exames de proficiência internacionais exigidos pelas universidades estrangeiras, o Governo implantou o programa Inglês sem Fronteiras (IsF), que tinha três ações principais: aplicação de exame (TOEFL ITP); curso de inglês *online* (*My English Online*) e cursos presenciais em Núcleos de Línguas (NuClis) instalados em instituições federais como parte do programa. Embora muitas pesquisas estejam investigando os diversos aspectos existentes nessa nova situação de ensino, verificamos uma carência de estudos que focalizem o efeito retroativo que os exames de proficiência exigidos no CsF poderiam estar causando. De acordo com Alderson, Wall (1993), efeito retroativo refere-se às influências positivas ou negativas que exames exercem no ensino e na aprendizagem. Contudo, conforme alertam os autores, para compreender esse fenômeno, torna-se necessário uma investigação empírica para identificar seus aspectos e dimensões, ao invés de se acreditar na sua natureza determinista. Esta tese analisou como a necessidade de um certificado internacional de proficiência em língua estrangeira (neste caso, o exame TOEFL IBT) para a participação no CsF tem influenciado o ensino de inglês em cursos presenciais do programa IsF em um Núcleo de Línguas de uma universidade federal. Para tanto, foram observadas aulas de dois cursos presenciais – um voltado para o convívio social e o outro com fins preparatórios para o TOEFL IBT; um questionário foi aplicado junto à coordenadora pedagógica; professores foram entrevistados e os alunos participaram de sessões de grupo focal. Além disso, o exame de proficiência, materiais didáticos e documentos relativos ao IsF também foram analisados. Os resultados demonstram efeito retroativo forte no formato e conteúdo nas aulas, assim como na utilização do material didático no curso preparatório. Porém, foi constatado que os professores buscam maneiras de operacionalizar a visão de linguagem e abordagem de ensino que possuem e demonstram atitudes e percepções distintas sobre o exame. Não houve evidências de efeito retroativo nas aulas do outro curso. Entretanto, foi identificado que os alunos de ambos os cursos passaram a estudar mais devido ao interesse no exame de proficiência. Este trabalho discute ainda as dimensões do efeito retroativo encontrado (WATANABE, 1997) e traz reflexões sobre a relação do exame, fenômeno e política linguística (SHOHAMY, 2001, 2006).

Palavras-chave: efeito retroativo, avaliação de línguas, exame de proficiência em inglês

ABSTRACT

Ciências sem Fronteiras (CsF) is a Brazilian mobility program launched in 2010 that provides international scholarships for Brazilians undergraduate and graduate students to encourage the internationalization of science and technology. However, many students have failed to meet the English language requirements to be eligible for the program. Thus, the government has launched Inglês sem Fronteiras (IsF) program that covers three areas: English language test administration (TOEFL ITP), online English course (MEO) and classroom English courses in Núcleo de Línguas (NucLis) which are language centers installed in federal universities. Although many studies have been carried out to analyze this scenario, we notice that there is a lack of studies on the washback effect of English language proficiency tests accepted in CsF. According to Alderson and Wall (1993), washback refers to the positive or negative influences of testing on teaching and learning. However, as emphasized by the authors, in order to better understand this phenomenon an empirical research is necessary to identify its dimensions instead of relying on its deterministic nature. This work analyzed how an international English proficiency test, TOEFL IBT, accepted in CsF has influenced English teaching in classroom courses of a NucLi. Classroom observations happened in two different courses - a general English one focused on social situations (*Convívio Social*) and a TOEFL exam preparation one. In addition, a questionnaire was answered by the pedagogical coordinator, teachers were interviewed individually and a focus group discussion with students was conducted. TOEFL IBT test, textbooks and IsF documents were also analyzed. The results show strong format and content washback as well as on the textbook use in the exam preparation course lessons. However, it was also identified that teachers find ways to follow their teaching approach and their view of language. They also have different perceptions and attitudes towards the exam. There was no evidence of washback on the *Convívio Social* course lessons. On the other hand, all students seem to be studying more because they are interested in taking the exam. This work also presents the washback effect dimensions (WATANABE, 1997) and provides insights on the relation between the exam, washback effect and language policy (SHOHAMY, 2001, 2006).

Keywords: washback effect, language assessment, English proficiency test

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1	Modelo básico de efeito retroativo
Quadro 1	O perfil dos professores participantes do NucLi
Quadro 2	Instrumento de coletas de dados
Quadro 3	Participação dos alunos no grupo focal
Quadro 4	Triangulação dos dados
Quadro 5	Seções e questões do TOEFL IBT
Quadro 6	Comparativos dos exames TOEFL IBT e TOEFL ITP
Quadro 7	Estrutura do livro <i>The Official Guide to the TOEFL Test</i>
Quadro 8	Identificação do efeito retroativo do exame TOEFL IBT

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALTE: Association of Language Testers in Europe
AMEP: Adult Migrant English Program
BEDA: Bilingual English Development Assessment
CAE: Cambridge English: Advanced
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
Celpe-Bras: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CsF: Ciência sem Fronteiras
CSWE: Certificate in Spoken and Written English
DELE: Diploma de Español como Lengua Extranjera
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
ETAs: English Teaching Assistants
ETS: Educational Testing Service
FCE: Cambridge English: First
FERE: Federacion Española de Religiosos de Enseñanza
HKCEE: Hong Kong Certificate Examinations in English
IELTS: International English Language Testing System
IES: Instituição de Educação Superior
IsF: Inglês sem Fronteiras
JLPT: Japanese Language Proficiency Test
LAMI: Language Assessment for Migration and Integration
MEO: My English Online
NCLB: No Child Left Behind
NMET: National Matriculation English Test
NuCli: Núcleo de Línguas
ONDAF: Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache
OPI: Oral Proficiency Interview
PET: Preliminary English Test
QCER: Quadro Comum Europeu de Referência
TOEFL IBT: Test of English as a Foreign Language Internet Based Test
TOEFL ITP: Test of English as a Foreign Language Institutional Testing Program
UCLES: University of Cambridge Local Examinations Syndicate
YLE: Cambridge English: Young Learners

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	13
1.1 Introdução	13
1.1.1 TOEFL ITP.....	16
1.1.2 <i>My English Online</i> (MEO)	17
1.1.3 Núcleo de Línguas (NucLi)	18
1.2 Problema e justificativa da pesquisa.....	19
1.3 Contexto, objetivo e perguntas de pesquisa.....	22
1.3.1 A Universidade e o Núcleo de Línguas.....	23
1.4 Contribuições.....	24
1.5 Organização da tese.....	24
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
2.1 Introdução	26
2.2. Consequências de exames: a busca por uma teoria.....	26
2.2.1 Efeito retroativo e abordagem de ensino.....	33
2.2.1.1 Experiência em responder testes (<i>test-wiseness</i>)	37
2.2.1.2 Estratégias para a realização de testes (<i>test-taking strategies</i>)	39
2.2.1.3 Letramento em avaliação (<i>assessment literacy</i>)	44
2.2.2 A influência do formato do exame	49
2.2.3 A influência do exame no material didático e o seu uso.....	51
2.2.4 Atitudes e percepções do professor.....	53
2.3 Exames de proficiência e suas consequências sociais e políticas.....	58
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA.....	67
3.1. Introdução	67
3.2 A escolha da metodologia e sua justificativa	67
3.3 Escolha e descrição de cenário	69
3.4 Os participantes.....	70
3.4.1 O perfil dos professores.....	70
3.4.2 A coordenadora pedagógica	71
3.4.3 Os alunos participantes	72
3.5. Os instrumentos de coleta de dados	72
3.5.1 Observação em sala	73
3.5.2 Anotações das observações em sala	74
3.5.3 Entrevista com professores	75
3.5.4 Questionário para coordenadora pedagógica	77
3.5.5 Grupo focal com alunos.....	78
3.5.6 Análise documental	80
3.6 Esquematização da triangulação de dados.....	81

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	83
4.1 Introdução	83
4.2 Os exames da família TOEFL e o TOEFL IBT.....	84
4.2.1 O exame TOEFL IBT	84
4.2.1.1 A proposta do exame dividida por habilidade.....	88
4.2.1.2 O exame TOEFL IBT e os aspectos delineadores desta pesquisa.....	89
4.2.2 O exame TOEFL ITP	91
4.3 O curso <i>online</i> de inglês do IsF.....	94
4.4 Questionário para coordenadora pedagógica do Núcleo de Línguas.....	97
4.4.1 A seleção, acompanhamento e avaliação dos professores.....	97
4.4.2 Os cursos e materiais didáticos	99
4.4.3 Avaliação de rendimento, alunos e o MEO.....	101
4.5 Os cursos presenciais desta investigação	102
4.5.1 Curso <i>Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para o Convívio Social</i>	103
4.5.1.1 O material didático.....	104
4.5.1.2 Observação em sala de aula e entrevista com o professor.....	106
4.5.1.3 Grupo focal com os alunos.....	109
4.5.2 O curso <i>Preparatório para o Exame de Proficiência TOEFL IBT</i>	114
4.5.2.1 O material didático.....	116
4.5.2.1.1 O termo dica (<i>tips</i>)	118
4.5.2.1.2 O termo estratégia (<i>strategy</i>).....	121
4.5.2.2 Observação em sala e entrevistas com os professores.....	123
4.5.2.2.1 A evasão dos alunos.....	124
4.5.2.2.2 A influência do formato do exame.....	126
4.5.2.2.3 Abordagem de ensino	128
4.5.2.2.4 Atitudes e percepções dos professores.....	133
4.5.2.3 Grupo focal com os alunos.....	136
4.5.2.3.1 O interesse no CsF e a necessidade de certificados de proficiência.....	137
4.5.2.3.2 O estudo da língua inglesa.....	138
4.5.2.3.3 Percepções sobre o curso preparatório.....	139
4.6 Discussão dos resultados.....	141
4.6.1 Curso <i>Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para o Convívio Social</i> ..	142
4.6.2 Curso <i>Preparatório para o Exame TOEFL IBT</i>	144
4.6.3 Reflexões sobre a relação TOEFL IBT, efeito retroativo e política linguística.	151
4.6.4 Respondendo as perguntas desta pesquisa.....	155
4.6.5 Limitações deste estudo	162
4.6.6 Contribuições deste trabalho.....	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	169
APÊNDICES.....	182

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

1.1 Introdução

Processos de avaliação são utilizados para os mais diversos fins em nossa sociedade. Em instituições educacionais, exames são normalmente aplicados para avaliarmos se os objetivos de aprendizagem foram atingidos ou se os alunos selecionados correspondem ao perfil exigido pela escola ou universidade. No mercado de trabalho, profissionais são selecionados para integrar o quadro de funcionários de uma empresa por meio de diversos instrumentos de avaliação, como entrevistas, dinâmicas de grupo e testes em língua inglesa. Em empresas, a manutenção de uma posição e a promoção de cargos também envolve o uso de processos avaliativos.

Portanto, podemos observar que a avaliação faz parte da vida da maioria das pessoas e suas consequências variam de acordo com o contexto. Por exemplo, em grandes empresas, processos de contratação de novos funcionários envolvem a eliminação de vários candidatos para a escolha de apenas um ou alguns que atendam às exigências estabelecidas (KOBAYASHI, 2010). As consequências de tal seleção serão positivas para os candidatos contratados, mas para os eliminados podem acarretar reações negativas, como decepção, desmotivação ou dificuldade financeira. Os exames de seleção para o Ensino Superior, atualmente representados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular, apresentam alto grau de competitividade, principalmente em universidades públicas, o que significa que milhares de estudantes não são selecionados a cada aplicação do exame. Conforme aponta Stobart (2003), avaliar nunca é um processo neutro e sempre há consequências.

Essa afirmação ressaltada pela autora também é uma das características de processos seletivos em que exames de proficiência em língua estrangeira de alta relevância são utilizados, como no mercado de trabalho e no meio acadêmico. De acordo com Madaus (1988), caso os resultados do teste sejam utilizados para a tomada de decisões que afetem a vida dos candidatos, são considerados de alta relevância. Assim, dependem das percepções dos envolvidos, que incluem também professores e instituições de ensino.

A força com que os testes impõem-se no meio educacional sempre provocou questionamentos, desde a sua elaboração até o modo de utilização de seus resultados na

sociedade. Estreitamento de currículo, ensino voltado para o teste, foco no ensino das disciplinas avaliadas pelo exame em detrimento de outras, uso inadequado do tempo em sala para favorecer técnicas para o exame, pressões sobre os professores para aprovação, problemas de falta de validade e injustiça do teste são algumas das críticas (VERNON, 1956; WISEMAN, 1961; POPHAM, 1987; SMITH, 1991; ALDERSON, WALL, 1993; HAYES, READ, 2004; STECHER, CHUN, BARRON, 2004; FERMAN, 2004).

Um exemplo de como um exame pode ser considerado de alta relevância no meio educacional seria quando constituem requisitos de programas de graduação e pós-graduação em universidades estrangeiras ou em programas de intercâmbio acadêmico no exterior. Poderia enquadrar-se nessa situação o programa Ciência sem Fronteiras (CsF), lançado pelo Governo Federal em 2010 com o objetivo de promover a internacionalização da ciência e da tecnologia por meio do intercâmbio e da mobilidade nacional e internacional de alunos de graduação e de pós-graduação, segundo consta na página do programa na *Internet*.¹

Para isso, o Governo visa aumentar tanto a presença de alunos e pesquisadores brasileiros em instituições no exterior quanto a inserção internacional nas instituições brasileiras por meio da vinda de pesquisadores e alunos estrangeiros, atraindo talentos para atuar no país. De acordo com as metas estabelecidas para o final de 2015, definidas na 7ª Reunião do Comitê Executivo (CE) do programa Ciência sem Fronteiras, realizada em 22 de janeiro de 2013, seriam distribuídas 101 mil bolsas para alunos de graduação e pós-graduação em várias modalidades, sendo a maior quantidade, de 64 mil, para graduação sanduíche.²

Entretanto, para os candidatos obterem as bolsas, há uma série de requisitos que precisam ser preenchidos, entre eles, desempenho acadêmico considerado de excelência pela Instituição de Educação Superior (IES) e também a obtenção de certificação de proficiência em língua estrangeira exigida pela universidade internacional à qual se candidatam.

Há diversos países envolvidos no CsF e cada um exige um exame de proficiência específico, assim como estabelece a nota mínima de seleção. Por exemplo, na Alemanha, o certificado exigido é o *Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache* (ONDAF) cujo nível equivale ao B2³ do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER),

¹ Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ingles-sem-fronteiras> Acesso em 10-08-2013.

² Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/metad>. Acesso em 10-01-2016.

³ De acordo com a escala global do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, no nível B2, o usuário da língua pode entender as principais ideias de um texto complexo sobre tópicos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na área de especialização do usuário. Pode interagir com um grau de fluência e espontaneidade que possibilita a interação com falantes nativos sem dificuldades para nenhuma parte. Pode produzir textos claros, detalhados em uma ampla variedade de assuntos e explicar um ponto de vista sobre um tópico, apresentando as vantagens e desvantagens de várias opções.

enquanto na Espanha a certificação estabelecida é o *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) nível B1⁴, que são exames de proficiência em alemão e espanhol como línguas estrangeiras respectivamente.

Contudo, considerando o número de países participantes do programa, os exames de proficiência em língua inglesa são, de maneira geral, os mais requisitados, incluindo o *Test of English as a Foreign Language – Internet Based Test* (TOEFL IBT), o *TOEFL Institutional Testing Program* (ITP) e o *International English Language Testing System* (IELTS), assim como os exames da Universidade de Cambridge, por exemplo, o *Cambridge English: First* (FCE) e *Cambridge English: Advanced* (CAE), os quais, além de serem exigidos em países cuja língua oficial é o inglês, também são aceitos por alguns que possuem língua oficial diferente, como é o caso de países asiáticos como o Japão e a Coreia, e outros europeus como Holanda, Bélgica e Hungria.⁵

Dessa forma, para viabilizar sua participação no Ciência sem Fronteiras torna-se necessário, entre outros aspectos, que os candidatos obtenham um desses certificados de proficiência internacionais com as pontuações exigidas, demonstrando que possuem domínio suficiente da língua estrangeira para serem aceitos em universidades internacionais. Em relação ao inglês, os resultados iniciais levaram o Governo a adotar medidas visando melhorar o aprendizado da língua como parte do programa.

O baixo nível de proficiência em língua estrangeira, especificamente em inglês, dos alunos brasileiros, identificado pelo processo seletivo do CsF, foi amplamente veiculado na mídia nacional e apontado como o principal entrave para a obtenção da bolsa de estudos. A existência desse problema também foi constatada pela própria Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) como um dos principais motivos que levam os candidatos a optar por Portugal. Segundo o órgão, apesar de haver vinte nações conveniadas no programa, 13% dos alunos preferem universidades portuguesas, demonstrando a possibilidade da proficiência em língua estrangeira tornar-se uma barreira para a concretização dos objetivos do CsF.

⁴ O nível B1 da escala global, conforme o QCER, estabelece que o usuário pode entender os principais pontos de uma produção clara e padrão sobre assuntos normalmente abordados no trabalho, escola, lazer, etc. Pode lidar com a maioria das situações possíveis de surgirem em áreas onde a língua é falada. Pode produzir textos simples sobre tópicos familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições e dar razões e explicações para opiniões e planos sucintamente.

⁵ Esta tese teve como base a coleta de dados realizada entre julho de 2013 a outubro de 2014. Os programas CsF e IsF podem ter sofrido alterações desde então.

Para tentar reverter essa situação, o Governo tem implementado diversas medidas, sendo que algumas geraram muitas controvérsias no tocante à redução no nível de proficiência exigido. Uma delas permitiu que candidatos com pontuações inferiores às requisitadas por instituições inglesas pudessem se inscrever no programa, com a condição de frequentar um curso de inglês por seis meses no país, como consta no edital do CsF número 143/2013 destinado a universidades americanas.

Concomitantemente, o governo lançou o programa Inglês sem Fronteiras ⁶ (IsF) que, segundo o Ministério da Educação, visa incentivar o aprendizado da língua inglesa e oferecer melhores condições aos candidatos à bolsa de estudo do programa CsF. Conforme consta no *site* do IsF, a proposta do Governo é “propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País como um todo”.⁷

O IsF possui três propostas principais: a aplicação do exame TOEFL ITP; disponibilização de um curso de inglês *online* para todos os alunos de graduação e pós-graduação, chamado *My English OnLine* (MEO), e a implantação de núcleos de línguas (NucLis) em universidades e instituições federais.

Para melhor compreendermos as atuações do IsF, apresentamos, sucintamente, as principais características do exame TOEFL ITP, do MEO e do Núcleo de Línguas. Ressaltamos que a coleta de dados desta tese foi realizada entre julho de 2013 a outubro de 2014.

1.1.1 TOEFL ITP

Uma das decisões tomadas pelo Governo Federal em 2012 foi a aquisição de 500 mil unidades do *Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program* (TOEFL ITP) para serem aplicadas gratuitamente aos estudantes de graduação ou pós-graduação de instituições educacionais públicas, independentemente de serem candidatos ao CsF ou não. Participam das aplicações do exame universidades e institutos federais, assim como universidades estaduais.

⁶ Em 2014, o programa passou a ser chamado de Idiomas sem Fronteiras devido à inclusão de outras línguas, como o francês, espanhol, italiano, japonês, mandarim, alemão e português para estrangeiros.

⁷ Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ingles-sem-fronteiras>. Acesso em 10-08-2013.

O TOEFL ITP consiste em um exame do tipo “lápiz e papel”⁸, destinado a falantes não nativos de inglês, que analisa as habilidades dos candidatos em situações acadêmicas, abrangendo tópicos das áreas de Artes e Humanas, bem como Ciências Físicas, Sociais e da Vida, além de assuntos relacionados à vida cotidiana em um campus universitário. Há 140 questões, todas de múltipla escolha, que avaliam compreensão oral e escrita e estrutura/expressão escrita.

As escalas de proficiência do exame correspondem aos quatro níveis do QCER, variando de A2 ao C1, conforme a pontuação atingida. O TOEFL ITP é elaborado pela organização americana *Educational Testing Service* (ETS), que recomenda o uso do exame para diversas situações, entre elas: classificação de nível de proficiência em cursos de graduação e pós-graduação; admissão em programas educacionais de curta duração que não sejam de graduação em países falantes da língua inglesa - desde que as instituições que enviam e recebem os alunos aceitem o exame; programas de bolsas de estudo diversas como documentação para a proficiência em inglês acadêmico.

Entretanto, dentro do Programa IsF, de acordo com o Governo Federal, a utilização do TOEFL ITP tem dois objetivos: oferecer um diagnóstico de proficiência para os estudantes das universidades em que está sendo aplicado e comprovar a proficiência para o CsF dependendo do edital.

1.1.2. *My English Online* (MEO)

Uma vez cadastrado no curso *online*, a primeira atividade que o usuário deve fazer é o teste diagnóstico, que tem o objetivo de classificá-lo em um dos cinco níveis de proficiência: iniciante, básico, pré-intermediário, intermediário e avançado, sendo o último nível estabelecido como um preparatório para os exames de proficiência TOEFL IBT, FCE e CAE.⁹

Em cada nível são apresentadas atividades que envolvem compreensão escrita, compreensão oral, vocabulário e gramática, e seguem praticamente o mesmo formato, como preenchimento de lacunas, múltipla escolha e associações. De uma maneira geral, nos

⁸ Testes de lápis e papel são apresentados no formato das conhecidas provas de questões. São tipicamente usados ou para a avaliação de componentes separados do conhecimento de língua (gramática, vocabulário, etc.) ou para habilidades de compreensão (oral ou escrita) (McNAMARA, 2000, p.5).

⁹ O MEO sofreu alterações após a coleta de dados desta tese - uma delas se refere aos nomes dos níveis de proficiência, que passaram a ser *Level 1*, *Level 2*, *Level 3*, *Level 4* e *Level 5*.

diferentes níveis são focalizadas habilidades de forma bem semelhante, sendo que para a compreensão oral, o curso oferece atividades que abrangem somente a repetição de sentenças isoladas tendo como referência um falante nativo. Essa habilidade será considerada satisfatória na medida em que a entonação e pronúncia do aluno aproximem-se do modelo apresentado nas gravações. Por outro lado, a produção escrita é analisada pela redação de frases isoladas com o objetivo de verificar a correção gramatical.

No final de cada atividade, o aluno pode rever as questões antes de submeter suas respostas e verificar erros e acertos. Há também explicações escritas para cada questão.

O usuário conta com recursos que o auxiliam no gerenciamento de suas informações, como o levantamento de todas as atividades que fez, juntamente com a porcentagem de acertos, além do tempo despendido em cada uma delas.

O curso possibilita que o aluno amplie o contato com a língua de forma sistematizada, focalizando todas as habilidades. Além disso, permite a ascensão nos níveis de proficiência daqueles usuários que realizarem constantemente as aulas propostas. Por outro lado, não são exigidos índices de acertos para tal promoção.

Somado a isso, identifica-se a ausência de situações de interação pessoal, atividades que possibilitem produção escrita extensiva ou instrumentos para esclarecimentos em caso de dúvidas, sendo mais focalizados os aspectos relacionados à forma da língua. Assim, embora ofereça textos de leitura e vídeos autênticos e explorem a linguagem verbal e não verbal, o que pode ser considerado um aspecto positivo do curso, as atividades práticas tendem a apresentar formatos engessados.

1.1.3 Núcleo de Línguas (NuCli)

Segundo a portaria que instituiu o Inglês sem Fronteiras¹⁰, um dos objetivos estabelecidos para o programa consiste na formação presencial e virtual dos estudantes brasileiros. Dessa forma, a criação dos Núcleos tinha como objetivo oferecer maior suporte para o desenvolvimento dos alunos por meio de cursos presenciais e também esclarecimento de dúvidas que por ventura os usuários do MEO pudessem encontrar, visto que o curso *online* não oferece esse suporte. Além disso, constituiriam um local de aplicação do exame TOEFL ITP.

¹⁰ Portaria Número 1.466, de 18 de Dezembro de 2012 do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/baixar-documentos>. Acesso: 10-08-2014.

A princípio, apenas aquelas instituições que possuíam curso de graduação em Letras poderiam ter um NuLi e oferecer, assim, cursos presenciais de língua inglesa inicialmente e aplicar o TOEFL ITP. As demais, que não tinham essa graduação, ficariam restritas a estabelecerem-se como centros aplicadores do exame. A primeira oferta de aulas presenciais para instituições credenciadas ocorreu entre dezembro/2013 a janeiro/2014.

Os NuClis possuem coordenadoria própria e podem elaborar seus próprios cursos presenciais, seguindo os objetivos e diretrizes estabelecidos pelo Núcleo Gestor do Programa Inglês sem Fronteiras e considerando o perfil e expectativas dos alunos. Esse órgão, instituído segundo Portaria Nr. 246, de 27 de março de 2013, tem entre suas responsabilidades: “coordenar o trabalho em rede com as instituições envolvidas no Programa; articular as relações interinstitucionais e demais ações visando ao cumprimento do Programa; e acompanhar e supervisionar o desenvolvimento do Programa”.

Além disso, inicialmente, os professores selecionados para atuar no Núcleo eram alunos ou ex-alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da instituição e tinham que obter, no mínimo, 600 pontos no exame TOEFL ITP. Há também a atuação de falantes nativos norte-americanos, os *English Teaching Assistants* (ETAs) por meio de atividades oferecidas aos alunos nos cursos presenciais.

Para os alunos, o único requisito para participar dos cursos presenciais oferecidos é estar inscrito no curso *online*. Os NuClis não aplicam testes de classificação para conhecer o nível de proficiência dos alunos e alocá-los em um curso presencial correspondente. A única referência adotada é o nível que o estudante está no MEO.¹¹

Os cursos disponibilizados podem ter duração de 16, 32, 42 e 64 horas, distribuídas em quatro horas semanais, sendo que essa definição fica a cargo dos NuClis.

1.2. Problema e justificativa da pesquisa

Essa situação vivida no ensino de língua inglesa no Brasil, desencadeada pelo programa Ciência sem Fronteiras, traz mudanças e novos enfoques até então não vistos. A primeira delas está relacionada aos exames internacionais de proficiência em língua inglesa, anteriormente utilizados normalmente em universidades para processos seletivos de cursos de pós-graduação ou como parte dos requisitos para os alunos interessados em estudarem em universidades estrangeiras. Entretanto, de acordo com o IsF, os alunos podem realizar o

¹¹ Regras em vigor determinadas pelo Núcleo gestor do IsF no período de coleta de dados desta pesquisa.

exame TOEFL ITP de forma gratuita independentemente do interesse em participar do CsF, mas também para utilizar no processo de seleção do programa, caso estabelecido em edital. Tal medida pode possibilitar ao aluno conhecer o seu nível de proficiência por meio de um exame internacional, o que pode melhor orientá-lo em seus objetivos de aprendizagem da língua. Ademais, a amplitude de aplicação do TOEFL ITP também consiste em um aspecto jamais visto até então.

Somado a isso, a disponibilização de um curso *online* da maneira proposta, ou seja, para todos os alunos desse contexto universitário e vinculado a cursos presenciais em núcleos de língua implementados pelo IsF, constitui uma nova realidade que afeta todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente no ensino de língua inglesa.

Primeiramente, os alunos têm mais oportunidades de aprendizagem de inglês por meio de dois tipos de cursos (*online* e presencial) e podem estar mais motivados a estudar, visto que a obtenção de um certificado de proficiência constitui um requisito para participar do CsF. Por outro lado, exames de língua, quando vinculados à tomada de decisões importantes para o futuro do candidato, costumam acarretar consequências negativas como aumento de ansiedade e pressão, levantando a hipótese de que isso poderia levar a um desempenho ruim. (ALDERSON, WALL, 1993).

Outros atores envolvidos nessa realidade são os professores que atuam no ensino de cursos presenciais. É importante ressaltar que os cursos presenciais no IsF encontram na sua própria criação uma característica distinta de outros já desenvolvidos em núcleos estabelecidos nas universidades antes do CsF, visto que entre os objetivos do IsF está “o de propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas”, segundo portaria que estabelece a sua instituição. Tal fato acaba por enfatizar a importância de três aspectos do IsF: exames de proficiência internacionais, a aprovação dos alunos em tais testes, e o ensino e atuação do programa para tanto.

Considerando essa realidade, a relação entre ensino e exame de proficiência constitui-se de maneira estreita e, portanto, distinta do ensino de língua não direcionado a testes internacionais. Segundo Smith (1991), a mesma ansiedade possível de ser desencadeada entre os alunos pode ocorrer entre os professores, somada a sentimentos como medo de resultados baixos. Como consequência, o desejo por notas altas pode levar ao ensino para o teste com o indesejável estreitamento de currículo.

Mesmo sendo recente a implantação do CsF, observamos que há um número crescente de pesquisas sendo realizadas, as quais focalizam principalmente os seguintes

temas: 1) as relações entre o programa e política linguística (EMUNDO, 2015; RORRATO, 2015; MARTINEZ, 2015); 2) processo de internacionalização do ensino superior (ARAÚJO, 2015; MIRANDA, 2015); 3) formação e/ou prática docente dos professores que atuam nos núcleos dos IsF (KLUGE, WALESCO, MARTINEZ, 2015; IFA, 2015; VIAL, 2015; LAMBERTS, SARMENTO, 2015; SILVA, LAMBERTS, 2015; PASSONI, GIMENEZ, 2015), 4) análise do livro didático adotado para os cursos do programa (PINHEIRO, 2015; SANTOS, GOMES, 2015) e 5) aquisição lexical no Francês sem Fronteiras (COSTA, 2015).

No entanto, investigações que problematizem especificamente o efeito retroativo que, segundo Alderson e Wall (1993), são influências positivas ou negativas que exames exercem no ensino e na aprendizagem, abordando particularmente os testes internacionais de proficiência exigidos no CsF não foram encontradas, indicando a carência de estudos sobre o tema no Brasil. Esse fato despertou o interesse e motivação para o desenvolvimento desta pesquisa diante da importância do efeito retroativo como fenômeno linguístico em contextos como o CsF.

Os estudos sobre efeito retroativo encontrados no Brasil focalizam outros exames e contextos, tais como a prova de inglês do vestibular de instituições públicas (SCARAMUCCI, 1998, 1999, 2002; AVELAR, 2001; CORREIA, 2003; RETORTA, 2007); o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) (SCARAMUCCI, 2004, 2008, SILVA, 2006; ALMEIDA, 2012); e o Exame do Ensino Médio Nacional (SOUSA, 2003; BLANCO, 2013; GOMES, 2013; VICENTINI, 2015).

No passado, o efeito retroativo estava mais associado a consequências negativas, como estreitamento do currículo e restrição da prática de ensino aos aspectos do teste (BUCK, 1988; SPOLSKY, 1996; CHAPMAN E SNYDER, 2000). Entretanto, mais recentemente, exames de grande escala têm sido utilizados com o intuito de provocar mudanças positivas, como inovação de programas de ensino ou currículo e reforma pedagógica (WALL, ALDERSON, 1993; CHENG, 1997, WALL, 2000), prática de ensino e aprendizagem (MCNAMARA, 2001; SHOHAMY, 2001) e promoção de ensino comunicativo (CHENG, 2005; GREEN, 2007).

No entanto, por mais bem fundamentado e elaborado que um exame seja, esse instrumento avaliativo por si só não pode ocasionar necessariamente efeitos positivos, conforme Alderson e Wall (1993). Para os autores, é preciso evitar as crenças simplistas de que testes bons terão impactos bons, o que, conforme Cheng (2005), constitui a opinião do público em geral e organizações governamentais de Hong Kong ligadas a exames.

Alderson e Wall (1993) consideram ingenuidade acreditar na natureza determinista

da noção de efeito retroativo, visto que essa visão desconsidera fatores como as competências básicas dos professores, a compreensão dos princípios subjacentes ao teste, os níveis de recursos no sistema escolar, entre outros.

Diante de tantas suposições, os autores apontam para a necessidade de uma investigação empírica para se identificar aspectos positivos e negativos das influências de um exame ao invés de se realizar julgamentos simplistas acerca de um fenômeno complexo como o efeito retroativo. Assim, para se conhecer os efeitos de um exame, torna-se necessário investigar *in loco*, ou seja, em sala de aula, como o ensino ocorre e a atuação dos atores envolvidos.

Dessa forma, os Núcleos de Línguas, juntamente com o seu corpo docente, coordenadoria e alunos, constituem um local onde as ações tanto do CsF, ao lançar editais que exigem certificados de proficiência em língua inglesa, como do IsF, que tem entre os seus propósitos a capacitação dos estudantes para obterem tais certificados, são diretamente refletidas, sendo assim importantes focos de investigação para melhor compreender o efeito retroativo que exames podem estar provocando no ensino de língua inglesa. Além disso, consideramos necessária a existência de discussões e problematizações sobre essa nova realidade para que surjam contribuições para o preenchimento de uma lacuna ainda pouco explorada. Acreditamos que outro aspecto que também necessita de mais reflexões está na relação entre esses exames de proficiência e a Política Linguística que pode estar sendo delineada.

1.3. Contexto, objetivo e perguntas de pesquisa

Diante dos vários aspectos que envolvem o contexto do CsF e do IsF, como os diversos exames de proficiência exigidos, que não se restringem ao inglês, e os diferentes cursos oferecidos nos Núcleos de Línguas de dezenas instituições de ensino integrantes, decidimos pelo recorte de somente um núcleo, concentrando-nos na língua inglesa e no exame TOEFL IBT.

Assim, selecionamos uma universidade federal localizada em São Paulo onde um dos primeiros núcleos foi instalado e, preliminarmente, a oferta por curso preparatório para o TOEFL IBT foi identificada. De acordo com a coordenadora pedagógica, a definição dos cursos seguia os objetivos do IsF em atender aqueles alunos prestes a realizar o exame de proficiência, principalmente o TOEFL, e sair para o intercâmbio do CsF.

1.3.1. A Universidade e o Núcleo de Línguas

A universidade federal investigada neste estudo está localizada no estado de São Paulo e possui quatro campi, oferecendo, no total, 62 cursos e 2.807 vagas na graduação presencial, por 48 departamentos acadêmicos que, por sua vez, estão divididos em oito centros: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências em Gestão e Tecnologia, Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade, Ciências Exatas e de Tecnologia, Ciências Humanas e Biológicas, Educação e Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Este trabalho foi desenvolvido em um dos campi da instituição que conta com 39 cursos e 1.797 vagas de acordo com a sua página oficial na *Internet*. Entre os seus departamentos, está o de Letras, responsável pela Licenciatura em Letras com habilitação em língua portuguesa e inglesa, além de língua portuguesa e espanhola. São oferecidos também cursos de mestrado e doutorado em Linguística.

O Núcleo de Línguas (NucLi) foi implantado no início do ano de 2014 na universidade com a seguinte estrutura: uma coordenadoria geral do IsF responsável pelo Núcleo todo – administração e gestão, a área pedagógica e a aplicação dos exames – e uma coordenadoria pedagógica, dedicada exclusivamente às atividades relacionadas aos cursos, professores e materiais didáticos.

No período de coleta de dados para este estudo, o NucLi oferecia três cursos para alunos da universidade que estivessem inscritos no *My English Online*: Inglês para Propósitos Acadêmicos, Preparatório para o Exame TOEFL IBT e Desenvolvimento das Habilidades para *Convívio Social*. Além disso, outros cursos podem ser incluídos, conforme pesquisa de opinião realizada junto aos alunos e questionário de perfil de interesse, mas, uma vez ofertados, não sofrem mais alterações.

O funcionamento do Núcleo segue algumas determinações do Núcleo Gestor do Programa Inglês sem Fronteiras, como, por exemplo, quanto à carga horária semanal dos cursos, que deve ser de quatro horas.

Em termos de estrutura física, o NucLi disponibiliza um laboratório com computadores e sala com livros e material de áudio para a utilização dos alunos.

O objetivo geral desta tese é analisar como a obrigatoriedade de um certificado internacional de proficiência em língua estrangeira, neste caso, o exame TOEFL IBT, para a participação no Programa Ciência sem Fronteiras, tem influenciado o ensino de inglês em cursos presenciais do programa IsF, no Núcleo de Línguas dessa universidade federal.

Para tanto, foram definidas para o desenvolvimento desta investigação as seguintes

perguntas orientadoras:

- É possível identificar efeitos retroativos do exame de proficiência TOEFL IBT nos cursos presenciais investigados nesta pesquisa?

Se efeitos forem identificados,

- Que dimensões (WATANABE, 1997) desses efeitos - valor, especificidade, intensidade, duração e intencionalidade - estão envolvidas?

1.4. Contribuições

Observamos a carência de estudos sobre efeito retroativo causado por exames internacionais de língua inglesa no ensino da língua e, principalmente, sobre a relação entre tais testes, o CsF e o IsF. Isso faz com que esta pesquisa seja uma das primeiras nesse contexto, podendo, portanto, colaborar para que se gerem reflexões a respeito das consequências desses programas recentemente implementados e também para que seja utilizada para paralelos com futuras investigações em outros locais.

Para a caracterização do efeito retroativo investigado neste trabalho é necessária uma análise da opinião e atitudes de diversos participantes, entre professores e alunos, da prática de ensino, do material didático, das avaliações de rendimento, entre outros aspectos, o que pode proporcionar aos envolvidos uma oportunidade de identificação com as questões e problemas levantados e possibilitar o surgimento de outras ideias, como, por exemplo, relativas ao desenvolvimento profissional (ADELMAN, JENKINS E KEMMIS, 1976).

Acreditamos também que este trabalho, embora não constitua seu foco principal, pode contribuir para uma reflexão sobre as políticas linguísticas propostas recentemente pelo governo brasileiro, mais especificamente relacionadas ao ensino de língua inglesa, ao lançar programas como o CsF e o IsF.

1.5. Organização da tese

Esta tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro apresenta a introdução do trabalho, explicitando a contextualização do problema, sua justificativa e perguntas de pesquisa. No segundo capítulo, são especificados os fundamentos teóricos que embasam esta investigação, seguido pela metodologia adotada, os instrumentos de coleta utilizados e o percurso do processo de triangulação que integram o terceiro capítulo. A análise e a discussão dos dados são abordadas no quarto capítulo, assim como as respostas às perguntas que nortearam esta tese, juntamente com as suas limitações e contribuições.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Introdução

No primeiro capítulo apresentamos o problema deste estudo, a justificativa de sua escolha, o objetivo e as perguntas de pesquisa.

Neste capítulo, trazemos a fundamentação teórica desta investigação, iniciando com o conceito de efeito retroativo, especificando a discussão sobre a relação entre o fenômeno e a abordagem de ensino. Levantamos algumas questões para a análise da prática de ensino, como a definição de experiência em responder testes (*test-wiseness*) e estratégias para a realização de testes (*test-taking strategies*) e finalizamos o aspecto da abordagem com conceito de letramento em avaliação (*assessment literacy*).

Em seguida, discutimos a influência do formato do exame, o efeito retroativo no uso do material didático e encerramos essa parte da seção discutindo as atitudes e as percepções do professor quanto aos testes de proficiência.

Finalizamos este capítulo apresentando a relação entre exames de proficiência e suas consequências políticas e sociais.

2.2 Consequências de exames: a busca por uma teoria

Há muito tempo, pesquisadores buscam entender como um exame pode ocasionar consequências no processo de ensino e aprendizagem, no sistema educacional, nas pessoas e organizações envolvidas, e também na sociedade.

Para tanto, termos e definições surgiram para explicar os efeitos que um exame pode causar. Em 1988, Buck definiu efeito retroativo como a influência do teste nas atividades que alunos e professores realizavam, principalmente se o exame fosse importante e o índice de aprovação medisse o sucesso do docente. Para Hughes (1989), o efeito retroativo estava relacionado aos efeitos do teste no ensino e no aprendizado, enquanto Shohamy (1992) observou que “esse fenômeno é o resultado da autoridade de testes externos e o grande impacto que tem nas vidas dos candidatos” durante sua investigação sobre como exames de língua externos afetam e direcionam o aprendizado de língua estrangeira no contexto escolar.

Em uma ampla investigação sobre efeito retroativo, Alderson e Wall (1993) apontaram que apesar de haver até então estudos sobre efeito retroativo no ensino, como de Paris, Lawton, Turner e Roth (1991), Haladyna, Nolen e Haas (1991), Frederiksen (1984) e o amplamente citado Vernon (1956), todos eles faziam afirmações gerais a respeito de entrevistas e questionários que exploravam o que professores e alunos diziam que faziam, ao invés de utilizar observações diretas, ou seja, não investigavam empiricamente os mecanismos de funcionamento do fenômeno. A mesma preocupação já era enfatizada por Andrew (1994), que afirmava que, embora muito fosse falado e escrito sobre o efeito retroativo, havia relativamente pouca evidência empírica de sua existência.

Messick (1994) trouxe contribuições importantes para a concepção do fenômeno quando afirma que efeito retroativo refere-se à extensão em que um exame influencia os professores e alunos a fazerem algo que não fariam necessariamente sem o exame. O autor acrescenta que um efeito só pode ser considerado retroativo se houver evidências que possam ser relacionadas à introdução e uso do teste.

Até a publicação do artigo seminal de Alderson e Wall (1993) *Does washback exist?* acreditava-se no efeito determinista que os testes exerceriam sobre o que ocorria dentro de uma sala de aula. Entretanto, os autores mostraram que o efeito retroativo não podia ser considerado um fenômeno determinista e que havia carência de provas empíricas sobre a sua existência, pois as afirmações feitas até então eram apenas suposições.

Essa situação foi comprovada no estudo longitudinal de dois anos realizado pelos autores no Sri Lanka sobre a influência que as mudanças no exame *O-Level* de inglês exerceriam no material didático e no treinamento de professores. A característica determinista do efeito retroativo não foi encontrada, pois a pesquisa revelou somente algumas alterações no conteúdo das aulas de inglês, mas não foi constatada mudança na maneira que os professores ensinavam, mostrando que há limitações nos efeitos de um exame nas práticas dos professores e nas concepções que as fundamentam.

Assim, os trabalhos da época apontavam para duas conclusões principais: a carência na investigação sobre o funcionamento do efeito retroativo de exames e a falta de evidências que pudessem provar a sua existência. Na tentativa de aprofundar o entendimento do conceito de efeito retroativo, vários autores desenvolveram estudos para a construção de uma teoria.

Hughes (1994) discutiu três aspectos importantes envolvidos no efeito, ou seja, os participantes, os processos e os produtos, os quais, para o autor, são três constituintes de qualquer sistema educacional e passíveis de serem afetados pela natureza do exame. São considerados participantes os professores, estudantes, administradores educacionais,

elaboradores de material didático e editoras, uma vez que suas percepções e atitudes podem ser afetadas por um exame. Processos, por outro lado, são todas as ações tomadas pelos participantes que possam contribuir para a aprendizagem, como, por exemplo, mudanças na metodologia de ensino e uso de estratégias para o teste. O resultado e a qualidade do que é aprendido são classificados como produto.

Na busca por maneiras de estabelecer uma teoria de efeito retroativo para investigações empíricas, Alderson e Wall (1993) propõem 15 hipóteses: 1) um teste influenciará um ensino; 2) um teste influenciará o aprendizado; 3) um teste influenciará o que os professores ensinam; 4) um teste influenciará como os professores ensinam; 5) um teste influenciará o que os alunos aprendem; 6) um teste influenciará como os alunos aprendem; 7) um teste influenciará o ritmo e a sequência do ensino; 8) um teste influenciará o ritmo e a sequência do aprendizado; 9) um teste influenciará o grau e profundidade do ensino; 10) um teste influenciará o grau e profundidade do aprendizado; 11) um teste influenciará atitudes em relação ao conteúdo, método de ensino e aprendizagem; 12) testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo; 13) testes que não têm consequências importantes não terão efeito retroativo; 14) testes terão efeito retroativo em todos alunos e professores; 15) testes terão efeito retroativo em alguns alunos e professores, mas não em outros.

De modo similar, Hughes (1994) afirma que são necessárias cinco condições para que os efeitos retroativos possam acontecer, contrariando, assim, a suposição determinista de ocorrência do fenômeno: 1) aprovação no teste deve ser importante para os estudantes; 2) os professores devem querer que os alunos sejam aprovados; 3) os participantes devem saber as implicações da natureza e do conteúdo do teste; 4) os participantes devem possuir o conhecimento que é exigido pelo teste; 5) disponibilização de recursos necessários à preparação para o teste.

As quinze hipóteses levantadas por Alderson e Wall (1992) foram reelaboradas por Alderson and Hamp-Lyons (1996) acrescentando que testes podem ter quantidade e tipos de efeito retroativo que divergem entre professores e entre estudantes.

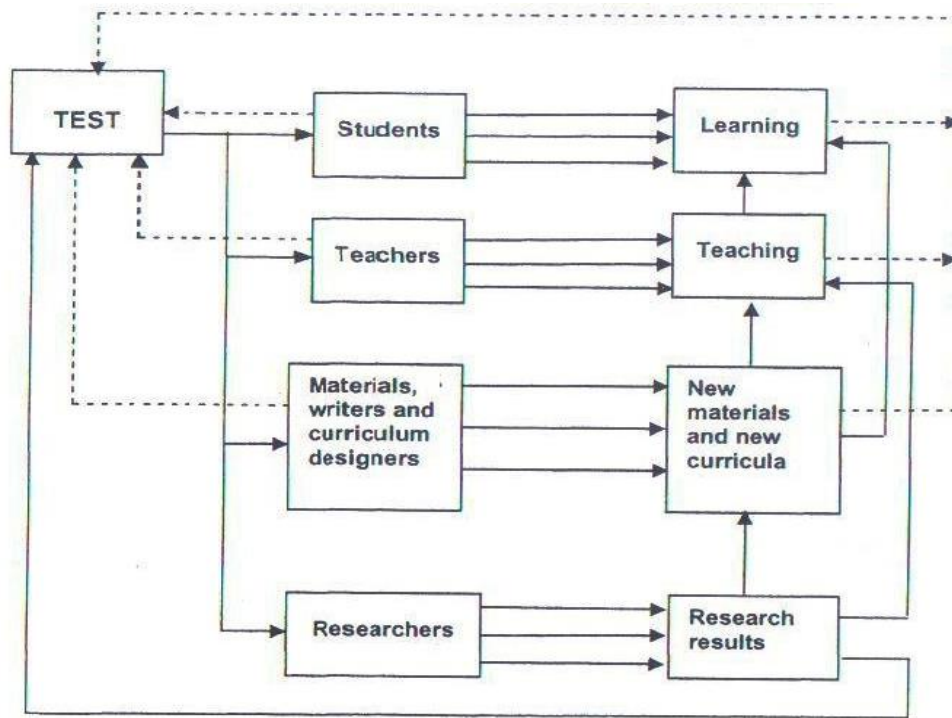
(...) A quantidade e tipo de efeito retroativo variará de acordo com: 1) o *status* do teste (nível de relevância); 2) a extensão a qual o teste é contrário à prática corrente; 3) a extensão a qual professores e elaboradores de material didático consideram métodos apropriados para a preparação para os testes; 4) a extensão a qual professores e elaboradores de material didático estão dispostos e são capazes de inovar. (ALDERSON E HAMP-LYONS, 1996, p.296)

A necessidade da relação clara entre teste e efeito foi enfatizada por Messick (1996) quando apontou que a questão em jogo não era simplesmente uma boa ou má prática de ensino que poderia ocorrer com ou sem um teste, mas sim uma boa ou má prática de ensino evidentemente ligada à introdução e uso de um teste. Segundo o autor, o problema reside nas dificuldades conceituais e metodológicas em estabelecer conexões lógicas e evidentes entre resultados de ensino e aprendizado e as propriedades do exame que poderiam tê-los ocasionado.

Em uma tentativa de estabelecer as múltiplas inter-relações entre participantes e produtos e considerando a literatura disponível até então, Bailey (1996) apresenta o chamado “modelo básico de efeito retroativo” (Figura 1). A autora combina a lista de hipóteses de Alderson e Wall (1992) com as ideias de Hughes (1994) e promove uma divisão das influências que um exame pode causar. Se influenciarem o aluno, Bailey a chama de efeito retroativo no aluno, caso sejam os professores, administradores, elaboradores de programa, entre outros, a autora classifica como efeito retroativo no programa.

Bailey apresenta dez processos em que os estudantes podem estar envolvidos, que caracterizam o efeito retroativo no aluno: 1) praticar itens com formatos similares ao do teste; 2) estudar as regras de vocabulário e gramática; 3) participar em prática interativa na língua; 4) ler bastante na língua alvo; 5) ouvir a língua de forma não interativa; 6) aplicar estratégias de realização de teste; 7) inscrever-se em cursos preparatórios para o teste; 8) solicitar orientação em seus estudos e *feedback* de desempenho; 9) inscrever-se, solicitar ou exigir aulas adicionais preparatórias ou tutorias; 10) faltar às aulas de língua para estudar para o teste.

Figura 1: Modelo Básico de Efeito Retroativo



Fonte: BAILEY, 1996, p. 264

Bailey também aponta que as hipóteses 2, 5, 6, 8 e 10 levantadas por Alderson e Wall (1993) estão inseridas no que classifica como efeito retroativo nos alunos.

De modo semelhante, as hipóteses 1, 3, 4, 7 e 9 são contempladas no efeito retroativo no programa segundo a autora, abrangendo praticamente todos os outros atores envolvidos no ensino, com exceção dos alunos.

Embora Bailey tenha trazido essa classificação como contribuição para o melhor entendimento do efeito retroativo na época, verificamos que as pesquisas realizadas desde então especificam, subdividem ou refinam principalmente o efeito retroativo no programa, uma vez que isso permite analisar como atores específicos estão atuando no processo. Um exemplo disso são os estudos que focalizam particularmente a prática do professor, não sendo utilizada a denominação efeito retroativo no programa para tanto.

De acordo com Watanabe (1997), o efeito retroativo constitui um fenômeno complexo, visto que pode ser observado em muitos aspectos do ensino e da aprendizagem e mediado por diversos fatores. Dessa forma, a metodologia que tenta desvendar o efeito acaba sendo variada, não havendo um único método correto para tanto. O autor propõe, então,

dimensionar o fenômeno explorando os vários aspectos de sua natureza.

A primeira dimensão trata da especificidade do efeito retroativo, podendo ser geral ou específica. Se o efeito provocado por um exame for o mesmo que qualquer outro teste desencadear, como, por exemplo, fazer os alunos estudarem mais, então ele pode ser classificado como geral. Por outro lado, se o efeito estiver relacionado a um aspecto específico do teste, a dimensão será específica.

A intensidade forte ou fraca que o efeito retroativo pode ter integra a segunda dimensão. Se a intensidade for forte significa que todos os acontecimentos em sala e a prática dos professores são determinados pelo exame. Se somente alguns eventos forem influenciados, a intensidade é fraca.

No entanto, a duração de um efeito pode ser por um período curto ou longo, ou seja, se a influência do teste ocorrer apenas durante a preparação do candidato e, logo depois do exame, desaparecer, a duração será curta, mas se persistir mesmo depois do teste, a dimensão do efeito será de longa duração.

Intencionalidade, a quarta dimensão descrita pelo autor, está relacionada ao que Messick (1989) enfatizou sobre o efeito retroativo intencional e não intencional, sendo ambos fundamentais para a investigação. Ou seja, para o autor, é necessário investigar se um teste faz o que ele deveria realmente fazer, analisando, para tanto, as consequências sociais da sua compreensão e de seu uso. As questões principais seriam a adequação das propostas intencionadas do teste e os possíveis resultados não intencionados e as consequências adversas.

A última dimensão consiste no valor do efeito, que pode ser positivo ou negativo. É esperado que o efeito retroativo intencional esteja relacionado ao efeito positivo, ao passo que o não intencional pode ser associado a ambos, positivo e negativo. A questão do valor, entretanto, ressalta o autor, depende de quem vai julgá-lo.

O efeito retroativo tem o potencial de ser positivo ou negativo dependendo de vários fatores para a sua ocorrência. Segundo Messick (1996), um teste pode promover ou inibir o aprendizado da língua na medida em que influencia os professores e alunos a fazerem coisas que não fariam caso não houvesse o exame. De maneira similar, Alderson e Wall (1993) enfatizaram que os exames podem determinar, de modo positivo ou negativo, o que acontece em uma sala de aula. Além disso, Bailey (1996) levantou a necessidade de discussão sobre a constituição do efeito retroativo positivo e negativo, e a importância em se saber como é possível promover o primeiro e inibir o último. Nessa linha, Messick defendia que para a promoção do efeito positivo, não deveria haver diferenças entre as atividades desenvolvidas para a aprendizagem da língua e as atividades envolvidas para a preparação para o teste. Por

outro lado, devido à existência de vários fatores operando dentro de um sistema de educação, torna-se difícil analisar o efeito retroativo e, conseqüentemente, segundo Messick, um teste ruim pode acabar sendo associado a efeitos positivos e um teste bom a efeitos negativos devido a outras coisas que foram feitas ou não, nesse sistema.

Principalmente no passado, acreditava-se que o efeito de um teste era frequentemente negativo. Por exemplo, Vernon (1956) alegava que os exames distorciam o *curriculum* e, por causa disso, os professores tinham a tendência de ignorar disciplinas e atividades que não contribuíam diretamente para a aprovação nos testes. O autor apontava também para o treinamento excessivo para os exames. De modo semelhante, Davies (1968) acreditava que os instrumentos de avaliação tinham se tornado os instrumentos de ensino e que o ensino e a aprendizagem estavam sendo direcionados pelos exames passados, estreitando a experiência educacional, tornando-a desinteressante. Na concepção de Alderson e Wall (1993), efeito negativo consistia no efeito indesejável no ensino e aprendizado de um teste visto como ruim, ou seja, algo que o professor ou o aluno não desejam ensinar ou aprender. Focalizando os exames de alta relevância, Noble e Smith (1994) consideravam que os seus efeitos eram negativos no ensino por meio de técnicas para a realização de testes e práticas repetitivas de questões de múltipla escolha para se atingir uma maior pontuação, mas que, por outro lado, dificilmente promovem compreensão.

Apesar disso, há diversos autores que defendem a possibilidade de se promover o efeito retroativo positivo dos testes. Pearson (1988), por exemplo, argumentava que os testes bons podem ser diretamente usados como atividades de ensino e aprendizagem, assim como tarefas boas de ensino e aprendizagem podem ser utilizadas com o propósito de avaliar. Além disso, Davies (1985) afirmava que um exame criativo e inovador pode provocar mudanças no currículo ou um novo currículo, e influenciar os testes de rendimento. Mais recentemente, observamos que exames estão sendo utilizados por instituições educacionais e pelo governo, com o objetivo de promover melhorias no sistema de ensino, como uma alavanca de mudanças.

Nesse sentido, Shohamy (1992) aponta para o efeito retroativo causado em situações que descreve como “a utilização de exames externos de língua para influenciar e guiar o aprendizado de língua estrangeira no contexto escolar”. Como exemplo, cita a introdução do novo teste de produção oral de língua inglesa em Israel (SHOHAMY, REVESE BEJARANO, 1986) e também o Guia do Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras (*American Council on the Teaching of Foreign Language - ACTFL- Guidelines*) - e a Entrevista de Proficiência Oral (*Oral Proficiency Interview - OPI*) nos Estados Unidos. Esse exame consiste em uma avaliação padronizada de habilidade oral em que o candidato é

entrevistado por um examinador e avaliado de acordo com o guia do Conselho, que estabelece uma escala com dez níveis de proficiência. Para a autora, ambos os testes demonstram o poder dos exames para mudar o comportamento de alunos e professores.

Essa discussão estende-se em Shohamy (1993a), estudo no qual a autora enfatiza a autoridade dos testes externos:

(...) exames externos tornaram-se aparelhos poderosos capazes de mudar e prescrever o comportamento daqueles afetados por seus resultados – administradores, professores e alunos. Agências centrais e aqueles que têm o poder de decisão, cientes da autoridade dos testes externos, os utilizam frequentemente para impor novos programas, materiais didáticos e métodos de ensino. Por isso, testes externos são atualmente usados para motivar alunos a estudar, professores a ensinar e diretores a modificar o programa. (SHOHAMY, 1993a, p. 186)

Contribuindo para a discussão sobre a definição do efeito retroativo, Shohamy (1993b) acrescenta quatro descrições do fenômeno: 1) o efeito retroativo refere-se ao impacto que exames exercem no ensino e no aprendizado; 2) o ensino guiado pela avaliação está relacionado à noção de que os exames deveriam guiar o aprendizado; 3) alinhamento de currículo focaliza a conexão entre o teste e o programa de ensino; 4) validade sistêmica implica na integração do exame no sistema educacional e a necessidade de mostrar que a introdução de um novo teste pode melhorar o aprendizado.

Podemos verificar que Shohamy aprofunda a discussão sobre o fenômeno quando diferencia os exames, ressaltando a importância dos testes externos, e estabelece a necessidade de uma conexão entre avaliação, ensino, currículo e aprendizagem para caracterizar o efeito retroativo.

Neste estudo, investigamos especificamente o efeito retroativo causado no ensino devido às características que mencionamos sobre o contexto investigado e o momento pelo qual o ensino de língua inglesa está passando no Brasil. Assim, focalizamos determinadas áreas relevantes para a investigação da existência do fenômeno e que delineiam o nosso trabalho, tais como abordagem ou metodologia de ensino, formato e conteúdo, material didático e percepções e atitudes de professores, orientados por Shohamy (1993) e Spratt (2005).

2.2.1 Efeito retroativo e abordagem de ensino

A atuação do professor é considerada fundamental para que o efeito retroativo ocorra

em sala de aula. Dessa forma, muitas pesquisas são realizadas ao redor do mundo, nos mais diferentes contextos, visando compreender quais fatores estão envolvidos nesse processo. Os resultados não têm sido homogêneos na medida em que registram a existência do efeito, assim como a não existência. Diante disso, acreditamos que se torna ainda mais importante que investigações sejam conduzidas para que a relação exame e ensino seja melhor compreendida.

Conforme abordamos anteriormente, o estudo de Alderson e Wall (1993) pode ser considerado pioneiro na investigação do efeito retroativo dentro da concepção de que é primordial a condução de uma investigação empírica junto aos professores, não se baseando somente em percepções e opiniões desses atores. O projeto conduzido no Sri-Lanka analisou se as mudanças no exame de inglês do *O-Level* provocavam inovações no material didático e na atuação dos professores. Os resultados revelaram que o exame havia influenciado somente o conteúdo das aulas, não causando impactos na maneira que os professores ensinavam.

Assim, especificamente sobre a abordagem de ensino, o estudo de Alderson e Wall revela que o efeito retroativo não ocorre caso os professores não compreendam qual a maneira mais adequada para preparar os alunos para o exame.

Resultado semelhante foi obtido por Cheng (1997) ao investigar se as mudanças no Certificado de Exame em Inglês de Hong Kong (*Hong Kong Certificate Examinations in English - HKCEE*), aplicado no final do ensino médio, estavam influenciando a prática de ensino da habilidade oral em sala, uma vez que essas mudanças passaram a incluir um peso maior na prova de produção oral.

O objetivo principal do governo era mudar o ensino da língua, considerado muito centralizado no professor e no material didático, para abordagens mais baseadas em tarefas. A constatação da autora revela que os professores passaram a substituir a leitura em voz alta por *role-plays*, que continuava por meio de repetições (*drilling*), embora a metodologia de ensino continuasse a mesma. Entretanto, diante desse resultado, Cheng questiona se a ausência de efeito retroativo na abordagem de ensino deve-se somente ao fato do exame em si ou se haveria outros fatores. Segundo a autora, o efeito retroativo é um fenômeno em que a mudança é um aspecto central; no entanto, mudar pode ser uma experiência fortemente pessoal, nesse caso, envolvendo os professores que precisam aprender a fazer algo novo. Dessa forma, ela conclui que somente a alteração em um exame torna altamente improvável ocasionar a mudança esperada, corroborando o estudos de Alderson e Wall (1993) e Shohamy *et al* (1996).

Numa tentativa de exemplificar as escolhas dos professores, Smith (1991b) elaborou

uma lista baseada em um estudo sobre o efeito retroativo de um exame externo de inglês como língua estrangeira para o ensino fundamental desenvolvido por meio de observações em sala e entrevista com professores: 1) não há preparação especial; 2) ensinar habilidades de experiência em responder testes (*test-wiseness*); 3) encorajamento; 4) ensino do conteúdo abordado no exame; 5) ensinar para o teste, por exemplo, com materiais semelhantes ao exame; 6) inoculação de estresse, trabalhando autoeficiência; 7) praticar os itens do teste; 8) enganar, proporcionando mais tempo, dicas, parafrasear.

Consideramos que o trabalho de Smith demonstra a variedade de ações que o professor pode tomar em sala quando um exame está envolvido. Entretanto, também observamos que na lista não há presença de indícios que podem estar relacionados a mudanças na abordagem ou metodologia de ensino, ou seja, tais ações acabam se restringindo a medidas superficiais que não abordam aspectos fundamentais no ensino de língua, como desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Por outro lado, o estudo de Watanabe (1996), apesar de também ter registrado a ausência do efeito retroativo na metodologia de ensino, apontou para outras razões da inexistência. O autor investigou a influência da prova de inglês do exame nacional de entrada de universidade aplicado pelo governo japonês, que inclui questões de leitura, pronúncia, vocabulário e gramática, no ensino predominante de gramática-tradução nas escolas do país. Utilizando observações em sala e entrevistas com professores, Watanabe concluiu que mais do que o exame, outros fatores relacionados ao professor exerciam influência no ensino, tais como crenças pessoais, educação e formação acadêmica.

Resultado semelhante foi obtido por Scaramucci (2002) em um estudo seminal no contexto brasileiro que analisou o efeito retroativo da prova de compreensão escrita de inglês do exame de entrada de universidade (vestibular) da Unicamp nas atitudes, comportamento e ações de professores em três contextos do ensino médio: escola pública, particular e curso preparatório. A prova consistia em doze questões abertas escritas em português abrangendo uma variedade de textos autênticos de gêneros diversos, assuntos, fontes e níveis de dificuldade, e as respostas podiam ser escritas em português.

Para tanto, foram trianguladas informações obtidas por diferentes métodos e perspectivas: análise documental; questionário aplicado junto aos professores; entrevista com os professores; observações em sala e entrevistas com um grupo de alunos da escola pública. O efeito retroativo esperado para o estudo envolvia mudanças nas atitudes e crenças dos professores em relação à compreensão escrita e as práticas de preparação para o exame, motivados pelas inovações introduzidas no exame. Para tanto, a suposição era de que as aulas

incluiriam materiais similares ao exame e seriam direcionadas ao desenvolvimento da leitura como processo de construção de significado.

Os resultados demonstraram que o efeito retroativo identificado foi parcial ou limitado, pois reflete alguns, mas não todos os aspectos relevantes do exame, estando alguns deles presentes na escola particular, ausentes na pública, ficando o curso preparatório no meio. Os aspectos observados em aula e percebidos pelos professores consistiram na habilidade focalizada, na autenticidade dos textos e diversidade dos assuntos, fontes e níveis de dificuldade, o uso da língua portuguesa nas perguntas e respostas e o formato das questões. Além disso, a prática da professora da escola particular foi considerada distinta dos outros dois professores, refletindo mais proximamente os aspectos da prova da Unicamp. Entretanto, também possui em comum com a prática dos demais professores o uso do texto para localização de informações explícitas, gramática sendo ensinada de maneira isolada e descontextualizada e ênfase na tradução. Portanto, segundo Scaramucci, as evidências mostraram que a visão de leitura como uma habilidade que precisa ser desenvolvida pareceu não ter sido percebida pelos professores. Assim, a autora concluiu que o efeito retroativo na abordagem de ensino pode ser considerado mínimo e não mudou as crenças dos professores sobre o ensino de leitura (SCARAMUCCI, 1998, 1999).

Por outro lado, o estudo de Tsagari (2009) revela efeito retroativo negativo do exame na abordagem. A investigação que envolvia professores de cursos preparatórios para o FCE em um instituto de idioma na Grécia, mostrou, por meio de entrevista com os professores, que, primeiramente, eles não achavam que a abordagem comunicativa era compatível com o teste, preferindo a utilização de técnicas relacionadas à experiência em responder testes (*test-wiseness*) e outras técnicas que visassem especificamente ao formato do teste.

Além disso, os professores alegaram que o exame fazia com que realizassem coisas que não necessariamente fariam, pois caso o teste não existisse, adotariam uma metodologia de ensino comunicativa com foco nas necessidades dos alunos e no uso de material autêntico. Consideramos que essa afirmação reflete a constatação de Messick (1996) em dois aspectos: o primeiro, em relação à mudança na atuação do professor por causa do exame e o segundo, de que a qualidade do teste em ser bom ou mau não pode garantir que o efeito será positivo ou negativo.

Verificamos com esses estudos que a abordagem de ensino adotada pelos professores é constantemente caracterizada pelos autores como estratégias, técnicas e outros recursos utilizados como formas para aumentar a pontuação dos alunos nos exames e estariam aparentemente desvinculados de um processo de ensino e desenvolvimento de habilidades. Ou

seja, pesquisas mostram que alterar a abordagem de ensino dos professores por meio de um exame não constitui uma tarefa simples.

Diante disso, acreditamos que essa questão necessita ser analisada com o objetivo de se dimensionar o que tais ações tomadas pelo professor representam em um contexto de ensino voltado para o exame. Para tanto, trazemos as discussões sobre as concepções de experiência em responder testes (*test-wiseness*) e estratégias para a realização de testes (*test-taking strategies*) que, apesar de muito mencionadas em pesquisas, não são exploradas na literatura de avaliação de inglês como língua estrangeira.

2.2.1.1 Experiência em responder testes (*test-wiseness*)

É esperado que os atores em contextos de ensino voltado a exames, principalmente se pressionados para obterem resultados positivos, voltem seus esforços e utilizem todos os recursos disponíveis para que os candidatos sejam aprovados nos exames. Esses recursos podem estar ligados diretamente ao conteúdo avaliado pelo exame ou externos a ele, ou seja, não relacionados aos conhecimentos e habilidades que o teste busca medir.

Um termo frequentemente citado nesses contextos é o *test-wiseness strategies*, que segundo tradução de Almeida Filho e Schmitz (1998) trata-se de experiência em responder testes. A discussão sobre a sua definição, como uma variável passível de influenciar os resultados em um teste, foi iniciada por Thorndike (1951).

Astúcia para saber quando adivinhar e um olho preciso para dicas secundárias e dicas externas ao conteúdo do teste que são possíveis de serem usadas em uma grande variedade de testes, especialmente aqueles que não estão bem construídos (...) geralmente representa uma variação inválida sistemática funcionando para reduzir sistematicamente a validade do teste. (THORNDIKE, 1951, p. 569)

Desde então, muitas outras definições similares surgiram (GIBB, 1964; DIAMOND, EVANS, 1972; DOLLY, WILLIAMS, 1983) sendo a de Millman (1965) bastante citada: “a capacidade de um sujeito usar as características e formatos de um teste ou/e das situações de realização do teste para obter notas mais elevadas. A experiência em responder testes é logicamente independente do assunto que as questões supostamente avaliam”.

Para Benson (1988), a concepção abrange a habilidade cognitiva ou um conjunto de estratégias que o candidato pode utilizar para melhorar os resultados em um teste independente da sua área de conhecimento.

Similarmente, Cohen (1995) afirma que as estratégias de experiência em responder

testes não são necessariamente determinadas pela proficiência na língua que está sendo avaliada, mas pode ser dependente do conhecimento do candidato sobre como realizar testes.

Além disso, Bond (1981) também diferencia esse termo e outro frequentemente utilizado em exames, o *test-coaching*. Enquanto a experiência em responder testes é independente do conteúdo da área sendo avaliada, o *test-coaching* refere-se à instrução contínua no domínio supostamente sendo avaliado.

De acordo com a literatura na área de Educação, diversas taxonomias foram propostas para as estratégias de experiência em responder testes. Sarnaki (1979) apresentou uma taxonomia de cinco estratégias: 1) estratégias de utilização do tempo: começar a realizar o teste rapidamente com certa precisão; 2) estratégias para se evitar erros: por exemplo, prestar atenção nas instruções; 3) estratégias de adivinhação: adivinhar somente quando não há penalização para tanto; 4) estratégias de raciocínio dedutivo: fazer uso das informações de conteúdo do teste para outras questões e opções; 5) estratégias de dicas e intenções: reconhecer e fazer uso de qualquer idiossincrasia relevante do teste que diferencia a resposta correta da incorreta.

Nitko (2001), por outro lado, trouxe uma classificação de experiência em responder testes dividida em três categorias de estratégias, reduzindo a de Sarnaki (1979): 1) estratégias de utilização do tempo; 2) estratégias para se evitar erros; e 3) estratégias de adivinhação.

Outra taxonomia amplamente utilizada na literatura da área de educação, de acordo com Watter e Siebert (1990), divide as estratégias de experiência em responder testes em três categorias principais:

1) Estratégias utilizadas antes de iniciar o teste: ler todas as questões e começar com as mais fáceis; alocar tempo para cada questão conforme dificuldade e extensão; ler as instruções cuidadosamente; sublinhar palavras chaves.

2) Estratégias usadas durante o exame: responder as questões em ordem cronológica, revisar as questões logo depois de respondê-las; utilizar todo o tempo disponível; responder imediatamente o que vier à cabeça; responder todas as questões até as que não sabe.

3) Estratégias usadas depois de terminar o teste: revisar as respostas para corrigir erros gramaticais e de ortografia, reler as questões para verificar se as instruções foram entendidas corretamente; evitar correções de última hora.

Dessa forma, como discutido por Stanley (1971) e Crehan *et al* (1974), a experiência em responder testes é melhor compreendida em termos de capacidade, traços, atributos ou estados individuais do que características dos exames.

Por outro lado, como a aplicação eficaz da experiência em responder testes também

depende da suscetibilidade dos itens dos testes, Diamond e Evans (1972) alertam que essa experiência não deveria ser vista somente como uma característica do candidato, mas sim como uma idiossincrasia psicométrica dos testes relacionados à dicas em itens que apresentam falhas. Assim, conforme os autores, um item de teste que apresenta falhas na sua elaboração gera dicas que podem fazer com que o candidato utilize habilidades e conhecimentos não relacionados ao conteúdo do exame para resolver a questão.

Apesar dos conceitos de Stanley e Crehan *et al* estarem, aparentemente, em conflito com as ideias de Diamond e Evans, Sarnacki (1979) afirma que essas concepções são na verdade interdependentes e representam aspectos distintos que a experiência em responder testes possui.

Sintetizando esses posicionamentos, Millman *et al* (1965) afirmaram que a experiência em responder um teste pode ser dividida em duas partes: 1) estratégias que dependem do candidato; e 2) estratégias dependentes da elaboração do teste e/ou propósitos do teste. Essa é a visão que tem sido amplamente aceita (ROGERS, YANG, 1996).

Por outro lado, há controvérsias na área, como o questionamento de Rogers e Bateson (1991) sobre a dependência ou independência da experiência em responder testes do assunto que está sendo avaliado.

(...) parece que a aplicação efetiva das estratégias da experiência em fazer teste é dependente de um conhecimento parcial (do assunto avaliado no teste). Esse conhecimento parcial, embora insuficiente para responder a questão do teste, é suficiente quando acoplado com o conhecimento dos princípios da experiência em fazer teste para aumentar a probabilidade de responder corretamente os itens suscetíveis a tais princípios. Alunos com baixo conhecimento do conteúdo, mas com experiência em fazer teste e alunos com alto conhecimento do conteúdo, mas baixa experiência em fazer teste terão desempenho menor em tais itens do que os alunos que possuem ambos. (ROGERS, BATESON, 1991, p. 210)

Diante disso, muitas discussões ocorreram sobre a dependência ou não do conteúdo. Entretanto, conforme Watter e Siebert (1990) relatam, a definição mais utilizada não relaciona dependência do conteúdo com a estratégia em responder teste. Além disso, analisando os estudos sobre efeito retroativo de exames, observamos que, quando esse termo é utilizado, está ligada a uma das estratégias listadas pelos autores.

2.2.1.2 Estratégias para a realização de testes (*test-taking strategies*)

O nosso propósito principal em trazer o conceito de estratégias para realização de testes (*test-taking strategies*) é tentar estabelecer diferenças em relação à definição

anteriormente apresentada de “experiência em responder testes” e, conseqüentemente, melhor compreender como tais concepções podem ser interpretadas e utilizadas pelos atores no contexto desta investigação.

Muitas das críticas sobre o uso dos exames estão relacionadas à suposição de que o ensino ficaria voltado somente para a preparação para a realização do teste ou focalizados em estratégias para a realização do teste, como mostrado por Smith (1991) e Watanabe (2004). Diante disso, torna-se importante esclarecer quais aspectos estão envolvidos em tais estratégias na realização de testes com o objetivo de analisar como elas podem ocorrer na prática de ensino dos docentes.

Acreditamos que essa questão é bastante complexa, uma vez que essas estratégias, quando citadas por atores e em pesquisas, muitas vezes não surgem com definições claras. Às vezes, parecem aproximar-se das estratégias de experiência em responder testes, outras aparentam estar relacionadas a maneiras de lidar com algum tipo de questão. Entretanto, consideramos que essa distinção deve ser feita, visto que a primeira, conforme discutimos anteriormente, pode ser aplicada a qualquer teste, independentemente do seu conteúdo, formato, habilidades, entre outros. O outro tipo de estratégia, entretanto, quando utilizado para a preparação do aluno para o teste, por meio de questões de exames passados, por exemplo, envolve ensino de língua, mas de uma maneira totalmente voltada ao exame. Portanto, acreditamos que não poderia ser considerado como um aspecto negativo do efeito retroativo.

Baseamos muito da nossa discussão no trabalho de Cohen (1998), que estabelece que estratégias de uso da língua e estratégias para a realização de testes consistem nos mesmos processos:

Estratégias de uso da língua são operações mentais ou processos que os aprendizes conscientemente selecionam quando estão executando uma tarefa de língua. Essas estratégias também constituem as estratégias para a realização de testes quando elas são aplicadas a tarefas em testes de língua (...) nessa discussão serão vistas como aqueles processos que os respondentes selecionaram de forma consciente (...) a noção de estratégia implica um elemento de seleção, caso contrário, esses processos não seriam considerados estratégias. (COHEN, 1998, p.92)

Entretanto, o autor chama atenção para as especificidades que envolvem o uso de estratégias. Primeiramente, não se deve assumir que alguma estratégia seja boa ou ruim para uma determinada tarefa. Essa análise depende de como o candidato, que possui um perfil de estilo cognitivo específico e seu próprio repertório de estratégias para realização de teste, emprega as estratégias diante de uma determinada tarefa e em um dado momento. Por essa

razão, há aqueles candidatos que conseguem ter sucesso nos testes com um número limitado de estratégias, fazendo um bom uso delas na maior parte, enquanto outros podem saber muitas estratégias, mas usar poucas ou nenhuma delas de modo eficiente.

Dessa maneira, uma situação trazida pelo autor seria a estratégia de *skimming*, como, por exemplo, prestar atenção em subtítulos de um texto. Ela pode proporcionar uma preparação adequada para um candidato em uma tarefa de memória; entretanto, pode não funcionar bem em um texto diferente que não oferece subtítulos. Além disso, Cohen acrescenta que uma determinada estratégia pode funcionar bem para um candidato e não tão bem com outro.

Ainda de acordo com Cohen (1998, p.93), a capacidade dos alunos em usar as estratégias de língua tem sido referida como competência estratégica, um componente do uso comunicativo de língua, que integra o modelo teórico proposto por Canale e Swain (1980): “este modelo enfatiza as estratégias compensatórias, isto é, estratégias utilizadas para compensar ou remediar carências em alguma área da língua”.

Por outro lado, o autor aponta que Bachman (1990) apresentou um modelo teórico mais amplo para analisar competência estratégica do que de Canale e Swain, o qual teve suas categorias refinadas por Bachman e Palmer (1996), passando a incluir três componentes: definição de objetivos, avaliação e planejamento, que discutiremos mais detalhadamente.

Para Bachman e Palmer (1996), competência estratégica constitui “um conjunto de componentes metacognitivos ou estratégias consideradas processos executivos de ordem elevada que fornece uma função de gerenciamento cognitivo no uso da língua, assim como em outras atividades cognitivas”. Usar uma língua, para os autores, envolve o conhecimento do assunto, esquemas afetivos e conhecimento da língua, que permitem que o usuário crie e interprete discursos de modo adequado à situação.

Além disso, Bachman e Palmer enfatizam que, em avaliação de línguas, a competência estratégica proporciona uma base fundamental para o desenvolvimento de tarefas interativas para o teste e para avaliar a interatividade das tarefas que são usadas.

Em relação aos componentes da competência estratégica, os autores identificaram três áreas nas quais os componentes de estratégias metacognitivas operam:

1. Definição de objetivos: decidir o que o usuário vai fazer. Identificar as tarefas de uso da língua ou as tarefas do teste; escolher uma ou mais tarefas de um conjunto de tarefas, se for dada essa escolha; decidir se vai ou não tentar completar a tarefa.

De acordo com Bachman e Palmer, como o propósito do exame de línguas é extrair

uma amostra específica de uso da língua, então há apenas uma variedade limitada de tarefas. Portanto, a flexibilidade do candidato na definição de objetivos para realizar as tarefas não é tão grande quanto em situações de não teste.

2. Avaliação: analisar o que é preciso, com o que o candidato deve trabalhar e o quão bem realizou. Bachman e Palmer estabelecem três divisões para essa estratégia. 1) Avaliar as características de uso da língua ou tarefas do teste para determinar o desejo e viabilidade de completar as tarefas com sucesso e quais elementos do conhecimento da língua e do assunto são necessários; 2) Avaliar o seu próprio conhecimento do assunto e de língua para completar a tarefa com sucesso; 3) Avaliar a adequação da resposta à tarefa do teste. O critério relevante dessa estratégia está relacionado às características gramatical, textual, funcional e sociolinguística da resposta, assim como o conteúdo. Este aspecto permite que o candidato identifique as possíveis causas para o problema e mude o seu objetivo ou a sua implementação.

3. Planejamento: decidir o que fazer com o que o candidato tem. Essa estratégia envolve três aspectos: 1) selecionar um conjunto de elementos específicos do conhecimento do tópico e do conhecimento da língua que será usado no plano; 2) formular um ou mais planos para a resposta; 3) selecionar um plano para implementação como resposta à tarefa.

De forma um pouco distinta, a taxonomia de estratégia de realização de teste proposta por Cohen (1998), que a define fazendo referência às estratégias do aprendiz de segunda língua, está dividida em duas categorias principais: as estratégias de aprendizado de segunda língua e estratégias de uso de segunda língua, sendo que ambas consistem em ações selecionadas pelos aprendizes de forma consciente para melhorar tanto o aprendizado quanto o uso da língua.

Em relação ao aprendizado, o autor aponta estratégias, tais como: identificação do material linguístico que precisa ser aprendido, agrupando-o para facilitar o estudo, no caso do vocabulário, agrupando as palavras por categorias de substantivo, verbos, entre outros; e a utilização de técnicas de memorização pela repetição, ou ter contato repetido com o material por tarefas em sala de aula e lições de casa.

As estratégias de uso da língua seriam aquelas voltadas para a utilização do material linguístico, que incluem quatro tipos: estratégias de resgate, usada para trazer o material linguístico armazenado; estratégias de treinamento, utilizadas para treinar as estruturas alvo

da língua; estratégias de proteção, usadas pelo aprendiz para criar a impressão, não verdadeira, de que possuem controle sobre o material linguístico; e as estratégias de comunicação, utilizadas para transmitir uma mensagem significativa e informativa.

Sendo assim, para Cohen, essas quatro estratégias seriam as mesmas praticadas durante a realização de um teste visto que o candidato necessita resgatar o material linguístico para utilizá-lo no teste, assim como possivelmente treiná-lo antes de usá-lo. Além disso, para transmitir a imagem positiva no teste, pode fazer uso da estratégia de proteção e também se engajar em uma comunicação genuína, caso o teste exija isso.

As taxonomias de Cohen e o modelo de Bachman e Palmer demonstram que as estratégias para a realização de testes não estão dissociadas do uso da linguagem; pelo contrário, estão extremamente relacionadas e, portanto, caso o construto do teste reflita o uso do inglês em situações próximas do real, as estratégias para a realização do teste e as estratégias de uso da língua e realização do teste estariam ainda mais relacionadas.

No entanto, embora pesquisas sobre estratégias de realização de testes sejam desenvolvidas há mais de 25 anos, não existe uma teoria unificada a respeito, como concluiu Cohen (2006). Para o autor, os estudos mais recentes, entre os anos de 1990 e 2005 podem ser agrupados em três categorias: como contribuição para a validação dos exames de língua; para investigar a relação entre a proficiência linguística dos candidatos e as estratégias para a realização de testes; e para avaliar a eficácia do ensino de estratégias para melhorar o desempenho dos candidatos em exames de alta relevância.

Ao investigar as possíveis estratégias utilizadas para as questões de compreensão escrita do TOEFL por estudantes taiwaneses de uma escola preparatória para exames, Tian (2000) mostra que os candidatos que atingiram pontuações mais elevadas tinham a tendência de focalizar no entendimento dos textos e utilizar as estratégias ensinadas somente para auxiliar a compreensão, enquanto aqueles que obtiveram pontuações mais baixas tendiam a concentrar-se em estratégias no nível das palavras e outras para driblar a compreensão.

Desse modo, o trabalho de Tian reafirma que as estratégias eficazes são aquelas que realmente focalizam no desenvolvimento das habilidades dos alunos e funcionam como um suporte para a compreensão dos candidatos no momento do exame. Conforme Cohen (2006), as descobertas de Tian deveriam servir como alerta de que materiais de treinamento para os exames podem não ajudar aqueles que mais necessitam de auxílio, que seriam os candidatos mais fracos, visto que eles precisam desenvolver a habilidade, saber usar a língua.

Apesar das pesquisas sobre estratégias (tanto a experiência para responder testes, como aquelas para a realização de um exame de línguas) ainda não terem alcançado um grau

sólido de teorização, acreditamos que seja possível traçar alguns parâmetros para a nossa investigação. Primeiramente, embora haja, algumas vezes, a sobreposição dos dois conceitos nas próprias pesquisas, utilizaremos a distinção entre eles baseados no fato de que as estratégias para a realização de testes estão vinculadas diretamente à utilização da língua, enquanto as estratégias de experiência para responder testes não estão relacionadas ao conteúdo avaliado.

Além da necessidade de aprofundarmos a discussão sobre as definições de estratégias de experiência em responder testes (*test-wiseness*) e estratégias para a realização de testes (*test-taking strategies*), outro aspecto chamou nossa atenção nos resultados dos estudos de efeito retroativo que analisaram a influência de exames na abordagem de ensino: a amplitude de compreensão do professor do exame em questão.

Como revela o trabalho de Tsagari (2009), há indícios de que alguns professores não compreendem a proposta do exame para o qual estão preparando os alunos, apesar de conhecerem bem o seu formato e conteúdo. Entretanto, consideramos que a abrangência de um teste vai muito além desses aspectos que, embora façam parte da sua composição, não o definem completamente. Dessa forma, consideramos importante que os professores entendam o objetivo do exame, a visão de língua e proficiência, as escalas de proficiência, grades de correção, entre outros aspectos que podem auxiliar na prática de ensino.

Diante disso, achamos relevante apresentar uma reflexão sobre a necessidade de mais foco no letramento em avaliação no processo de formação do professor.

2.2.1.3 Letramento em avaliação (*assessment literacy*)

Conforme nossa discussão tem mostrado, a utilização de um exame de proficiência não constitui por si só uma garantia de que o ensino sofrerá influências positivas intencionadas, uma vez que há diversos fatores envolvidos, desde a formação de professores até a disponibilidade de recursos.

Além disso, em muitos contextos, há uma percepção na sociedade, identificada em opiniões veiculadas na mídia, de que as consequências causadas por um teste são apenas negativas, conforme demonstraram Watanabe (2004) e Scaramucci (2002) sobre os exames de entrada de universidade. Algumas alegações são de que os vestibulares passariam a ser a referência para o currículo do ensino médio e levariam os professores a ensinar apenas técnicas para serem aprovados no exame, entre outras.

Entretanto, um exame pode provocar efeitos retroativos positivos, como aponta

Shohamy (1993), mas acreditamos que também seja desnecessário que os atores envolvidos compreendam melhor o processo de avaliação ou o que tem sido denominado na literatura de letramento em avaliação (*assessment literacy*).

Pesquisas mostram que programas e cursos que promovam o conhecimento sobre esse assunto para professores de inglês têm se mostrado eficazes (WALTERS, 2010) e, como ressalta Taylor (2009), um dos propósitos disso consiste na tentativa de evitar o mau uso dos testes. O público-alvo normalmente é formado por elaboradores e administradores de exames, professores, pesquisadores, elaboradores de políticas, mas, para Watanabe (2011), deveria ser integrado também pelos candidatos dos exames, considerados pelo pesquisador os atores mais importantes e os maiores beneficiários do processo e do produto da avaliação de línguas.

Além disso, conhecer mais sobre o processo de avaliação constitui, para os candidatos, uma maneira de lidar com os sentimentos negativos que normalmente os circundam, tais como medo, ansiedade e insegurança.

O medo pode até ser visto como um motivador segundo Fullan (2007), mas, se associado a consequências sérias, não produzirá resultados positivos, conforme revelou sua investigação com a legislação *No Child Left Behind* (NCLB):

Medo, como o medo de morrer, pode acabar não sendo um motivador poderoso depois de seu efeito inicial. De modo similar, nos Estados Unidos, o medo de não atingir um progresso anual adequado na legislação NCLB, com suas crescentes consequências punitivas, não é muito motivador, talvez um pouco, mas somente a curto prazo. (FULLAN, 2007, p.43)

Além disso, consideramos que outra justificativa para a importância do letramento em avaliação junto aos atores envolvidos está no fato de que o envolvimento ativo no processo pode desencadear efeitos positivos no aprendizado e, consequentemente, nos resultados dos testes. Uma das causas para as percepções negativas dos professores em relação à utilização de exames está justamente na distância que se mantém entre esses atores do processo de construção de objetivos e visões de um programa voltado para o exame e não, necessariamente, devido ao teste em questão (NAGAO, TADAKI, WICKING, 2012).

De modo similar, mas junto aos candidatos, Foos, Mora e Tkacz (1994) mostram que os alunos que se prepararam para os exames elaborando e respondendo suas próprias questões obtiveram melhores resultados do que grupos que se prepararam da maneira convencional.

Na mesma linha, Stiggins (2008) relata que o envolvimento dos alunos no processo de correção de testes influencia positivamente o seu aprendizado, enquanto Black e Williams

(2006) defendem que a prática de encorajar os alunos a revisarem seus trabalhos de acordo com os parâmetros e critérios dos exames os auxiliaram a desenvolver um aprendizado metacognitivo.

Em seu estudo sobre letramento em avaliação, Watanabe (2011) ministrou um curso sobre processo avaliativo junto aos alunos de graduação na área de educação de uma universidade japonesa, que tinham entre as disciplinas da grade curricular Inglês como Língua Estrangeira, Princípios de Letramento Informacional e outras. Watanabe observa que, apesar dos estudantes estarem interessados em vários assuntos sobre educação, não significava que todos eles seriam professores. O foco do curso abrangia três aspectos principais: auxiliar os alunos a compreender os princípios básicos de avaliação; ajudar os estudantes a superar o medo de serem avaliados e começar a ter uma atitude mais positiva em relação aos testes de língua; e capacitar os alunos de forma que possam utilizar os princípios de testes de língua e seus resultados.

Confrontando impressões gerais dos alunos sobre exames, coletadas antes do início do curso e pós-curso, Watanabe concluiu que os comentários sobre exame de línguas haviam se tornado mais precisos, pela utilização de termos específicos da área de avaliação: por exemplo, confiabilidade quando referiam-se a testes específicos, como o TOEFL. Além disso, nos dados coletados antes do curso, os participantes emitiam opiniões como alunos; depois, passaram a expressar opiniões assumindo posturas como professores ou administradores de exames. O autor enfatiza ainda que o resultado mais relevante foi a mudança da visão sobre avaliação, uma vez que os comentários deixaram de ser negativos, tornando-se positivos ou neutros.

Watanabe defende com os resultados de sua pesquisa que, no futuro, um componente sobre letramento em avaliação seja incorporado em programas de aprendizado, visto que estudos sobre estratégias de aprendizado ressaltam a importância de habilidades metacognitivas, como apontam Graham (1997), Anderson (2008), Murphy (2008).

Para o autor, somado a isso, está a relevância do monitoramento como um dos componentes do sistema de estratégias de aprendizado (MACARO, 2001; MCDONOUGH, 1995), possibilitando que os alunos tornem-se menos dependentes do *feedback* dos professores.

Diante das discussões sobre letramento em avaliação, concordamos com o posicionamento de Inbar-Lourie, que traz a necessidade de uma visão global dos atores envolvidos com exames:

Ser letrado em avaliação significa ter a capacidade de perguntar e responder questões críticas sobre a proposta da avaliação, sobre a adequação do instrumento sendo usado, sobre as condições de aplicação do teste e sobre o que vai acontecer a partir dos resultados. (INBAR-LAURIE, 2008, p.389)

Assim, acreditamos que o letramento em avaliação integre um dos vários fatores que podem contribuir para que o efeito retroativo de um exame possa ser positivo, especialmente pelos benefícios que pode ocasionar na prática dos professores.

Apesar de muitas pesquisas mostrarem que o exame dificilmente promova mudanças almejadas na metodologia de ensino, também encontramos trabalhos que relatam melhoras, como o de Ferman (2004), que investigou o efeito retroativo da nova versão de um exame oral de língua inglesa para o ensino médio, que passou a ter mais componentes, integrando leitura e oralidade. O objetivo do governo de Israel era aumentar a ênfase no ensino da produção oral, ampliar as maneiras de usar o inglês e encorajar mais a leitura.

De acordo com os resultados, entre as evidências do efeito retroativo positivo no ensino estão um aumento no foco da produção oral, com professores ensinando essa habilidade de forma integrada com outras habilidades, fazendo um uso mais eficiente do tempo da aula. O autor acrescenta ainda que o trabalho com o formato do teste funcionou como um fator para aliviar a ansiedade do exame. O estudo também demonstrou efeitos negativos, como a pressão para cobrir o material didático, mostrando que tanto efeito positivo quanto negativo tendem a estar associados com exames de alta-relevância (POR, KI, 1995).

Entretanto, o que consideramos importante discutir sobre a pesquisa de Ferman (2004) consiste na possibilidade de um exame provocar mudanças positivas no ensino, apesar de muitos estudos mostrarem o contrário. Assim, é natural questionarmos os motivos que levaram esse exame a causar tal efeito, enquanto outros testes não provocam influências similares. Porém, não há resposta para essa pergunta, pois teríamos que examinar o contexto educacional profundamente, visto que outros fatores podem estar envolvidos. Por outro lado, Ferman afirma seguramente que o efeito de um exame pode facilitar a inovação e a implementação de um programa em um contexto educacional onde todos os envolvidos colaboram para promover o aprendizado.

O outro trabalho é de Scaramucci e Kobayashi (2013) que conduziram uma investigação que demonstrou o alinhamento entre as concepções de língua presente no exame *Cambridge English: Key for Schools*, e a compreendida e praticada pela professora em sala de aula de uma escola regular particular na cidade de São Paulo. A escolha desse exame foi devido à sua então recente implantação como versão adaptada do *Cambridge English: Key*

(KET) para candidatos adolescentes. Os testes da Cambridge eram aplicados na própria escola, não sendo necessário que os alunos fossem a um centro aplicador. Além disso, o exame era oferecido pela escola, mas a decisão dos alunos fazerem ou não ficava a cargo dos pais.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a professora estava familiarizada não apenas com o exame em questão, mas com todos os níveis de proficiência exigidos pelos exames da Cambridge, sendo, portanto, capaz de fazer recomendações sobre quais seriam os mais adequados, independentemente da idade e ano escolar, mas pelo desempenho apresentado pelo aluno. Além disso, o construto e visão de linguagem subjacentes ao exame e seus aspectos fundamentais como habilidades, formato e situações avaliadas estavam bem claros para a professora. Para ela, o ensino de inglês deve visar à capacidade do aluno de utilizar a língua como forma de expressão e compreensão, sendo assim, desnecessária a preparação intensa para o exame. Tal fato foi confirmado nas observações em sala visto que a abordagem de ensino adotada pela professora revelava a concepção de linguagem focalizando o uso do inglês para comunicação e desenvolvimento de todas as habilidades de forma integrada.

Analisando as dimensões do efeito retroativo, de acordo com Watanabe (2004), Scaramucci e Kobayashi constataram que o *Cambridge English: Key for Schools* exerce um efeito retroativo geral na preparação do aluno, que passa a estudar mais, e na prática do professor, pois são oferecidas aulas de preparação para o exame, principalmente para trabalhar a produção oral. Por outro lado, as evidências demonstraram também efeito específico, na medida em que o formato de múltipla escolha foi introduzido nas provas de rendimento por ser um dos tipos de questões presentes no exame. Foram identificados também alinhamento na abordagem de ensino do professor e conteúdo do teste.

Diante disso, podemos constatar que os professores da pesquisa de Ferman e de Scaramucci e Kobayashi não revelam percepções negativas sobre o exame em questão de uma maneira geral. Embora nem todos os professores do contexto israelense concordassem com alguns componentes do exame, não questionavam a sua relevância no ensino.

Acreditamos que todas as vezes que um exame de proficiência, principalmente os externos, é introduzido em um sistema educacional, várias são as razões que justificam a sua utilização, sendo a mais comum, a intenção das autoridades governamentais de promover mudanças no ensino da língua e elevar o nível de proficiência dos alunos, conforme Shohamy (1993) ressaltou.

No entanto, todo exame defende uma concepção de língua que está subjacente ao seu

conteúdo e formato de suas questões e, como consequência, demanda em uma sala de aula, uma abordagem de ensino que a reflita. Por outro lado, esse aspecto parece ser difícil de ser afetado por um exame, pois como Watanabe (1996) ressaltou, a metodologia envolve diversas características profissionais e pessoais que permeiam a atuação de um professor e, conforme Cheng (2004), mudar implica fazer algo novo, o que pode ser difícil para muitas pessoas.

Diante disso, é natural perguntarmos quais outros aspectos, então, são influenciados em uma sala de aula devido a um exame. Estudos na área demonstram que o formato de um teste geralmente exerce muita influência na prática de ensino, o que nos leva a pensar se isso ocorreria devido à sua menor complexidade de ser ensinado em sala, principalmente se comparado à abordagem de ensino.

2.2.2 A influência do formato do exame

Muitas pesquisas desenvolvidas sobre efeito retroativo em sala de aula apontam para a forte influência que o formato do exame exerce na prática de ensino. Entretanto, os motivos para tanto não nos parecem claros.

Em um estudo sobre o efeito retroativo do TOEFL realizado nos Estados Unidos envolvendo um curso com alunos vindos da América Latina e leste europeu, Hamp Lyons (1996) relata que os professores acreditavam que a metodologia adotada em sala direcionada à prática intensa de testes passados e itens semelhantes ao exame era resultado da insistência e expectativas dos alunos. Entretanto, segundo os alunos, a melhor forma de se preparar para um teste como o TOEFL era por meio da leitura, filmes nos cinemas, conversas com amigos, ou seja, utilizando inglês fora da sala de aula. Um fator para essa visão de uso da língua dos alunos talvez tenha sido o fato de já estarem morando nos Estados Unidos.

Por outro lado, esses resultados são contrários aos obtidos por Lumley e Stoneman (2000) que investigaram as expectativas de ensino e aprendizagem em um curso voltado para um teste de inglês introduzido no ensino superior em Hong Kong. Enquanto os professores mostravam preocupação em selecionar um material didático que possibilitasse mais do que a preparação para o teste, oferecendo atividades de ensino da língua, os estudantes só estavam preocupados com o formato do teste e demonstravam pouco interesse em utilizar a preparação do teste como oportunidade para aprender a língua.

Resultado similar foi obtido por Tsagari (2009), pois, segundo professores do curso preparatório para o FCE investigado, a decisão de não utilizar atividades comunicativas em sala estaria no fato de que a direção da escola e os pais alegariam que o trabalho dos

professores não estaria sendo bem executado por não estarem utilizando práticas orientadas pelo exame.

Tal resultado despertou nosso questionamento, visto que a proposta do exame FCE consiste em avaliar a capacidade do candidato em utilizar a língua em situações próximas da realidade, nas quatro habilidades. Tendo isso em vista, acreditamos que atividades comunicativas auxiliariam no desenvolvimento das habilidades dos alunos e, conseqüentemente, no exame. Por outro lado, talvez dentro da concepção de ensino voltado ao teste, tanto da direção quanto dos pais, a prática da língua deve seguir os formatos das questões do teste, ou seja, caso o professor promova uma atividade de produção oral, como, por exemplo, uma apresentação de seminário, provavelmente não seria bem aceita, uma vez que esse gênero não integra os tipos de tarefas do FCE.

Como consequência, é esperado que o professor, para evitar problemas, acabe restringindo as atividades que aplica aos tipos de questões do exame.

Além desse conflito entre expectativas e impressões de professores e alunos, identificamos também que a influência do formato pode se sobressair em relação a outras características do exame, causando efeito inesperado em sala de aula. Por isso, é necessário que elaboradores de testes reflitam sobre os diferentes tipos de questões que irão utilizar. Essa situação foi demonstrada por Qi (2004) que investigou o efeito retroativo provocado pelo *National Matriculation English Test* (NMET), exame de proficiência em língua inglesa utilizado pelo governo chinês como parte do processo seletivo universitário.

A intenção do Governo era promover mudanças no ensino médio das escolas do país, sendo a principal o desenvolvimento da capacidade de usar o inglês, ao invés do foco no conhecimento formal da língua. Por isso, para encorajar o ensino e a aprendizagem das habilidades avaliadas no exame (compreensão oral e escrita e produção escrita), o Governo promoveu algumas mudanças ao longo do tempo, diminuindo o peso do que chama de componente de conhecimento, integrado por questões de gramática, vocabulário e *cloze*, aumentando o peso do componente uso, formado pelas questões relativas às habilidades.

Entretanto, segundo Qi, depois de 15 anos de utilização do exame, o efeito retroativo produzido foi pequeno, pois se, por um lado, o trabalho com as habilidades exigidas no exame passou a ocorrer mais em sala antes do exame, quando era praticamente nulo, por outro, o ensino da forma da língua ainda era muito enfatizado, de maneira desproporcional ao peso proposto pelo NMET para o seu componente de conhecimento de língua.

Além disso, apesar do formato de múltipla escolha ter sido escolhido para o exame visando aumentar a sua confiabilidade, ele acabou influenciando todos os tipos de atividades

em sala. Dessa maneira, o formato do teste, aspecto não intencionado para causar efeito, acabou exercendo forte influência na atuação dos professores, maior do que os aspectos que o governo visava.

Apesar de não podermos concluir se as causas para a influência do formato do teste no ensino relatado nessas pesquisas advêm das expectativas dos alunos, priorização do professor ou das características do próprio exame, acreditamos que seja importante levarmos em conta outros fatores também que podem ter norteados essa prática de ensino, como o material didático.

2.2.3 A influência do exame no material didático e seu uso

Conforme relatam Shohamy *et al* (1996), Cheng (1997), Read e Hayes (2003), Tsagari (2009), o mercado editorial disponibiliza uma quantidade imensa de publicações relacionadas a exames de proficiência considerados de alta relevância e, quando qualquer revisão nesses testes é realizada, mais materiais são editados imediatamente.

Consequentemente, é esperado que escolas e professores de cursos voltados a exames acabem adotando algum desses materiais. Isso ocorreu, conforme Read e Hayes, em 90% dos casos que investigaram no estudo sobre o efeito retroativo do exame IELTS que desenvolveram na Nova Zelândia.

A seleção, por outro lado, pode refletir quais aspectos devem ser priorizados em sala, pois, de acordo com Spratt (2005), os livros relacionados aos exames diferem quanto ao tipo de conteúdo, de fortemente orientados pelo exame àqueles que focalizam o desenvolvimento de aspectos linguísticos e habilidades relevantes avaliadas no teste.

A decisão sobre a escolha do material didático pode ser realizada por vários atores na instituição de ensino, como Cheng (2005) relata, tais como diretores, conselho, equipe de professores ou professores individualmente. Entretanto, em quase 70% dos casos, a escolha fica a cargo do grupo de professores, sendo que a explicação para tanto está no pressuposto de que é necessário que se decida por um livro didático que os professores prefiram, caso contrário eles não vão gostar de ensiná-lo.

Por outro lado, Tsagari (2009) traz outros ângulos para essa escolha. No seu estudo sobre o efeito retroativo do exame FCE em institutos de idiomas na Grécia, a autora revelou que, além dos professores, há também a opinião dos proprietários das instituições de ensino e outros fatores não pedagógicos, como o preço e o desejo de exclusividade, ou seja, que nenhuma outra escola da área esteja utilizando o mesmo livro didático. Além disso, a escolha por materiais didáticos voltados ao exame ocorre devido à pressão dos alunos.

No entanto, a maneira como o material didático é utilizado também varia e, seguindo a classificação de Lam (1994), há, de um lado, professores que produzem seus próprios materiais e, no outro extremo, aqueles que são chamados de “escravos do livro” e “escravos do exame”, que fazem um uso intenso de livros didáticos e exames passados respectivamente.

Verificamos que estudos como o de Tsagari (2009) mostram a expectativa dos professores em abordar todas as unidades do livro durante o período do curso, pois, assim, auxiliariam os alunos a se preparar melhor para o exame e se uma parte do material não era realizada, causava sentimentos de culpa no profissional. No entanto, um quarto dos professores também apontou a necessidade de complementar o livro didático por meio de materiais extras de gramática.

Resultado semelhante foi obtido por Cheng (2005), mostrando que três professoras de três escolas diferentes utilizavam o mesmo tipo de material, livros voltados para a prática do exame investigado, neste caso o HKCEE, em educação em língua inglesa. Além disso, nas observações em sala, não havia evidências de uso de qualquer outro recurso e a prática dessas professoras era fortemente orientada pelo livro, demonstrando uma tendência dessa utilização em diferentes contextos.

Por outro lado, além do contexto, outros fatores também não parecem ser a causa para essa intensidade do uso do material didático, como, por exemplo, familiaridade e experiência do professor no ensino voltado ao teste. Investigando diferentes perfis de professores, com tempo de experiência de ensino variável, Hamp Lyons (1996) encontrou o mesmo resultado: uma prática orientada pelos materiais didáticos. Assim, para o autor, a causa poderia ser a atitude negativa em relação ao exame, o que impediria a elaboração de seus próprios materiais.

Essa razão não foi mencionada por Tsagari (2009) em sua tentativa de investigar junto aos professores a importância do uso de exames passados e testes para a prática do FCE no ensino voltado ao exame. A autora identificou a crença prevalecente entre esses profissionais de que quanto mais testes os alunos fizessem, maiores seriam as chances de passarem no exame. Somado a isso, 40% dos professores acreditavam que realizar exames passados consistia em uma característica inerente à preparação e a diminuição do tempo em relação a isso poderia levar a reprovação do candidato. Além disso, segundo eles, os próprios alunos acreditavam que deveriam centralizar seus esforços na prática de exames passados e, como consequência, caso os professores trouxessem um material diferente em sala, ficariam desconfiados.

Entretanto, ressaltamos que o estudo de Tsagari também apontou que há professores que dissociam ensino e aprendizado e a preparação que conduzem, pois acreditam que fazer

exames passados não ensina, apenas testa o aluno.

Acreditamos que os estudos revelam que a relação entre material didático e ensino em cursos preparatórios para exame depende de vários fatores, desde o posicionamento da direção da instituição até expectativas de alunos e pais. No entanto, o professor possui um papel fundamental nessa dependência intensa de exames passados, os chamados “escravos do exame” (LAM, 1994), que pode até ser prejudicial para o desenvolvimento dos alunos, como revelou Tsagari (2009, p.202) analisando os diários de alunos sobre as aulas que frequentavam em um curso preparatório para o exame FCE, “a intensificação da preparação, especialmente com o uso de exames passados, não era sempre produtiva. Além de fazer os alunos se sentirem mais estressados, em alguns casos, abaixava a sua autoestima”.

Essa possibilidade que levantamos de trabalhar de maneiras distintas com o material didático foi relatada por Watanabe (2000), que trouxe resultados diferentes dos trabalhos que discutimos. Em sua investigação junto aos professores de ensino médio nas aulas voltadas para a prova de inglês do exame de entrada de universidades japonesas, o autor registrou as tentativas de se utilizar uma variedade de materiais elaborados pelos próprios professores ao longo das aulas e a preocupação dos profissionais em desenvolver as habilidades dos alunos de formas diversas, revelando uma atitude positiva diante do curso.

Somado a essa situação, está a sugestão de Hamp Lyons (1996) de que a atitude negativa dos professores quanto ao exame pode gerar essa prática de “escravo do exame”, o que confirma a necessidade de analisarmos as percepções e atitudes dos professores diante de um teste.

Entretanto, antes de discutirmos essas questões, pensamos que é importante estabelecer a relação entre abordagem de ensino e uso de material didático em cursos voltados para exames, visto que podem influenciar as atitudes dos professores. Para tanto, trazemos uma das conclusões de Tsagari (2009) que constatou a indecisão dos professores sobre qual metodologia adotavam, fazendo comentários vagos sobre a maneira que ensinavam habilidades ou apenas descreviam como aplicavam determinadas atividades do livro. Ou seja, eles acabavam delimitando sua abordagem a seguir sequencialmente o material didático, também orientado para o teste.

2.2.4 Atitudes e percepções do professor

As pesquisas sobre as percepções e atitudes dos professores diante dos exames de proficiência e dos cursos preparatórios para tais testes que ministram mostram resultados diversos, de positivos a negativos, mas também de certa indiferença. No entanto, tais estudos

não correlacionam esses aspectos a um ensino e aprendizagem bom ou ruim. Conforme abordamos anteriormente, Hamp Lyons (1996) sugere uma associação entre a atitude negativa do professor diante do exame e a utilização do material didático como “escravo dos exames”.

Entretanto, acreditamos que, apesar de não haver evidências de tal relação, percepções negativas de um professor sobre um exame são menos prováveis de acarretarem um efeito retroativo positivo do que sentimentos mais positivos diante dos conflitos que podem causar com suas crenças pessoais, educação e formação acadêmica, que caracterizam a atuação de um professor, segundo Watanabe (1996).

Essa situação foi descrita por Nagao, Tadaki e Wicking (2012) que analisaram as atitudes de alunos e professores de uma universidade japonesa em relação especificamente ao programa de ensino baseado no *Preliminary English Test (PET)*, exame de proficiência da Universidade de Cambridge, destinado ao terceiro nível de proficiência, ou intermediário, dos cinco estabelecidos pela universidade. Apesar de ser atípico no Japão, a universidade adota um programa de ensino focalizado no conteúdo e formato dos exames da Cambridge, abrangendo todas as habilidades linguísticas, o que, conseqüentemente, pode ser classificado como programa orientado pelo exame.

Enquanto os alunos possuem uma imagem positiva do exame PET, considerando a certificação relevante, principalmente pelo componente de produção oral, habilidade geralmente não avaliada por outros exames de proficiência populares no país, os professores criticam o seu conteúdo, por ser voltado ao mundo europeu, assim como a utilização do material didático preparatório para o teste.

Segundo os autores, o maior desafio no contexto estudado consiste na atitude negativa dos professores frente ao material didático, as aulas e o programa, que poderia ser revertido por meio de um ambiente mais encorajador para colaboração entre os docentes, visto que, a partir do momento em que não há compartilhamento de objetivos e visões de um programa, problemas como os identificados tendem a surgir.

Assim, consideramos que o estudo de Nagao, Tadaki e Wicking (2012) mostra que, apesar da autoridade dos testes ter motivado a direção da instituição a promover mudanças no programa de ensino e avaliação, conforme discutido por Shohamy (1993), a atitude docente sofreu um efeito contrário ao esperado, mostrando que nem todos os aspectos podem ser facilmente controlados com o uso de um teste externo, principalmente aqueles relacionados às características individuais do professor.

Além disso, acreditamos que as percepções dos professores são muito influenciadas de modo negativo pela atmosfera que permeia a prática em sala de aula. A existência de pressões por parte da instituição de ensino e pais para que os alunos sejam aprovados é uma

delas, como descreve Tsagari (2009), causando estresse e ansiedade junto ao professor. Somado a isso, estava o fato de que sua competência profissional era julgada pelo sucesso dos candidatos no exame.

De modo similar, investigando o efeito retroativo dos exames de proficiência em inglês, que envolvia produção oral, e árabe aplicados no ensino fundamental e médio em Israel, Shohamy *et al* (1996) constataram que os professores achavam que o sucesso ou o fracasso dos alunos refletiriam diretamente sobre eles, o que causava ansiedade, mas isso especificamente do teste de inglês, pois era considerado de alta relevância, o que não ocorria com o exame de árabe, visto como de baixa relevância. Além disso, sentiam-se pressionados a abordar os materiais preparatórios para o exame, pois eram informados que poderiam ser observados a qualquer momento da aula por inspetores.

Consideramos importante enfatizar também que esses professores do trabalho de Shohamy *et al* também tinham uma atitude negativa em relação ao teste, criticando vários elementos como falta de autenticidade das situações avaliadas, curta duração, baixo nível profissional dos examinadores, entre outros. No entanto, reconheciam a importância da aplicação de um teste oral junto aos alunos.

Além disso, ressaltamos outro aspecto que consideramos muito importante na investigação de Shohamy *et al*: a relevância do exame de proficiência. Para Madaus (1988), testes são considerados de alta ou baixa relevância segundo percepções de professores, alunos e direção da instituição de ensino. A característica principal consiste na importância atribuída aos seus resultados. Caso eles sejam utilizados para tomada de decisões que afetem os atores envolvidos, o exame é enquadrado como de alta relevância. No entanto, se os resultados não abrangerem recompensas ou sanções dentro das percepções de docentes, estudantes e direção, é considerado de baixa relevância.

Assim, se a percepção dos atores envolvidos, por exemplo, professores e alunos, do exame é a de que ele seja de baixa relevância, ou seja, não é utilizado para tomada de decisões e seu resultado não gera consequências diretas para alunos e professores, como ocorreu com o teste de árabe no estudo de Shohamy *et al*, não há efeito retroativo. Por outro lado, quando a percepção do exame é de alta relevância, pois afeta a graduação e entrada na universidade, e gera sanções a professores, como o teste de inglês, o efeito retroativo ocorre.

Por isso, acreditamos que essa seja uma das razões para que, no estudo sobre efeito retroativo do TOEFL em cursos preparatórios, Alderson e Hamp Lyons (1996) relatem que há muito mais risadas em aulas em cursos gerais. Provavelmente, os atores de um curso preparatório, diante da alta relevância do exame, estejam mais tensos por causa das consequências que a não aprovação pode ocasionar.

Por outro lado, constatamos que, apesar das percepções e atitudes negativas, há

também vários estudos que mostram professores positivos em relação a exames de proficiência, principalmente aqueles que são internacionalmente reconhecidos.

Um exemplo é o estudo sobre efeito retroativo no ensino desenvolvido por Ashton, Salamoura e Diaz (2012). O estudo piloto realizado entre a *Cambridge Language Assessment* da Universidade de Cambridge e a Federação de Escolas Religiosas da Espanha (FERE) analisou o impacto do uso dos exames de proficiência em língua inglesa voltado para as crianças, *Cambridge English: Young Learners* (YLE) como parte do programa de desenvolvimento bilíngue em inglês e avaliação (*Bilingual English Development Assessment - BEDA*) da federação espanhola.

Estavam envolvidos na pesquisa vinte e quatro professores de quatro escolas pertencentes à federação e as percepções coletadas por meio de questionários revelam que os professores, primeiramente, estavam satisfeitos pelo fato de suas escolas estarem no programa BEDA e utilizando os exames da Cambridge. Além disso, 80% acreditavam que a proficiência de produção oral dos alunos havia melhorado depois da introdução dos testes, 75% dos professores declararam-se mais motivados a ensinar e 64% alegaram que mudaram a prática de ensino, tudo devido aos exames.

Além da influência na prática dos professores, os autores relatam outros efeitos positivos, como a motivação dos alunos em relação à aprendizagem do inglês, aprovação de pais e próprios alunos em relação ao uso do teste, visto que gostam dos certificados da Cambridge.

Entretanto, situação semelhante pode ocorrer mesmo quando o exame de proficiência não é internacionalmente reconhecido. Watanabe (2000) descreve como positiva a percepção dos professores sobre a prova de inglês do exame de entrada de universidade, não encontrando evidências de tensão em sala do curso preparatório para o teste que investigou. Para o autor, isso ocorre devido à atitude adotada pelo professor nas aulas de preparação.

Similarmente, Cheng (2005) revelou que as mudanças promovidas no exame HKCEE tiveram um efeito positivo nas percepções dos professores. Apesar disso, não foram registradas mudanças efetivas em relação à metodologia de ensino, permanecendo ainda centralizada no professor e orientada por meio de preparações e repetições do que poderia ser exigido no exame, sendo que o objetivo do teste era promover a abordagem baseada em tarefas.

Scaramucci (2008) desenvolveu uma investigação especificamente sobre percepções de candidatos e professores sobre o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e o efeito retroativo do exame junto a esses atores. No estudo, a autora visou compreender: as percepções que os professores de contextos hispano-falantes

têm sobre o exame e sobre impacto que causa em seu ensino; as percepções e atitudes que os candidatos têm a respeito do exame e do impacto que causa em sua preparação e aprendizagem da língua e as percepções que os professores de contextos hispano-falantes possuem sobre as atitudes dos alunos a respeito do exame e de seu impacto na preparação para o exame e aprendizagem da língua.

O exame Celpe-Bras é uma certificação exigida por universidades brasileiras para estrangeiros interessados em ingressar nos programas de graduação e pós-graduação e pelo governo brasileiro para validação do diploma de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. As quatro habilidades são avaliadas de forma integrada, sendo uma parte coletiva, composta de quatro tarefas, duas delas integram compreensão oral e produção escrita, e duas, leitura e produção escrita; e outra parte individual de produção oral, constituída por uma interação face a face e por uma conversa em que o candidato expressa opiniões a partir de elementos provocadores.

No estudo, de natureza qualitativa e exploratória, foram utilizados dois questionários: um para professores e outro para os alunos. Os resultados, segundo Scaramucci, indicam que a grande maioria dos professores reconhece que a sua prática de ensino era diferente antes do Celpe-Bras. No entanto, o exame não parece ter transformado a visão de linguagem desses profissionais, mas influenciado para que outros elementos fossem adicionados à prática existente. Por outro lado, o Celpe-Bras é percebido de forma muito positiva, o que, para a autora, pode contribuir para alterar as práticas em sala de aula.

Em relação aos alunos, também foi identificada uma percepção positiva quanto ao exame e confirmam a percepção de alguns professores que as atitudes dos alunos estavam mudando devido ao teste, com o desenvolvimento de uma consciência maior sobre as dificuldades da língua. A preparação para o exame foi variada, como conversas com amigos, ler jornal e revistas, o que sugere a concepção de linguagem do teste, mas alguns também focalizaram a forma da língua.

Scaramucci conclui que o exame parece estar exercendo um efeito retroativo positivo, pois a maioria dos candidatos está mais motivada a estudar. Esse efeito pode ser classificado, segundo a literatura, como geral. Além disso, foram identificadas evidências de efeito retroativo específico, pois o conteúdo e visões de linguagem dos candidatos foram influenciados. O exame também tem influenciado, da mesma forma, de acordo com a autora, as percepções dos professores sobre sua prática.

Buscamos, com essa discussão, demonstrar que essas pesquisas, realizadas em vários contextos de diferentes países, como Japão, China, Espanha, Estados Unidos, Israel e Brasil constatarem que a utilização de exames de proficiência em um sistema de ensino e aprendizagem de língua inglesa já estabelecido nem sempre provocam o efeito retroativo

esperado, reforçando a característica não determinista desse fenômeno (Alderson, Wall, 1992). Entre as influências negativas constam o excessivo foco no formato do teste, além do estreitamento do currículo e a preocupação com a utilização de técnicas para a realização do exame, ao invés do ensino e desenvolvimento de habilidades linguísticas. Outra dificuldade está relacionada à compreensão dos professores sobre as propostas do exame e sua operacionalização no planejamento e na prática em sala; somado a isso, caso os professores não estejam integrados ao processo de avaliação adotado, dificilmente adotarão uma atitude positiva quanto ao exame.

Tais resultados corroboram outros estudos na área que identificam que a simples introdução de um exame não é suficiente para implementar mudanças, na medida em que os professores, com suas formações, percepções e valores, apresentam-se como agentes fundamentais nesse processo. (ALDERSON, WALL, 1996; WALL, 2000; SCARAMUCCI, 2001; CHENG, 2004; WATANABE, 2004).

Ressaltamos a importância do Governo planejar ações específicas em relação à formação docente e não somente impor o uso de determinados exames na expectativa que mudanças ocorram automaticamente. O envolvimento do professor com o exame para que possa compreender as propostas e visões subjacentes revela-se essencial para modificar a sua prática de ensino de forma mais integrada e instrumentalizada.

Apesar de nossa discussão estar mais centralizada no efeito retroativo que exames de proficiência podem provocar em sala de aula, achamos fundamental lembrar que não podemos desvincular um teste de suas consequências sociais e políticas (McNAMARA, 2010).

2.3 Exames de proficiência e suas consequências sociais e políticas

Embora nossa pesquisa esteja centralizada na investigação sobre o efeito retroativo de um exame de proficiência em um NucLi, consideramos importante lembrar que o estudo está inserido em um contexto amplo de mudanças provocadas por uma política de internacionalização, que envolve políticas linguísticas.

Assim, trazemos trabalhos mais específicos, pois analisam o efeito retroativo de exames utilizados decorrentes de políticas linguísticas de diversos países. Apesar de muitos resultados refletirem os aspectos que abordamos anteriormente, optamos por separar essa discussão para melhor relacionarmos o teste e sua dimensão sócio-política.

Segundo Spolsky (1997), Hamp-Lyons (1997); McNamara (2000), McNamara,

Roever (2006), as abrangências políticas e sociais dos exames de línguas revelam a impossibilidade de neutralidade dos testes, pois subjacente às suas elaborações, implementações e usos estão agendas e interesses políticos e institucionais.

Somente recentemente, a dimensão sócio-política e de poder dos testes começou a ser melhor investigada, conforme relata McNamara (2010). O autor aponta que as pesquisas tendem a se preocupar somente com o contexto social imediato de comunicação em que o exame ocorre e não o contexto social mais amplo e político em que os testes são solicitados e utilizados, negligenciando a prática social dos exames.

Em uma retrospectiva histórica, McNamara demonstra que testes sempre foram usados com uma função social, sendo que tal situação pode ser representada na história do Livro de Juízes, um teste de língua ligado à identidade. Ele era utilizado para identificar aqueles soldados derrotados da tribo de Ephraim que tentavam se passar pelos vencedores Gileadites. Para tanto, esses soldados tinham que pronunciar a palavra *shibolet* e eram desmascarados caso dissessem *sibolet*, modo como os membros da tribo de Ephraim pronunciavam.

Segundo McNamara, essa prática prosseguiu em todas as épocas e culturas, seja no Cristianismo medieval, no mundo muçulmano medieval, recentemente na Guerra Civil Libanesa da década de 80 e atualmente em Botswana. As relações tensas entre grupos envolvem a identificação dos pertencentes e dos não pertencentes a um determinado grupo por meio de testes de pronúncia.

O autor ressalta que, embora esses exemplos não representem exames formais de proficiência, eles revelam a função social que os testes possuem em contextos intergrupais, acrescentando que, apesar desses testes informais carecerem claramente de um rigor psicométrico, uma melhora nas suas qualidades psicométricas não mudaria a sua função social, tornando-os simplesmente mais eficientes.

A prática psicométrica recomenda que os dados de resposta de um teste sejam analisados para se identificar a tendência do exame de favorecer determinados grupos, por exemplo, homens a mulheres, falantes de uma língua em detrimento de falantes de outra. Segundo McNamara, uma variedade de técnicas psicométricas sofisticadas está disponível para o desenvolvimento de um teste justo, que não favoreça um grupo ou outro. Entretanto, os usos reais de tais testes não são investigados nessas análises. Portanto, para o autor, a capacidade da psicomетria em lidar com as questões sociais de um teste é restrita.

De acordo com o autor, ao longo do tempo, alguns trabalhos referiram-se à dimensão social do uso dos testes, como de Cronbach, entre as décadas de 50 e 80, que iniciou a teorização sobre os usos dos testes e cujo prosseguimento veio ao encontro do trabalho sobre

validade de Messick (1989), que incluiu uma preocupação sobre o contexto social de uso do teste.

Além da discussão sobre validade e justiça, Messick destacou que o construto de um teste abrange valores, que terão significado político e social, e que os usos de um teste desencadeiam consequências sociais. Spolsky (1996) também aborda a função política dos testes trazendo à discussão o domínio do *Educational Testing Service (ETS)* no controle de testes de inglês para estudantes internacionais. Outro marco na área foi o livro *The Power of Tests* de Shohamy (2001) que explora o potencial opressivo dos testes nos contextos de educação, imigração e cidadania.

Atualmente, há mais estudos desenvolvidos considerando as consequências sociais que os testes provocam, principalmente em processos migratórios, de aquisição de cidadania e até de asilo. Assim, trazemos para a nossa discussão os resultados de três pesquisas desenvolvidas em países distintos, Reino Unido, Austrália e Estados Unidos, que envolvem exames de proficiência em língua inglesa para estrangeiros que residem nesses locais, e demonstram consequências sociais diversas e importantes na vida dessas pessoas.

Focalizando o processo de globalização e com ele os movimentos migratórios, Papp (2009) questiona a validade e justiça do *Life in UK*, exame de proficiência em inglês aplicado para estrangeiros que querem se estabelecer no Reino Unido ou obter cidadania britânica, chamando a atenção para as consequências negativas que pode causar, diante do seu caráter de *gate-keeper*.

A autora investigou o conteúdo e os requisitos de linguagem do teste, assim como analisou se a língua utilizada nos materiais preparatórios do exame, publicados por uma instituição governamental, refletia o nível de proficiência, no caso o QCER B1. Os resultados demonstram que, primeiramente, o exame avalia somente o conhecimento da língua do candidato e não requer interpretação, ao passo que o guia da Associação Europeia de Avaliadores de Línguas (ALTE), por meio do seu subgrupo Avaliação de Língua para Imigração e Integração (LAMI), estabelece que o conteúdo de um teste destinado à imigração deve cobrir o conhecimento necessário para o usuário participar de situações sociais, exercendo direitos civis e responsabilidades. Assim, a prova deve traduzir esses requisitos por meio de conhecimento e habilidades. Além disso, a autora não encontrou evidências de que os requisitos gramaticais do material didático correspondem ao nível B1. Outro alerta da pesquisa refere-se à importância da existência de margem de erro mínima e imparcialidade do exame.

Verificamos que, embora Papp não expresse abertamente, as suas conclusões

mostram que o exame, apesar das sérias consequências que podem causar na vida de um estrangeiro, visto que consiste em um dos requisitos para se adquirir a cidadania, apresenta vários problemas que comprometem a sua validade e justiça, revelando que o Governo parece não estar dando a atenção devida ao assunto.

Também considerando as consequências de um exame de proficiência em língua inglesa vinculado a processos de imigração, Burrows (2004) investigou o efeito retroativo do *Certificate in Spoken and Written English* (CSWE), um certificado dividido em quatro níveis com uma série de módulos focalizando áreas específicas de aprendizagem como pronúncia e letramento, utilizado dentro do programa de inglês para adultos imigrantes na Austrália.

A principal diferença entre esse tipo de avaliação e os exames de larga escala está no seu vínculo explícito com o programa de curso, visto que é uma avaliação baseada em sala de aula em que os professores são orientados a ensinar os alunos do programa de inglês as competências especificadas no CSWE. Esses cursos fazem parte do Programa de Inglês para Imigrantes Adultos (AMEP) financiado pelo governo australiano. Dessa forma, os cursos devem seguir o currículo do CSWE, que possui descrições das competências de cada nível, gêneros e conteúdo de léxico e gramática para cada nível. Além disso, as escolas recebem um manual de avaliação com modelos de tarefas de testes.

Para investigar a ocorrência do efeito retroativo, foram utilizados questionários e entrevistas com os professores e observações em sala, que revelaram resultados distintos - de ausência de efeito a várias mudanças decorrentes do teste. Segundo Burrows, parece haver uma ligação entre o efeito retroativo e as inovações no programa de ensino. O resultado obtido nessa pesquisa corrobora resultados de outros estudos na área que demonstram o papel essencial do professor em relação ao efeito retroativo, independentemente de suas dimensões, o que torna essenciais observações em sala e entrevistas ou questionários (ALDERSON, WALL, 1993).

Por outro lado, tendo em vista as consequências sociais desse certificado, nossa preocupação diante da pesquisa de Burrows está relacionada à prática dos professores que não apresentaram evidências de influência do teste, com a dúvida se os seus alunos foram aprovados ou não, o que não integrou a pesquisa da autora. Esse resultado reflete a 15ª hipótese elaborada por Alderson e Wall (2003, p.121); “testes terão efeito retroativo em alguns alunos e alguns professores, mas não em outros”.

Resultado semelhante, mas mostrando o efeito retroativo distinto entre os alunos, foi obtido por Silva (2006) ao estudar a cultura de aprender de quatro candidatos ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), exigido por

universidades brasileiras para estrangeiros interessados em ingressar nos programas de graduação e pós-graduação e pelo governo brasileiro para validação do diploma de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país.

Silva mostrou que documentos, como as orientações do Manual do Candidato, têm a possibilidade de potencializar o efeito, visto que podem fazer com que os candidatos se preparem da maneira idealizada pelo exame. Entretanto, para tanto, é fundamental que, primeiramente, compreendam o documento corretamente e, em seguida, procurem informações adicionais. Quando tal situação ocorre, a maioria dos candidatos muda a sua preparação para o exame. No entanto, as dimensões do efeito acabam sendo distintas, pois um dos candidatos alterou seu estudo preparatório passando a considerar a produção escrita, mas, logo após o exame, esse efeito desapareceu. Por outro lado, em outra candidata o efeito foi positivo e duradouro, uma vez que a aluna passou a considerar contextos reais de uso do português em seus estudos, assim como para o aprendizado de outras línguas estrangeiras. Foi constatado também que o efeito foi inexistente em outra candidata que não compreendeu a proposta do exame e concentrou seus esforços no estudo dos aspectos gramaticais. A mesma atitude tinha sido adotada pela quarta candidata que, após não ser aprovada na primeira tentativa, passou a utilizar a língua em contextos reais como forma de aprendizado.

Além disso, as pesquisas de Burrows (2004) e Silva (2006) enfatizam a importância de compreender os documentos relativos aos certificados para que, no caso de Burrows, o professor possa elaborar testes que sigam as diretrizes estabelecidas e avaliem adequadamente seus alunos, e no estudo de Silva, os candidatos possam se preparar de forma adequada ao exame. Dessa maneira, conforme discutimos anteriormente, mais do que o teste em si, consideramos importante que os professores compreendam as propostas das avaliações, entendam as descrições dos níveis dos exames, assim como o seu conteúdo e formato, além de outros aspectos, para que a sua prática contribua para as chances reais dos candidatos, principalmente por consistirem em requisitos legais para permanência ou atuação profissional em um país.

Diante da repercussão nos Estados Unidos e até mundial, envolvendo manifestações de professores, e devido às consequências que provocaram em todo o sistema educacional e social, trazemos para a nossa discussão o programa de reforma educacional intitulado *No Child Left Behind* (NCLB), implementado em 2001 nos Estados Unidos, que promoveu mudanças no sistema de avaliação das escolas americanas, estabelecendo sanções para aquelas que não conseguiam atingir o objetivo anual estabelecido após um determinado período de tempo, como transferência de alunos e profissionais e fechamento de escolas.

Acreditamos que um dos vários problemas do NCLB está na avaliação dos alunos de língua inglesa (ELLs), constituído por estudantes cuja primeira língua não é o inglês. Chalhoub-Deville mostra que a prova de proficiência do NCLB possui problemas no seu construto, pois, ao considerar inglês acadêmico, restringe-se aos padrões do *English Language Arts*, que descreve o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer nas atividades escolares de letramento e língua inglesa na escola, não considerando o uso da língua em outras disciplinas como matemática, ciência, estudos sociais e outras áreas.

Para a autora, isso constitui um problema de representação de construto do inglês acadêmico e pode levar a consequências negativas no aprendizado do aluno, que deve ser capaz de se expressar em domínios diferentes. Entretanto, uma prova com esse construto pode influenciar o ensino e aprendizado do aluno, restringindo o conhecimento e habilidades na língua. Diante desse e outros problemas identificados no NCLB, a autora aponta para a necessidade de estudos sobre o impacto social do programa para melhorar a formulação de suas políticas.

Os estudos de Papp, Chalhoub e Burrow revelam mais claramente que os testes são instrumentos políticos, na medida em que impõem concepções sobre o que é saber uma língua, estabelecem o quanto é considerado adequado uma pessoa saber, quais situações de comunicação são relevantes, entre outros parâmetros para participar de uma sociedade, confirmando o que já vem sendo discutido sobre política linguística e consequências sociais. (SPOLSKY, 1997, 1998; SHOHAMY, 1997, 2006; McNAMARA, ROEVER, 2006; McNAMARA, 2010)

Verificamos que muitos estudos estão sendo realizados no Brasil sobre CsF e IsF e política linguística ou política educacional, o que consideramos ser fundamental para problematizarmos a situação. Entretanto, observamos que essas investigações focalizam vários aspectos e não especificamente a relação com exames de proficiência.

Edmundo (2015) investigou o descompasso entre o *status* da língua inglesa diante das exigências dos processos de internacionalização do ensino superior do país e o estatuto do inglês expressos em políticas públicas educacionais para a educação básica, revelando que o CsF expõe os resultados incipientes da aprendizagem da língua inglesa. Por outro lado, Martinez (2015) analisa as formas de parceria e dos papéis que estão se estabelecendo no cenário de internacionalização pelo qual o ensino superior está passando, especificamente por meio de políticas linguísticas de projetos como o IsF e o CsF, buscando discutir as suas racionalidades.

Rorrato (2015) focaliza a relação da exclusão dos cursos de Ciências Humanas do programa Ciência sem Fronteiras e o impacto dessas políticas públicas na identidade dos

professores, investigando essa situação por meio do discurso midiático originado pelas polêmicas e indagações sociais que tal exclusão provocou na sociedade. Também investigando o papel dos docentes, Passoni e Gimenez (2015) analisam o IsF sob a ótica da política linguística e o seu impacto na formação dos professores. Para tanto, investigam os estudos realizados por docentes sobre o programa e apresentados em dois eventos da área de linguagem, demonstrando que os três aspectos que causam maior reflexão sobre o IsF são: a formação dos professores, o ensino e aprendizagem de inglês e o livro didático. Embora, o programa tenha gerado mais oportunidades e contribuído para os professores que atuam nos NucLis, as pesquisadoras não encontram ações formativas para mudanças no ensino de inglês na educação básica.

Dessa forma, consideramos importante trazer o aspecto dos exames de proficiência e a sua relação com política linguística no contexto do CsF e IsF. Conforme Menken (2010), embora políticas linguísticas possam ser decorrentes de um planejamento linguístico, muitas vezes também são resultados de políticas de exames.

Para Shohamy, em seu livro *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches* (2006), o conceito de política linguística deve ser ampliado, revelando o funcionamento de políticas ocultas de uma sociedade. A autora traz o conceito de mecanismos ou dispositivos que seriam os canais que disseminam a política na sociedade e incorporam agendas ocultas de política linguística, podendo ser explícitos ou implícitos. Por exemplo, uma lei seria um mecanismo explícito ao passo que uma prova de língua, um exame de cidadania seriam mecanismos implícitos.

Na proposta de Shohamy, as ideologias ou representações de uma sociedade são transformadas em políticas homogêneas ou hegemônicas por meio de tais mecanismos. Dessa forma, torna-se necessário compreender como esses mecanismos funcionam em uma comunidade para que as verdadeiras políticas linguísticas possam ser apreendidas.

Consequentemente, para se compreender a política linguística de uma sociedade, não bastaria analisar as leis e documentos oficiais que estabelecem suas diretrizes, sendo necessário entender os seus mecanismos implícitos. Para Shohamy, tais mecanismos de política linguística determinam como as pessoas percebem uma determinada língua e influenciam suas atitudes em relação a essa língua.

Segundo a autora, as ideologias linguísticas que permeiam uma sociedade são manifestadas por cinco mecanismos principais que, em última instância, definem as práticas linguísticas: regras e regulamentos, educação linguística, exames de língua, língua em lugares públicos, ideologia, mitos e coerção.

Especificamente sobre os exames de língua, Shohamy ressalta o poder que possuem,

pois são impostos à população e, conseqüentemente, acabam influenciando a aprendizagem e definindo o seu *status* na sociedade e, como discutido por Spolsky (1997), Hamp-Lyons (1997), McNamara (2000, 2010), McNamara, Roever (2006), não podem ser vistos como instrumentos neutros.

Shohamy (2001) discute as razões para se considerar o exame de língua como uma questão de política linguística:

(...) por causa de minha formação e interesse em exame de língua, eu aprendi novamente sobre o poder dos testes quando se tornou claro para mim que política de exame de língua era de fato política linguística. Além disso, nenhuma mudança política pode ocorrer sem uma mudança na política de exame, como resultado a política de exame se torna a política linguística *de facto*. (SHOHAMY, 2001, p.xiii)

Tendo isso em vista, seguindo Shohamy (2006), Ribeiro da Silva (2011) demonstra que a política linguística em língua inglesa no Brasil consiste em uma política de representação, argumentando que o inglês é visto, muitas vezes, como uma garantia de posições profissionais valorizadas de uma vida em um mundo globalizado. Para o autor, tal representação é legitimada pelos exames de línguas, no caso a prova de inglês do vestibular da Unicamp e o exame de proficiência em inglês *Cambridge English: First* (FCE), conclusão alcançada pela análise de dados obtidos por meio de entrevistas com alunos de cursos preparatórios para vestibular e para o FCE, que demonstram que as representações apontadas pelo autor estão presentes no imaginário dos entrevistados.

Além disso, focalizando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado pelo Ministério da Educação, com o objetivo de avaliar as habilidades e competências dos alunos que concluíram o ensino médio por meio de cinco provas de diferentes áreas, Sousa (2003) analisa a relação do exame com as políticas educacionais, que, segundo a autora, acabam por fortalecer mecanismos discriminatórios, causando impacto nos currículos escolares.

Segundo Sousa, ao implementar exames como o ENEM, o poder executivo federal coloca ênfase no produto, não no processo de avaliação, atribuindo mérito individualmente a instituições ou alunos, por meio de dados quantitativos somente. Para a autora, isso imprime uma dinâmica organizacional nos sistemas de ensino que estimula a competição entre instituições educacionais, que reflete na forma de gestão e no currículo. Especificamente no currículo, a autora ressalta a sua possível conformação a um conjunto de informações a serem aprendidas pelos alunos e passíveis de testagem, de forma semelhante ao exame. Finalizando, Sousa afirma que políticas educacionais pautadas em comparação, classificação e seleção

possuem inerente aos seus resultados a exclusão, ao invés da inclusão dos alunos. Dessa forma, como apresentado por Shohamy (2006), há uma relação estreita entre exames de língua e política linguística. Assim, acreditamos que ao realizarmos uma investigação sobre o efeito retroativo de um exame de proficiência de língua inglesa determinado por universidades estrangeiras dentro de um programa de intercâmbio internacional, implementado dentro da política de internacionalização do Governo, podemos, dentro das devidas proporções, contribuir com dados para melhor compreender a política linguística vigente.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1. Introdução

Neste capítulo, nosso objetivo é apresentar os fundamentos metodológicos que embasam esta pesquisa. Para isso, descrevemos, em primeiro lugar, o cenário da coleta e justificamos a escolha da metodologia. Em seguida, apresentamos um breve perfil dos participantes selecionados, aprofundado na discussão dos resultados. Finalizamos o capítulo apresentando todos os instrumentos de coleta, seguidos pela explicação do processo de triangulação dos dados.

3.2. A escolha da metodologia e sua justificativa

Este estudo investiga o ensino de inglês em um núcleo de línguas de uma universidade federal, envolvendo diversos participantes, por meio de instrumentos e métodos variados de coleta de dados com o objetivo de coletar evidências da existência ou não do efeito retroativo do exame TOEFL IBT. Por suas características, pode, portanto, ser classificado como um estudo de caso de natureza qualitativa conforme definido por Adelman *et al* (1976):

É o estudo de um “exemplo em ação”. Em outras palavras, seleciona-se um exemplo de uma classe de objetos e o fenômeno que estão sendo analisados (por exemplo, “um estudante de segunda língua” ou “uma sala de aula de ciência”) e investiga-se o modo como esse exemplo funciona em contexto. (ADELMAN *et al*, p. 149, 1976)

Além disso, o estudo de caso possui muitas vantagens na opinião de Aldeman, Jenkins e Kemmis (1976). Primeiramente, para os autores, em contraste com outras metodologias, é o forte senso de realidade do estudo de caso que provavelmente atraia os pesquisadores, que são capazes de se identificar com as questões e preocupações levantadas. A segunda vantagem consiste na possibilidade de generalização a partir de um caso, seja sobre um exemplo ou de um exemplo para uma classe. Somado a isso estão a multiplicidade de pontos de vista que o método pode permitir e as possibilidades de apoio a interpretações alternativas e a integração de bases de dados para serem reinterpretados futuramente.

Finalizando, as ideias produzidas pelo estudo de caso também podem ser colocadas em prática imediatamente para vários propósitos, que incluem o desenvolvimento da equipe, *feedback* dentro da instituição, avaliação formativa e a elaboração de políticas educacionais.

Especificamente sobre o estudo de caso qualitativo, Merriam (1988) ressalta os aspectos relacionados à intensidade da descrição e a variedade de fontes:

(...) o estudo de caso qualitativo pode ser definido como uma descrição intensa, holística, e análise de uma entidade individual, fenômeno ou unidade social. Estudos de casos são particularizados, descritivos e heurísticos, e dependem muito de raciocínio indutivo ao lidar com fontes de dados múltiplos. (MERRIAN, p.16, 1988)

A pesquisa de cunho qualitativo, conforme concepção de Denzin e Lincoln (2006), consiste em uma atividade situada que localiza o observador no mundo e um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, buscando compreender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes conferem. Ainda de acordo com os autores, a ênfase desse tipo de pesquisa recai sobre os processos e os significados que são examinados ou medidos experimentalmente.

Flick (1998) aponta para a multiplicidade de métodos como uma característica inerente à pesquisa qualitativa. Além disso, a triangulação surge como forma para sua validação.

O uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão (...) A triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa para a validação. A melhor maneira então de compreendermos a combinação de uma multiplicidade de práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas e observadores em um único estudo é como uma estratégia que acrescenta rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação. (FLICK, 1998, p.230, 231)

Quanto à triangulação, Denzin (1978, apud Gewandsznajder, Alves-Mazotti, 1999) apresenta quatro tipos: de fontes, de métodos, de investigadores e de teorias, mas ressalta a primeira, como uma das mais utilizadas, que visa à comparação de informações sobre um mesmo assunto coletadas por fontes distintas.

Devido às características de nossa pesquisa, uma investigação profunda sobre um fenômeno em um determinado contexto, envolvendo diversos participantes e análise documental, o estudo de caso qualitativo utilizando-se de triangulações de fontes e de métodos oferece as condições para que os dados sejam coletados e analisados mais

adequadamente.

3.3 Escolha e descrição do cenário

Apesar do Programa Ciência sem Fronteiras atender alunos de graduação e pós-graduação de todas as universidades brasileiras, o IsF, por meio de seus Núcleos de Línguas, não está presente em todas as instituições, restringindo a sua atuação inicialmente às universidades federais.

Portanto, para a realização desta investigação, foi selecionada uma instituição que já estivesse aplicando o exame TOEFL ITP e o seu Núcleo também estivesse implantado e atendendo os alunos regularmente para que a coleta de dados pudesse ser mais ampla. A universidade federal escolhida, localizada no estado de São Paulo, oferecia cursos presenciais de língua inglesa desde o início de 2014, sendo que a coleta ocorreu no final do primeiro semestre do mesmo ano.

Conforme descrevemos anteriormente, o Núcleo investigado segue os mesmos padrões dos NucLis do IsF, possuindo uma coordenação geral, uma coordenação pedagógica, professores e assistentes de ensino de inglês (*English Teaching Assistants* - ETAs). Naquela época, três tipos de cursos tinham sido disponibilizados para os estudantes, que poderiam frequentá-los independentemente do interesse em se candidatarem ao CsF: *Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para o Convívio Social*, ou *Convívio Social* como comumente chamado, Inglês para Fins Acadêmicos e Preparatório para o Exame TOEFL IBT. Cada núcleo do programa planeja as suas próprias disciplinas, seguindo as diretrizes e objetivos do Núcleo Gestor do IsF e o perfil de seus estudantes.

Como recorte para esta pesquisa, foram selecionados o primeiro e o último curso por serem distintos, levando em consideração o nível de proficiência exigido, básico e avançado respectivamente. O curso *Preparatório para o Exame TOEFL IBT* estava sendo oferecido por dois professores em duas turmas distintas. Por essa razão, acreditamos que seria interessante observar tais grupos para investigar as práticas de ensino de docentes distintos, assim como percepções e atitudes de alunos de classes diferentes, diante de um mesmo curso. Consequentemente, as observações em sala de aula acabaram envolvendo quatro classes, de dois cursos distintos e três professores.

Além disso, na primeira aula observada do grupo do Professor B do curso preparatório, apenas um aluno compareceu, o que nos levou a escolher outro grupo do mesmo professor em que houvesse mais estudantes. Por outro lado, essa observação inicial foi

registrada integralmente e seus dados utilizados como parâmetro para analisar a prática de ensino do docente diante de um grupo e de um aluno individual.

O objetivo inicial consistia em investigar se o NucLi planejava seus diferentes cursos levando em consideração o exame de proficiência TOEFL IBT ou qualquer outro exigido no CsF. Somado a isso, havia o interesse em analisar se professores e alunos de cursos distintos possuíam expectativas semelhantes em relação ao exame. Além disso, caso o efeito retroativo fosse identificado, coletar evidências que pudessem dimensionar a sua natureza.

O período de coleta ocorreu nas três últimas semanas anteriores ao encerramento do período letivo do Núcleo, o que possibilitou o acompanhamento da parte de finalização das aulas dos cursos selecionados, momento que abrangeu também aplicação de provas de rendimento e quando normalmente alunos e professores estão também mais entrosados.

3.4 Os participantes

A coordenadora pedagógica do Núcleo, assim como os três professores dos cursos cujas aulas foram observadas, constituem os principais atores desta pesquisa. Percepções e atitudes dos professores sobre a abordagem de ensino privilegiada, o exame em questão, o curso ministrado, entre outros aspectos, foram focalizados. Em relação à coordenadora, a discussão abrangeu questões semelhantes aos aspectos dos docentes, mas também as propostas e objetivos dos cursos, seleção e acompanhamento dos professores, a relação das tipologias dos cursos com o programa CsF e outras questões.

Por outro lado, as atitudes e percepções dos alunos sobre o curso que frequentavam e o exame de proficiência também são consideradas importantes, não com o objetivo de investigar a aprendizagem, mas como uma fonte de dados relativos ao ensino, contribuindo no processo de triangulação e discussão dos resultados.

3.4.1. O perfil dos professores

Todos os professores participantes são ou foram alunos do curso de Letras da instituição investigada nesta pesquisa, sendo isso uma exigência da coordenação geral do IsF que vigorava na época da coleta de dados. O Quadro 1 abaixo apresenta os professores conforme os critérios de formação acadêmica, atuação no Núcleo de Línguas, experiência de ensino em língua inglesa e experiência específica em cursos preparatórios para exames de proficiência.

Quadro 1: O perfil dos professores participantes do NucLi

Professor	Formação Acadêmica	Atuação NucLi	Ensino de LI	Exp. Prep.
Professor A	Último ano do curso de Letras (Português e Inglês)	Professor do curso de Convívio Social	Aproximadamente sete meses em cursos do IsF e outros	Não
Professor B	Graduação em Letras (Português e Inglês), Mestrado em Linguística, Doutorado em Linguística em fase de finalização	Professor do curso Preparatório para o exame TOEFL IBT	Aproximadamente dezoito anos em institutos de idiomas, empresas e universidades	Exames Cambridge KET ao CPE IELTS TOEFL
Professor C	Graduação em Letras (Português e Inglês), Mestrado em Linguística	Professor do curso Preparatório para o exame TOEFL IBT	Aproximadamente dois anos e meio em instituto de idiomas, programas da universidade e disciplina de graduação	TOEFL

Todos os professores que atuam no Núcleo fizeram o exame TOEFL ITP e aqueles que obtiveram pontuações mais elevadas foram alocados nos cursos que exigem proficiência alta como o preparatório para o TOEFL IBT.

Embora todos sejam provenientes do curso de Letras da universidade, é possível verificar diferenças entre eles em termos de formação acadêmica, atuação profissional e tempo de experiência, assim como nos tipos de cursos ministrados.

3.4.2. A coordenadora pedagógica

A coordenadora pedagógica é docente do departamento de Letras da universidade, tendo no seu currículo acadêmico licenciatura em Letras pela mesma instituição em que trabalha, mestrado em Linguística Aplicada, doutorado em Letras e pós-doutorado na Universidade de Michigan. Além disso, entre suas várias áreas de atuação, está a formação de professores de língua inglesa.

No Núcleo, é responsável pela área pedagógica que compreende: coordenação dos

docentes, ETAs e alunos, seleção e elaboração de materiais didáticos, assim como dos cursos presenciais oferecidos, entre outros aspectos, reportando-se à coordenação geral do NuCli.

3.4.3 Os alunos participantes

Os estudantes que participam desta pesquisa pertencem às turmas cujas aulas foram observadas. É preciso ressaltar que o grupo é heterogêneo, pois é formado por alunos de graduação e pós-graduação, de cursos universitários distintos, com experiência diversa quanto ao estudo de inglês, além de interesses diferentes em relação ao CsF.

Por outro lado, aspectos convergentes e relevantes também são encontrados: objetivo de obter um certificado internacional de proficiência para estudarem em universidades estrangeiras e enfrentar as exigências que o meio acadêmico impõe quanto ao uso da língua inglesa. O Ciência sem Fronteiras não é apontado como o único programa de interesse dos participantes, pois não disponibiliza bolsas para mestrado, mas integra uma das possibilidades para alguns estudantes de graduação.

3.5 Os instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados deste trabalho, foram utilizados seis instrumentos: observação em sala de aula, anotações das aulas observadas, entrevista com os docentes, grupo focal com os alunos, questionário com a coordenação e análise de documentos. A escolha de tais instrumentos ocorreu levando em consideração as perguntas de pesquisa desta investigação, os participantes e suas funções no contexto, o nível de detalhamento das informações a serem obtidas e a viabilização da coleta, em termos de disponibilidade de tempo e logística para a participação dos sujeitos, principalmente os alunos.

Quadro 2: Instrumentos de coleta de dados

Instrumento de coleta	Aplicação
Análise documental	Exame TOEFL IBT, guia oficial do exame, materiais didáticos utilizados nos grupos observados, portarias do CsF e IsF e <i>sites</i> dos programas.
Anotações em sala de aula	Aulas dos cursos observados: <i>Desenvolvimento de Habilidades para o Convívio Social</i> e <i>Preparatório para o Exame TOEFL IBT</i>
Entrevista semiestruturada	Três professores dos grupos observados
Grupo Focal	Alunos dos grupos observados
Observação em sala de aula	Aulas dos cursos: <i>Convívio Social</i> (um grupo); <i>Preparatório para o exame TOEFL IBT</i> (três grupos)
Questionário	Coordenadora do Núcleo de Línguas

3.5.1. Observação em sala

Estudos como o desenvolvido por Nunan (1991) demonstram que na literatura sobre observação em sala e pesquisa, o número de investigações que são conduzidas em salas de aula reais, e não constituídas exclusivamente para o desenvolvimento de pesquisas, é bastante reduzido, o que foi considerado perturbador, conforme aponta o autor.

De cinquenta estudos amplamente citados na área, Nunan afirma que apenas quinze foram baseados em sala de aula real, o que reforça a necessidade de mais pesquisas em ambientes reais diante da importância do contexto nos resultados.

Analisar o que realmente ocorre dentro de uma classe, considerando as diversas variáveis no ensino e aprendizagem de língua, como professor, alunos, material, abordagens, entre outras, atuando simultaneamente, também foi uma das limitações importantes identificadas por Alderson e Wall (1993) nos estudos sobre efeito retroativo realizados até então, que fundamentavam seus resultados unicamente nas afirmações dos professores sobre o tema. Os autores alertaram para a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que empregassem uma variedade metodológica, o que passou a ocorrer desde então, segundo estudo de Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014).

Somado aos argumentos de Alderson e Wall (1993), está o fato de que

especificamente para investigações sobre a influência de um exame no ensino, as observações de aula constituem um método imprescindível, sem o qual torna-se impossível fundamentar a existência do fenômeno, conforme os pesquisadores ressaltaram no artigo seminal “*Does washback exist?*”

Precisamos considerar a metodologia a ser usada em pesquisas sobre o efeito retroativo. Há uma tendência até o momento de confiar nas percepções sobre acontecimentos relatadas pelos participantes por meio de entrevistas e respostas de questionário, ou examinar os resultados e as relações de desempenhos em testes. Smith orienta sobre os possíveis métodos: “Empregamos observação direta em sala de aula, reuniões e a vida na escola de modo geral: entrevistas com professores, alunos, administradores e outros; análises de documentos” (1991:8). Sugerimos que está cada vez mais óbvio que precisamos olhar de perto especificamente os acontecimentos em sala para ver se o que os professores e alunos dizem que fazem está refletido em seus comportamentos. (ALDERSON, WALL, 1993, p.127)

Dessa maneira, a observação em sala consiste em um dos instrumentos de coleta de dados fundamentais em nossa pesquisa. Para tanto, as aulas foram gravadas em áudio ao mesmo tempo em que anotações eram tomadas, seguindo as considerações de Nunan (1992) quando discute o interesse dos estudos em Linguística Aplicada.

Os pesquisadores de Linguística Aplicada estão geralmente interessados na língua utilizada pelos seus sujeitos, até mesmo quando estão investigando fenômenos intercultural e atitudinal ao invés de desenvolvimento linguístico. Por essa razão, é mais possível que queiram usar gravadores de áudio, mais do que outros pesquisadores (...) Descobri nas pesquisas em sala de aula que tomar notas, além de gravar as aulas que estão sendo investigadas melhoram muito a tarefa subsequente de transcrever as aulas gravadas. (NUNAN, 1992, p.153)

3.5.2 Anotações das observações em aula

Segundo Nunan (2003), o roteiro de observação tem se tornado cada vez mais sofisticado desde o seu surgimento, pois, no princípio, esses esquemas eram extremamente simples, sendo que os iniciais abrangiam apenas oito categorias para a utilização da língua pelo professor, entre elas: professor explica o tópico gramatical, professor elogia, professor critica e assim sucessivamente, enquanto, para o estudante, havia somente três categorias: aluno pergunta e responde uma questão, e aluno conversa com colega.

No entanto, conforme enfatizado por esse autor, o que vemos em uma observação é

influenciado pelas expectativas que possuímos como escopo de investigação.

(...) as categorias e aspectos comunicativos são subjetivos na medida em que foram selecionados com referência a uma teoria de linguagem em particular, e também com referência à pesquisa atual. Isso serve para ressaltar o fato de que não há observação “objetiva”, pois o que vemos será determinado, pelo menos em parte, pelo que esperamos ver. Nossa visão também será influenciada pelos instrumentos que desenvolvemos, adaptamos ou adotados para nos auxiliar em nossas observações. Enquanto o uso de esquemas de observação pode proporcionar um foco mais apurado para a coleta de nossos dados do que em observações não estruturadas, também serve para nos cegar quanto a aspectos de interação e discussão que não são capturados pelo esquema. (NUNAN, 2003, p. 98)

Assim, nesta tese, além de todas as aulas observadas serem gravadas, também foram produzidas anotações que possuíam focos de observação, tais como abordagem de ensino, formato das atividades, conteúdo, utilização de recursos materiais e participação dos alunos. Por outro lado, isso não significava que outros acontecimentos relevantes, mas que não se enquadravam no esquema, eram desconsiderados, uma vez que poderiam levar a uma melhor compreensão do que ocorria em sala, conforme sugere Nunan (2003).

3.5.3. Entrevista com os professores

A entrevista oral tem sido um instrumento de pesquisa amplamente utilizado em Linguística Aplicada na obtenção de dados sobre os estágios e processos de aquisição de segunda língua (JOHNSTON, 1985). De acordo com o grau de formalidade adotado, pode ser classificada como estruturada, semiestruturada e não estruturada. Quando o pesquisador segue a ordem de um roteiro de perguntas previamente elaborado, a entrevista é considerada estruturada. No entanto, quando não há uma lista de perguntas a ser seguida, mas a entrevista é conduzida conforme as respostas do entrevistado, em que há um mínimo ou inexistente controle por parte do entrevistador e, como consequência, não há como prever o rumo que a entrevista pode tomar, ela é classificada como não estruturada.

Por outro lado, segundo Dowsett (1986), a entrevista semiestruturada tem a vantagem de propiciar interações ricas com o entrevistado e dados que não seriam possíveis de obter em entrevistas estruturadas e questionário. Nesse tipo de entrevista, o entrevistado tem o seu objetivo estabelecido, mas não existe um roteiro rígido de perguntas a respeito, pois são seguidos tópicos e assuntos.

Neste trabalho, a entrevista semiestruturada apresentou-se como o instrumento mais

adequado a ser utilizado na coleta de dados com os professores do Núcleo de Línguas, cujas aulas foram observadas, por três razões principais. Primeiramente, buscava-se estabelecer um ambiente de liberdade para a expressão do participante de modo mais similar a uma conversa do que a rigidez de aplicação de questionário, pois uma das intenções era identificar percepções a respeito de sua atuação. Além disso, por possuir uma característica de participação individual, em que somente a pesquisadora e o professor estão presentes, a entrevista semiestruturada permite mais privacidade ao entrevistado, que também não é influenciado por outros participantes, como pode ocorrer em grupos de discussões, por exemplo. A última razão consistia em, apesar da liberdade concedida ao participante, manter uma linha de condução de entrevista única para todas as participações dos docentes, evitando, assim, divergência nos tópicos discutidos e colaborando para o trabalho posterior de interpretação dos dados.

Para tanto, primeiramente foi elaborado um roteiro de discussão para a condução da entrevista, tendo como foco principal os aspectos sob investigação neste trabalho. Dessa forma, os tópicos foram segmentados em: 1) perfil do participante, que visava traçar um perfil acadêmico do entrevistado; sua experiência na área de ensino de inglês, assim como em cursos voltados a exames de proficiência; vivência no exterior; realização de testes de proficiência; 2) perfil do curso, em que foram priorizados aspectos, tais como, objetivos, conteúdo e planejamento das aulas, escolha do material e também a relação com o MEO; e as percepções do entrevistado sobre a concretização em sala desses aspectos planejados; 3) características do ensino, que incluía abordagem, prática docente, atitudes dos alunos; o ensino, na percepção do professor, além de opiniões sobre preferências de tipos de cursos que ensinam, desenvolvimento dos alunos, o programa CsF e o ensino; 4) exame de proficiência TOEFL IBT, buscando a discussão sobre sua relação com o ensino e confiabilidade do teste; o exame, na percepção do professor, a existência de pressão para resultados positivos, o interesse dos alunos no teste; 5) reflexão, em que se buscam identificar opiniões, aspirações e críticas do professor sobre a sua prática. O levantamento dessas informações, juntamente com outras que poderiam surgir no decorrer da entrevista, são comparadas com as atitudes e práticas do professor coletadas nas observações em sala.

Assim como nas observações de aula, as entrevistas foram aplicadas utilizando um gravador de áudio e um formulário para anotações do entrevistador para melhor viabilizar a transcrição dos dados.

3.5.4 Questionário para a coordenadora pedagógica

De acordo com Nunan (1992), o questionário permite que as informações sejam coletadas em campo. Além disso, os dados em si são mais fáceis de quantificar do que os discursivos como, por exemplo, transcrições de linguagem oral. No entanto, o autor alerta para a complexidade da construção de questões válidas e confiáveis para compor o instrumento.

Os itens de um questionário podem ser fechados ou abertos, sendo que os primeiros caracterizam-se por oferecer opções de respostas determinadas pelo pesquisador, e a serem escolhidas pelo participante, enquanto, no segundo, as respostas devem ser relatadas pelo sujeito. Os dois tipos apresentam vantagens e desvantagens, conforme aponta Nunan, pois, enquanto as respostas dos itens fechados são mais fáceis de coletar e analisar, as das questões abertas provavelmente aproximam-se mais daquilo que o participante realmente quer dizer.

Devido a essa condição, de permitir que o sujeito consiga expressar melhor a sua opinião, somado ao fato de que o questionário tem a possibilidade de ser respondido de acordo com o tempo de execução do participante, esse instrumento foi escolhido para ser aplicado à coordenadora pedagógica do Núcleo de Línguas.

Somado a isso, o detalhamento das respostas exigidas pelos itens do questionário, consistiu em outro fator para o uso desse instrumento. A coordenação pedagógica é uma fonte de dados de alta relevância neste estudo, pois estabelece uma conexão entre as determinações estabelecidas pela coordenação do IsF e a operacionalização do programa por meio das aulas junto aos alunos.

Para tanto, as questões estabelecidas buscaram abranger quatro âmbitos, visando cobrir as diferentes atuações da coordenação. O primeiro seria compreender os objetivos e funcionamento dos cursos, envolvendo aspectos, tais como programa, conteúdo, planejamento e controle das aulas e seleção de material didático. Além disso, investigar a relação entre coordenação e o corpo docente torna-se fundamental para observar expectativas de prática de ensino para o contexto estudado, o que abrange critérios de seleção dos professores, processos de formação e acompanhamento, experiência em atuação com exames internacionais de proficiência, entre outros. O terceiro foco do questionário visava verificar a relação estabelecida com os alunos quanto à classificação de nível, acompanhamento do desenvolvimento ao longo do curso, dificuldades de aprendizagem, interesse nas aulas. Finalizando, o último segmento dos itens analisava a utilização do MEO nos cursos presenciais e a procura para esclarecimento de dúvidas de usuários.

Além da identificação de informações que fundamentam pedagogicamente os cursos presenciais, em todos esses segmentos, buscamos a existência de relações com o programa Ciência sem Fronteiras e os exames de proficiência exigidos, entre eles TOEFL IBT. Por exemplo, se a experiência no ensino voltado a esse exame consiste em um dos critérios na seleção dos professores; o quanto os exames exigidos no CsF influenciam na elaboração e oferta dos cursos presenciais; os motivos que levaram a escolha do TOEFL IBT como preparatório; a existência de levantamentos que indiquem que os alunos do NucLi são aprovados nos exames do CsF. Somado a isso, também estão questionamentos sobre utilização de instrumentos de avaliação da atuação do professor para identificarmos indícios que vinculem aprovação nos exames e atuação docente, assim como de abordagem de ensino influenciada pelos testes.

3.5.5 Grupo Focal com os alunos

Conforme Morgan (1997), grupo focal consiste em uma técnica de geração de dados qualitativos que tem como objetivo coletar informações por meio de interações de grupo, nas quais é discutido um tema específico trazido pelo pesquisador ou o moderador.

Tal técnica está fundamentada no desenvolvimento das entrevistas grupais, embora a atuação do entrevistador ou moderador seja caracterizada como um facilitador da discussão, desempenhando uma função considerada menos diretiva do que nas entrevistas. Para Veiga e Gondim (2001), o grupo focal pode ser colocado em uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade.

Além disso, Patton (1986) acrescenta que a formação dos grupos focais segue critérios pré-determinados pelo pesquisador, orientados pelos objetivos do estudo. É importante criar um ambiente propício para que os participantes possam expressar suas opiniões.

As utilizações dessa técnica são bem variadas, podendo surgir como fonte principal de dados em estudos qualitativos e também complementar em investigações quantitativas, como relatam Merton, Fisk, Kendall (1990). Por outro lado, o grupo focal também é utilizado em pesquisas qualitativas como uma função associada às técnicas de entrevistas em profundidade e de observação participante. Em termos de uso específico, há vários relatos, tais como no auxílio para formulação de perguntas de pesquisa mais precisas, para melhor conhecer um campo investigado e uma linguagem local, para avaliação de um serviço ou

programa. (MORGAN, 1997; MINAYO, 2000; GONDIM, 2002).

Neste trabalho, o grupo focal foi utilizado para gerar dados junto aos alunos das salas em que ocorreram as observações. Pelo fato de haver três grupos envolvidos, também foram necessárias três sessões de aplicação da técnica, conforme Quadro 3. Não houve a junção dos grupos, pois os professores eram distintos, assim como um dos cursos, o que poderia dificultar a interpretação dos dados.

Especificamente nesta coleta junto aos discentes, o grupo focal apresentou-se como técnica mais adequada diante de três razões principais. A primeira envolve a possibilidade de interação entre os participantes, o que poderia gerar uma variedade de opiniões a respeito de um único tópico. A segunda razão está relacionada à operacionalização de uma geração de dados junto a um público diversificado, com horários distintos dentro da universidade e para quem o interesse e conhecimento sobre esta pesquisa não é diretamente relevante. Estabelecer um momento para a reunião de um maior número possível de participantes apresentou-se mais viável operacionalmente do que agendamentos individuais para a aplicação de outras técnicas, como por exemplo, entrevistas. Além disso, o objetivo deste estudo focaliza a questão do impacto de um exame no ensino, o que não exclui o aprendizado; no entanto, não coloca o aluno em uma posição central, como a do professor, por exemplo. Os dados, neste caso, são secundários. Sendo assim, a profundidade das informações a serem coletadas junto aos alunos não se assemelha a outras fontes, como no caso da coordenadora ou dos docentes. Contudo, percepções, impressões e opiniões que emergem das discussões com os alunos são importantes para que possam ser utilizadas para traçar paralelos com dados de outras fontes.

Dessa forma, o objetivo de uso dessa técnica em pesquisas qualitativas enquadra-se na função associativa discutida por Morgan (1997), visto que não constitui uma única fonte de dados, mas uma das várias, justificando a sua utilização neste trabalho.

Os tópicos propostos para a discussão estavam diretamente relacionados aos objetivos desta investigação e visavam levantar as opiniões dos alunos sobre quatro aspectos: 1) experiência e interesse na realização de exames de proficiência como TOEFL IBT ou outros; 2) objetivos tanto para frequentar o curso quanto para utilização do inglês; 3) experiência de estudo da língua em outras instituições de ensino e formas de estudo fora da sala de aula; 4) especificamente sobre o curso, os tópicos cobriam elementos como desenvolvimento das habilidades, expectativas de aprendizagem, desenvolvimento dentro do curso e o interesse e rotinas de utilização do MEO. Além disso, especificamente junto aos alunos do curso preparatório para o TOEFL IBT, a discussão também verificou o interesse em realizar o teste e se o curso, da maneira que foi conduzido, auxiliaria os participantes no

exame.

Devido às rotinas de horário dos alunos e seus interesses na participação no grupo focal, o número de participantes variou conforme a sala observada, mas em todas houve mais de setenta por cento de presença dos alunos que frequentavam regularmente as aulas observadas.

Embora, em termos conceituais, a técnica de grupo focal seja voltada para um número maior de participantes, de quatro a dez pessoas, a sua aplicação neste trabalho junto a uma quantidade pequena de alunos mostrou-se eficiente, pois atendeu os objetivos esperados, tais como: interações entre os participantes que aproveitavam a fala uns dos outros para complementar, concordar ou discordar e o surgimento de questões interessantes, provenientes da situação de liberdade de expressão propiciada pela técnica. Conforme afirma Gondim (2003), o número de pessoas não é um aspecto determinante no grupo focal, uma vez que depende do nível de envolvimento com o assunto de cada participante e se o tópico desperta o interesse.

Quadro 3: Participação dos alunos no grupo focal

Curso	Professor	Número de alunos
Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para o Convívio Social	Professor A	Cinco
Preparatório para o exame TOEFL IBT (Grupo 1)	Professor B	Dois
Preparatório para o exame TOEFL IBT (Grupo 2)	Professor C	Quatro

3.5.6 Análise documental

Além da coleta de dados junto aos professores, alunos e coordenadora, este trabalho também conta com a análise de documentos como instrumento de coleta de dados.

Tais documentos podem ser categorizados em três áreas distintas. A primeira refere-se aos programas Ciência sem Fronteiras e Inglês sem Fronteiras, integrada por materiais de divulgação veiculando as regras e normas pelas páginas na *Internet*, o www.cienciasemfronteiras.gov.br, e o www.inglessemfronteiras.org.br. Além disso, foram analisados os vários editais abertos, com inclusões e alterações do programa CsF e portarias do programa IsF. Na segunda área, estão os materiais didáticos utilizados em sala, compostos por livro, apostila e atividades extras durante as aulas observadas. É importante ressaltar que, segundo a coordenadora pedagógica, uma especificidade do NucLi investigado é a elaboração

de material didático próprio, com exceção do livro utilizado no curso Preparatório para o Exame TOEFL IBT, que é o guia oficial da ETS, organização elaboradora do teste.

A última categoria consiste no exame de proficiência TOEFL IBT, assim como do guia oficial do exame e material de divulgação contendo instruções, regras e orientações acadêmicas veiculados no site da ETS.

No caso deste estudo, esses documentos são utilizados como uma técnica exploratória, conforme descreve Alves-Mazotti e Gewandszajder:

A análise de documentos pode ser a única fonte de dados – o que costuma ocorrer quando os sujeitos envolvidos na situação estudada não podem mais ser encontrados – ou pode ser combinada com outras técnicas de coleta, o que ocorre com mais frequência. Nesses casos, ela pode ser usada, tanto como um técnica exploratória (indicando aspectos a serem focalizados por outras técnicas), como para “checagem” ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas”. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p.169)

Como este estudo conta com outras técnicas, a análise de documentos deve funcionar tanto para levantar aspectos, por exemplo, elementos do exame que estejam presentes em sala, quanto para uma verificação e complementação dos dados obtidos, contribuindo para o processo de triangulação de dados.

3.5. Esquematização da triangulação dos dados

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram necessários, além de diversos instrumentos de coleta, a utilização de algumas ferramentas várias vezes, decorrentes do recorte realizado. Como consequência, as observações de aula ocorreram em quatro salas, o que triplica também outros instrumentos relacionados: entrevista com docentes, grupo focal com alunos e duplica o material didático. Em uma dessas classes havia apenas um aluno, mas a observação foi conduzida.

Dessa forma, a triangulação foi desenhada com o objetivo de estabelecer relação entre os dados coletados com os diferentes instrumentos utilizados e tentar evitar a dispersão de informações e/ou conexões inadequadas.

O Quadro 4 especifica as cinco etapas que compõem o processo de triangulação, integrando os dados de todos os instrumentos utilizados.

Quadro 4: Triangulação dos dados

Etapa 1: Triangulação G1 = Observação + Material Didático + Avaliação + Entrevista + Grupo Focal				
Etapa 2: Triangulação G2 = Observação 1 + Observação 2 + Material Didático + Avaliação + Entrevista + Grupo Focal				
Etapa 3: Triangulação G3 = Observação + Avaliação + Entrevista + Grupo Focal				
Etapa 4: Triangulação dos Grupos = Triangulações G1+G2+G3				
Etapa 5: Triangulação Final = Triangulação dos Grupos + Questionário coordenadora + Exame TOEFL IBT + Documentos do CsF e IsF				

G1: Grupo 1

G2: Grupo 2

G3: Grupo 3

Observação 1:
sala com 1 alunoObservação 2:
sala com vários alunos

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Introdução

Apresentaremos, neste capítulo, a análise dos dados obtidos durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, assim como a discussão dos resultados. Para tanto, dividimos nossa apresentação em cinco seções. Na primeira, analisamos os principais aspectos dos exames TOEFL e mais especificamente o TOEFL IBT. Em seguida, discutimos a seção do curso *My English Online* dedicada à preparação para esse exame, intitulada *Online Tutorial for TOEFL IBT: complete course*. Na terceira parte, analisamos os dados do questionário aplicado junto à coordenadora pedagógica do Núcleo. Em seguida, discutimos os dados coletados por meio de três instrumentos: observação em sala, grupo focal com os alunos e entrevistas com os professores, obtidos em quatro salas acompanhadas de dois cursos distintos: *Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para o Convívio Social* e *Preparatório para o Exame TOEFL IBT*. Depois disso, apresentamos os resultados finais com a triangulação de todos os dados, respondemos as perguntas de pesquisa e trazemos as limitações e contribuições de nossa pesquisa.

Estudos do efeito retroativo realizados em diversas partes do mundo e em diferentes contextos demonstram a complexidade desse fenômeno que pode influenciar diversos aspectos em sala de aula. Diante disso, abordagem de ensino, formato, conteúdo e material didático, e percepções e atitudes dos professores e alunos foram selecionados para delinear nossa investigação devido à relevância que apresentam para a compreensão do efeito, segundo pesquisas (SPRATT, 2005).

Isso é necessário visto que não temos dados de base para comparação e, para Messick (1996), o efeito retroativo deve ser a evidência de mudança no ensino ou aprendizagem decorrente da introdução do exame.

No entanto, na ausência desses dados, Scaramucci (2004) sugere uma comparação entre teste e prática de ensino:

(...) é comparar as intenções (em termos de conteúdo e teoria subjacente) dos elaboradores do teste, explicitadas em materiais de divulgação, com o teste para determinar se e como este operacionaliza essas intenções. As práticas dos professores são, então, observadas e analisadas para se determinar o quê e como esses professores ensinam. As intenções e as práticas são comparadas para se identificar pontos de contato e de conflito. (SCARAMUCCI, 2004, p.211)

4.2 Os exames da família TOEFL e o TOEFL IBT

Apesar do foco desta tese ser o TOEFL IBT, trazemos também uma discussão sobre o TOEFL ITP com o objetivo de apontar as principais diferenças entre esses exames, visto que uma das ações do IsF consiste na aplicação do TOEFL ITP. O propósito, conteúdo, formato, usos recomendáveis e processos de correção e pontuações apresentados neste trabalho foram obtidos na página da *Internet* da *English Testing Service* (ETS), organização elaboradora e administradora dos exames, assim como em publicações oficiais, que incluem livros, guias e provas já aplicadas.¹²

O levantamento dessas informações constitui uma fase importante deste estudo, na medida em que aponta aspectos possíveis de influenciarem a prática do professor e o ensino de inglês no contexto investigado.

4.2.1. O exame TOEFL IBT

O TOEFL IBT consiste em um dos três exames distintos que juntos são denominados família TOEFL de Avaliação (*The TOEFL Family of Assessment*), que inclui ainda o TOEFL ITP *Assessment Series* e o TOEFL *Young Student Series*. De acordo com a ETS, cada um desses exames possui objetivos distintos, sendo o TOEFL IBT destinado a admissões de nível universitário, enquanto a série TOEFL ITP seria para programas de aprendizado de inglês de nível universitário. Além disso, destinado às crianças, o TOEFL *Young* possui o exame *Junior* para alunos de aproximadamente onze anos e o *Primary* para candidatos de oito anos em média.

O TOEFL IBT (*Internet Based Test*) deve ser realizado via *Internet* e avalia a capacidade de uso e compreensão da língua inglesa combinando as habilidades de compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita em tarefas

¹² Após a nossa coleta de dados, o programa IsF introduziu o TOEFL ITP em massa devido às ampliações das instituições educacionais em que passou a ser aplicado, das universidades internacionais que passaram a aceitá-lo e por tornar-se requisito para acesso ao MEO.

acadêmicas. Segundo a organização elaboradora, o exame destina-se a estudantes de graduação e pós-graduação de todo o mundo, cuja primeira língua não seja o inglês, que precisam demonstrar a capacidade de comunicação em inglês como parte do requisito para admissão em universidades estrangeiras.

A quarta edição do guia oficial do TOEFL IBT (*The Official Guide to the TOEFL Test*) traz explicações sobre a visão de língua, ressaltando que o exame avalia o uso e não o conhecimento do inglês, sendo, portanto, recomendável que o candidato busque desenvolver suas habilidades para melhorar seu desempenho.

Na publicação é enfatizado que, no passado, o ensino de inglês era voltado para o aprendizado sobre a língua, especialmente quanto à gramática e, como consequência, os alunos poderiam atingir pontuações elevadas em exames sem, no entanto, saber se comunicar. Entretanto, atualmente, conforme o guia, professores e alunos reconhecem a necessidade de usar o inglês para comunicação, e tarefas que integram habilidades são comumente utilizadas em muitos programas de ensino de inglês.

Apesar de ser administrado pelo computador, o TOEFL IBT não é um teste adaptativo.¹³ Assim, o formato do exame inclui atividades divididas em quatro seções, sendo a primeira a compreensão escrita com três a quatro textos, totalizando de doze a quatorze questões cada, enquanto a segunda abrange a compreensão oral e traz de quatro a seis áudios de aulas, com seis questões cada, e de duas a três conversas, cada uma com cinco perguntas. A produção escrita, na terceira seção, é constituída de seis tarefas, sendo duas independentes e quatro integradas. Tarefas denominadas independentes envolvem apenas um tipo de habilidade, enquanto as integradas combinam duas ou mais habilidades em que o candidato deve ler, ouvir e responder oralmente as questões; ler, ouvir e escrever uma resposta, e ouvir e depois responder de forma oral uma pergunta. O exame termina com a produção escrita que envolve a produção de uma tarefa integrada e outra independente.

O formato das questões varia conforme a habilidade analisada, mas contempla, na sua maioria, múltipla escolha com uma única resposta correta; múltipla escolha com mais de uma alternativa certa; organização de eventos em um processo; inserção de sentenças em local adequado de uma passagem; categorização de textos em tabelas. Tais formatos não são utilizados nas questões relativas à produção oral, em que o candidato deve relatar

¹³ De acordo com Alderson (2000), em testes adaptativos, o computador busca fazer uma estimativa da capacidade do candidato, apresentando questões aproximadamente equivalentes. Por exemplo, se o candidato responde uma questão corretamente, é apresentada outra mais difícil, caso responda de forma errada, outra questão mais fácil é apresentada, e assim sucessivamente, sempre trabalhando dentro do nível estimado.

opiniões e ideias, e escrita, em que deve redigir um resumo e um texto argumentativo.

O Quadro 5 abaixo apresenta os tipos de questões de cada uma das quatro provas de habilidade ou seções que integram o exame.

Quadro 5: Seções e questões do TOEFL IBT

Seção (Habilidade)	Formato das questões	Objetivo das Questões
Compreensão escrita	<ol style="list-style-type: none"> 1. Múltipla escolha com quatro opções e uma única resposta correta 2. Questões com quatro opções e uma única resposta correta Inserir uma sentença onde se adequar no texto apresentado 3. Questões com mais de quatro opções e mais de uma resposta correta 	<p>Questões de paráfrase: selecionar de forma mais precisa uma sentença que parafraseia a sentença do texto.</p> <p>Questões “<i>Reading to learn</i>”: entender a relação entre fatos e ideias de um texto.</p> <p>Questões “<i>Reading to learn</i>”: organizar sentenças em um quadro ou sumário: focalizam a organização textual</p>
Compreensão oral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Múltipla escolha com quatro opções e uma única resposta correta 2. Múltipla escolha com quatro opções e uma única resposta correta 3. Ordenar eventos ou passos de um processo 4. Associar objetos ou textos a categorias em um quadro 	<p>Questões para compreensão básica: ideia principal e detalhes relacionados.</p> <p>Questões para compreensão pragmática: reconhecer atitudes, grau de certeza e propósito do falante</p> <p>Questões que conectam e sintetizam informações: organização de dados</p> <p>Questões que analisam capacidade de inferir, concluir, estabelecer conexões</p>
Produção oral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Independente: relatar opinião, ideias e experiências 2. Integrada: dois tipos de tarefas: 1) leitura, compreensão oral e produção oral 2) compreensão oral e produção oral 	<p>Tarefa independente: defender uma escolha pessoal de uma dada categoria e defender uma escolha pessoal entre dois comportamentos contrastantes.</p> <p>Tarefa integrada: Tipo 1: resumir a opinião do falante, combinar informações do texto oral e escrito; Tipo 2: opinar sobre o tópico do texto oral e resumir a palestra ouvida</p>
Produção escrita	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tarefa integrada: compreensão escrita, compreensão oral e produção escrita 2. Tarefa independente: texto dissertativo 	<p>Tarefa integrada: tomar notas de textos escrito (desaparece da tela) e oral. Redigir um resumo conectando esses textos</p> <p>Tarefa independente: redigir um texto argumentativo sobre uma pergunta</p>

O TOEFL IBT possui em média quatro horas de duração, existindo uma variação entre as diferentes seções. A compreensão escrita dura de sessenta a oitenta minutos, enquanto a compreensão oral de sessenta a noventa. As tarefas da produção oral têm a duração de vinte minutos, enquanto as de redação totalizam cinquenta.

A administração do exame via *Internet* impõe certas condições para os candidatos, sendo uma delas a familiaridade com o uso do computador para comandos básicos e digitação, além de aspectos específicos do TOEFL IBT, como a utilização da barra de ferramentas do exame que inclui comandos para ajuste de volume, ajuda, movimentação entre as questões, confirmação de resposta, visualização dos textos para a seção de compreensão escrita, entre outros.

Desse modo, conhecer a forma com que o exame é apresentado e familiarizar-se com os procedimentos de uso do computador durante as seções torna-se fundamental para evitar que o método de avaliação influencie negativamente o desempenho do candidato. Ou seja, existe a possibilidade de que o candidato saiba realizar a atividade proposta devido a sua proficiência linguística, mas pode não conseguir fazê-la por falta de domínio dos recursos do programa que medeia o exame.

Essa preocupação está presente nas ações da ETS quando disponibiliza em seu *site* amostras interativas de exames passados, que teoricamente reproduzem o ambiente *online* do TOEFL IBT, incluindo todas as provas – compreensão escrita e oral e produção escrita e oral¹⁴ - além de versões em PDF, com o objetivo de auxiliar o candidato a se familiarizar com o teste, enfatizando a importância em se conhecer a aparência, extensão e formato do exame. Tal ação reflete muito a prática de ensino em cursos que possuem entre os seus objetivos um exame de alta relevância, ou seja, o formato de um exame consiste em um dos aspectos mais presentes do efeito retroativo identificado em sala (CHENG, 1997). Portanto, o construto do TOEFL IBT inclui a capacidade de utilizar o computador.

O processo de correção da produção oral é realizado por corretores humanos ao passo que as tarefas de redação são realizadas por correção automática e humana. A pontuação total do teste é 120, sendo trinta para cada seção, inclusive a de produção oral que tem a sua escala de zero a quatro convertida em pontos de zero a trinta. Em relação ao QCER as pontuações obtidas no TOEFL IBT são classificadas em três níveis: de 57 a 86 no nível B1; de 87 a 109 no B2 e 110 a 120 no C1.

¹⁴ Disponível em: https://www.ets.org/toefl/ibt/prepare/toefl_interactive_sampler/ Acesso em 20-09-2014.

4.2.1.1. A proposta do exame dividida por habilidade

Como já mencionado acima, cada seção do TOEFL IBT traz vários tipos de questões, cada uma buscando avaliar diferentes aspectos da capacidade do candidato em lidar com a língua em diversas situações acadêmicas.

Em relação à compreensão escrita, as propostas de análise giram em torno da leitura para localização de informações relevantes e fluência; do entendimento global do texto, fatos importantes e detalhes, vocabulário contextualizado e pronomes de referência; e a leitura para aprendizado, termo que o exame utiliza para referir-se às questões que analisam a organização e relações entre as ideias de diferentes partes de um texto.

De acordo com a ETS, os excertos da seção de leitura podem ser categorizados em textos explanatórios, argumentativos e históricos, retirados de livros didáticos de nível universitário de várias disciplinas. Entretanto, para a organização, não há necessidade de conhecimento prévio dos tópicos para responder as questões. Além disso, é fornecido um glossário para os termos e frases mais complexas.

As atividades de compreensão oral apresentam propósitos muito semelhantes às de leitura, como o entendimento de ideia principal e detalhes importantes relacionados a ela; e a capacidade de conectar informações, entender as relações entre as ideias apresentadas e fazer inferências. Por outro lado, há também o propósito chamado de entendimento pragmático, que visa identificar a atitude e o grau de certeza do falante, assim como a função e propósito do enunciado.

Quanto à produção oral, as expectativas consistem em avaliar a capacidade do aluno em situações de sala de aula, que envolvem responder perguntas, participar de discussões, sintetizar o que leram e ouviram na classe e expressar opiniões. Em ambientes externos à sala, as atividades podem ser classificadas como semelhantes às desenvolvidas em aula, mas os gêneros divergem abrangendo conversas casuais e comunicação com profissionais de estabelecimentos típicos do ambiente acadêmico como, por exemplo, biblioteca e livraria.

Devido ao método de avaliação do exame oral, em que o áudio do candidato é gravado para posterior análise, não existe interação com um interlocutor real ou examinador, mas a execução de tarefas seguindo instruções.

De todas as habilidades avaliadas pelo TOEFL IBT, provavelmente a produção oral seja a mais afetada pelo método do exame. Primeiramente, não há interação entre pessoas, mas somente o candidato respondendo questões que estão sendo gravadas. Além disso, apesar de o exame trazer tarefas que integram habilidades, que, por um lado, aproximam-se de

situações reais de uso da língua, por outro, afasta-se delas, pois ao expressarmos opiniões ou apresentarmos ideias na vida real, esperamos uma reação de interlocutores, independentemente de quem sejam, o que confere uma característica de imprevisibilidade. A natureza interativa da produção oral é enfatizada por Luoma:

Da perspectiva de avaliação, a produção oral é especial por causa de sua natureza interativa. Ela é normalmente avaliada em interações ao vivo, onde o discurso do teste não é inteiramente previsível, assim como duas conversas nunca serão exatamente as mesmas, mesmo se elas forem sobre o mesmo tópico e os falantes tiverem os mesmos papéis e objetivos. (LUOMA, 2004, p.170)

Dessa forma, acreditamos que a prova de produção oral esteja distante do objetivo do exame, divulgado pela ETS, de avaliar a capacidade de uso da língua em contexto acadêmico, visto que a natureza da habilidade não está sendo contemplada.

Em relação à produção escrita, segundo as especificações do exame, busca-se analisar a capacidade do candidato de redigir um resumo baseado em textos escritos e de áudio, demonstrando, para tanto, saber relacionar, contrastar e confrontar dados entre os textos; e sintetizar, parafrasear e citar informações. Um aspecto positivo dessa tarefa está na integração das habilidades. Entretanto, o gênero resumo é muito questionado em pesquisas diante da reconhecida dificuldade de correção. Além disso, também é esperado que o candidato saiba redigir um texto dissertativo defendendo suas opiniões. A produção escrita no exame valoriza aspectos tais como organização textual, uso de conectivos, apropriação e variedade lexical e gramatical, desenvolvimento de ideias pela utilização de argumentos, exemplos e detalhes, assim como ortografia, pontuação e formato.

4.2.1.2 O exame TOEFL IBT e os aspectos delineadores desta pesquisa

Consideramos, primeiramente, que a visão de língua defendida pelo exame privilegia um ensino voltado para o desenvolvimento das habilidades para comunicação, o que excluiria abordagens mais tradicionais como gramática e tradução, e incluiria outras como a comunicativa e ensino baseado em tarefas.

O formato e conteúdo do exame integram dois dos aspectos mais explorados nos materiais analisados. Todas as ferramentas de divulgação oficiais do TOEFL IBT esclarecem o conteúdo do exame, enfatizando os gêneros textuais esperados nas habilidades de produção, como a redação de um resumo, e de compreensão, como palestras, diálogos, textos

acadêmicos de leitura, delimitando também os possíveis interlocutores e situações de comunicação. Somado a isso, o guia oficial especifica as expectativas de respostas para cada tipo de questão que compõe o exame, assim como fornece exemplos de produção escrita de exames passados com as pontuações obtidas e os comentários do examinador. O guia também apresenta listas amplas sobre os tópicos normalmente abrangidos em cada seção. Por exemplo, para a tarefa de redação independente que compõe a prova de produção escrita, são apresentadas quatorze páginas dos tópicos já abordados em testes passados. De forma semelhante, para os tópicos dos excertos de aulas da prova de compreensão oral, o material traz as quatro categorias principais: artes, ciências da vida, ciências da física e ciências sociais, e mais uma média de dez sub tópicos para cada uma delas.

Além disso, conhecer quais habilidades serão examinadas e estar familiarizado com os tipos de questões de cada seção do TOEFL IBT, o tempo, as situações em que a língua será utilizada e os seus prováveis tópicos, são apontados como fatores que auxiliam o entendimento das habilidades linguísticas necessárias para o candidato ter sucesso no exame. Um exemplo dessa importância seria a explicação e exemplificação detalhadas dos tipos de questões que serão solicitadas.

Portanto, é esperado que programas de ensino voltados para o TOEFL IBT enfoquem esses aspectos. No entanto, não foram identificadas nos documentos analisados orientações para que o formato das questões fosse priorizado em sala de aula como se fosse o aspecto mais relevante do exame. A orientação é de que o candidato conheça o formato das tarefas. Entretanto, estudos mostram que o treinamento massivo dos tipos de questões em detrimento do desenvolvimento de habilidade linguística acaba consistindo em um efeito retroativo negativo no ensino (LI, 1988; CHENG, 1997). Consequentemente, esse aspecto merece atenção nas investigações sobre efeito retroativo na prática de ensino.

Esses resultados nos levam a questionar como o formato do exame está sendo compreendido em sala de aula por meio da prática de ensino. Primeiramente, caso o objetivo principal seja fazer o aluno obter uma nota mais elevada utilizando as características do formato, independentemente da capacidade de entendimento do assunto das questões, conforme discutido por Millman (1965) e Benson (1988), o TOEFL IBT está exercendo um efeito retroativo negativo no ensino. Por outro lado, caso o formato seja visto como uma das características do teste e o seu entendimento integre as operações mentais de utilização da língua e, consequentemente, constitua estratégias de uso da língua (COHEN, 1998), acreditamos que o efeito não seja inicialmente negativo, somente se o foco da aula for essencialmente esse, sobrepondo-se a outras atividades que também auxiliam no

desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Embora haja referências para a utilização do material didático editado pela ETS e do *site* da organização como recomendação de estudo para o aluno, enfatiza-se também o fato de que para atingir um bom resultado, o candidato deve desenvolver habilidades exigidas no exame e utilizar outros tipos de materiais.

(...) você deve usar outro material para complementar as questões práticas do exame neste livro (...) Em outras palavras, a melhor maneira de melhorar seu desempenho no teste é melhorar suas habilidades. (...) A melhor maneira de melhorar a sua habilidade de leitura é ler frequentemente e ler muitos tipos de textos em várias áreas (ciências, ciência social, artes, negócios e outros). A *Internet* é um dos melhores recursos para isso, mas qualquer livro, revista ou jornal pode auxiliar. (*The Official Guide to the TOEFL test*, 2012, p.3-4)

Esse posicionamento da ETS revela a visão de língua como uso e a necessidade do candidato desenvolver as suas habilidades indo ao encontro de outras organizações elaboradoras de exames internacionais de proficiência como a *University of Cambridge Local Examinations Syndicate* (UCLES, 1994), responsável pelo exame FCE, que aconselha os candidatos a não se fixarem em exames passados como forma de estudo: “candidatos são fortemente aconselhados a não se concentrarem de modo inadequado no trabalho com os testes práticos e os exames, pois isso por si só não os fará mais proficientes nas diferentes habilidades.”

Dessa maneira, observamos que, por um lado, a ETS defende nessa afirmação a variedade dos tipos de textos, não favorecendo as áreas normalmente avaliadas no TOEFL IBT, assim como o desenvolvimento das habilidades, mas, por outro, a organização explora detalhadamente em seu guia oficial os tópicos abrangidos pelo exame nas diferentes seções do exame.

4.2.2 O exame TOEFL ITP

Outro exame da Família TOEFL de Avaliação é o TOEFL ITP que, apesar de possuir semelhanças com o IBT, como o fato de ambos serem voltados ao contexto acadêmico, apresenta várias diferenças, algumas já abordadas no Capítulo 1 desta tese.

Ressaltamos que esse exame não estava sendo amplamente aceito nos editais do Ciência sem Fronteiras durante o período de coleta de dados desta pesquisa. Por esse motivo, o Núcleo de Línguas investigado não oferecia curso preparatório para o TOEFL ITP, optando

pelo TOEFL IBT, mais requisitado nos editais. Além disso, o ITP consistia em um teste dentro do IsF sem vínculo com o MEO, situação modificada após a coleta.

Acreditamos que uma breve discussão comparando esses exames seja importante visto que, embora pertençam à mesma família de testes da ETS, apresentam diferenças relevantes. Primeiramente, o TOEFL ITP não é mediado por computador, sendo um teste de lápis e papel. Há dois níveis do exame e, segundo a ETS, o que os diferencia é a dificuldade, visto que o nível 2 avalia os candidatos que estão iniciando os estudos na língua inglesa e, por isso, possui menor número de questões e duração, enquanto o nível 1 avalia o candidato de acordo com as pontuações atingidas, emitindo certificados entre as escalas do QCER de B1 a C1. O exame TOEFL ITP aplicado pelo programa IsF equivale ao nível 1, que será o foco dessa análise.

Somado a isso, no ITP, há menos habilidades analisadas do que no TOEFL IBT, sendo restritas à compreensão oral, estrutura e expressões escritas, e compreensão escrita, ou seja, as produções oral e escrita não são avaliadas. Dessa forma, as questões são todas no formato de múltipla escolha com quatro alternativas por questão. Consequentemente, o tempo de duração da prova acaba sendo menor, de 115 minutos, aproximadamente duas horas a menos que o IBT.

Em termos de recomendações de uso estabelecidas pela ETS, identificamos várias diferenças. Enquanto o TOEFL IBT é normalmente aceito em programas de graduação e pós-graduação, que determinam a pontuação mínima necessária no exame, em mais de noventa universidades e outras instituições distribuídas em mais de 130 países, a utilização do ITP está restrita a sete situações: como teste de classificação em programas intensivos de língua inglesa que requeiram proficiência acadêmica na língua em níveis de graduação ou pós-graduação; como monitoramento de progresso em programas de língua inglesa que enfatizem a proficiência em inglês acadêmico; para a saída de programas de língua inglesa por meio da demonstração de proficiência em leitura e compreensão oral; para admissão em programas de curta duração e que não sejam de graduação em países falantes de língua inglesa e onde as instituições aceitem o uso da pontuação do TOEFL ITP; admissões em programas de graduação e pós-graduação em países não falantes da língua e onde o inglês não seja a forma dominante de ensino; admissões e classificação em programas de graduação internacional e colaborativos; admissões e classificação em programas de graduação internacional e colaborativos no qual o treinamento em inglês seja um componente do programa; e programas de bolsas de estudo como documentação para proficiência em inglês acadêmico.

O quadro 6 sintetiza as principais distinções entre o exame TOEFL IBT e TOEFL ITP:

Quadro 6: Comparativo dos exames TOEFL IBT e TOEFL ITP

Categorias	TOEFL IBT	TOEFL ITP
Habilidades	Compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral	Compreensão oral, estrutura e expressão escrita, compreensão escrita
Método	Via computador	Papel e lápis
Uso	Processos de admissão em programas de graduação e pós-graduação para alunos cuja primeira língua não seja o inglês.	Teste de classificação; monitoramento e conclusão de programas de inglês acadêmico; admissão em programas que não sejam de graduação e de curta duração em países de língua inglesa, nas quais as instituições envolvidas estejam de acordo; admissão em programas de graduação e pós graduação em países cuja língua oficial não é o inglês; admissão e classificação em programas de graduação internacional colaborativa; programas de intercâmbio como documentação sobre proficiência em inglês.
Níveis	B1, B2 e C1 do QCER	B1, B2 e C1 do QCER
Duração	Compreensão escrita: 60-80 minutos Compreensão oral: 60-90 minutos Produção oral: 20 minutos Produção escrita: 30 minutos	Compreensão oral: 35 minutos Estrutura e compreensão escrita: 25 minutos Compreensão escrita: 55 minutos

Assim, como o comparativo demonstra, há diversas diferenças entre os exames, que podem ser sintetizadas em: habilidades avaliadas, método, tempo de duração e recomendações de uso, mas também semelhanças, como os níveis abrangidos do QCER, e o fato de ambos serem voltados para o inglês acadêmico.

As diferenças entre esses exames acabam influenciando as exigências de determinadas universidades. Por exemplo, no edital do programa CsF, nr. 202/2014 para instituições educacionais japonesas, os exames de proficiências exigidos, com pontuações mínimas específicas, abrangiam o *Japanese Language Proficiency Test* (JLPT), TOEFL IBT, TOEFL ITP e IELTS. Entretanto, algumas universidades excluía a possibilidade de utilização do TOEFL ITP, como mostra o item 3.1.8.4 dos Requisitos dos Candidatos: “Cabe destacar que as universidades japonesas Waseda University, Sophia University, University of Tokyo e Kyushu University não aceitam o teste TOEFL ITP”. Essa decisão pode indicar que para algumas instituições, as habilidades não avaliadas por esse exame – produção oral e produção escrita – sejam significativas em suas visões de proficiência na língua ou pode representar ainda a baixa validade de face do teste.

Além disso, verificamos que, em outros editais do programa analisados no período de coleta de dados, como o número 143/2013 para as universidades americanas, ambos os exames eram aceitos, ou seja, tanto o TOEFL IBT quanto o IT. Entretanto, o edital número

170/2013 destinado a instituições do Reino Unido, o ITP não era considerado, ficando restrito aos exames IELTS e TOEFL IBT.

4.3 O curso *online* de inglês do IsF

Conforme discutido anteriormente, o IsF disponibiliza um curso de inglês *online*, *My English Online* (MEO), um sistema de gerenciamento de aprendizagem *online*, ou seja, de autoaprendizagem pertencente ao National Geography Learning, para todos os alunos de graduação e pós-graduação de instituições públicas. Uma vez cadastrado no curso *online*, a primeira atividade que o aluno deve realizar é o teste diagnóstico, que tem o objetivo de classificá-lo em um dos cinco níveis de proficiência: iniciante, básico, pré-intermediário, intermediário e avançado, sendo este estabelecido como um preparatório para os exames de proficiência TOEFL IBT, FCE e CAE.

As questões do teste abrangem conhecimento gramatical, lexical e de compreensão escrita, no formato de múltipla escolha, e são adaptativas (ALDERSON, 2000). Após realizar o teste diagnóstico, o aluno pode começar o curso no nível em que foi classificado e tem um tempo determinado para finalizá-lo, assim como regras quanto à frequência de acesso.

Entretanto, já inicialmente esse é um dos problemas apresentado no curso, que não fornece os descritores para esses níveis. Consequentemente, o usuário não sabe exatamente o que o nível no qual foi classificado representa em termos de capacidade de uso da língua, nem as expectativas para o nível que almeja, ou seja, diferente de cursos que seguem o QCER que fornece descrições gerais para todos os seis níveis de proficiência (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), denominada escala global, assim como explicações divididas por habilidades – produção e compreensão oral e produção e compreensão escrita.

Nos quatro primeiros níveis, as atividades apresentadas envolvem compreensão escrita, compreensão oral, vocabulário e gramática que seguem praticamente o mesmo formato, como preenchimento de lacunas, múltipla escolha e associações. Além disso, as habilidades são trabalhadas de forma bem semelhante, sendo que, para a produção oral, o curso oferece atividades que abrangem somente a repetição de sentenças isoladas tendo como referência um falante nativo. Essa habilidade será considerada satisfatória na medida em que a entonação e pronúncia do aluno aproximem-se do modelo apresentado nas gravações. Por outro lado, a produção escrita é analisada pela escrita de frases isoladas com o objetivo de verificar a correção gramatical.

No final de cada atividade, o aluno pode rever as questões, antes de submeter suas

respostas e verificar erros e acertos. Há também explicações escritas para cada questão.

É possível identificar que o curso *online* não proporciona situações de interação pessoais, atividades que possibilitem produção escrita extensiva ou instrumentos para esclarecimentos em caso de dúvidas, sendo mais focalizado nos aspectos relacionados à forma da língua. Assim, embora traga textos e vídeos autênticos e explorem a linguagem verbal e não-verbal, as atividades práticas estão engessadas dentro de seus formatos.

Por outro lado, há aspectos interessantes como diversos gêneros textuais escritos e de áudio com uso autêntico da língua e que versam sobre aspectos sociais e culturais.

O último nível do *My English Online* consiste em três cursos preparatórios para exames, chamados de *My CAE*, *My FCE* e *Online Tutorial for TOEFL IBT: complete course*, sendo este o objeto de nossa análise, pois constitui o foco deste estudo.

O preparatório para o TOEFL IBT possui quatro divisões, de acordo com as habilidades: *Reading*, *Listening*, *Speaking*, *Writing*. O formato das questões segue o mesmo padrão adotado pelo exame em cada um dos seus componentes.

Entretanto, o curso não consiste apenas em atividades, trazendo também as estratégias para o candidato lidar com as questões. Por exemplo, na seção de leitura (*Reading*), são explicadas técnicas como *scanning*, busca por informações específicas, anotações, como localizar pistas no texto e eliminação de respostas. Outro aspecto dessa parte refere-se à utilização das ferramentas do programa do teste, que pode auxiliar no momento da sua realização, tais como o número da questão, a visualização do texto, o cronômetro, entre outros.

De modo similar, na parte de compreensão oral (*Listening*), as orientações abrangem a necessidade de entendimento da ideia global do texto, de informações específicas e de organização. Além disso, a necessidade do candidato conhecer as instruções antecipadamente, saber tomar notas extensivamente, tentar adivinhar quais questões podem ser perguntadas enquanto ouve, e prestar mais atenção especificamente quando escutar sentenças como “*Let me give you an example of what I’m getting at here*” também são apontadas.

Na produção oral (*Speaking*), cada tipo de questão também possui orientações específicas, como compreender o objetivo da pergunta, escrever as palavras chaves para guiar a resposta do candidato, tomar notas dos textos de áudio, de leitura e das questões. Há dicas para não perder tempo lendo instruções, uma vez que elas são sempre as mesmas conforme o tipo de tarefa, utilizar as anotações, manter um ritmo de fala que permita pronúncia adequada, semelhante a falar com clareza e ritmo adequado.

A produção escrita não privilegia o processo de produção e nem mesmo a avaliação

do produto, pois as redações não são corrigidas, apesar de terem que ser submetidas. São fornecidas expectativas de conteúdo, organização textual, estrutura e vocabulário para a tarefa de forma que o texto a ser construído pelo aluno esteja compatível com os padrões esperados no nível de proficiência do exame. Além disso, há uma série de perguntas para que o usuário verifique se a sua produção está atendendo determinados requisitos, como, por exemplo, se as instruções da atividade foram seguidas ou se as ideias estão distribuídas nos parágrafos. No entanto, não há qualquer forma de correção, ou seja, o usuário não sabe quais possíveis problemas o seu texto apresenta. A seção apresenta estratégias para o sucesso na escrita, como estar familiarizado com as instruções das questões para evitar perda de tempo, estar atento ao relógio do exame, distribuir adequadamente o tempo prestando atenção à ortografia, conteúdo, gramática e pontuação.

Traçando um paralelo entre essas quatro partes sobre as habilidades, quatro pontos convergentes foram identificados. O primeiro consiste no formato do exame, que é detalhadamente explicado em termos de tipo de questões, tempo disponível para cada uma delas e ferramentas do computador que devem ser utilizadas. O segundo foco está nos gêneros textuais que serão explorados no exame, incluindo também os possíveis tópicos a serem discutidos. Somado a isso, a necessidade do candidato de estar familiarizado com as questões do exame constitui outro aspecto presente em todas as partes do curso. Tal familiaridade permitiria que o candidato utilizasse melhor o tempo para concentrar-se nas respostas das questões. O quarto ponto abrange estratégias específicas para melhor lidar com as atividades, como, por exemplo, em múltiplas escolhas, selecionar a resposta por eliminação de alternativas; ou pular instruções para ganhar tempo.

Baseados nesses pontos, observamos que as orientações propostas no curso envolvem desenvolvimento das estratégias para realização de teste (COHEN, 1998), na medida em que reforça a importância da utilização do material linguístico esperado para o exame, como, por exemplo, conhecer as características de diferentes gêneros textuais, utilizar técnicas de *scanning*, tomar notas, buscar informações gerais e específicas nas diversas tarefas apresentadas.

No entanto, há também foco na experiência em responder testes (*test-wiseness*) (THORNDIKE, 1951), pois orientações como conhecer instruções antecipadamente tem o objetivo de ganhar tempo para realizar as questões e, conseqüentemente, tentar aumentar a pontuação no teste, e da mesma maneira ficar olhando para o relógio, usar o cronômetro e escolher resposta por eliminação de alternativas.

Outro aspecto a ser ressaltado, que se opõe à visão de língua como uso e uma

abordagem mais comunicativa de ensino, consiste na carência de interação das atividades, principalmente em relação à produção oral e escrita. A oralidade restringe-se a responder questões que, se, por um lado, seguem os modelos de tarefas utilizadas no exame, por outro, pouco contribuem para a capacidade de interação do aluno. O *feedback* oferecido consiste na comparação entre como o usuário fala e como um falante nativo falaria. Entretanto, esse critério não consta na grade oficial de avaliação do exame.

Assim, podemos verificar que a representação de língua que permeia o curso está restrita a do falante nativo americano que pertence ao meio acadêmico, ocupando cargos, como professor e funcionários, conforme apontam as próprias orientações do curso *online*.

Além disso, podemos concluir que o formato e conteúdo exerceram um efeito retroativo forte no curso, que explora todos os tipos de questões do exame, assim como o seu conteúdo. Apesar de apresentar estratégias que auxiliam o usuário a lidar com aspectos de uso da língua, há poucos recursos que visam ao desenvolvimento das habilidades de produção oral e escrita. Tal fato contraria a proposta do TOEFL IBT, que recomenda aos candidatos que busquem programas de ensino que focalizem a comunicação usando as quatro habilidades, principalmente a produção oral. Dessa forma, o efeito na abordagem pode ser classificado como limitado.

4.4 Questionário para a coordenadora pedagógica do Núcleo de Línguas

Esta seção apresenta os dados coletados junto à coordenação do programa IsF por meio de um questionário. A utilização dessa ferramenta mostrou-se mais apropriada devido aos detalhes e especificidades das perguntas. No entanto, foi enfatizado à entrevistada que informações que considerasse interessantes poderiam ser acrescentadas, assim como comentários e opiniões.

As questões tinham o objetivo de investigar as mesmas áreas analisadas por outros instrumentos utilizados, como a observação em sala e a entrevista com professores, além de outras específicas para a perspectiva da coordenadora.

4.4.1 A seleção, acompanhamento e avaliação dos professores

Primeiramente, identificamos que os exames de proficiência internacionais influenciam diretamente a seleção de professores. Um dos requisitos de contratação consiste na obtenção de uma média de 600 pontos no exame TOEFL ITP. Além disso, para ministrar aulas do Preparatório para o TOEFL IBT, os profissionais devem possuir experiência prévia

especificamente no ensino desse tipo de curso. No entanto, como nem todos possuem, há um trabalho dos professores menos experientes com os mais experientes, que envolve o planejamento em conjunto das aulas e observação em sala.

Apesar de os exames estarem presentes no processo de seleção, o mesmo não ocorreu na avaliação do trabalho dos professores. De acordo com a coordenadora pedagógica, o processo avaliativo adotado junto aos professores envolve discussões e reflexões em conjunto nas reuniões a partir das observações de aulas pelos colegas, e também os resultados da pesquisa de opinião aplicada com os alunos que abrange perguntas abertas e fechadas sobre o desempenho do professor, qualidade do material didático e o próprio envolvimento e comprometimento do estudante com o curso. Assim, não foram identificados critérios que associem resultados de exames de proficiência de alunos e avaliação profissional dos docentes. Tal atitude diverge daquelas relatadas em outras pesquisas, em que a coordenação e direção de escolas criam mecanismos visando avaliar o desempenho dos professores conforme a aprovação dos alunos em testes de alta relevância (TSAGARI, 2009).

A não utilização de controles específicos que relacionem professor, alunos e resultados do exame TOEFL IBT impossibilita a realização de levantamentos de candidatos aprovados que tenham estudado no Núcleo. Se, por um lado, isso dificulta a investigação sobre a relação entre o processo de ensino e aprendizagem e os exames de proficiência do CsF, por outro, demonstra que o Núcleo não busca centralizar sua atuação para tanto e, como consequência, não vincula o desempenho de seu corpo docente a esse aspecto.

Também constam no processo de formação dos professores do Núcleo, atividades como reuniões pedagógicas semanais, observação de aulas de colegas com posterior discussão conjunta nas reuniões, e cursos ministrados por professores mais experientes para os iniciantes, sempre orientados pela coordenação.

Embora as reuniões pedagógicas não tenham sido acompanhadas para este estudo, as declarações da coordenação indicam que a capacitação dos professores do Núcleo é considerada relevante e busca-se uma ação reflexiva viabilizada por momentos como observação de aulas e posterior discussão, possivelmente objetivando a reconstrução da prática (SMYTH, 1992).

Acreditamos que a existência de critérios definidos para a seleção, alocação e acompanhamento pedagógico dos docentes favorece melhor integração do trabalho desenvolvido no Núcleo, contribuindo para o desenvolvimento das aulas e efeito retroativo positivo do exame nas atitudes e percepções dos professores. Os resultados da investigação de Watanabe (2004) indicam o papel que a atmosfera e fatores culturais como as tradições de

ensino podem influenciar na aprendizagem. “As culturas da escola podem também estar envolvidas como um fator de mediação. Uma atmosfera escolar positiva que ajuda os alunos a melhorar habilidades autênticas na língua estrangeira pode ser transferida para as aulas de exame”.

Em termos de abordagem de ensino, a coordenadora afirma que não há orientações explícitas para que seja seguida alguma em específico, pois cada docente possui sua própria abordagem. Entretanto, ressalta que há o objetivo geral de envolver o aluno em uma proposta indutiva de ensino para a comunicação na língua e trabalho em pequenos grupos. Essa orientação da coordenadora é aplicada para todos os professores, ou seja, não há uma divisão daqueles que atuam no curso voltado ao TOEFL IBT.

Portanto, não encontramos evidências de que o exame esteja exercendo influências na coordenadora pedagógica em relação ao acompanhamento formativo e avaliativo dos professores. No entanto, foi registrado que a seleção dos professores para o curso Preparatório para o TOEFL IBT é influenciado pelo exame.

4.4.2 Os cursos e materiais didáticos

Constatamos que há preocupação por parte da coordenadora pedagógica em oferecer cursos voltados para os exames de proficiência exigidos pelo CsF, tanto que, além do *Preparatório para o Exame TOEFL IBT*, o Núcleo oferece também o *Introdução para Exames de Proficiência* no qual são apresentadas as principais características de vários exames, fornecidas orientações sobre como estudar e encontrar materiais de estudo. Entretanto, isso entra em conflito com a necessidade de um número mínimo de dez inscritos para o início das aulas e a maior procura por parte dos alunos tem sido pelo curso do TOEFL IBT.

Em termos de cursos preparatórios, o MEO também oferece um número restrito de opções mesmo tendo milhares de usuários que talvez poderiam estar interessados em outros, além dos disponibilizados: FCE, CAE e também o TOEFL IBT, o que pode reafirmar a popularidade e procura pelo exame americano identificada no NuCli, somada ao fato de que esse exame consta em muitos editais do CsF.

De acordo com a coordenadora, a tipologia dos cursos oferecidos foi inicialmente definida pelas diretrizes fornecidas pelo núcleo gestor do IsF, mas, após um período de ofertas, houve uma adaptação de acordo com o perfil, necessidades e interesses dos alunos, dados levantados no início e final do curso. Somado a isso, há discussões com a equipe de professores considerando suas opiniões, perfis, disponibilidade de tempo e materiais

didáticos. É importante lembrarmos que o primeiro parágrafo da Portaria Nr. 1466, que institui o programa Inglês sem Fronteiras, enfatiza o intuito de preparar os alunos para os exames exigidos para o acesso a universidades estrangeiras. Dessa forma, essa preocupação inicial com os exames é esperada.

Segundo a entrevistada, procura-se evitar cursos longos, pois poderiam desencadear mais desistência de alunos. Assim, tenta-se encaixar as ofertas ao calendário de aulas do *campus*. A elaboração do programa de ensino fica a cargo da coordenadora pedagógica, mas com posterior análise da coordenadora geral. Também é decisão estabelecida pelo núcleo gestor o formato de quatro horas semanais de aula que, por sua vez, podem ser distribuídas da maneira que for mais conveniente.

Os cursos estão alinhados com o Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) indo do nível de proficiência A1 ao C2, conforme afirmação da coordenadora. Por outro lado, o Núcleo de Línguas não adota um teste de classificação para os alunos ingressantes, sendo utilizado como referência o estágio que o aluno cursa no *My English Online* e, consequentemente, os próprios níveis de proficiência do MEO.

A participante destaca o interesse dos alunos especificamente pelo curso *Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para o Convívio Social*, o que atribui aos temas variados apresentados, desde a documentação envolvida para viagens de intercâmbio até moradia, alimentação e consultas médicas, conferindo uma aparência de leveza ao curso.

Concordamos que, por abordar temas do cotidiano, essa aparente leveza possa atrair a atenção dos alunos, mas também é necessário ressaltarmos que esse curso equivale aos primeiros níveis de proficiência do QCER, ou seja, para aqueles estudantes de nível básico. E, normalmente, há mais alunos frequentando cursos de inglês que possuem esse nível de proficiência do que, por exemplo, aqueles que estão no B2 ou C1, que seriam os níveis necessários para frequentar o curso *Preparatório para o Exame TOEFL IBT*.

Quanto ao material didático, observamos forte efeito retroativo do exame TOEFL IBT na sua seleção. Como em muitos contextos investigados (CHENG, 1997; ANDREWS, FULLILOVE, WONG, 2002), identificamos a preferência pelo uso de um material didático composto essencialmente por exames passados. Entretanto, conforme descreve Spratt (2005), os livros relacionados aos exames diferem quanto ao tipo de conteúdo, variando de fortemente voltados aos exames até aqueles que buscam desenvolver aspectos linguísticos e habilidades relevantes.

No entanto, a opção da coordenadora pedagógica foi pelo guia oficial da organização elaboradora do exame, ETS, - *The Official Guide to the TOEFL Test* – quarta edição da

editora McGraw Hill. Esse livro, dentro da classificação de Spratt (2005), pode ser considerado como fortemente voltado ao exame, visto que traz três testes passados em suas versões integrais, além de diversos outros exemplos reais de questões respondidas com análises e comentários dos corretores da ETS sobre as respostas, sendo esses componentes o destaque principal trazidos na capa da publicação.

Por outro lado, essa seleção consistiria em uma exceção, conforme a coordenadora pedagógica, visto que, no Núcleo, prioriza-se o desenvolvimento de materiais didáticos próprios baseados em fontes autênticas de uso da língua. A elaboração é realizada pela equipe de professores supervisionados pela coordenação pedagógica e geral. Segundo a participante, os mesmos princípios da abordagem de ensino passados para o corpo docente estão presentes no material didático.

4.4.3 Avaliação de rendimento, os alunos e o MEO

A avaliação de rendimento do curso preparatório é fortemente influenciada pelo exame TOEFL IBT, uma vez que os simulados são utilizados para compor a nota. Por outro lado, nos demais cursos, o aluno deve fazer uma apresentação final, realizar tarefas e uma avaliação escrita e oral mais formal. A frequência também é considerada, sendo a média estabelecida de 75%.

Apesar do IsF ter sido implementado visando primordialmente ao intercâmbio do CsF, a coordenadora considera que, até o momento, a experiência revela que o público atendido pelo Núcleo consiste em alunos interessados em estudar a língua e não possuem necessariamente expectativas de participar do intercâmbio. Essa declaração da coordenadora mostra indícios de ausência do efeito retroativo junto aos alunos tanto do exame TOEFL IBT quanto de qualquer outro exigido pelo programa. Entretanto, precisamos considerar também os motivos daqueles que buscam o curso preparatório especificamente e dos alunos que fazem outros cursos, visto que podem estar motivados a prestar o exame, mas talvez pelo nível de proficiência mais elevado exigido, acabem por optar por outros de níveis mais baixos.

No entanto, o interesse dos alunos que procuram o NucLi também não pode ser classificado como alto, visto que, conforme a entrevistada, a procura pelo plantão dos professores, em que são oferecidas aulas de reforço, é extremamente baixa, assim como a utilização do laboratório equipado com computadores e a sala de leitura que possui livros e material de áudio. Somado a isso, a proposta do governo com a criação dos núcleos de língua consiste também no auxílio aos alunos do MEO que tivessem dúvidas ou dificuldade no

curso, mas o índice de procura para tanto é zero, de acordo com a coordenadora.

Tirando o fato de que o MEO é utilizado como referência de proficiência do aluno para classificação nos cursos presenciais, e que o estudante deve estar obrigatoriamente inscrito no curso *online* para estudar no Núcleo, a relação entre o MEO e os cursos presenciais, considerando seus objetivos, planejamento e ensino, é praticamente inexistente. A coordenadora afirma que os alunos alegam não gostar do curso *online* e os professores acham difícil estabelecer relações com as suas aulas, tanto que inicialmente cogitou-se utilizá-lo como recurso didático, mas, diante desses fatos, a ideia foi descartada.

Dessa forma, os alunos não buscam o Núcleo motivados a aprofundar o que aprendem no MEO, e o curso *online* não auxilia os professores durante as aulas. Esses resultados somados à nossa discussão sobre o trabalho limitado para o desenvolvimento das habilidades oferecido pelo MEO, que funciona mais como um repositório de materiais, demonstram indícios de que o curso *online* está sendo pouco aproveitado, levantando questionamentos sobre a sua relevância dentro do programa IsF.

4.5 Os cursos presenciais desta investigação

Selecionamos dois cursos distintos oferecidos pelo Núcleo de Línguas da Universidade para esta investigação. O primeiro, denominado *Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para o Convívio Social*, cujo nível de proficiência era básico, segundo as informações disponíveis no *site* do núcleo, e o outro chamado *Preparatório para o Exame de Proficiência TOEFL IBT* destinado aos alunos que estejam no nível 4 ou 5 do curso *My English On Line*, que seriam os dois últimos do curso.

O propósito inicial da escolha desses cursos, aparentemente bem diferentes entre si, foi a suposição de que poderiam apresentar objetivos de ensino e, conseqüentemente, aulas e perfis de alunos bem distintos. Dessa forma, poderíamos analisar possíveis efeitos do TOEFL ou de outro exame exigido no CsF nos dois contextos distintos.

Essa preocupação foi decorrente da análise da Portaria 1.466 do Ministério da Educação que institui o programa IsF e estabelece em seu primeiro parágrafo que o objetivo do programa é “propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas”. Isso despertou nosso questionamento em investigar o quanto os cursos presenciais estariam voltados à capacitação dos alunos para os exames. Para tanto, surge a necessidade de investigar tipos de cursos distintos, analisando desde ensino até atitudes de

alunos em busca de indícios de um possível efeito retroativo.

Primeiramente, foram realizadas as observações em sala de aula que tinham como objetivo a identificação dos principais aspectos da prática de ensino dos professores e, como consequência, a busca de evidências da existência de efeito retroativo do exame TOEFL IBT ou de qualquer outro exame envolvido no programa Ciência sem Fronteiras.

As aulas observadas foram todas ministradas no Núcleo de Línguas da universidade em horários diversos, no final da manhã, início da tarde e à noite e todas tiveram o áudio gravado.

Esta análise está dividida de acordo com o curso e respectivo material didático, professor e grupo de alunos. Para melhor triangulação dos dados, apresentamos, primeiramente, uma análise do material didático, devido à sua influência tanto nas aulas quanto nas declarações dos professores. Depois disso, discutimos os dados das observações em aula juntamente com os da entrevista com o docente da sala. Em seguida, trazemos os dados dos alunos, gerados a partir do grupo focal, e finalizamos com uma análise que triangula todas as informações.

4.5.1 O curso *Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para o Convívio Social*

Destinado aos alunos com nível básico de proficiência na língua inglesa, conforme classificação do MEO, o curso *Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para o Convívio Social*, possui dezesseis horas-aula distribuídas em dois encontros semanais com duas horas cada, ou seja, aproximadamente um mês de aula.

O principal objetivo do curso, segundo sua ementa, consiste em sensibilizar os alunos candidatos a intercâmbio sobre questões do cotidiano que podem ser diferentes das expectativas que se pode ter dessas rotinas baseados na cultura nacional.

Assim, o curso focaliza o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno prevendo a vida em outros países, abordando, para tanto, questões como documentação de viagem, moradia, saúde, transporte, alimentação, entre outros, segundo informações da coordenadora pedagógica. Dessa maneira, o curso visualiza aqueles alunos que já teriam sido selecionados em programas de intercâmbio e estariam morando no país de destino.

No período observado, que totalizou quatro horas em dois encontros de duas horas, o número de alunos que compareceu às aulas foi de quatro no primeiro e sete no segundo.

A entrevista com o professor do curso ocorreu após o término das observações em sala e teve como objetivo principal identificar as visões de proficiência, linguagem e ensino do participante e buscar a existência ou não de influências dos exames internacionais de

proficiência do programa Inglês sem Fronteiras, entre eles o TOEFL IBT.

Embora houvesse um roteiro de perguntas, a entrevista semiestruturada permitiu que o participante adicionasse informações, ampliasse o tópico da questão, interagindo de modo semelhante a uma conversa. A entrevista foi gravada em áudio e durou aproximadamente meia hora.

4.5.1.1 O material didático

A apostila utilizada é composta por cinco unidades abrangendo os tópicos: informações pessoais, lugares e localizações, saúde, comida e sotaques, distribuídas em trinta e sete páginas, indo ao encontro do objetivo do curso de desenvolver habilidades para situações características da rotina do aluno no exterior.

Embora as unidades possuam extensões distintas, sendo algumas mais longas que outras, mantêm um padrão geral em relação aos tipos de atividades. Na maioria, unidades 1, 3 e 5, são apresentadas inicialmente atividades de aquecimento *warm-up* questionando a opinião e experiência do aluno no tópico focalizado. Além disso, todas as unidades trazem textos para compreensão oral, podendo ser vídeos de séries americanas retirados do *YouTube*, canções ou textos didáticos.

Quanto à compreensão escrita, a apostila apresenta gêneros textuais variados, como tiras de quadrinhos, textos informativos de *sites* americanos, letras de músicas, mapas, sendo todos eles autênticos ou adaptados. As atividades de produção oral são exploradas em sua maioria por perguntas opinativas a respeito do tópico da unidade, com diferentes formas de interação. Os aspectos gramaticais e lexicais são primeiramente apresentados inseridos em um texto escrito ou oral e em seguida explorados por meio de atividades em que o aluno observe o funcionamento da língua e identifique as regras de sua utilização, seguidos por exercícios de sistematização contextualizados. O material também explora linguagem não verbal, por meio de desenhos, fotos, mapas, logomarcas para auxiliar nas atividades de *warm-up* de compreensão escrita e compreensão oral.

O conteúdo das cinco unidades traz diversas situações sociais de uso da língua, cobrindo assuntos como apresentação, instruções de direção, problemas de saúde, comidas típicas e diferentes sotaques na língua inglesa.

O formato dos exercícios propostos não segue um padrão específico, podendo ser preenchimento de lacunas, perguntas e respostas, associação de colunas, preenchimento de tabelas, mas, de um modo geral, prevalecem numericamente mais as perguntas e respostas

escritas, tanto em atividades de compreensão oral quanto de compreensão escrita. Considerando todos os exercícios apresentados pelo material didático, foram localizados apenas dois no formato de múltipla escolha.

A análise do material didático indica a prevalência de uma visão de uso da língua, mais do que conhecimento de formas, favorecendo uma abordagem de ensino comunicativa valorizando o contato com uma diversidade de sotaques, gêneros textuais e situações sociais de utilização do inglês. Somado a esses aspectos, estão os textos autênticos apresentados e a explicação de regras gramaticais e lexicais sempre de modo contextualizado.

Traçando um paralelo com o exame TOEFL IBT e suas concepções de língua e abordagem de ensino, foi possível identificar três aspectos principais. Primeiramente, quanto ao formato das atividades, o material didático possui outras formas, além daquelas trazidas pelo exame, mais centralizadas em múltiplas escolhas. O conteúdo do curso versa sobre situações do dia a dia e não necessariamente sobre o mundo acadêmico, principal foco do TOEFL IBT. Assim, não foram localizadas na apostila situações específicas e rotineiras de um universitário, como, por exemplo, fazer um empréstimo de livro na biblioteca, participar de uma discussão em grupo, resolver um assunto burocrático na secretaria, entre outros semelhantes às situações citadas no guia oficial do TOEFL IBT. Por outro lado, todo o conteúdo apresentado pode ser utilizado também em ambientes universitários, visto a característica social que possui. O terceiro aspecto está relacionado à abordagem de ensino que o material didático e o exame privilegiam. Embora o exame traga algumas tarefas cujo formato engesse a língua, uma vez que não permite interação similar à vida real, principalmente na produção oral, é possível afirmar que a abordagem comunicativa apresenta-se como a mais apropriada, assim como para o material didático, pois, entre as suas características fundamentais, segundo Brown (2000), estão “o auxílio do professor para os alunos trabalharem com a língua, a ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo, a introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem e uma tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com ativação da linguagem fora da sala de aula”.

No entanto, não podemos afirmar que esses aspectos constituem evidência de efeito retroativo do exame no material didático. O mais provável é que reflitam as visões de língua e aprendizagem da equipe do Núcleo, independentemente da influência dos exames de proficiência exigidos no programa CsF.

4.5.1.2 Observação em sala de aula e entrevista com o professor

Apresentamos, nesta seção, os aspectos mais salientes da prática de ensino que demonstram, entre outras características, a abordagem privilegiada, a utilização do material didático, as atitudes e percepções do professor do curso e alunos em relação aos exames de proficiência exigidos no CsF.

Com base nas observações, pudemos concluir que a abordagem de ensino do professor prioriza o uso da língua. O seu posicionamento mostra a preocupação em proporcionar condições para que o aluno possa desenvolver as habilidades comunicativas na língua inglesa, remetendo à visão de *use* da língua, segundo a dicotomia discutida por Widdowson (1978) entre *usage* e *use*, sendo a primeira relativa aos padrões formais da língua enquanto a segunda estaria relacionada à função comunicativa da língua.

Por exemplo, em várias oportunidades durante a aula, o professor buscou a participação dos alunos e envolvimento no tópico, especialmente no início da aula, quando um novo assunto era apresentado.

(Professor A) - So basically, you're going to make a profile for this social network that we have here but first let me ask... which eh...social network do you have a profile in....like.... I suppose everybody has facebook...yes?

(Aluno 1) Tweeter...

(Professor A) Tweeter ah?

Observamos que, embora alguns alunos tentem responder às perguntas colocadas pelo professor, às vezes não conseguem expandir além de frases curtas, recorrendo ao português para finalizar as sentenças. No entanto, considerando o nível de proficiência do curso, essa situação é esperada. Além disso, identificamos também a busca pela comunicação na língua e uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula (BROWN, 2000).

(Professor A) - Can we discuss about the...about what you wrote? Who wants to read first?

(Aluno 1) Coloquei...I like music. I play the guitar. I like Science. I always find...eu sempre procuro...

(Professor A) Look for?

(Aluno 1) Look for?

(Professor A) Yes...

(Aluno 1) I look for my objective so my type of intelligence is musical, logical and intrapersonal.

(Professor A) Very good!

Além disso, constatamos uma forte influência do material didático nas aulas, uma vez que o conteúdo trabalhado, assim como o formato das atividades, giravam em torno da apostila, o que foi confirmado pelo entrevistado ao ser questionado sobre o planejamento do curso. O professor é responsável pela sua elaboração tendo em vista o grupo de alunos, o tempo de duração do curso e o ritmo das aulas para que o conteúdo do material didático seja trabalhado.

(Professor A) - O que a gente tem que fazer é cumprir a carga horária estabelecida e percorrer todo o material... todos os pontos do material.. e por isso que o material já é organizado em módulos pra que eles encaixem na carga horária.

Quando questionado sobre a abordagem de ensino que adota, o material didático surge como principal norteador de sua prática, confirmando o que havia sido observado em sala.

(Professor A) Pensando que eu tenho que seguir o material, que já está estabelecido....eu procuro fazer com que os alunos possam praticar, trabalhar com essas quatro grandes habilidades do...da aprendizagem de língua que é o *listening*, *writing*, o *speaking* e o *reading*, mas...eu diria...eu não sei se eu conseguiria me enquadrar em uma abordagem...assim...mas o que eu procuro fazer é que...mas o que fazer é que os alunos conversem comigo, então além de falar sobre os temas do material, eu falo sobre as coisas que aconteceram na (nome da universidade), coisas da realidade deles pra que eles se estimulem a falar de coisas que eles já sabem, então, nesse sentido eu estaria tentando for...não forçar, mas produzir uma comunicação entre a gente...fazer com que eles falassem sobre coisas da vida deles mesmo.

Questionado se busca utilizar outros materiais com outros conteúdos para as suas aulas, o professor revela preocupação em considerar o nível de proficiência de seus alunos.

(Professor A) - Depende da turma, nessa turma aqui de agora, eu percebi que...talvez...os alunos tivessem um nível mais avançado do que a apostila exigisse...então eles poderiam aproveitar mais, então como eu dividi com a outra turma...quer dizer com a outra professora, ou seja, esse curso era dado por dois professores a (nome da professora), que é a outra professora tentou trazer conteúdos novos também, a gente teve a participação das intercambistas...das ETAs que também fizeram oficinas, essas coisas, mas geralmente eu tento...dar uma manipulada no material de acordo com o grau de conhecimento dos alunos.

A declaração do professor pode indicar problemas, primeiramente, quanto ao teste de classificação (HUGHES, 1993) que visa identificar o nível de proficiência do aluno para enquadrá-lo em um curso adequado as suas capacidades. No entanto, como no contexto estudado essa nivelção é realizada por meio do MEO, esse resultado aponta para uma

discrepância entre os níveis de proficiência dos cursos *online* e presencial.

A prova de rendimento aplicada focalizou as habilidades de compreensão oral e produção escrita para a produção de um texto, em um formato bem simples de *dictagloss*. Esse tipo de atividade não é utilizado em testes de proficiência como o TOEFL IBT ou o IELTS, sendo mais normalmente um recurso de sala de aula. Segundo definição do *site* “teachingenglish.org.uk” da BBC e British Council, o *dictagloss* é uma atividade de ditado em sala de aula na qual os alunos devem reconstruir um texto a partir do que ouviram e tomaram notas.

Uma das tarefas de produção escrita do TOEFL IBT, chamada de integrada, consiste na redação de um resumo a partir de textos escrito e oral, integrando as habilidades de compreensão escrita, compreensão oral e produção escrita. Assim, a prova de rendimento adotada no curso assemelha-se ao exame quanto à integração de habilidades, mas diverge em outros aspectos, como conteúdo. Entretanto, como não foram identificadas outras evidências, esse aspecto não pode ser inferido como influência do TOEFL IBT, mas, provavelmente, atribuído aos componentes regulares de um material didático.

Esse fato foi confirmado pelo professor, que não identifica uma relação direta entre o curso que ministra e os exames de proficiência exigidos no CsF.

(Professor A) É..ao teste...eu diria que não diretamente. Ele tá no sentido em que o aluno vai desenvolver melhor a habilidade de ouvir..a...de racionar, de reconhecer as informações e isso é muito importante no teste de proficiência, né? Mas não é o tipo de teste que... um um tipo de aula que é feita pensando no teste, pensando no tipo de questões.

O professor afirma ainda que os alunos dos cursos em que trabalha não solicitam esclarecimentos de conteúdo ou formato dos exames de proficiência envolvidos no CsF, e acredita que esse tipo de estudante provavelmente busque os cursos preparatórios para o TOEFL. Dessa maneira, o perfil dos alunos de seu curso seria um pouco diferente, demonstrando outras expectativas de aprendizado da língua:

(Professor A) ...mas eu percebo que não são todos os alunos que fazem os cursos que vão participar do programa e às vezes são alunos de cursos que nem têm...nem são contemplados no edital...nos editais que abrem do Ciência sem Fronteiras...a..então os alunos vêm com expectativas do tipo melhorar o inglês ou praticar mesmo...quem precisa e já tá tentando se inscrever pros editais etc sim aí se dedica, diz que vai prestar os exames de proficiência etc

A relação entre o curso e o CsF estaria no objetivo de se trabalhar situações de uso

da língua que o aluno poderia enfrentar já no exterior.

(Professor A) - Dessa frente...o objetivo é de que os alunos possam...os alunos que supostamente forem pro programa Ciências sem Fronteiras, possam é....lidar com as situações reais lá do....de vida mesmo dos Estados Unidos, então... ou da Austrália, ou do Reino Unido etc, como, por exemplo, conseguir alugar uma casa, ou se precisar ir ao hospital, uma farmácia, conseguir se comunicar nesse sentido, então... o curso tenta... fazer um panorama geral...desse tipo de situação do dia a dia.

Quando questionado sobre o ensino de inglês focalizando exames de proficiência como os exigidos no CsF, o professor mostrou resistência e apontou o risco do ensino tornar-se um treinamento para se passar em testes, o que constituiria um perigo, segundo sua visão:

(Professor A) -na medida em que os cursos sejam moldados assim para que o aluno passe no teste, não para que o aluno tenha proficiência em inglês e saiba efetivamente lidar com situações reais, entendeu? Mas, às vezes, pode ser que os cursos sejam ser manipulados para que o aluno treine, treine e treine e isso acaba virando um tipo de vestibular ou de curso preparatório para o vestibular, ou seja, o aluno não precisa saber efetivamente lidar com a língua, ele precisa memorizar técnicas, regras etc nesse sentido acho que pode ser um perigo...não parece que está ocorrendo isso ainda aqui, pela minha experiência, pelo meu contato com outros professores, mas é um perigo que eu vejo.

O posicionamento do participante enfatiza o fato de que professores, assim como todos os atores, possuem suas próprias concepções sobre exame e ensino, podendo influenciar os alunos (NORRIS, 2008).

4.5.1.3 Grupo focal com os alunos

A discussão com os alunos do curso *Convívio Social* buscou abordar questões relacionadas ao aprendizado do inglês, tais como objetivos em fazer o curso, tempo de estudo da língua, uso do inglês fora da sala de aula, formas de estudo e interesse no CsF e seus exames de proficiência.

Em relação ao perfil dos alunos, um total de cinco participantes, observamos distinções em vários aspectos. Quanto ao nível educacional, três estão na graduação, sendo que um deles está na segunda graduação, um está no mestrado e um no doutorado, mas houve uma prevalência da área de Exatas, que totalizou quatro alunos, sob outras áreas, como a de Humanas, com apenas um participante.

Quanto à experiência na realização de exames de proficiência, os alunos de pós-graduação já haviam feito provas como parte do processo seletivo para iniciarem o curso,

sendo uma delas o TOEFL e a outra elaborada e aplicada por uma escola de idiomas local.

Todos os alunos foram ao Núcleo de Línguas da universidade, pois receberam comunicados sobre os cursos oferecidos, enviados tanto pela universidade como pelo programa Inglês sem Fronteiras. Os estudantes revelam a expectativa de estudar no exterior.

(Aluno 4) - Eu entrei porque eu pretendo fazer o Ciência sem Fronteiras, então...é...eu acho que vai..é.. ajudar bastante fazer esses cursos do Inglês sem Fronteiras, pra depois...quando eu conseguir..acho que vai ser bom.

(Aluno 2) - Eu pretendo ir pra fora, mas não pelo Ciência sem Fronteiras porque eu também já tô terminando..(a graduação)

(Aluno 3) - Eu vou daqui dois anos, não pra agora, seria pro doutorado..e aí...seria pra daqui dois anos...seria um pouco diferente...(...) é da Capes, só que é o sanduíche, é diferente.

Para tanto, os certificados de proficiência em inglês tornam-se muito importantes, o que tem motivado os alunos a estudarem a língua, mas, além do TOEFL IBT, há interesse em outros exames aceitos no CsF.

(Aluno 4) - Sim, com certeza, ainda mais pela área...assim..eu faço engenharia. Porque tem muito relacionamento pra fora do país porque não é somente no país que eu vou ter relacionamento, então eu acho que é muito importante.

Então, eu acho que pra Europa eles aceitam mais o IELTS...então eu acho que eu vou ter que fazer esse, que eu pretendo ir pra Europa...

(Pesquisadora) E você conhece o teste?

(Aluno 4) - Então, eu nunca tive contato...porque aqui eles só falam do TOEFL..então eu assim não sei ainda como é...o outro.

Entretanto, os participantes não acreditam que a necessidade do certificado de proficiência exerce alguma pressão para que estudem a língua, visto que há outras razões que os levam a querer aprender. Todos consideram que o seu crescimento acadêmico está atrelado à capacidade de utilizarem a língua.

(Aluno 1) -eu tô pegando mais pra estudar porque é uma necessidade que eu vi, sabe, porque eu já tive situações, assim...no departamento mesmo que...apareceu um canadense lá e....foi dá palestra pro pessoal e a professora orientadora pediu pra gente apresentar o projeto pra ele e eu senti muita dificuldade pra falar..então..foi uma necessidade que eu senti, sabe?

(Aluno 5) - O teste acaba que é uma consequência do que você tá estudando...o posicionamento é você ter que saber pra lidar com situações de..oportunidades que apareçam e você tem que tá preparado (...) o teste vai ser... não vai ser empecilho nenhum de você fazer isso.

(Aluno 3) - E de certa forma quando você tá na pós-graduação você é mais pressionado, né? Você tem que escrever muito e escrever pra revista, principalmente revista

internacional... apresentar trabalho em congresso internacional... aí quando tem palestra também, então querendo ou não já...se você não sabe cê já tá pra trás de todo mundo...(risos)..então...

Observamos que os alunos possuem consciência de suas limitações no uso da língua inglesa, o que tem causado dificuldades na vida acadêmica. Essa situação demonstra a precariedade no ensino de inglês no sistema de educação brasileiro, uma vez que esses estudantes chegam à universidade com um nível de proficiência limitado, o que os impede de desenvolver mais plenamente suas capacidades acadêmicas.

O curso *My English Online* é criticado pelos alunos que o utilizam. Além disso, alguns estudantes já tiveram o acesso bloqueado por falta de uso.

(Aluno 4) - Eu acho que tem bastante coisa meio repetitiva assim, se você for ver tem vários vídeos que ele põe eh.... o mesmo...o mesmo vídeo em várias, várias partes e acaba sendo um exercício repetitivo que eu acho que poderia ser diferente.

(Aluno 2) - E pra falar ele pede pra gente gravar nossa voz e aí no score não sai assim...dá muito problema, às vezes a gente não tem retorno, sabe...eu já cheguei a gravar e não era problema no computador, dava pra ver que era com eles.. já cheguei assim a gravar dez vezes a mesma coisa e aí não ia, entendeu?

(Aluno 4) - Eu também tenho problema, eu não sei porque eu também não tenho microfone pra.. não sei se sai melhor com microfone, eu tenho né o microfone que vem no notebook mesmo, mas também nunca aparece score nada...às vezes ele nem reconhece, né?

Somado a isso, a parte de produção oral do MEO recebeu mais críticas por estar restrita à repetição de sentenças e oferecer poucas atividades.

(Aluno 4) (...)e também nem é tanta coisa que tem pra falar, às vezes um exercício que tem por unidade.

(Aluno 2) É só pra gravar, como se fosse só pra cumprir uma tarefa

(Aluno 4) Por ter obrigação de ter...

(Aluno 2) -Por obrigação...

Conforme abordamos anteriormente, a concepção de linguagem presente no MEO, principalmente na produção oral, caracteriza-se pela ausência de interação, repetição, tendo como referência um falante nativo, o que pode justificar as críticas que recebe dos participantes. Além disso, os problemas técnicos que apresentam são somados aos comentários, aumentando o grau de insatisfação. Esses dados, juntamente com os obtidos junto à coordenadora pedagógica, reforçam nossa análise sobre as limitações do MEO e o seu

uso efetivo no IsF.

No entanto, houve unanimidade entre os participantes que a habilidade oral seria aquela que precisam desenvolver mais, diante da dificuldade que acreditam que possuem e também pelo fato das experiências de aprendizado anteriores terem sido mais centralizadas na gramática ou consideradas muito básicas pelos alunos, o que é previsível considerando, conforme relatamos anteriormente, as deficiências no ensino da língua no sistema educacional.

Como consequência, os participantes descreveram como muito produtiva uma das aulas no curso presencial em que duas falantes nativas desenvolveram uma dinâmica em sala em que basicamente conversavam e corrigiam os alunos, habilidade que consideraram pouco trabalhada em sala ao longo do curso.

(Aluno 5) - Pra mim melhor assim...pra mim a melhor aula que teve aqui foi o dia que teve duas americanas aqui..foi um...foi um..

(Aluno 2) – Pra mim também.

(Aluno 3) – Pra mim também.

(Aluno 5) ..foi uma conversa, um bate-papo com elas e eu achei que foi bem dinâmico aquilo ali, foi bem proveitoso.

(Pesquisadora) - Foi tipo uma entrevista?

(Aluno 3) - Foi assim (apontando para a disposição das cadeiras em círculo) e aí duas nativas, então elas nos deram várias perguntas e a gente ia respondendo em inglês e elas nos ajudavam e tirando dúvida, tudo em inglês. Foi bem legal mesmo.

(Aluno 2) E todo mundo falava o tempo inteiro.

Como essa discussão ocorreu no último dia de aula, todos os participantes relataram que pretendiam se inscrever nos próximos cursos que o Inglês sem Fronteiras oferecer, como uma forma de continuar estudando a língua e forçar a prática, sendo que dois deles irão paralelamente a isso buscar um professor particular, ambos para praticarem mais a produção oral.

Acreditamos que esse interesse dos alunos na produção oral e a percepção de que não desenvolveram de forma suficiente essa habilidade ao longo do curso pode auxiliar na reflexão dos professores e da coordenadoria do NucLi sobre a necessidade de utilizarem mais atividades semelhantes à descrita pelos estudantes.

No entanto, a percepção dos alunos contradiz a opinião do professor, pois acredita que a habilidade menos trabalhada em sala tenha sido a escrita, enquanto a produção oral foi a mais explorada.

(Professor A) - Eu acho que pela minha experiência, pela minha prática como

professor, desfavorece a prática da escrita...na verdade, porque não tenho a impressão de que exista tempo, por exemplo pros alunos iniciantes tempo de desenvolver a escrita melhor. Então existe a escrita, mas é uma escrita...não primitiva, mas talvez não tão formal, entendeu?

(Pesquisadora) Mais básica?

(Professor A) Mais básica isso.

(Pesquisadora) Você acha que favorece (o curso) alguma outra habilidade?

(Professor A) Eu acho que...a conversação...a conversação, se pensarmos nessas quatro habilidades grandes, assim.

Por outro lado, todos mostraram insatisfação quanto a curta duração dos cursos presenciais. Um dos participantes gostaria que os cursos presenciais do Inglês sem Fronteiras seguissem a mesma linha da plataforma *online*, sendo divididos por níveis de proficiência. Assim, caso um aluno faça o nivelamento e seja classificado no nível dois, ele estudaria até atingir o três e assim sucessivamente, como fazem as escolas de idiomas.

Essa insatisfação levantada pelos alunos está conectada a várias outras questões. Primeiramente, em relação à carga horária, o NucLi deve seguir as determinações do Núcleo Gestor, que, por sua vez, estabelece as opções 16, 32, 42 e 64 horas distribuídas em quatro horas semanais. Assim, existe a possibilidade das expectativas dos alunos serem atendidas por meio de uma carga mais elevada. Entretanto, há outros aspectos, segundo a coordenadora pedagógica, que devem ser considerados. As ofertas dos cursos precisam estar alinhadas com o calendário acadêmico do *campus* da universidade; ao mesmo tempo, há uma preocupação específica de se evitar cursos muito longos pela possibilidade de evasão. Por outro lado, a questão de número de desistentes, evasão e absenteísmo pode ser observada, mesmo em cursos curtos, visto que no último dia de aula, quando ocorreram a prova final e o encerramento do curso, havia apenas sete alunos. Esse número, comparado com a quantidade de vagas ofertadas para graduação no *campus*, de quase três mil, é relativamente baixo.

Quanto à expectativa do aluno de frequentar cursos que sigam uma escala de proficiência, de forma similar aos institutos de idiomas, acreditamos que tal constatação pode indicar a percepção de aprendizagem que o participante possui e a expectativa de que haja uma correspondência de evolução entre o MEO e os cursos presenciais. Assim, também poderia ser analisada a possibilidade da criação de cursos abordando o mesmo tema, com diferentes níveis de proficiência como, por exemplo, *Convívio Social* nível 1, 2 e assim por diante, proporcionando a continuidade e progresso em termos de proficiência esperada pelo aluno.

Embora essas questões levantadas não constituam o foco principal de nosso trabalho, acreditamos que seja importante apontar nossas contribuições indiretas, principalmente aos participantes envolvidos, que podem se identificar com as preocupações relatadas, sendo uma das vantagens da utilização do estudo de caso como metodologia, segundo Jenkins e Kemmis

(1976).

4.5.2 O curso *Preparatório para o Exame de Proficiência TOEFL IBT*

Nesta parte, apresentaremos os dados coletados nas aulas de salas observadas do curso *Preparatório para o Exame de Proficiência TOEFL IBT*, assim como das entrevistas com os professores e do grupo focal com os alunos. Anteriormente, analisamos os dados obtidos nas aulas do curso *Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para o Convívio Social*.

O curso *Preparatório para o Exame de Proficiência TOEFL IBT* possui carga horária de 32 horas que são distribuídas em dois encontros semanais, cada um com duas horas, totalizando aproximadamente dois meses de aula. Podem participar do curso, aqueles alunos que estiverem nos níveis de proficiência quatro e cinco do MEO. Diferente do material didático utilizado no curso *Convívio Social*, elaborado pela equipe de docentes e coordenação do NucLi, o livro adotado para o curso preparatório consiste em uma publicação comercial intitulada *The Official Guide to the TOEFL Test* – quarta edição da editora McGraw Hill. Contudo, os professores também estão livres para selecionar e utilizar materiais extras.

Entretanto, antes trazemos para discussão uma questão que nos parece fundamental e pouco investigada: a concepção de curso preparatório para exame. Embora normalmente oferecido por qualquer instituição de ensino de inglês, abrangendo uma vasta variedade de testes de proficiência, percebemos que não há fundamentos claros que caracterizem esses cursos, embora certos aspectos sempre sejam citados, apesar de também não apresentarem uma definição delimitada, sendo os mais comuns: praticar estratégias, treinar para o exame, conhecer as questões, aprender dicas, saber as armadilhas, os macetes, as pegadinhas, entre outros. Além disso, percebemos que também estão envolvidos a seleção do material didático, o tempo de duração do curso, a experiência do professor e o objetivo de aprendizado do aluno.

A complexidade de nossa questão foi descrita por Hayes e Read (2004) na Nova Zelândia. Comparando dois cursos preparatórios para o IELTS (módulo acadêmico), os autores concluíram que havia diversas diferenças entre eles. Enquanto em um o professor explorava a estrutura do teste e estratégias para realização do exame, em outro, havia também o desenvolvimento linguístico, sendo o programa baseado em tópicos com ênfase na forma da língua e habilidades. Também foram identificadas outras distinções como tempo de duração,

objetivos do curso, testes classificatórios, perfil dos alunos, inserção em outros programas de inglês, entre outros. Dessa forma, os autores alertam quanto aos cursos com designação “preparatório para o IELTS” diante das diferenças que podem apresentar, sendo necessária uma análise mais profunda do programa de ensino.

O estudo de Hayes e Read vem ao encontro de nosso questionamento sobre os fundamentos que definem um curso preparatório. Para tentar elucidar mais essa questão, analisamos o programa de ensino e também os objetivos do curso segundo a visão dos professores.

A ementa do curso institui o desenvolvimento das habilidades linguísticas (*listening, reading, writing e speaking*) de forma semelhante às exigidas no exame, justificada pela necessidade de preparar universitários brasileiros da (nome da universidade), potenciais candidatos a intercâmbio acadêmico com países cuja L1 é inglês, para prestar e conseguir aprovação nos exames exigidos pelas universidades internacionais. Para tanto, o conteúdo abrange majoritariamente, o conteúdo do livro preparatório para o TOEFL IBT (The Official Guide to the Toefl IBT- ETS), com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção oral, dicas sobre como se preparar para os exames, estratégias de realização das diferentes seções dos exames, foco nas habilidades linguísticas (*reading, listening, writing, speaking, grammaring*), *usage, mechanics of writing*, práticas por habilidades e práticas próximas às autênticas (testes simulados).

Além disso, para os dois professores das salas observadas nesta pesquisa, o objetivo principal do curso assemelha-se ao estabelecido no programa.

(Professor C) - O objetivo é...treinar realmente... é um curso bastante informativo para que o aluno pratique a prova do TOEFL IBT...pra que ele atinja uma nota melhor...pra conseguir entrar no programa Ciência sem Fronteiras.

(Professor B) - Oficialmente, o objetivo do curso é fazer com que os alunos consigam atingir uma maior pontuação...em...um menor tempo possível de preparação.

Dessa forma, como não há uma definição delimitada e clara sobre o que constituiria um curso preparatório, focalizamos, conforme recomenda Hayes e Read (2004), nas características do programa de ensino, abrangendo sua aplicação em sala, materiais didáticos, tempo de duração entre outros.

Tendo isso em vista, consideramos que três aspectos citados no programa merecem melhor análise: desenvolvimento das habilidades linguísticas (*listening, reading, writing e speaking*) de forma semelhante às exigidas no exame, dicas sobre como se preparar para os exames e estratégias de realização das diferentes seções dos exames; e na fala do professor,

focalizamos *treinar realmente*.

4.5.2.1 O material didático

A literatura sobre efeito retroativo tem mostrado a importância da discussão sobre a influência que exames exercem nos materiais didáticos na tentativa de melhor compreender as características desse fenômeno. Primeiramente, os materiais referem-se em geral a livros didáticos relacionados ao teste e exames passados. Por outro lado, esses livros diferem entre si de acordo com o seu conteúdo, podendo variar do tipo fortemente orientado pelo exame a aqueles que buscam o desenvolvimento da língua e habilidades importantes (SPRATT, 2005).

Diante disso, torna-se fundamental discutirmos o conteúdo do material didático adotado no curso preparatório para compreendermos a sua utilização em sala de aula.

O livro didático adotado para o curso preparatório faz parte da série de publicações recomendadas pela ETS, organização elaboradora e administradora dos exames TOEFL, aos candidatos do TOEFL IBT. Intitulado *The Official Guide to the TOEFL test – 4th edition*, o livro, de 637 páginas, também traz um CD-ROM com três testes passados integrais. As nove seções que compõem o livro abordam desde explicações sobre o exame até atividades práticas com as habilidades avaliadas. Tendo em vista a variação existente entre os livros didáticos voltados a testes, discutido por Spratt (2005), podemos afirmar que essa publicação pode ser classificada como fortemente orientada pelo exame. O Quadro 7 sintetiza a estrutura do guia.

Na primeira seção *About the TOEFL IBT Test*, há esclarecimentos detalhados sobre os possíveis usos do exame, perfil dos candidatos, abrangência das instituições e países que aceitam o teste, além de explicações sobre a utilização de pontuações em processos de admissão. Outras informações essenciais, explanadas nessa seção, referem-se ao conteúdo e formato do exame, divididas conforme as quatro habilidades: compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral, abordando também os objetivos de avaliação para cada uma delas. Somado a isso, são especificados os formatos de todos os tipos de questão que integram o exame, além das escalas de pontuação aplicadas nas provas oral e escrita com as características de produção esperadas em cada uma delas. As rubricas de pontuação são explicadas minuciosamente nas seções das habilidades de produção, inclusive com exemplos de textos para todas as notas, que variam de 1 a 5, no caso da produção escrita, seguidos pelos comentários dos

Quadro 7: Estrutura do livro *The Official Guide to TOEFL Test - 4ª Edition*

Seção 1: Sobre o exame TOEFL IBT	<p>Esclarecimentos sobre o exame: proposta, conteúdo, composição do teste, formato das questões, correção, interpretação das pontuações.</p> <p>Explicações separadas por habilidades (compreensão escrita, compreensão oral, produção oral e produção escrita): composição da prova, propósitos dos textos, formato das questões, tempo de realização e pontuações.</p> <p>Dicas e estratégias para realização das provas</p> <p>Estratégias para o desenvolvimento de habilidades</p> <p>Dicas para preparação para o exame</p>
Seção 2: Compreensão Escrita	<p>Tópicos e tipos de organização dos textos de leitura</p> <p>Explicações sobre os tipos de questões com exemplos</p> <p>Estratégias para preparação</p> <p>Seis conjuntos de provas de compreensão escrita</p>
Seção 3: Compreensão Oral	<p>Tipos e conteúdos de conversas e aulas</p> <p>Explicações sobre os formatos das questões com exemplos</p> <p>Estratégias para preparação</p> <p>Cinco conjuntos de provas de compreensão oral</p>
Seção 4: Produção Oral	<p>Explicações sobre a prova: quantidade, conteúdo e tempo de duração das questões</p> <p>Explicações sobre os formatos das questões das tarefas independentes e integradas</p> <p>Rubrica da pontuação da prova com descrições sobre as cinco notas, zero, um, dois, três e quatro.</p> <p>Estratégias para preparação</p> <p>Perguntas frequentemente realizadas (FAQ) sobre a seção</p>
Seção 5: Produção escrita:	<p>1) Tarefa Integrada</p> <p>Explicações sobre tópico, tempo e formato</p> <p>Possíveis perguntas</p> <p>Estratégias para preparação</p> <p>Rubrica com notas de zero a cinco e descrições das características dos textos de cada pontuação. Exemplos com comentários dos examinadores</p> <p>2) Tarefa Independente</p> <p>Explicações: tempo, questões típicas e formato</p> <p>Critérios para correção</p> <p>Rubrica com as características dos textos para as notas de zero a cinco. Exemplos com comentários dos examinadores</p> <p>Lista dos tópicos de testes passados</p>
Seções 6, 7 e 8	Testes autênticos com respostas, explicações e transcrições
Seção 9: Manual para os aprendizes de Inglês	<p>Explicações breves, explorando erros comuns em: gramática, ortografia, pontuação, estilos, organização e desenvolvimento.</p> <p>Discussões sobre tipos de textos e explicações sobre como melhorar a redação</p>

examinadores demonstrando a relação entre as evidências encontradas no texto e os critérios de pontuação que justificavam a nota estabelecida.

Acreditamos que essas informações são essenciais para que o candidato compreenda o que e de que maneira o TOEFL IBT avalia, favorecendo o seu processo de estudo. Como concluiu Silva (2006), quando o aluno não entende a proposta do exame, acaba se preparando focalizando aspectos que acredita ser importantes, mas que não coincidem com os do teste, afetando negativamente o seu desempenho. Ou seja, entender o que um exame pretende avaliar pode potencializar os seus efeitos positivos. Além disso, especificamente sobre a rubrica da habilidade escrita, Edwards (2013) demonstrou a sua importância para a construção da autonomia do aluno na produção textual, utilizando como base inicial os descritores de pontuação do IELTS.

Identificamos, durante a análise do material, que os termos dicas e estratégias (*tips e strategies*) são utilizados várias vezes e em diferentes seções, mas sem ser diferenciados. Tal fato chamou nossa atenção diante da dúvida se estariam mais relacionados à definição de experiência em responder testes ou a estratégias para a realização de testes. Acreditamos que essa conceitualização seja importante para melhor compreendermos como a organização elaboradora do TOEFL IBT busca orientar os candidatos ao exame. Assim, na ausência de conceitos, levantamos evidências para que possamos inferir a abrangência do uso de tais termos.

4.5.2.1.1 O termo dica (*tips*)

Um aspecto positivo encontrado no Guia consiste nas orientações fornecidas para o candidato estudar inglês. Percebemos em determinadas partes do material a preocupação para que visão de língua privilegiada no exame esteja presente no programa de ensino escolhido pelo aluno. Por exemplo, na primeira seção do livro, há uma divisão com nove páginas focalizando somente dicas ou *tips* visando auxiliar no desenvolvimento das habilidades analisadas no IBT exploradas dentro da seção 1 na “Dicas para a Construção de Habilidades Gerais” (*General Skill-Building tips*). É enfatizada que a melhor maneira para tanto seria o candidato se matricular em um programa de aprendizado de inglês com duas características: o trabalho com as quatro habilidades, com ênfase na produção oral, e uma abordagem de habilidades integradas, por exemplo, compreensão oral, compreensão escrita e produção oral ou compreensão oral, compreensão escrita e produção escrita.

Além disso, outras evidências da valorização da capacidade de uso da língua estão

nas dicas citadas para melhorar a leitura, como as técnicas de *scanning* e *skimming*, a utilização de inferência para palavras desconhecidas, sublinhar pronomes e identificar os substantivos aos quais estão relacionados, entre outras. As dicas para a leitura estão divididas em Compreensão Escrita para Encontrar Informações (*Reading to Find Information*) e Compreensão Escrita para Informações Básicas (*Reading for Basic Information*).

Quanto à compreensão oral, é sugerido ao candidato ouvir a língua frequentemente e ler materiais acadêmicos variados, assim como assistir a filmes e televisão e ouvir rádio, para desenvolver essa habilidade. As demais dicas estão divididas em compreensão básica, compreensão pragmática e conectar e sintetizar ideias. Na primeira, o foco é entender a ideia principal do texto, enquanto, na segunda, o propósito da conversa ou discurso, e na última estabelecer relação entre as ideias como causa e efeito, comparação e contraste, e passos em um processo. Notamos também que, embora o TOEFL IBT seja voltado ao contexto acadêmico, o Guia ressalta a necessidade dos candidatos conhecerem diferentes gêneros presentes na sociedade. Portanto, a visão de preparação para o exame defendida pela ETS não está associada exclusivamente à prática de simulados, mas de ações que desenvolvam as habilidades dos candidatos.

Conforme mencionado anteriormente, o TOEFL IBT possui tarefas chamadas independentes e integradas nas provas de habilidades de produção. A primeira está relacionada ao uso da habilidade sozinha, sem estar vinculada a nenhuma outra, como, por exemplo, falar sobre uma atividade que o candidato gosta, ou redigir se concorda ou discorda sobre um assunto proposto. Por outro lado, as tarefas integradas envolvem o uso de uma habilidade a partir de outra ou outras. Por exemplo, na tarefa escrita, o candidato deve ler um excerto e ouvir outro para construir o seu próprio texto, enquanto na produção oral, deve ouvir parte de uma aula para, em seguida, construir uma resposta a uma pergunta baseada no texto que ouviu.

Tendo isso em vista, na tarefa independente de redação, as dicas giram em torno da necessidade de planejamento, de haver uma opinião e argumentos para fundamentá-la e do desenvolvimento da ideia principal. Quanto à tarefa integrada, elas referem-se à prática de sintetizar informações e de estabelecer paralelos entre dois textos para encontrar similaridades, contradições e expansão. Além disso, a paráfrase recebe bastante atenção, pois caso o candidato copie o texto apresentado, ao invés de reescrever com suas próprias palavras, a redação é anulada. Então, a dica é trabalhar com sinônimos e utilizar as anotações feitas do texto de leitura e confrontar a produção do candidato e o texto original para assegurar o uso de estruturas gramaticais distintas.

Por outro lado, quando abordam as dicas de produção oral podemos perceber que, para a organização elaboradora e administradora do TOEFL IBT, o inglês é visto como referência e pertencente somente àqueles países onde é língua oficial. Para a ETS, a melhor maneira de praticar a oralidade é por meio da conversação com nativos (*“The best way to practice speaking is with native speakers of English”*) acrescentando que, caso o candidato não more em países cuja língua seja o inglês, encontrar nativos torna-se difícil e, assim, deve buscar programas que focalizem a habilidade oral. Além disso, são apresentadas outras dicas divididas em Tarefas de Produção Oral Independentes (*Independent Speaking Tasks*) e Tarefas de Produção Oral Integradas (*Integrated Speaking Tasks*) que discutem maneiras para o candidato desenvolver as habilidades para realizar tais tarefas, como por exemplo: leia um artigo, faça um resumo com os principais pontos e utilize-o para oralmente resumir as informações; reconheça as atitudes dos falantes pela entonação e escolha de palavras; use expressões para apresentar novas ideias, conectar ideias (*on the one hand....but on the other hand.... what that means is...*)

Diante disso, percebemos que o termo dica nesse caso está bastante relacionado ao uso da língua em si, a maneiras de desenvolver habilidades e melhor lidar com as tarefas propostas no exame, aproximando-se da definição de estratégias para a realização de testes (*test-taking strategies*).

No entanto, também encontramos o uso um pouco distinto do termo dica nas seções dois a cinco do guia junto às discussões sobre os tipos de perguntas que o teste traz. Por exemplo, na parte de compreensão escrita, o livro apresenta um excerto e uma questão do tipo questões de referência (*Reference Question*). Em seguida, como reconhecer questões de referência (*How to Recognize Reference Questions*) na qual explica como identificar esse tipo de questão e em um quadro são apresentadas as dicas para questões de referência (*Tips for Reference Questions*). Integram as dicas informações como: se uma questão de referência é sobre um pronome, tenha certeza que a sua resposta tem o mesmo número (singular ou plural) e na pessoa (primeira pessoa, segunda pessoa, terceira pessoa) que o pronome destacado e substitua sua escolha pela palavra ou palavras destacadas na sentença; ela viola alguma regra gramatical? Ela faz sentido? (*If the Reference question is about a pronoun, make sure your answer is the same number (singular or plural) and case (first person, second person, third person) as the highlighted pronoun and substitute your choice for the highlighted word or words in the sentence. Does it violate any grammar rules? Does it make sense?*)

Assim, notamos que essas dicas abrangem especificamente os tipos de questões do TOEFL IBT, ou seja, em como reconhecer, lidar e se preparar para o teste, podendo estar

vinculadas ao uso da língua, mas também às características do exame, por exemplo, de ter questões de compreensão oral com respostas que geralmente usam várias palavras do texto, o que comumente são chamadas de “pegadinhas” em provas, que aproximariam a estratégias de experiência em responder testes (*test-wiseness strategies*).

Em mais uma parte distinta do guia, dentro da seção 1, encontramos a utilização do termo “dica” (*Test Preparation Tips from ETS*) em um título de uma subseção que discute aspectos do exame desconectados das habilidades na língua. Além disso, apesar do título dessa subseção mencionar dicas (*tips*), o texto explicativo cita estratégia “Aqui estão algumas das estratégias para uma boa realização do teste recomendado pela ETS” (*Here are some good test-taking strategies recommended by ETS*).

Diante disso, podemos considerar, primeiramente, que o guia utiliza o termo estratégias para a realização de testes (*test-taking strategies*) como sinônimo de dicas. Tais estratégias envolveriam: siga as instruções cuidadosamente (*carefully follow the directions*), acesse o *Help* para rever as instruções somente se necessário, pois o relógio do teste não para (*click on help to review the directions only when absolutely necessary because the test clock will not stop*), evite gastar muito tempo em cada questão (*carefully follow the directions, avoid spending too much time on any one question*).

No entanto, consideramos que essas dicas ou estratégias não estão relacionadas ao desenvolvimento de habilidades e também não são específicas do formato das questões do TOEFL IBT, podendo ser utilizadas em qualquer teste, mesmo não sendo de línguas, e visam melhorar o resultado do candidato. Dessa forma, encontramos aqui utilizações distintas do termo dica. Porém, isso reforça ainda mais a necessidade de melhor investigarmos qual o conceito de estratégia presente no guia.

4.5.2.1.2 O termo estratégia (*strategy*)

Conforme discutimos anteriormente, o guia considera sinônimos dicas e estratégia para realização de teste. Entretanto, identificamos que todas as seções da publicação destinadas às habilidades, nesse caso as 2, 3, 4 e 5, trazem subseções denominadas Estratégias para a Preparação para a Seção. Nessas partes, pudemos notar que o guia não possui conceitos bem definidos, sendo até um pouco confuso, na utilização do termo.

Especificamente na compreensão escrita, são consideradas Estratégias para Preparação para a Seção de Compreensão Escrita (*Strategies for Preparing for the Reading Section*) três categorias: leitura para localização de informação (*reading to find information*),

leitura para compreensão básica (*reading for basic comprehension*) e leitura para aprender (*reading to learn*). Exemplos das duas últimas categorias respectivamente são: selecione todos os pronomes e identifique os substantivos aos quais eles se referem na passagem, e parafraseie sentenças em uma passagem e então continue parafraseando um parágrafo inteiro (*select all the pronouns (he, him, they, them, and others) and identify which nouns they refer to in a passage e paraphrase individual sentences in a passage, and then progress to paraphrasing an entire paragraph*).

Consideramos que essas estratégias estão relacionadas ao desenvolvimento da habilidade, pois auxiliam o aluno a aprender a língua. Entretanto, identificamos que essas estratégias são iguais àquelas fornecidas em outra seção do guia, que descrevemos anteriormente, a Dicas Gerais para Construção de Habilidades, em que foram classificadas como dicas. A mesma situação foi encontrada na Seção de Compreensão Oral. Ou seja, em uma parte da publicação, determinada orientação é chamada de estratégia, em outra, de dica.

Diante dessa discussão, podemos inferir que o guia não possui concepções claramente delineadas sobre o que, na visão da ETS, os termos dicas, estratégias e estratégias para realização de testes (*test-taking strategies*) compreenderiam, uma vez que são utilizados muitas vezes como sinônimos.

Entretanto, percebemos que, na publicação, estratégias para a realização de testes (*test-taking strategies*) estão sendo utilizadas de maneira próxima à definição de experiência em responder testes (*test-wiseness*), que, conforme discutimos anteriormente, seria a capacidade ou habilidade cognitiva que o candidato tem de usar as características do teste para obter notas mais elevadas, sendo isso independente do assunto que as questões avaliam (MILLMAN et al, 1965; BENSON, 1988). Por exemplo, ler atentamente as instruções de uma questão de um teste pode auxiliar um candidato a conseguir um resultado mais positivo em qualquer exame, seja de língua ou de matemática; ou da mesma forma, economizar tempo e não ler instruções que são sempre iguais. Essas situações são exemplos de experiência em responder teste pelos autores, mas utilizadas como estratégias para a realização de testes pelo guia.

Por outro lado, para Cohen (1998), as estratégias para a realização de testes (*test-taking strategies*) consistem em operações ou processos mentais que os alunos fazem conscientemente quando estão realizando tarefas de línguas. Dessa forma, essas estratégias consideram o assunto em questão, variando conforme o exame. Essa definição, considerando o guia, estaria mais relacionada às dicas, por exemplo, quando citada a importância das cadeias referenciais para a compreensão escrita.

Consideramos que seria importante uma concepção mais clara desses termos no Guia Oficial do TOEFL diante da importância que o material didático possui em cursos preparatórios para o exame, na medida em que o seu uso costuma ser intenso pelos professores, como mostram os estudos sobre efeito retroativo realizados nessa área (LAM, 1994; LUMLEY, STONEMAN, 2000).

Entretanto, acreditamos que o material também oferece informações fundamentais sobre a concepção do TOEFL IBT, seu conteúdo e formato, assim como enfatiza a importância do ensino comunicativo e uma visão de língua contemporânea, com foco no uso.

Além das seções que descrevemos, ainda há mais três seções com exames passados integrais com respostas e suas justificativas, juntamente com a rubrica de pontuação para cada habilidade.

Por outro lado, por ser um guia para exame, identificamos uma carência quanto ao trabalho para o desenvolvimento das habilidades, restringindo-se ao fornecimento das dicas e estratégias que abordamos anteriormente, e enfatizando amostras e exames passados. Essa constatação mostra que o material é altamente orientado pelo exame (SPRATT, 2005). Assim, concluímos que, para tanto, a prática de ensino docente torna-se essencial para o aprendizado do aluno.

4.5.2.2 Observação em sala e entrevistas com professores

Apresentamos, nesta seção, os dados sobre as entrevistas com os professores e as observações em sala realizadas no curso *Preparatório para o TOEFL IBT*, envolvendo três classes, sendo duas delas do Professor B e uma do Professor C. O número de horas observadas variou visto que o Professor B encerrou o semestre antes do que o Professor C, totalizando oito e quatorze horas respectivamente, das trinta e duas horas que compõem o curso, distribuídas em dois encontros semanais com duas horas cada.

Foi necessário que observássemos duas salas do Professor B, pois, em uma delas, havia apenas um aluno. Portanto, registramos a única aula assistida, que ofereceu dados importantes sobre a prática de ensino, e selecionamos outra sala com mais estudantes, um total de três. Na sala do Professor C, o número variava de quatro a sete alunos.

As entrevistas com os professores ocorreram individualmente após o encerramento das aulas, duraram aproximadamente quarenta e cinco minutos e tiveram o áudio gravado. Apesar de termos elaborado um roteiro de questões, os participantes ficaram livres para fazer comentários que julgassem necessários e fornecer outras informações, mesmo que não

relacionadas às perguntas, assim como várias outras questões foram elaboradas no decorrer da discussão.

Os dados obtidos pelas observações em sala e entrevistas revelam diversos pontos em comum entre a prática de ensino dos professores, os objetivos do curso, percepções sobre os alunos e o TOEFL IBT, mas também algumas diferenças importantes, que discutiremos a seguir.

4.5.2.2.1 A evasão de alunos

Um aspecto que chamou nossa atenção foi o número reduzido de alunos, principalmente nas salas do Professor B, que ministrava aulas no período diurno, embora houvesse relativamente poucos estudantes também à noite na classe do Professor C.

Como não existia um levantamento oficial sobre as causas da desistência no período da coleta de dados desta pesquisa, vários motivos foram apontados pelos professores. Falta de interesse no exame de proficiência, a gratuidade do curso, ausência de consequências diante da reprovação e falta de oportunidades dentro do programa CsF foram as razões elencadas pelo Professor C, enquanto para o Professor B, as causas estavam nos problemas no teste de classificação e a falta de interesse no exame de proficiência.

(Professor C) - A grande maioria dos alunos não é aprovada no curso por participação, eles faltam bastantes, às vezes o interesse deles não é exatamente o exame de proficiência, né...é mais o desenvolvimento linguístico mesmo, então eles...a maioria deles acaba ficando pelo caminho...tem bastante evasão, então não aprovados é maioria (...) Olha, a gente está estudando essas causas...é engraçado ver que em todas as frentes, tanto proficiência, social, acadêmico tem essa evasão, professores diversos.. o que eu observo é a gratuidade do curso e a falta....ele não tem consequência nenhuma pro...pra vida acadêmica dele, né (...) mas o fator preponderante que eu acho é o interesse do aluno no Ciência sem Fronteiras. As turmas que se formam, metade dos alunos é de pós-graduação mestrado que é uma área que não é contemplada pelo Ciência sem Fronteiras...

(Professor B) Há uma classificação de nível, uma pré-seleção...que ela é feita pelo programa que o governo dá pros alunos também, o *My English Online*...há vários problemas porque a gente encontra alunos que estão em níveis avançados no programa só que na verdade eles não são, então a gente acaba tendo uma heterogeneidade maior na sala de aula...(...) Há algumas pessoas que...elas estão no nível 5 do *My English Online* e... elas chegam aqui, mas elas têm dificuldades e não conseguem acompanhar a turma só que elas culpam o programa, culpam o professor ...e parece que a gente tá dificultando a vida deles (...)o que acontece é que muitos alunos, eles entram no curso e...e o objetivo deles não é o mesmo do curso, quando eles percebem que o curso vai ser exclusivamente preparação para o exame, muitos desistem, e se....o aluno que tem objetivo diferente do curso tem alguma dificuldade no percurso, aí ele vai desistir com mais certeza.

Consideramos que o problema, apontado pelo Professor B, sobre a heterogeneidade no nível de proficiência de seus alunos pode estar relacionado às concepções de proficiência do QCER e do MEO. O curso presencial está alinhado com os níveis B2, C1 e C2 do quadro europeu. Entretanto, os alunos não precisam realizar um teste classificatório para iniciar o curso, sendo necessário que estejam nos níveis quatro ou cinco do MEO.

No entanto, conforme discutimos anteriormente, o curso *online* não oferece descritores de seus níveis de proficiência, sendo possível que haja problemas no alinhamento entre o QCER e o MEO, desencadeando a situação descrita. O teste de classificação consiste em um importante instrumento de avaliação para evitar desmotivação do aluno e críticas ao programa como relatados pelo Professor B e, conseqüentemente, a evasão. Portanto, é necessário que seja construído de forma específica, conforme ressalta Hughes (1989):

Testes de classificação podem ser comprados, mas isso não é recomendado a não ser que a instituição envolvida esteja certa de que o teste considerado sirva para o seu programa de ensino em particular. Nenhum teste de classificação funcionará para toda instituição (...) os testes de classificação que são mais eficazes são aqueles construídos para situações específicas. Eles dependem da identificação das características-chaves dos diferentes níveis de ensino da instituição. (HUGHES, 1989, p. 14)

Além disso, ambos professores apontam o fato de que muitos alunos iniciam o curso sem estarem interessados no teste. Para o Professor B, os motivos que fazem o estudante decidir a fazer um curso preparatório tem relação com a gratuidade e com o perfil dos alunos, razões também apontadas pelo Professor C.

(Professor B) A gente tem muitos alunos de pós-graduação no programa, alunos que precisariam de um outro tipo de curso...um curso de escrita acadêmica...um curso de...apresentação oral, né... pra apresentar trabalhos fora...e...eles vêm fazer o curso...naquele esquema que eu já comentei...Ah o curso é gratuito, eu vou ver o que eu consigo aprender, é no horário que eu posso fazer, enfim...

Concordamos com o Professor B quanto à necessidade da elaboração de cursos que atendam às expectativas específicas do público diverso que compõe a universidade, sendo essa uma das propostas da implantação dos Núcleos de Línguas, segundo o Governo Federal. Por outro lado, acreditamos também que somente essa ação talvez não seja suficiente para conter a evasão, sendo necessários mecanismos que penalizem desistências, principalmente diante da gratuidade dos cursos, que elimina a possibilidade de consequência financeira para o aluno desistente.

4.5.2.2.2 A influência do formato do exame

As aulas observadas de ambos os professores possuem um padrão caracterizado pela utilização intensa do material didático e o foco no conteúdo e formato das questões do TOEFL IBT, áreas em que o efeito retroativo do exame é normalmente esperado em contextos similares ao investigado.

Por outro lado, pudemos identificar aspectos que demonstram características específicas da natureza desse fenômeno, resultados das escolhas e prioridades da prática de ensino.

Primeiramente, observamos que ambos os professores enfatizam os tipos de questões do exame várias vezes ao longo das aulas, inclusive de maneira detalhada como o Professor C, que explora como cada questão da prova de compreensão oral é classificada: compreensão básica (*basic comprehension*), pragmática (*pragmatic understanding*) e organização (*organization question*).

(Professor B) - Remember that on the exam you don't have the paper thing like you have now so you cannot see the questions while you're listening like you cannot see the questions like we have here...you're going to have one question and then you click on next and then you're going to have the other question and the other question and the other question, right?

(Professor C) - Comprehension, your basic comprehension of what it is said. Then you have the second type, the second aspect of it, inference...or we could call it pragmatic...Remember that I was talking about saying something but conveying another (...) so function and then the last one, what should be? Organization, ok?

Essas situações refletem o trabalho voltado exclusivamente para as características específicas do formato do exame para que os alunos habituem-se com as questões, momentos registrados diversas vezes ao longo das observações. Por outro lado, essa preocupação não ficou restrita ao professor, visto que o aluno também demonstra interesse nesse aspecto, buscando até mesmo diferenciações entre exames, indicando que há aqueles estudantes provavelmente interessados em obter os certificados de proficiência exigidos no CsF.

(Aluno 6) In both tests I can make notes?

(Professor B) In the listening part?

(Aluno 6) In the listening...

(Professor B) You cannot take notes in the listening of the TOEFL ITP the institutional one that one that we have here at the university but for the TOEFL IBT you are required to take notes...ok?

Identificamos, além disso, um aspecto que consideramos positivo da influência do formato do exame nas aulas, pois ambos professores não restringem o trabalho a repetições dos tipos de questões presentes no teste, mas focalizam também no desenvolvimento da habilidade.

(Aluno 6) - I think the best way to take notes for me is...is...just to write some topics..of some key words.

(Professor B) - Ok...so you select some points then...all right...it's important for you to try to understand like how you benefit the most from the notes you take cause we don't learn how to take notes at school. This is something that we should learn at school but....ah some students have...they write as much as they can. While they are listening they carry on writing writing writing writing non stop and then they have more to look at and they can find some information to help them answer the questions right but so...but the difference is when you focus on some specific points you have to be very aware of like the global understanding of all the recording in order to see the most important points are this this and that..ok? Good...

(Aluno 12) So we can put things like I believe...I think...

(Professor C) Ah! Very good point (Nome do aluno).Very good question...Many people when they hear that you're going to write an essay it is related to the genre we usually use on entrance exams for college here in Brazil like Fuvest, Enem etc redação, dissertação. In this kind of texts it's not very acceptable to place yourself in the first person, you put arguments on the third person...this is the Portuguese characteristics of this genre, ok? So (escrevendo na lousa) in this genre, tipo de texto, gênero textual, in English it's ok for me to say hi to put your arguments on the first person...we usually use in Portuguese a lot of passive voice...é acreditado que, enfim, então nesse sentido muda um pouquinho a linguagem, o estilo, so in the matters of style you change a little bit, ok?

Os excertos acima revelam que os professores buscam ensinar a língua, mostrando a importância de saber tomar notas e como isso pode ser realizado, assim como abordam características dos gêneros textuais traçando paralelos com o português para que o aluno compreenda as especificidades da língua inglesa, usando os tipos de questões do TOEFL IBT como ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade exigida. Ou seja, aspectos da língua que vão além do exame e são importantes para a vida do aluno.

Por outro lado, apesar dos professores buscarem o desenvolvimento de estratégias de uso da língua, também constatamos momentos característicos de experiência em fazer teste (*test-wiseness*) que consistem na habilidade de lidar com aspectos do exame não relacionados ao assunto avaliado que podem levar a um melhor resultado, conforme já abordamos no capítulo teórico desta tese.

(Professor C) At the lectures many people while they are listening they try to focus so they won't lose any information, ok? And what do they do? They close their eyes, right? It's not so much of a good idea, ok? Because at the lectures the picture is presented on the screen,

ok? The questions not yet, so when you listen, don't look at the questions, right? But the picture is on the screen...sometimes this picture changes and appears a board, you know? So it would be a funny situation if you're with your eyes closed so you don't lose information and you're losing information, right, ok?

(Professor B) Sometimes what happens is...basically they have to put you...to...to between two choices. Two of them are easily eliminated and two of them are very similar...yeh...and you have to choose from..this is a nice technique you can use when you can't remember very well what you have listened to...

No entanto, ressaltamos que tais exemplos de experiência em responder testes eram trazidos esporadicamente conforme o tipo de questão trabalhada, não sendo um delineador das aulas, como comumente vemos em cursos preparatórios em que os chamados “macetes” são repetidos constantemente.

Também constatamos que, embora o exame e o material didático orientem para que o candidato tome notas, o professor respeita o posicionamento do aluno frente às suas próprias escolhas.

(Aluno 8) - Take notes, but you search for the important part of the...the speaking.

(Professor B) Talking about taking notes, do you all take notes? You don't? Why not?

(Aluno 7) Lose focus.

(Professor B) - You lose focus? So you lose track of what you're listening to

(Aluno 7) Yes...lose track.

(Professor B) - But do you manage to remember everything?

(Aluno 7) Yes...

(Professor B) Ok, good, good.

Não estamos, com isso, colocando em julgamento se o aluno poderá obter melhor ou pior resultado com a sua decisão, mas sim registrando que o professor não pressiona a classe para seguir exatamente o que determina o material didático, indicando possivelmente que ele mesmo não se sinta pressionado a atuar influenciado pelo exame, o que pode estar relacionado à abordagem ou metodologia de ensino privilegiada e suas atitudes e percepções sobre o teste.

4.5.2.2.3 Abordagem de ensino

O modo como os professores trabalham o aspecto do formato das questões do TOEFL IBT já mostram alguns indícios que privilegiam uma abordagem de ensino que focaliza o uso da língua, o que pudemos registrar em outras situações.

Os professores fazem um uso intenso do material didático durante as aulas na medida em que praticamente todo o conteúdo do guia é trabalhado em sala. Entretanto, não podemos afirmar que o material direciona a prática de ensino, visto que registramos várias situações de mudanças das atividades, acréscimo de outras e exclusão de algumas.

Durante a observação na sala que havia apenas um aluno, identificamos diversos momentos de interação oral entre o Professor B e o aluno, envolvendo discussões sobre o formato do exame, estratégias utilizadas, justificativas de respostas, entre outros. Essas características se mantiveram nas aulas no grupo com mais alunos, pois o professor criava diversas situações para que os estudantes interagissem em duplas, trios ou com ele.

Para isso, no entanto, o Professor B não seguia exatamente a sequência das questões propostas no material didático, mas introduzia atividades como a comparação e discussão das anotações que os alunos produziam enquanto escutavam os textos de áudio. O objetivo, conforme o próprio professor ressaltou para o grupo, consistia em compartilhar experiências com os colegas.

(Aluno 8) - Never heard about it....

(Aluno 9) - No? I did....because it turns red because of the sea water...

(Professor B) - They said like one of the components of the paint they use in the bridge makes it red remember?

(Aluno 9) - I don't know to speak in English (risos)...but it's zinco.

(Professor B) - Zinc.

(Aluno 7) - I didn't get this part....

A decisão de não seguir sequencialmente o material didático, criando uma situação em que alunos compartilham experiências reais que tiveram com a língua, tendo como base inicial uma tarefa do exame, revela a preocupação do professor com o uso do inglês durante as aulas.

O Professor B defendeu, durante entrevista, que as aulas não fiquem restritas a sequência do material didático pura e simplesmente.

(Professor B) - Eu faço questão de deixar isso bem claro para os alunos que o material é um recurso, que ele não é o curso...e eu acredito que...a forma com que eu trabalho, ela acaba se sobressaindo em relação ao material didático...ao livro que é utilizado, mas eu não sei como os outros professores estão trabalhando, talvez haja professor que siga exatamente o que o livro traz, aí nesse caso, eu acho que o material didático acaba influenciando muito e determinando o que vai ser trabalhado em sala, né...

Procedimento semelhante foi observado nas aulas do Professor C que, apesar de

promover menos momentos de interação entre os alunos que o Professor B, também acrescentava outras atividades orais ao material didático com o objetivo de criar discussões em grupo. No entanto, conforme observamos anteriormente junto ao Professor C, havia em suas aulas uma ênfase em trabalhar detalhadamente as questões do teste, não somente quanto às estratégias de língua para lidar com cada uma delas, mas também em saber seus nomes. Tanto que a suas escolhas como tópico do trabalho em grupo refletiram essa preocupação.

(Aluno 15) - About the gist proposal...it focus on the purpose of the conversation...it's more information...it understand what happened in the lecture.

(Aluno 12) - It's a question that test you how well you understand some part of the listening and ask you what the proposal divided in two types: what's that question and the speaker's attitude question.

(Aluno 14) - There are two types of Connecting Information Questions. The first one is understanding the organization questions...they want us to identify the overall organization, how it was done if it were by examples by talking about other person or chronologically organized and the second one is to listen to the relationship between two ideas and this kind of question is more likely after lectures.

Embora esse reconhecimento das características dos tipos de questão estivesse no material didático e a atividade tenha feito os alunos compartilharem informações, levantamos o questionamento sobre a necessidade de o candidato reconhecer e nomear o tipo de questão, se ela é pragmática ou de organização, que está respondendo. Pensamos que talvez fosse suficiente desenvolver as estratégias de língua para lidar com as exigências impostas pela questão, principalmente diante da escassez de tempo de duração do curso. Dessa forma, é possível que houvesse mais oportunidades de interações sobre assuntos voltados, por exemplo, à rotina acadêmica dos alunos, que refletem o próprio conteúdo do exame.

Registramos uma situação que reflete o que estamos salientando. No início de uma das aulas, na introdução da seção de produção escrita, o professor iniciou uma discussão perguntando o que os alunos achavam dessa habilidade. Quando o assunto começou a fluir com participação de todos os estudantes, houve um rápido direcionamento para o formato das tarefas do exame.

(Professor C) What do you think of writing, guys? Is it easy for you...difficult? Do you like to do it?

(Aluno 15) - I can do it but there is trouble with the details...sometimes I forget one thing or other...

(Professor C) But what kind of writing? What kinds of texts...do you usually write?

(Aluno 12) A lot of kinds...I never worked with scientific...

(Professor C) Yeah...in college we often work with scientific genres...so papers, articles and dissertations, you know? Have you started writing yours?

(Aluno 14) But...we write in Portuguese and then we ask for another person to translate...I think it's a little hard to write in English because the sentence is organized in a different way... (Professor C) In English it seems like...the role is to be objective and very simple in the way of writing with shorter sentences than in Portuguese. In Portuguese in our writing we tend to be more...not complicated but we leave our sentences a little more complex so that's a difference that....

(Aluno 11) I think when we speak we are more...we are not direct...Not so difficult than speaking for example...and I'm more adaptable because I read and write in other courses more than I speak...

(Aluno 15) It's more difficult to me because the rules of English and structure is different than Portuguese and remember the grammatical things.

(Professor C) For example when I...when you write texts, for me I usually point out grammatical mistakes but...I really believe what makes you start writing better is practice...it's not knowing the grammatical languages or definitions, you know? So...the best medicine is practice. Well, for the TOEFL test we have two writing tasks, ok? So two writing sections, two writing tasks. We have an integrated task (escrevendo no lousa) and an independent one. Why are they called like that? What is it their names?

(Aluno 12) The first one, you have to integrate...more than one skill?

Consideramos que essa interação oral consistiu em uma oportunidade importante para o aprendizado da língua devido a várias razões. Primeiramente, todos do grupo estavam participando e tentando usar a língua; além disso, os alunos tiveram a chance de trazer as exigências de sua realidade acadêmica, similar ao contexto do TOEFL IBT, para a discussão, pois precisam ou irão precisar redigir artigos. Somado a isso, faziam reflexões sobre a habilidade que possuem e as diferenças entre o português e o inglês.

Acreditamos que um dos motivos para a não continuidade dessa discussão tenha sido a preocupação do Professor em lidar com um conteúdo programático amplo em relativamente pouco tempo, principalmente diante do detalhamento com que aborda cada tipo de questão, influenciado pelo material didático, que traz esse aprofundamento.

Assim, questionados sobre a abordagem de ensino que adotam, ambos os professores mostram dúvidas devido ao fato do curso ser preparatório.

(Professor B) - É complicado assim....bom....eu vou mudando a forma de trabalhar, assim....a abordagem...a abordagem é sempre parecida sempre, mas a metodologia a gente vai adaptando de acordo com as necessidades dos alunos, né...então quando você percebe que eles precisam mais de uma coisa você busca dar aquilo pra eles, mas de maneira geral....eu...eu costumo dar bastante problemas pra eles resolverem e no processo, né, que eles consigam desenvolver, que eles consigam crescer....

(Professor C) Então, depende do objetivo do curso também, né? Então pra esse curso propriamente de exame de proficiência é...é complicado falar em abordagem sendo que o curso não é de língua, mas preparatório pra prova, então aí fica uma abordagem um pouco mais...eu não diria instrumental, eu diria é uma abordagem é....mais pragmática, assim digamos.

Os entrevistados apontam para várias diferenças em suas próprias práticas em cursos que não são preparatórios para exames, tais como: maior tempo de fala do aluno, menor tempo de fala do professor; maior desenvolvimento das habilidades do estudante.

(Professor B) Eu conseguiria ajudar os alunos é...é...de uma maneira mais eficiente...eu conseguiria individualizar mais a atenção...eu conseguiria, enfim, fazer com que eles se desenvolvessem mais porque o objetivo daí não seria o exame, o objetivo seria eles, né...seria porque eu...eu costumo dizer...há já bastante tempo eu aprendi que eu não ensino língua, eu não ensino conteúdo, eu ajudo as pessoas a aprenderem.

(Professor C) Seria diferente eu acho que...a produção dos alunos seria muito maior, aí a abordagem é completamente outra em um curso de língua, então ele demanda muito mais tempo e a minha prática é completamente outra...não, completamente não, sou eu ainda (risos), mas várias coisas mudam...é...a partir desse momento, outro material é utilizado e outras questões que também vão sendo levantadas (...) maior tempo de fala do aluno é o que mais saltaria ao olhos...um foco maior também...não em aspectos gerais da língua como a gente faz...apareceu uma dúvida, a gente soluciona em poucos minutos, poucos segundos às vezes e não se foca nisso... (...) O conteúdo que eu dou é diferente porque ele precisa ser voltado para a prova realmente e a forma...ela também se altera...numa aula de inglês, eu normalmente não sou tão expositivo, com muito tempo de exposição, mas eu sou muito mais expositivo num curso preparatório de proficiência.

Pesquisas na área mostram que em cursos preparatórios, o professor tende a se tornar mais expositivo ao passo que a produção oral do aluno é reduzida exatamente por causa da necessidade de explicações sobre o funcionamento e aspectos do exame, o que os faz um pouco distintos de cursos que não visam a testes.

Somado a isso, em preparatórios, supõe-se que o aluno já tenha conhecimento da língua e saiba utilizá-la em um nível de proficiência próximo ao exigido pelo exame, tanto que, se considerarmos as exigências do TOEFL IBT nos editais do CsF, o nível requerido equivale ao B2 do QCER e, de acordo com o programa do curso preparatório, para frequentar as aulas, os estudantes teriam que ter no mínimo nível B2. Por outro lado, isso não quer dizer que cursos preparatórios não visam ao desenvolvimento das habilidades; ao contrário, visto que, se levarmos em conta a proposta do TOEFL IBT, o foco é a comunicação, a capacidade de uso da língua, e a orientação é para que os candidatos frequentem cursos que tenham esse objetivo. Além disso, isso também faz parte do programa de ensino do próprio curso *Preparatório para o Exame TOEFL IBT*.

Assim, podemos concluir que ambos os professores privilegiam uma visão de uso da língua, mas que o exame acaba exercendo, em determinados momentos, uma influência negativa na medida em que restringe o desenvolvimento das habilidades linguísticas em

termos de tempo diante da importância que o formato das questões passa a ter durante as aulas. Por esse fato, os professores revelam essa dúvida se realmente estão ensinando os alunos, além de outras críticas e questionamentos a respeito do curso e do TOEFL IBT.

4.5.2.2.4 Atitudes e percepções dos professores

Estudos sobre as atitudes e percepções dos professores sobre cursos voltados para exames de proficiência mostram resultados diversos, desde críticas a apoio. O fato é que os professores exercem um papel fundamental na existência ou não do efeito retroativo, assim como nas características de suas dimensões. Diante disso, acreditamos ser fundamental analisarmos as atitudes e percepções dos professores envolvidos sobre o TOEFL IBT e de seu curso preparatório no nosso contexto de investigação.

Primeiramente, identificamos que os professores possuem opiniões distintas, sendo que o Professor B, apesar de considerar o exame confiável, questiona sua validade por padronizar demais as tarefas.

(Professor B) Eu acho que o teste é confiável porque ele busca avaliar e...e classificar os alunos da mesma forma, com o mesmo conteúdo, mas eu acho que ele perde muito em validade por justamente essa tentativa de padronizar e estancar bastante as habilidades...e eles até tentam quando eles falam das tarefas integradas, mas, mesmo assim, o tipo de resposta esperada ele é sempre mecânica, né...a resposta já que vai ser padronizada resposta que ela já é bem direcionada pela pergunta...eles justificam dizendo que pra cada tipo de atividade eles têm uma justificativa dizendo o porquê aquela atividade existe, por que ela tem aquele formato.

Essa padronização das tarefas do teste, mencionada pelo Professor B, também foi constatada em sua prática em sala, quando alertou os alunos sobre a previsibilidade dos textos da prova de compreensão oral. No entanto, não identificamos um tom de crítica ao exame diante da classe, sendo uma informação a mais para a preparação dos alunos.

(Professor B) A person has the main topic and from that main topic we have some sub topics right? And then the person gives examples for each one of them, ok? So...it's also nice if you can see this structure, how the person is...and then...it's funny because once when you start looking at the...the...way they organize the lectures, the way they organize the listening....they keep repeating themselves...all the time the same thing...so you say I know what you're doing...(risos).

(Aluno 6) (risos).

Por outro lado, o Professor C possui uma opinião diferente a respeito do TOEFL IBT

e ressalta os seus critérios de avaliação.

(Professor C) - Busca avaliar é...uma proficiência que é mais voltada ao ambiente acadêmico, eu pessoalmente acredito que seja um...um ótimo teste, eu acho que em termos de avaliação é...até mesmo em simulados, quando você começa a corrigir os simulados, você percebe que o nível, por exemplo do *reading* e do *listening*, muitas vezes ele é...ele recebe a mesma nota, o que quer dizer que...às vezes acontece da pessoa ter uma discrepância entre habilidades, mas o que acontece várias vezes é que o exame está muito bem calibrado, digamos assim, em todas as habilidades que ele avalia, o exame tem critérios bastante...bastante fixos.

Acreditamos que, como consequência dessa percepção sobre o exame, os professores acabam divergindo também sobre os cursos preparatórios.

(Professor B) - Eu particularmente não gosto de cursos que a gente passe por cima de muitas coisas, crie atalhos ou...se utilize de muletas pra conseguir atingir um objetivo a qualquer custo (...) você faz com que a pessoa dribles toda e qualquer dificuldade que ela tenha, um curso de leitura, por exemplo, pra ler um texto, sendo que são essas dificuldades, são esses problemas que eu acredito que vão fazer com que a pessoa aprenda mais, vão fazer com que a pessoa se desenvolva, eu acho que cursos assim acabam deixando muitas lacunas...a pessoa, ela atinge aquele objetivo imediato e acaba relaxando, acaba deixando de lado um desenvolvimento mais completo dela mesmo (...) eu não gosto muito, mas a gente trabalha.(risos)

(Professor C) - O preparatório para o exame de proficiência é muito bom, porque sem que o aluno conheça realmente a prova, ele não... ele pode acabar caindo em armadilhas ali, sendo que ele...na verdade ele tem uma determinada proficiência, mas cai em determinadas armadilhas da prova... isso já indica que a prova em si é alguma coisa que não avalia somente a proficiência, mas avalia essa preparação do aluno...né?

Notamos que a principal razão para considerar o curso preparatório bom, citada pelo Professor C, está na possibilidade de evitar que o candidato seja prejudicado por não conhecer o exame, apesar de ter a proficiência necessária. Talvez por esse motivo, as observações das aulas desse professor revelem ênfase no formato do exame, com bastante detalhamento dos tipos de questão. Lembramos também que ao definir os objetivos do curso, esse mesmo professor citou “*treinar realmente*” para o exame. Além disso, o professor também não mencionou outros aspectos, como desenvolvimento da língua, como citado pelo Professor B.

Mas, de acordo com o professor, os resultados que tem percebido não são muito satisfatórios, ou seja, alguns alunos não demonstram que estão centrados nos aspectos abordados sobre as características do TOEFL IBT.

(Professor C) Eu acho que não tem sido muito satisfatório...a partir de...depois de algumas

aulas em que eu apresento os elementos da prova e tudo mais, eu procuro perceber se realmente eles adquiriram aquelas informações, se eles se lembram, muitas vezes eles não se lembram...a impressão que eu tenho é que eles não prestaram muita atenção, assim digamos (...) eu estou falando no geral, tem alunos que.. realmente nesse preparatório para o teste, eles estão bem focados, tem outros que não... e é a partir daí que eu digo que fica insatisfatório.

Essa constatação do Professor C vem ao encontro de nossas observações de que suas aulas enfatizam as informações sobre o exame, explorando bastante o formato das questões. Também havíamos identificado o interesse dos alunos nas aulas, entretanto, conforme o professor, talvez o grupo investigado não reflita a maioria. Por outro lado, isso justifica o desinteresse no curso, relatado por ambos os professores, dos alunos que não pretendem fazer o TOEFL IBT.

Acreditamos que a atitude do Professor B frente ao curso reflita a sua visão de ensino da língua, que não corresponde ao que normalmente ocorre em preparatórios de período curto. Também por essa razão, percebemos nas observações, uma preocupação em criar situações de discussões entre os alunos ou com os alunos, em momentos distintos da aula, que fugiam do material didático, como quando pediu que os estudantes fizessem uma reflexão sobre as aulas.

(Professor B) Did you...I don't know if you can make if you can remember that but...before we start these classes...did anything change? The way you approach the exam, your idea of the exam...

(Aluno 6) Yes, a lot because of this...knowing the structure makes very... fast what you have to do, you have to take notes in this, you have to be prepared....you...I said earlier in the speaking you have dialogue and this dialogue you have to pay attention about one person is saying ...this a lot of help, I think.

(Aluno 8) I think nowadays I have some strategies to accomplish the tasks so it's better...maybe my listening didn't improve so much but I know what I have to do in order to ...to make the test so I'm better to do the test for sure...

Essa constatação foi confirmada pelo professor durante entrevista quando relatou o que buscava com suas aulas.

(Professor B) (...) eles discutiam entre si ou fazia com que eles discutissem em inglês pra ter uma momento de prática também porque as oportunidades...as oportunidades pra praticar a língua são poucas, né... então eles discutiam em inglês e a gente refletia e ia sempre juntamente com eles encontrando as melhores estratégias pra conseguir é...é...encontrar as respostas corretas naquelas atividades que a gente tava fazendo (...)Eu gostaria de ter mais tempo com eles, justamente pra ter mais oportunidade de experimentar... que os alunos consigam gerar as hipóteses e testar aquilo que eles acham que eles precisam praquela produção, enfim, o tempo é muito curto pra conseguir trabalhar da maneira que eu gostaria com os alunos, ...mas acho que mesmo assim eu...eu... consigo atingir parcialmente os objetivos que eu acredito serem o...aquilo que a pessoa que está

aprendendo uma língua estrangeira, uma segunda língua tem que aprender pra ser, de novo, pra desenvolver autonomia.

Por outro lado, o que chamou nossa atenção na declaração do aluno sobre o seu aprendizado foi a dissociação entre desenvolvimento da habilidade e desenvolvimento de estratégias. Em sua percepção, agora consegue realizar melhor as tarefas do exame porque possui mais estratégias, mas isso não significa, para ele, que a sua compreensão melhorou.

Esse posicionamento pode nos levar a entender que, ou o aluno pensa que as questões do exame ou o teste em si não refletem como irá usar o inglês na universidade, ou ele não percebe que as estratégias que utiliza devem ser também aplicadas fora do contexto do exame em situações reais de uso da língua. Apesar do foco da nossa pesquisa ser o efeito retroativo no ensino, essas percepções dos estudantes trazem contribuições importantes para uma reflexão sobre a prática de ensino.

Acreditamos que essas atitudes e percepções dos professores sobre o exame estão relacionadas à visão de ensino que possuem, e também às escolhas e decisões da prática docente diante de um curso preparatório que possui características específicas de tempo e conteúdo para um público de alunos de níveis de proficiência heterogêneos. Como consequência, verificamos que o professor acaba promovendo, em sala, aquilo que acredita ser importante ao ensino, podendo ou não considerar o exame de proficiência como prioridade.

Enquanto um professor considera o TOEFL IBT um bom exame, pensa que o curso deve preparar o aluno para não ser prejudicado no teste e explora bastante o formato das questões e as características do exame nas aulas; o outro professor critica de certa forma o teste, não se identifica em termos de concepção de ensino com o modo em que preparatórios são elaborados e tenta contornar as limitações impostas pelas características do curso. Esse resultado indica que o efeito retroativo não ocorre da mesma maneira entre todos os professores e que fatores como percepções sobre o exame e crenças pessoais a respeito de concepção de ensino influenciam a atuação em sala (WATANABE, 1996).

4.5.2.3. Grupo focal com os alunos

O grupo focal foi utilizado para gerar dados junto aos alunos das duas salas observadas do curso *Preparatório para o Exame TOEFL IBT*. As sessões ocorreram separadamente no término das aulas. Participaram dois alunos do grupo do Professor B (Alunos 7 e 10) e quatro do Professor C (Alunos 12, 13, 14 e 15), estando dois no mestrado (Alunos 10 e 14), e os demais na graduação, mas todos da área de Exatas. Apesar dos

estudantes dos dois grupos terem sido convidados, alguns não puderam participar. Os que efetivamente participaram eram os mais assíduos.

A análise que apresentamos une as duas sessões, focalizando os pontos em que os resultados divergem e convergem, levando em conta nossos tópicos de discussão.

4.5.2.3.1 O interesse no CsF e a necessidade de certificados de proficiência

A partir dos dados, foi possível constatar que todos os alunos têm interesse em estudar em instituições estrangeiras, alguns pelo Ciência sem Fronteiras e outros por qualquer programa que permita atingir esse objetivo.

(Aluno 7) - Existe o interesse de...de... estudar fora do país, algumas universidades...foi principalmente por isso, né, o preparatório para o teste foi pensando em futuramente é...é ir pra fora do país, estudar em outra universidade...não me importa se é o Ciência ou se é outro, né...a gente não sabe se vai ter o ano que vem... o Ciência sem Fronteiras, acho que o interesse é geral, né...a proficiência na língua pra entrar em alguma universidade porque independente do programa antes existiam as mesmas necessidades.... de proficiência, então acho que o Ciência sem Fronteiras é apenas uma chance a mais.

(Aluno 12) - Sim, o Ciência sem Fronteiras eu tenho interesse, mas ainda eu estou com três, eu tenho duas, aliás, seria no caso Estados Unidos ou Nova Zelândia, eu vou tentar ir no ano que vem, só que como eu acho que eu não vou conseguir, eu pretendo ensaiar mais pra tentar no segundo ano pra ir no terceiro.

(Aluno 15) É...eu também quero já tentar no próximo edital, assim...porque...porque daí mesmo que eu não passar eu já sei meio... o que é o processo.

(Aluno 14) Eu estou num processo assim, estou no mestrado que pode virar direto, se virar doutorado direto, então ok, senão eu vou tentar o doutorado pleno lá fora com o Ciência sem Fronteiras.

(Aluno 13) Eu não sei se eu vou fazer doutorado, mas se eu for fazer, eu já estaria num processo de preparação...

Além disso, todos consideram importante fazer o exame de proficiência TOEFL IBT, sendo que alguns voltaram a estudar a língua motivados por esse fato.

(Aluno 13) Eu estou voltando a estudar, inglês agora, então eu achei mais interessante fazer esse curso pra me preparar pra prova...é importante.

(Aluno 14) O meu é a mesma coisa, é o preparatório mesmo e mesmo se não for para o Ciências, ter o certificado do TOEFL, a sua pontuação, futuramente pode ajudar.

Acreditamos que, embora exista o interesse em programas de intercâmbio e, conseqüentemente, no TOEFL IBT, ele não parece ser, para a maioria, algo imediato, apresentando-se mais como um plano futuro que depende de outros fatores. Essa situação interage com o exame na determinação de seus efeitos, uma vez que difere daquelas em que o

teste é uma realidade próxima para o aluno.

Por outro lado, mesmo que esse objetivo ainda esteja distante, foi ele responsável pela motivação para fazer o curso, pois os alunos reconhecem a importância de estudar a língua, sendo que alguns afirmaram estar sem estudar inglês há algum tempo.

Além disso, as evidências apontam para uma situação similar à relatada por Shohamy, Donitsa-Schmidt e Ferman (1996) em que a língua que o exame avalia deve possuir prestígio entre os atores para que tenha potencial de efeito retroativo. Consideramos que tanto o inglês, quanto o exame TOEFL IBT possuem prestígio acadêmico para os alunos e, conseqüentemente, podem influenciar a motivação para que estudem mais.

4.5.2.3.2 O estudo da língua inglesa

Todos os participantes haviam estudado inglês em uma média de dois a quatro anos, tendo frequentado institutos de idiomas e cursos *online*. Além disso, o meio acadêmico sempre impôs uma pressão significativa para o uso da língua, pois os alunos precisam ler artigos científicos, participar de eventos acadêmicos e intercâmbios no exterior, submeter trabalhos, entre outras atividades.

(Aluno 10) - A maioria...o principal material que eu usei...utilizei na minha primeira iniciação era...sei lá...oitenta por cento era em inglês, o material que tinha em português não era muito bom assim...

(Aluno 7) - Muita coisa...ultimamente as minhas leituras têm sido....nossa quase que noventa por cento em inglês... *papers*..

Também constatamos que os alunos têm contato frequente com o inglês, além das suas obrigações acadêmicas e o curso preparatório, com uma variedade de atividades, como leitura de artigos da *Internet* sobre jogos e tecnologia, romances literários, filmes, principalmente séries americanas e músicas. Entretanto, embora o curso *My English Online* tenha sido mencionado, as opiniões ficaram divididas, visto que os alunos apontaram benefícios para o aprendizado, principalmente pelas atividades de compreensão oral, mas também desconfiança quanto à confiabilidade do trabalho proposto para a produção escrita e produção oral.

Percebemos que os alunos têm uma concepção de língua voltada ao uso, buscando diversas situações de utilização autêntica do inglês no seu dia a dia. Além disso, não constatamos que os estudantes utilizem exames passados ou qualquer material relacionado diretamente ao TOEFL IBT para se prepararem para o teste. Talvez isso ocorra através do

MEO, visto que os alunos teriam que estar no nível quatro ou o último que consiste de três cursos preparatórios, para o FCE, CAE, além do TOEFL IBT. Entretanto, pudemos verificar que o curso *online* é mencionado com ressalvas.

Por outro lado, identificamos que, para os estudantes, não havia diferenças em termos de dificuldade das atividades apresentadas no MEO; no caso todos participantes estavam no último nível, e as aulas do preparatório para o TOEFL IBT. Dessa forma, esses dados revelam que, conforme percepção dos alunos, os níveis de proficiência entre os cursos *online* e presencial estão alinhados. No entanto, isso contraria as declarações dos professores que alegam problemas de alinhamento entre os níveis de proficiência dos cursos *online* e presencial. Porém, precisamos considerar que o relato dos alunos ocorreu após o encerramento das aulas, ou seja, é provável que aqueles que apresentavam dificuldades e foram mencionados pelos professores tenham desistido do curso ou não participaram da sessão.

4.5.2.3.3 Percepções sobre o curso preparatório

A discussão com os alunos sobre o curso preparatório mostrou que todos gostaram das aulas, mas por razões distintas. A primeira está relacionada ao uso da língua, tanto pelo professor quanto pelos alunos, assim como o desenvolvimento de habilidades específicas, neste caso a produção oral. O outro motivo consiste na compreensão do formato do exame e as estratégias para realizar as questões.

(Aluno 10) - Eu gostei bastante do fato do professor tá falando o tempo inteiro em inglês você tá ouvindo, tá num ambiente que você não costuma ter em outros lugares (...) aqui é um ambiente que a gente tem sempre pra estar praticando o vocabulário mesmo, o professor pode usar algumas palavras diferentes, o ouvir, o identificar as palavras, o *listening* mesmo e...mesmo no falar que ele pede pra gente falar bastante, acho isso muito interessante na prática mesmo.

(Aluno 7) - Eu acho que principalmente em relação ao teste é...é pelas técnicas que ele destaca porque eles falam que às vezes a pessoa...ela tem nível de inglês muito bom, mas como ela não conhece ela não tem...ela não tem um desempenho tão bom quanto uma outra que usa de estratégias mas teoricamente, enfim, tem um inglês inferior, então isso ajuda (...) eles falam pra gente tomar nota e determinadas atividades eles orientam o como desenvolver ela melhor pra conseguir enfrentar, digamos assim, melhor as questões.

(Aluno 14) Eu gosto da dinâmica, assim embora ele seja focado muito no teste, a gente aprende dicas, a gente aprende a questão do tempo, como se organizar tanto pra escrita quanto pra...pro...a gente teve também uma aulinha de *speaking* só pra gente sentir...mas a gente acaba aprendendo outras coisas, a gente tá lendo ali aí tem alguma pronúncia errada aí a gente é corrigido ou tem alguma palavra que a gente não conhece, então a gente tá ampliando o vocabulário também.

(Aluno 15) Porque você saber inglês e fazer um teste...tipo é muito diferente assim porque o teste tem um estrutura muito...rígida assim e daí eu acho que o curso ajuda a gente a ter

noção como é que tem que se preparar pra fazer a prova.

(Aluno 13) Não é um curso muito pesado, maçante, não é aquela coisa estressante, o Professor C é bem tranquilo, ele deixa a gente bem à vontade, eu acho que isso ajuda também.

As declarações dos alunos revelam vários aspectos sobre as suas percepções de aprendizagem no curso e também sobre o exame. Primeiramente, mesmo que o professor ministre as aulas e interaja com os estudantes em inglês, promova atividades de discussões em grupo, o aluno restringe a produção oral somente à aula que tiveram com as ETAs, não considerando essas outras situações como momentos de desenvolvimento da oralidade. Isso pode ser verificado quando o participante diz “a gente teve também uma aulinha de *speaking* só pra gente sentir”.

Além disso, o conhecimento do formato do TOEFL IBT também foi ressaltado como meio de preparação para o exame, visto que saber a língua não seria suficiente para se atingir um bom resultado.

Somado a isso, constatamos também que a pressão normalmente existente e relatada em pesquisas em cursos voltados a exames de proficiência (SMITH, 1991) não ocorre nas aulas, ausência identificada pelo aluno e ressaltada como positiva para o aprendizado, ou seja, o efeito retroativo negativo constatado pelo autor não foi encontrado junto aos alunos. Acreditamos que isso se deve possivelmente pelo fato de que os alunos ainda não decidiram quando irão fazer o exame e qual será a relevância do teste, se somente para melhorar o currículo acadêmico ou como requisito para um programa de intercâmbio.

Especificamente quanto à inexistência de pressão nas aulas, acreditamos que isso também se deve a relação existente entre coordenadoria do NucLi e professores, que não se fundamenta em aprovação dos alunos nos exames, como demonstra o professor do curso:

(Professor C) - Eu tenho essa vontade, eu me preocupo é... principalmente com os alunos que realmente vão prestar o TOEFL, por exemplo, no caso do Inglês sem Fronteiras os alunos que realmente vão prestar a prova que não está lá só pra conhecer a prova e tudo mais, eu sinto...eu diria que uma pressão que eu mesmo faço sobre mim mesmo, assim...pressão externa não, com relação a isso não. Nunca fui perguntado pra falar a verdade se algum aluno meu passou ou não.

Relatos de professores sobre pressão e estresse para os alunos passarem em exames de proficiência estão associados a procedimentos adotados pela direção da instituição de avaliação da eficiência do professor diante do número de estudantes que são aprovados

(TSAGARI, 2009). Como consequência, acreditamos que tais sentimentos são manifestados em sala pelo professor com uma postura mais estressante e de cobrança dos alunos, possivelmente a situação descrita pelo Aluno 13.

Apesar de terem gostado do curso, alguns alunos demonstraram interesse em aprofundar o desenvolvimento da produção e compreensão oral, e compreensão escrita durante as aulas.

(Aluno 13) O *speaking* foi interessante...com as americanas (...) uma atividade diferente e acho uma oportunidade que você conversar com pessoas nativas.

(Aluno 15) Porque quando você conversa com um nativo da língua é diferente de um brasileiro, mesmo que ele saiba muito inglês.

(Aluno 10) Assim, por causa desse tempo a gente viu bastante, bastante dicas de como fazer...como fazer as partes da prova, mas não teve como aprofundar um pouco em cada...em cada questão específica. No *reading*, ser um pouco mais profundo, ou no *listening*...foi uma coisa meio que um apanhado geral de cada um deles. Eu acho que poderia aprofundar um pouco mais, caso desse.

Diante disso, assim como dos relatos dos professores do curso, consideramos que um curso de duração mais longa, além de uma melhor alocação do tempo para o trabalho com as informações sobre as características do exame, formato das questões e desenvolvimento de habilidades poderia contribuir para a satisfação dos atores envolvidos.

4.6. Discussão dos resultados

A triangulação dos dados obtidos por todos os instrumentos utilizados nesta pesquisa possibilitou que levantássemos diversos pontos convergentes que revelam o efeito que o exame TOEFL IBT pôde causar nos cursos presenciais investigados em um Núcleo de Línguas implantado dentro do programa IsFs.

Sintetizamos tais resultados no Quadro 8 abaixo, em que apresentamos a identificação do efeito do TOEFL IBT investigado por meio de todos os instrumentos utilizados nesta pesquisa, que tentaremos agora especificar e dimensionar.

Quadro 8: Identificação do efeito retroativo do exame TOEFL IBT

Aspectos	MEO	Aula 1	LD 1	G1	Prof. A	Aula 2	G2	LD2	Prof.B	G3	Prof.C	Coord.
Abordagem	S	N	N	-	N	S	-	S	S	-	S	N
Formato	S	N	N	-	N	S	-	S	S	-	S	S
Conteúdo	S	N	N	-	N	S	-	S	S	-	S	S
Avaliação	S	N	N	-	N	S	-	S	S	-	S	S
Perc. Atitudes	-	-	-	S	N	-	S		S	S	S	S

Aula 1: aulas do curso *Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para o Convívio Social*

G1, G2, G3: Grupo de alunos 1, Grupo de alunos 2 e Grupo de alunos 3

Prof.A: professor do curso da Aula 1

LD1: livro didático da Aula 1 – apostila elaborada pelo NucLi

Aula 2: aulas do curso *Preparatório para o exame TOEFL IBT* ministrados pelo Prof.B

LD2: material didático da Aula 2 e Aula 3: *The Official Guide to the TOEFL test*

Aula 3: aulas do curso preparatório ministrados pelo Prof. C

Coord: coordenadora pedagógica

Para melhor apresentarmos nossa discussão, dividimos os resultados obtidos de acordo com o tipo do curso, abrangendo as observações em sala, material didático adotado, a entrevista com o professor e o grupo focal.

4.6.1 Curso de *Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para o Convívio Social*

Triangulando os dados obtidos no contexto específico do curso de *Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para o Convívio Social*, identificamos algumas questões relevantes para a nossa investigação.

Primeiramente, o efeito retroativo do TOEFL IBT ou de outros exames de proficiência exigidos no CsF não foi identificado no ensino que, embora fortemente influenciado pelo conteúdo do material didático, não explora temas específicos do ambiente acadêmico, característica principal do teste. No entanto, sabemos da importância que as habilidades trabalhadas ao longo do curso estão justificadas na medida em que viver em um país estrangeiro pressupõe agir em diversos contextos que vão além do ambiente acadêmico, uma realidade que o aluno do CsF deve enfrentar.

Por outro lado, obtivemos resultado diferente junto aos alunos, uma vez que todos

manifestaram interesse nos exames de proficiência, assim como no CsF ou outros programas de intercâmbio.

O formato das atividades aplicadas em sala, baseadas na apostila do curso, não privilegia a múltipla escolha, formato das duas das quatro seções do TOEFL IBT, apresentando variedades, mas com um pequeno predomínio das perguntas e respostas escritas. Os textos escritos e orais apresentados pelo exame exigem conhecimento gramatical, lexical e das habilidades de compreensão bem mais elevados do que os trazidos pelo material didático, assim como a integração das habilidades. Como consequência, também podemos afirmar que não há evidências de influência do TOEFL IBT na apostila elaborada pelo Núcleo.

Apesar do conteúdo das aulas ser orientado pelo material didático, também foi constatado, tanto nas observações em sala quanto na entrevista, que o professor busca acrescentar questões que possam gerar mais participação oral e envolvimento do grupo no tópico, alterando a sequência de atividades da apostila. No entanto, não foram usados materiais extras e nem outros recursos adicionais e também não houve orientações para que os alunos utilizassem o MEO ou outro material fora da sala de aula.

Também podemos afirmar que o método de avaliação adotado no curso não possui semelhanças com aqueles utilizados nos exames de proficiência internacionais, como o TOEFL IBT, que analisam as quatro habilidades em partes separadas, apresentam a maioria das questões em formato de múltipla escolha e preenchimento de lacunas, e não em formato aberto, com exceção da produção escrita. Na prova de rendimento, o foco foi uma redação sobre a descrição em áudio sobre uma família.

No entanto, constatamos que a percepção dos alunos sobre as habilidades desenvolvidas no curso se contrasta com a do professor, visto que eles sentem a ausência de maior interação oral em sala. Ou seja, enquanto o grupo de alunos possuía a expectativa de ter desenvolvido mais a produção oral, diante das exigências que enfrentam atualmente no mundo acadêmico, o professor identificou a produção escrita como a habilidade menos trabalhada nas aulas e a mais afetada pela duração do curso.

Entretanto, verificamos que, apesar do professor tentar encorajar o uso da língua em sala, criando um ambiente favorável à interação oral, muitas vezes não conseguia obter a participação de todos os alunos, sendo que apenas os aparentemente mais confiantes respondiam suas perguntas, o que acabou por não atender à expectativa de produção oral que o grupo possuía. Acreditamos que em níveis mais baixos de proficiência, os alunos necessitam de roteiros e muita sistematização de conteúdo, acompanhado por correções para conseguirem se expressar oralmente. Talvez por essa razão, mesmo buscando e tentando

priorizar a produção oral do grupo, o professor não tenha conseguido atingir o seu objetivo.

Outro fator limitante identificado é a necessidade de cobrir todo o conteúdo do material didático durante as aulas, o que influencia o planejamento das aulas do professor, que o executa tendo sempre em mente as unidades da apostila. No entanto, a aula considerada mais interessante e produtiva pelos alunos consistiu exatamente em uma situação oposta, em que a apostila não foi utilizada e houve uma tarefa de produção oral desenvolvida com as ETAs, descrita como intensa pelo grupo. Embora essa situação mostre que a prática de ensino ficou engessada pelo no material didático, também foi evidência da necessidade de se considerar o perfil profissional do professor, que ainda possui pouca experiência em sala de aula, o que pode ter influenciado o descompasso de expectativas que identificamos.

Todos os alunos participantes da sessão de grupo focal afirmaram ter interesse em participar do CsF ou de outro programa de intercâmbio, pois alguns estão no mestrado e não há vagas para esse nível de pós-graduação, e, para tanto, pretendem realizar um exame de proficiência internacional, sendo mencionados o TOEFL e o IELTS. Consequentemente, identificamos uma motivação dos alunos para realizarem o curso de *Convívio Social*, ou seja, estudarem a língua tendo como um dos objetivos obterem o certificado de proficiência. Devido ao atual nível de proficiência em que se encontram, A1 e A2 do QCER, eles não poderiam frequentar o curso *Preparatório para o Exame TOEFL IBT* que exige o B2 como nível mínimo.

Dessa forma, acreditamos que esse posicionamento dos alunos possa ser considerado indicativo de efeito retroativo do exame no contexto observado, pois, segundo Alderson e Wall (1993, p. 117), “o efeito ocorre quando professores e alunos fazem coisas que eles não necessariamente fariam por causa do teste”. Não podemos afirmar categoricamente que o exame tenha sido responsável por essa iniciativa, uma vez que temos apenas indícios, mas questionamos como seria essa situação, caso o CsF, e com o programa a exigência dos exames de proficiência internacionais, não tivesse sido lançado.

Além disso, quanto à dimensão que trata da especificidade dessa influência, consideramos que seja geral, visto que o exame está fazendo com que os alunos estudem mais (WATANABE, 1997). Ou seja, não identificamos nenhum aspecto específico de algum exame em particular que esteja influenciando o ensino ou a aprendizagem.

4.6.2 Curso *Preparatório para o Exame TOEFL IBT*

Apresentamos, nesta seção, os resultados obtidos nos grupos observados do curso *Preparatório para o Exame TOEFL IBT* por meio da triangulação dos dados obtidos em

observações em sala, grupo focal com os alunos e entrevista com o docente das salas investigadas, além da análise documental.

Observamos que os professores fazem um uso intenso do livro didático, fortemente orientado pelo exame (SPRATT, 2005), sendo o principal recurso material utilizado em sala. Acreditamos que uma das razões consista, conforme registramos nas observações em sala e de acordo com um dos professores, na necessidade de fornecer explicações sobre o conteúdo e funcionamento do exame, abrangendo as seções, tempo, utilização do computador, e na exploração detalhada do formato das questões. Como exemplo de detalhamento, estão informações sobre o tipo de questão, com sua denominação, como reconhecer e responder, e o seu objetivo. Como o material didático selecionado para o curso é o Guia Oficial do TOEFL, que fornece todas essas informações detalhadamente, o seu conteúdo acaba sendo o conteúdo do curso. Além disso, também devemos considerar que, de acordo com o programa de ensino do curso, o seu conteúdo deve seguir majoritariamente o conteúdo do livro didático.

Identificamos também que a influência do exame no material didático começou antes de seu uso em sala, no momento da seleção do livro para o curso, pois, segundo a coordenadora pedagógica, há uma prioridade para materiais elaborados pela equipe do NucLi baseados em textos autênticos, sendo o curso preparatório uma das exceções.

Conforme apontam pesquisas como de Alderson e Hamp Lyons (1996), Cheng (1997), Andrews *et al* (2002), e Read e Hayes (2003), uma das características do efeito retroativo é uma forte tendência para o uso de materiais baseados em livros preparatórios para testes e exames passados, principalmente pela crença de professores e escolas de que a melhor forma de preparar os alunos é por meio da realização de testes passados. Somado a isso, o mercado editorial lança inúmeros materiais didáticos todas as vezes que alguma mudança é anunciada nos exames, especificamente em caso de alta relevância (SHOHAMY *et al*, 1996). Assim, o efeito retroativo encontrado em relação ao material didático assemelha-se de certa forma aos estudos realizados.

Entretanto, nossos resultados apontam para dois aspectos que merecem uma reflexão. Os professores promovem atividades que tentam suprir as deficiências que acreditam que o material possui, principalmente em relação à produção oral. Dessa maneira, apesar de seguirem o conteúdo do material, inserem discussões em grupos tendo como tópico características do formato das questões ou estratégias utilizadas. Além disso, as correções das questões muitas vezes envolvem interações em pares para que os alunos compartilhem as justificativas de suas respostas.

Também identificamos junto ao Professor C, que explora mais detalhadamente o

formato e elementos do exame, que seus alunos não focalizam tais aspectos da maneira que acredita ser satisfatória. Como ele mesmo relatou, muitas vezes os estudantes não se lembravam de suas explicações, levando o professor a acreditar que eles não prestaram muita atenção.

Esse resultado nos remeteu a Alderson e Hamp Lyons (1996) que relataram que professores faziam uso intenso de materiais voltados para o TOEFL em uma tentativa de atender supostas expectativas dos alunos. Seriam suposições, segundo os autores, pois existia um descompasso entre visão de material didático por parte dos estudantes e dos docentes. Os alunos pensavam que a melhor forma de preparação era o uso constante da língua fora da sala de aula, como ir ao cinema, ler bastante, entre outros. Os autores, no entanto, ressaltam que esses estudantes estavam morando nos Estados Unidos e, por isso, viam a língua como um instrumento de comunicação.

Embora, em nossa investigação, os alunos estejam em uma situação de língua estrangeira e, portanto, de não imersão, verificamos que mantinham contato com a língua de maneira semelhante, assistindo a séries, ouvindo música, lendo romances e artigos científicos, ou seja, faziam uso da língua fora de sala. Somado a isso, verificamos indícios de que, apesar de reconhecer a importância e ter gostado de conhecer os tipos de questões, os estudantes manifestaram interesse em ter desenvolvido mais as habilidades, principalmente a produção oral.

Assim, questionamos se um menor foco no formato do exame, maior trabalho no desenvolvimento das habilidades e uso menos intenso do material didático não favoreceria tanto alunos quanto os professores. Fazemos referência às expectativas dos professores quanto a isso, pois identificamos algumas questões relacionadas à abordagem de ensino, que embora visassem ao uso da língua, não eram condizentes ou compatíveis inteiramente com a visão de ensino dos professores, visto que se sentiam limitados devido à natureza preparatória do curso que ministravam. Ambos os professores afirmam que não atuam da mesma forma em cursos regulares, o que não constitui um problema para um deles, mas para o outro, gera insatisfação, pois não concorda, apesar de ministrar cursos preparatórios, com o que denomina ensino de estratégias e técnicas para o aluno atingir pontuações altas em testes.

Pensamos que essa questão revela diversos outros aspectos que devem ser analisados. Os estudos sobre efeito retroativo de exames de proficiência na prática de ensino em cursos preparatórios apontam para resultados semelhantes a esse, ou seja, professores priorizando a realização de amostras de exames, explorando técnicas, entre outros. Ou seja, o efeito retroativo do formato do teste.

Por outro lado, consideramos importante trazer novamente o estudo comparativo de dois cursos preparatórios para o IELTS, em que Hayes e Read (2004) revelaram que o professor de um dos cursos sentia que o modo como ensina no curso não era significativamente diferente do modo como ensina em cursos regulares de inglês, ao passo que o professor do outro curso pensava que basicamente as aulas estavam centralizadas em trazer amostras do exame. Para os autores, o que provocava tal prática eram as características dos cursos preparatórios, aspecto que apontamos como fundamental que influencia a atuação dos professores. Tais características distintas consistiam em: carga horária, uso ou não de teste de nivelamento, objetivos e ser um curso independente ou ser parte de um curso de inglês geral.

O estudo de Hayes e Read mostra que o professor prioriza a realização de amostras do teste quando o curso é de curta duração, não há uma prova de nivelamento, o objetivo é o desenvolvimento das habilidades do exame e a prática de vários aspectos do teste, e é um curso independente. Por outro lado, quando o curso é de longa duração, há teste de nivelamento, o objetivo consiste no desenvolvimento linguístico e a familiarização com o exame, e é integrante de curso de inglês geral, o professor não considera que a sua prática no curso preparatório difere muito de outros cursos.

Dessa forma, não podemos isolar a prática de ensino do programa do curso, principalmente diante da sua carga horária, que consideramos baixa, em vista do conteúdo a ser abordado em sala, e o fato de ser um curso independente. No entanto, também devemos considerar as expectativas de aprendizado dos alunos e ensino do professor.

Assim, apesar de considerarmos os objetivos e conteúdo do curso preparatório adequados, acreditamos que a possibilidade de mais foco no desenvolvimento das habilidades poderia atender às expectativas dos estudantes e provavelmente permitir que o professor trabalhe mais plenamente dentro de sua visão de ensino.

Outro aspecto citado pelo Professor B que consideramos importante discutir refere-se ao argumento de que o ensino em cursos preparatórios está muito centralizado em estratégias e técnicas. Apesar de não ter explicitado a sua concepção de estratégia, pensamos que, diante da aparente insatisfação do participante, esteja dissociada de sua visão de ensino.

Entretanto, trouxemos neste trabalho, as discussões de Cohen (1995) que mostram que as estratégias de realização de testes (*test-taking strategies*) consistem em estratégias de uso da língua, portanto, caso o professor de curso preparatório esteja focalizando estratégias nessa concepção ao ensinar o aluno como lidar com os tipos de questões do teste, estaria focalizando como utilizar a língua. Por exemplo, ao apresentar uma questão de leitura do TOEFL, identificado como do tipo referência, a estratégia será localizar as cadeias de

referências no texto, sendo importante reconhecer aspectos como número, gênero, pronomes, entre outros. O mesmo ocorre em uma questão de compreensão oral do tipo pragmática, que busca a função de um enunciado: para que o aluno entenda, a estratégia envolve a compreensão além do sentido básico ou literal. Assim, ensinar as estratégias para fazer a questão, nos casos observados, correspondia às estratégias para compreender o texto oral. Dessa forma, acreditamos que exista o ensino e desenvolvimento linguístico quando o professor explora o formato do exame. Entretanto, o foco nesses casos consiste na questão em si, que se torna o direcionador das ações do professor.

Por outro lado, entendemos que em um curso regular, o ensino de compreensão oral não seja iniciado ou centralizado no formato das questões, mas é importante considerarmos que compreender o aspecto pragmático faz parte do desenvolvimento dessa habilidade. Entretanto, o que ocorre muitas vezes em um curso regular é que a compreensão oral não é ensinada, mas apenas avaliada.

Conforme resultados da observação em sala do Professor B, constatamos diversas atividades de interação oral e reflexão sobre aprendizado que não estavam no material didático, ou seja, alguns dos aspectos considerados importantes no ensino e citados por esse professor em entrevista, como autonomia no aprendizado, problematização, reflexão, discussão e interação estavam presentes em sala.

Por outro lado, levantamos também a possibilidade de que esse professor não aprecie outro aspecto característico dos cursos preparatórios que são as explicações sobre os elementos do exame, como as seções, o tempo, pontuações, as regras, entre outros aspectos, que não estão relacionados com a prática de ensino da língua, mas tornam-se essenciais na realização do teste.

Somado a isso, consideramos que as aulas de ambos os professores não estão baseadas no desenvolvimento de habilidades cognitivas relacionadas à experiência em responder teste (*test-wiseness*), embora alguns tipos de questões e seções do exame tenham brevemente sido discutidas nesse âmbito, tais como prestar atenção na tela do computador, pois as fotografias aparecem e somem e eliminar as alternativas porque sempre restarão duas prováveis, já abordadas na análise dos dados. Entretanto, essa característica não foi predominante nas aulas.

No entanto, concordamos, conforme mostra nossa análise do exame TOEFL IBT, que a produção oral não representa situações de uso da língua diante da falta de um interlocutor e, como consequência, surgem as críticas do professor sobre o teste. Ou seja, o exame não tem esse elemento motivador para que interações reais possam ocorrer em sala de

aula. Isso é reforçado pelas expectativas dos alunos em ter desenvolvido mais a produção oral e reflete a priorização das questões do exame em sala.

O outro professor participante desta pesquisa, Professor C, apesar de também afirmar que sua prática seria diferente em um curso regular, tem opinião diferente quanto ao TOEFL IBT e o curso, na medida em que os considera muito bons. Identificamos que esse professor faz um uso mais intenso do livro didático, explora mais detalhadamente os tipos de questões e, comparativamente, promove menos interações em sala que o outro professor. No entanto, tais ações estão alinhadas com o objetivo do curso citado pelo participante de que seria “*treinar realmente*” para o exame.

Ressaltamos também que tal resultado confirma o posicionamento da coordenadoria em não estabelecer a abordagem de ensino a ser adotada nos cursos oferecidos, ficando a critério do professor essa escolha. A orientação, de acordo com a coordenadora, voltava-se para os objetivos de ensino indutivo que priorizasse aspectos cognitivos e de interação social visando à comunicação e trabalho em pequenos grupos, o que, de certa forma, já define uma abordagem voltada ao uso da língua.

Assim, podemos constatar que mesmo quando não há muitas variáveis no contexto, como nesse caso, mesmo curso, programa, material, exame, local, alunos com perfil semelhantes, os professores têm atitudes diferentes e percepções distintas, que se refletem em diferentes práticas de ensino.

Por outro lado, acreditamos que as percepções e atitudes dos alunos tanto em relação ao exame quanto ao curso foram bastante positivas. O TOEFL IBT, assim como outros certificados internacionais de proficiência, é considerado importante para a vida acadêmica e profissional, pois todos declararam que têm a intenção de participar do CsF ou de outro programa de intercâmbio internacional.

Embora muitos alunos ainda não tenham escolhido em qual programa de intercâmbio pretendem participar e nem definido datas para realizar o exame, todos decidiram frequentar o curso e estudar mais a língua diante da importância do certificado, como o do TOEFL IBT, podendo indicar o efeito retroativo na aprendizagem.

Alguns alunos também têm a percepção de que, em um preparatório, não há desenvolvimento da habilidade avaliada no exame para a qual o curso foi desenvolvido, visto que consideram as estratégias para a resolução dos diferentes tipos de tarefas e questões do exame dissociados da aprendizagem de uma língua. Por essa razão, apesar de gostarem e considerarem importante que as aulas focalizem o formato do teste, também pensam que deveria haver mais trabalho com as habilidades, principalmente produção oral.

Trabalhos como de Hamp Lyons (1996) e Cheng (1998) mostram que, em cursos

preparatórios, há uma diminuição na interação entre os alunos, como em discussões em grupo, estudantes falam menos e a forma predominante é o professor interagindo com a classe. Assim, de certa forma, a constatação dos alunos do contexto de nossa pesquisa reflete os resultados de estudos realizados na área.

Por outro lado, as pesquisas não mostram as razões para tanto. Spratt (2005) questiona se é o exame que gera menos interação nos cursos preparatórios ou se é a crença dos professores por qualquer razão de que é dessa maneira que os alunos devem ser preparados para o teste.

Na nossa investigação, acreditamos que são vários fatores que levam a isso, sendo o primeiro o formato do exame. Como comentamos ao longo deste trabalho, um dos problemas que consideramos que o TOEFL IBT apresenta está na falta de interação das tarefas de produção oral. A segunda razão estaria no uso intenso que é feito em sala do material didático, que, por sua vez, focaliza o exame e não traz atividades que promovam o desenvolvimento da língua em formatos que não sejam o do teste. O último fator seria o tópico das interações promovidas em sala. Apesar dos professores aplicarem atividades para que os alunos interajam em pares ou com os próprios professores, que não sejam aquelas apresentadas no livro, os tópicos em sua maioria são sobre as questões do exame, as estratégias utilizadas ou as respostas. Assim, é possível que o aluno não perceba isso como produção oral, conforme constatamos nos resultados do grupo focal, ou que tenha expectativas de expressar-se oralmente sobre outros temas.

Como consequência, a curta duração do curso acabou sendo o aspecto mais criticado por alunos e professores, apontado como justificativa da impossibilidade de haver um trabalho mais aprofundado das habilidades, levando à frustração de expectativas de ambas as partes.

Um questionamento que levantamos está relacionado ao baixo número de alunos frequentando ambos os grupos observados e, embora os dados coletados junto aos alunos mostrem satisfação com as aulas e as observações revelaram que os estudantes participavam das aulas, demonstrando bom relacionamento entre si e com o professor, não encontramos evidências que justifiquem tal evasão. Embora os professores apontem algumas razões, acreditamos que uma das principais seja a ausência de consequências que podem ser consideradas significativas na vida acadêmica do aluno, como, por exemplo, incluir os resultados obtidos pelos estudantes nos cursos do NucLi no histórico acadêmico. Caso elas existissem, talvez houvesse maior comprometimento do estudante com o curso, o que consideramos fundamental, uma vez que o funcionamento dos núcleos é mantido por verbas públicas.

Assim, como na época da nossa coleta não havia um levantamento oficial sobre os alunos que realizavam o exame ou que participavam do CsF após terem frequentado o curso preparatório, não pudemos realizar uma análise que relacionasse o curso e o índice de aprovação no exame ou coletar dados opinativos dos estudantes sobre as aulas e seu desempenho no teste, o que seria relevante ao nosso trabalho.

4.6.3 Reflexões sobre a relação TOEFL IBT, efeito retroativo e política linguística

Embora o foco principal deste estudo seja a identificação e caracterização do efeito retroativo do TOEFL IBT, acreditamos que seja importante trazermos uma reflexão sobre a relação da utilização desse exame e política linguística diante da impossibilidade da existência de neutralidade política de um teste. (SPOLSKY, 1997; HAMP-LYONS, 1997; McNAMARA, 2000; McNAMARA, ROEVER, 2006).

Analizando os documentos oficiais publicados sobre a criação do IsF, constatamos que são integrados por uma série de breves portarias (números: 1.466 de 18/12/2012; 105 de 24/05/2012; 246 de 24/03/2013; 25 de 25/11/2013) que estabelecem direcionamento de ações do programa, do núcleo gestor e dos núcleos de línguas. Pudemos perceber que o ensino da língua inglesa é visto essencialmente com o objetivo de capacitar os alunos para participar de projetos e intercâmbios voltados para o processo de internacionalização do país. Embora sejam mencionados propósitos como contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do estudante universitário e desenvolvimento de centros de línguas, o foco principal apresenta-se especificamente vinculado à mobilidade internacional.

Assim, conforme discutimos anteriormente, para alcançar o objetivo estabelecido para o IsF, os exames de proficiência em língua estrangeira surgem como um dos requisitos principais. Um exemplo disso seria a meta do programa de ampliar a mobilidade internacional de estudantes de graduação brasileiros para desenvolvimento de projetos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior. Sabemos que em situações assim, é necessário apresentar comprovações de proficiência na língua determinadas pela instituição receptora, o que envolve certificados de proficiência internacionais como o TOEFL.

Dessa forma, é esperado que o ensino especificamente dentro do IsF seja influenciado por tais exames. Não estamos afirmando, no entanto, que o programa, por meio dos cursos presenciais dos NucLis, restrinja a sua atuação a fazer os alunos passarem nos exames. Mas, não podemos negar, diante dessas diretrizes governamentais, que essa aprovação nos testes integra um objetivo importante.

Essa situação nos remete à discussão de Shohamy (2006) de que a compreensão da política linguística de um país não deve se restringir à análise das leis e regulamentos, pois são integrantes dos seus mecanismos explícitos, sendo necessário investigar os mecanismos implícitos, neste caso, os exames de línguas.

Como mencionamos anteriormente, os testes não podem ser vistos como instrumentos neutros, pois, de acordo com a autora, são impostos à população e, como consequência, acabam influenciando a aprendizagem da língua e definindo o seu *status* na sociedade.

Analisando a discussão de nosso trabalho, podemos identificar o poder dos testes (*the power of tests*) mencionado por Shohamy. Primeiramente, essa imposição citada pela autora ocorre com o TOEFL IBT, no caso de nossa investigação, mas também com outros exames de proficiência internacionais como o IELTS e o FCE, e é consequência da hegemonia da língua inglesa e da organização elaboradora do exame, que, por sua vez, influencia instituições de ensino internacionais a utilizarem o teste que elaboram. Dessa forma, candidatos como os estudantes brasileiros são obrigados a se submeterem a esse exame em processos de seleção de programas acadêmicos, como ocorre dentro do CsF.

Consequentemente, é esperado que o ensino de inglês, assim como a aprendizagem, seja influenciado pelo exame, conforme constatamos em nossa pesquisa. Além disso, a definição do *status* do exame na sociedade, citado por Shohamy, pode ser verificado junto principalmente aos alunos participantes desse trabalho. Todos, sem exceção, consideram o exame bom e importante para a vida acadêmica, ou seja, percebem e possuem atitudes semelhantes à língua e ao TOEFL IBT, conferindo a ambos um alto *status*.

Entretanto, ao analisarmos o Guia Oficial do exame TOEFL (*The Official Guide to The TOEFL Test*), constatamos que a organização elaboradora privilegia em seu conteúdo a língua inglesa falada nos Estados Unidos, como mostram os excertos retirados da seção de compreensão oral.

Há dois tipos de materiais de compreensão oral no exame TOEFL IBT: conversas e aulas. Ambos baseados em discursos reais usados em faculdades e universidades norte-americanas.

Há dois tipos de conversas na seção de compreensão oral: horas administrativas e encontros de atendimento. Essas conversas são típicas daquelas que ocorrem nos campi das universidades norte-americanas.

(The Official Guide to the TOEFL test, p.123, 2012)

Além disso, também percebemos pelo mesmo material que a organização acredita que a produção oral é melhor desenvolvida se o aluno interagir com falantes nativos. Tal fato nos fez questionar os motivos para a ETS acreditar que professores não nativos ou falantes de inglês como língua estrangeira, como poderíamos considerar os professores brasileiros, não poderiam contribuir para o desenvolvimento linguístico dos candidatos ou se enquadrar nessa *melhor maneira* citada.

A melhor maneira de praticar a produção oral é com falantes nativos de inglês. Se você não mora em um país falante de inglês, achar nativos pode ser bem desafiador.
(The Official Guide to the TOEFL test, p.123, 2012)

Em sua página da *Internet*, a ETS afirma, que a partir de 2013, foram incluídos na seção de compreensão oral e produção oral sotaques de falantes nativos de inglês do Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia. Também informa que pretende adicionar outros para que o teste reflita a variedade de sotaques de outros falantes nativos que o aluno pode encontrar ao estudar no exterior. Entretanto, o seu guia oficial mais atual é de 2012, utilizado nesta pesquisa.

Diante disso, podemos observar que a organização continua, mesmo tendo decidido incluir outros sotaques em seu exame, associando o inglês somente a falantes nativos, não considerando automaticamente falantes não nativos. Entretanto, em outra parte do guia, notamos uma ênfase nos dados numéricos do uso do TOEFL IBT, aceito em mais de 8.500 instituições de ensino em 130 países. Ou seja, ressalta-se que países onde a língua oficial não é o inglês usam o teste e, conseqüentemente, podemos supor que os alunos devam escutar falantes não nativos como professores e funcionários da universidade. No entanto, tais sotaques não são considerados e nem, aparentemente, serão pelo exame.

Atualmente, editoras como a Pearson ELT trazem sotaques de falantes nativos e não nativos nos materiais didáticos que produzem, o que demonstra a preocupação em mostrar aos alunos que o inglês está sendo utilizado em diferentes partes do mundo e a importância de se conhecer essa diversidade. No entanto, analisando a proposta e orientações oficiais do TOEFL IBT, acreditamos que o exame não apresenta preocupação semelhante.

Entretanto, esse tipo de posicionamento pode desencadear efeitos no ensino. A imposição de padrões de utilização da língua foi uma das razões que embasavam as críticas dos professores japoneses, contrários aos cursos voltados aos exames da Cambridge English, conforme discutem Nagao, Tadaki e Wicking (2012), pois achavam que os seus alunos não se

identificavam com o conteúdo dos testes, por ser voltado ao mundo europeu. Essa situação reflete a imposição do exame mencionada por Shohamy (2006).

Tendo isso em vista, consideramos importante uma reflexão semelhante à levantada pelos professores japoneses, ou seja, se o ensino da língua inglesa, uma vez voltada a exames de proficiência, não reafirma aos alunos as representações de uma política linguística de organizações elaboradoras desses testes, e, além disso, como deveríamos lidar com essa questão em sala.

Dessa maneira, podemos perceber a inexistência da neutralidade do exame, que reflete em seus objetivos, conteúdo, formato, método, entre outros elementos, um construto que defende agendas políticas, o que reforça a preocupação de McNamara (2010) de que as pesquisas devem focalizar também o contexto social no qual os exames são usados.

No caso desta pesquisa, o TOEFL IBT, assim como outros exames de proficiência, surge imerso em uma política de internacionalização em que avaliação constitui um dos requisitos. Entretanto, como ressalta Sousa (2003), procedimentos avaliativos baseados em exames padronizados acabam por refletir na forma de gestão e no currículo das instituições. Assim, nem toda política linguística existe de modo explícito, sendo que as políticas baseadas em exames são implícitas e fortes para promover mudanças em sala, o que pudemos verificar nesta pesquisa.

Dessa forma, podemos constatar que, como ressaltam Shohamy (2001) e Menken (2010), políticas linguísticas não são necessariamente resultados de um planejamento linguístico, mas podem ser de políticas de exames.

Identificamos tal reflexo em nossa pesquisa, com o oferecimento de cursos presenciais visando à aprovação em exames de proficiência e a constatação de evidências do efeito retroativo do TOEFL IBT em sala de aula e na aprendizagem. Essa situação vai ao encontro do posicionamento de Shohamy (2006) de que quanto maior for a relevância do teste, maior será a probabilidade e amplitude de sua influência, envolvendo ensino, aprendizado e política linguística. Portanto, acreditamos que, apesar desta pesquisa abranger apenas um núcleo, as evidências identificadas apontam a existência de uma política linguística implícita baseada em exames.

Ressaltamos, por outro lado, que a função do Núcleo não está restrita à discussão que trazemos sobre o ensino voltado ao exame, pois também identificamos o desenvolvimento de outros tipos de cursos, ou seja, a existência de subsídios para o ensino da língua.

Assim, seria importante que mais estudos fossem realizados para compreendermos mais amplamente a operacionalização da política linguística ocasionada pelo CsF e IsF diante das consequências que já estão causando em sala de aula e no aprendizado que, apesar de no

momento estar restrita a um nível educacional específico, também pode ampliar sua extensão a outros níveis.

4.6.4 Respondendo as perguntas desta pesquisa

Respondemos, a seguir, as perguntas que delinearão esta pesquisa, que teve como objetivo principal investigar a existência do efeito retroativo do exame internacional de proficiência TOEFL IBT em um Núcleo de Línguas implantado pelo programa IsF.

1. É possível identificar o efeito retroativo do exame de proficiência TOEFL IBT no ensino em cursos de inglês presenciais do Núcleo de Línguas?

Os cursos presenciais do Núcleo de Língua investigados neste trabalho foram o de *Desenvolvimento de Habilidades Linguísticas para o Convívio Social (Convívio Social)*, por meio de uma classe com seu professor (Professor A) e alunos, e o *Preparatório para o Exame TOEFL IBT*, com três salas, sendo que em uma delas foi observada apenas uma aula por haver um único aluno, e seus professores (Professor B e Professor C) e estudantes, além da coordenadora pedagógica do NucLi.

Somado a isso, os materiais didáticos e documentos referentes aos programas CsF, IsF e exame TOEFL IBT também foram analisados.

Primeiramente, não encontramos evidências que sugiram a existência de efeito retroativo na prática de ensino do Professor A durante as aulas observadas do curso de *Convívio Social*. O conteúdo e formato das atividades desenvolvidas em sala seguem fielmente a apostila elaborada pelo NucLi para o curso, que, por sua vez, não apresentou indícios de influência do exame. Somado a isso, não houve menção ao exame TOEFL IBT ao longo das observações em sala.

Constatamos que há um alinhamento entre a abordagem de ensino privilegiada pelo Professor C e aquela informada pelo Guia Oficial do TOEFL IBT sobre o exame, pois ambas focalizam o uso da língua, e não o seu conhecimento. Entretanto, tal fato não pode ser considerado um efeito retroativo visto que a abordagem de ensino do professor não foi motivada pelo teste, mas por sua visão de ensino e das diretrizes pedagógicas do NucLi. Segundo a coordenadora pedagógica, embora não haja uma imposição sobre abordagem de ensino a ser adotada, privilegia-se uma proposta indutiva de ensino e com atenção a aspectos cognitivos e de interação social. Ou seja, as diretrizes do núcleo privilegiam uma visão de uso

da língua.

Além disso, segundo o Professor A, não existe uma relação direta do curso que ministra com o exame TOEFL IBT ou outros exigidos pelo CsF, visto que não focaliza o teste ou os tipos de questões, mas ensinar o aluno a lidar com situações rotineiras que poderá vir a enfrentar quando já estiver no exterior.

Identificamos que o curso de *Convívio Social* é destinado para alunos com nível de proficiência mais baixo, A1 e A2 do QCER, do que o exigido para o TOEFL IBT nos editais do CsF, que seria B2 ou superior. Somado a isso, o curso preparatório para o exame oferecido pelo NucLi exige um nível mínimo também de B2, ou seja, esses alunos não teriam condições de participar desse curso, pois ainda estão em fase inicial de aprendizagem da língua.

Por outro lado, encontramos indícios da existência de efeito retroativo junto aos alunos, visto que, de acordo com os resultados obtidos na sessão de grupo focal, todos os alunos tinham interesse em participar do CsF ou outro programa de intercâmbio e, para tanto, sabiam da necessidade de um certificado de proficiência internacional, sendo mencionado o TOEFL IBT e também o IELTS. Essa foi uma das razões para os estudantes estarem fazendo o curso.

Assim, é possível que o TOEFL IBT esteja fazendo com que os alunos estudem mais a língua inglesa visando, no futuro, obter a pontuação necessária no exame e participar de um programa de intercâmbio.

Em relação ao curso *Preparatório para o Exame TOEFL IBT*, nossos resultados indicam a existência do efeito retroativo em vários aspectos. Primeiramente, quanto ao material didático, constatamos influência do teste já na sua escolha. Apesar do mercado editorial oferecer uma variedade de livros didáticos relacionados ao exame, desde materiais fortemente orientados para técnicas de realização do exame até aqueles que tentam desenvolver as habilidades linguísticas e o conteúdo derivados do teste, a opção do NucLi investigado consistiu em um livro baseado essencialmente em exames passados. A sua proposta, como oficial da ETS, organização elaboradora do TOEFL IBT, consiste em fornecer informações sobre o teste, abrangendo seu propósito, conteúdo, formato, correção e diversos exames passados. Dessa forma, acreditamos que a seleção desse material reflete muitas das características do efeito encontrado em sala.

Conforme pudemos identificar no programa de ensino do curso, o seu conteúdo estabelece forte orientação pelo material didático: “este curso segue, majoritariamente, o conteúdo do livro preparatório para o TOEFL IBT (*The Official Guide to the TOEFL IBT-ETS*)”. Consequentemente, as observações em sala revelaram que as aulas, tanto do Professor B quanto do Professor C, refletiam amplamente o conteúdo do guia. Dessa maneira,

constatamos que o uso do material era intenso, mas não necessariamente sequencial, visto que os professores inseriam outras atividades orais entre as questões apresentadas pelo livro. Assim, não podemos considerar a denominação trazida por Lam (1994), de “escravos do livro” ou “escravos de exames” para este caso, mas confirmamos evidências do efeito retroativo do TOEFL IBT no conteúdo das aulas.

Como consequência, o formato do exame exerceu muita influência nas aulas de ambos os professores, evidenciada na exploração detalhada dos tipos de questões esperadas para as quatro seções integrantes do teste, que correspondem às habilidades de produção e compreensão oral e produção e compreensão escrita. Muito do tempo da aula era alocado para a explicação do professor sobre este aspecto do exame, assim como várias atividades promovidas de interação em grupo, que eram inseridas entre as atividades trazidas pelo material didático e visavam a esclarecimentos e discussões sobre os tipos e propósitos das questões. Além disso, as amostras dos exames consistiram na principal forma de prática da língua junto aos alunos, principalmente quanto à produção e compreensão escrita. Não identificamos outros tipos de atividades envolvendo essas habilidades durante as observações.

Dessa maneira, podemos concluir que tais evidências demonstram o efeito retroativo do formato do TOEFL IBT nas aulas observadas.

Diante da necessidade de ministrar aulas preparatórias para o exame e cobrir o conteúdo do material didático, os professores têm dificuldades em descrever a abordagem de ensino que adotam especificamente nesse curso. Por outro lado, encontramos evidências de que a prática de ensino de ambos está voltada para o uso da língua, uma vez que buscam inserir diversas atividades que promovam discussões entre os alunos, interagem constantemente com o grupo e individualmente com os estudantes, enfim, tentam criar situações de utilização do inglês.

No entanto, a percepção dos professores é de que o exame engessa e limita a prática de ensino visto que em cursos regulares, não voltados para testes, poderiam seguir a abordagem que acreditam ser adequada para o ensino de inglês. Entretanto, esse fato gera reações distintas entre os professores. Pudemos constatar que o Professor C acredita que o curso é bom e parece estar confortável com a sua prática de ensino voltada para o TOEFL IBT, pois pensa que essa seja a maneira adequada para preparar o aluno para o exame. Por outro lado, o Professor B revela que não concorda com a maneira como cursos preparatórios para exame em geral direcionam o ensino, visto que acabam não explorando as reais dificuldades dos alunos na língua e a autonomia no aprendizado, o que ele, por sua vez, busca desenvolver mais em suas aulas, mesmo no preparatório.

Em relação à percepção dos professores sobre o TOEFL IBT, também identificamos

opiniões divergentes. O Professor C acredita que o exame é muito bom, com critérios bem definidos e correções calibradas possibilitando uma avaliação adequada para todas as habilidades. Por outro lado, o Professor B, apesar de considerar o exame confiável, questiona a sua validade diante da padronização de suas tarefas. Consideramos que esse questionamento levantado pelo Professor B pode justificar sua atitude de certa contrariedade aos cursos preparatórios, pois as aulas desses tipos de cursos, frequentemente, focalizam tais padronizações para preparar o aluno. Assim, constatamos que o exame é percebido de maneira distinta entre os professores, do mesmo modo que suas percepções sobre o preparatório também diferem.

Os alunos do curso preparatório, por sua vez, ressaltam o interesse na realização do TOEFL IBT com objetivo de participar do Ciências sem Fronteiras ou outros programas de intercâmbio, pois havia alunos de mestrado, nível não contemplado pelo CsF. Todos consideram o exame importante para a vida acadêmica e decidiram fazer o curso motivados por esse interesse. No entanto, nem todos tinham decidido a data em que iriam prestar o exame. Outro teste de proficiência, o IELTS, também foi citado por um aluno.

Identificamos que, além de conhecer o formato e praticar as questões do exame, os alunos buscam o desenvolvimento de habilidades durante o curso, especialmente da produção oral. Somado a isso, os alunos parecem utilizar o inglês de maneiras diversas fora da sala, envolvendo também situações de uso autêntico da língua. Assim, podemos concluir que há evidências de que o TOEFL IBT tem influenciado alunos para que estudem mais inglês.

2. Quais as dimensões desse efeito retroativo? Especificidade, intensidade, duração, intencionalidade e valor? (WATANABE, 1997)

Conforme discutimos anteriormente, a especificidade do efeito retroativo pode ser considerada geral ou específica. Neste estudo, constatamos que não houve efeito retroativo do exame TOEFL IBT nas aulas do curso *Convívio Social*, mas identificamos indícios junto aos alunos, que decidiram frequentar o curso motivados pelo interesse em participar do CsF, ou seja, acreditamos que os estudantes passaram a estudar mais a língua por causa do exame. Assim, podemos concluir que nesse contexto, a dimensão do efeito retroativo identificado tenha sido geral.

Por outro lado, o efeito retroativo identificado no curso *Preparatório para o Exame TOEFL IBT* possui dimensões distintas daquelas encontradas no *Convívio Social* diante da própria natureza do curso.

Primeiramente, encontramos evidências que demonstram que a intensidade do efeito

retroativo do TOEFL IBT pode ser considerada média. Apesar de constatarmos que todos os aspectos delineadores desta pesquisa foram influenciados pelo teste de uma certa maneira, não podemos afirmar que determina tudo que acontece na sala e que faz os professores a ensinar da mesma maneira para o exame, conforme descrição de Watanabe (1997) para essa dimensão na intensidade forte.

A escolha do material didático, o guia oficial para o exame TOEFL IBT, foi determinada pelo fato de seu conteúdo ser voltado para o exame, além de trazer amostras, testes passados e simulados. Somado a isso, o programa de ensino focaliza essencialmente o exame, enfatizando entre outros aspectos a prática de simulados e explicações sobre o teste, o que direciona o conteúdo das aulas. Assim, o efeito retroativo nesses aspectos do curso pode ser encontrado de modo intenso.

Em relação à abordagem, apesar das evidências apontarem que ambos os professores têm uma visão de ensino voltada ao uso da língua, o que também é divulgado pela ETS, organização elaboradora do TOEFL IBT como sendo a concepção de língua do exame, não podemos afirmar que houve alguma mudança com relação a esse aspecto devido à introdução do teste. Conforme comentamos anteriormente, este trabalho não conta com uma base de dados (*baseline*) que evidencie como era a atuação dos docentes antes dos programas CsF e IsF serem estabelecidos e, com eles, a busca pelo TOEFL IBT ter sido ampliada. No entanto, considerando as triangulações dos dados obtidos pelas observações em sala e entrevistas com os professores, há indícios de que ambos buscam o ensino voltado ao uso da língua.

No entanto, também verificamos que essa prática foi influenciada de modo significativo pelo formato do TOEFL IBT, uma vez que os professores alocavam bastante tempo da aula para explicações sobre as seções, os tipos de questões, tempo de realização, regras, entre outros elementos do exame. Além disso, as estratégias para a realização das questões eram constantemente abordadas, seguidas da prática das amostras das provas. Nesse sentido, podemos afirmar que houve efeito retroativo do exame.

Por outro lado, não podemos afirmar que os professores estão ensinando da mesma maneira, conforme descrição de Watanabe, pois identificamos diferenças entre as suas atuações, sendo um mais focalizado nos elementos e formatos do teste e o outro, apesar de explorar esses mesmos aspectos, buscava diversificar mais as atividades de interação em sala. Portanto, é possível afirmar apenas que a prática de ensino dos professores apresentam vários pontos em comum, mas não são iguais.

Sobre a dimensão de extensão do efeito retroativo, precisamos, primeiramente, considerar que o desenvolvimento deste estudo ficou restrito a um período determinado de tempo, quando a coleta de dados foi realizada. Portanto, não consistiu em uma investigação longitudinal, o que nos impossibilita afirmar se esse efeito encontrado vai perdurar por um

período de tempo longo ou curto. Tendo isso em vista, também ressaltamos a importância da realização de um estudo longitudinal junto aos alunos do curso *Preparatório para o TOEFL IBT* para que o fenômeno possa ser melhor dimensionado.

Para analisarmos a dimensão de intencionalidade do efeito retroativo encontrado, temos que considerar a proposta do exame, identificada em nossa análise documental, assim como os demais instrumentos usados em nosso trabalho. A utilização do TOEFL IBT no contexto investigado está relacionado ao programa CsF, tendo como objetivo imediato avaliar a proficiência na língua inglesa dos estudantes brasileiros para que possam estudar em universidades estrangeiras. Além disso, não constatamos em nenhuma das outras fontes investigadas interpretações ou utilizações que não fossem dentro dos propósitos estabelecidos. Dessa forma, constatamos que o uso do teste ocorre de acordo com as intenções para as quais foi elaborado.

Em relação à dimensão de valor, é importante lembrarmos que considerar um efeito como positivo ou negativo depende de quem está conduzindo a investigação; onde, ou seja, o contexto escolar ou universitário; quando, indicando o tempo e duração da utilização do exame; por que, a fundamentação para tanto; e como, as diferentes abordagens usadas pelos participantes no contexto.

Focalizando os participantes de nossa pesquisa, conforme demonstramos anteriormente, pudemos identificar que um dos efeitos provocados pelo TOEFL IBT foi de que os alunos passaram a estudar mais, tanto do curso de *Convívio Social* quanto do preparatório. Tal resultado poderia ser enquadrado como uma consequência positiva do teste, somado ao fato de que a percepção e a atitude dos alunos em relação ao teste eram boas. Além disso, os estudantes mostravam interesse e participação nas aulas motivados pelo exame, ou seja, existe a possibilidade de que o teste esteja promovendo o aprendizado.

Por outro lado, a influência do exame na percepção e atitude dos professores não pode ser classificada como positiva nem negativa visto que se considerarmos a definição de Alderson e Wall (1993) sobre efeito retroativo negativo, os autores classificam como algo que o professor não quer ensinar ou que o aluno não quer aprender. Não encontramos evidências de que os professores não queiram ensinar o conteúdo do TOEFL IBT. Mas, também encontramos indícios de que o exame é questionável quanto à sua validade e de que, por isso, não refletiria a visão de ensino de um professor. No entanto, também há evidências de que o exame é considerado muito bom por outro professor.

Ressaltamos que a nossa análise sobre o valor do efeito retroativo tem a sua fundamentação na proposta do exame e as orientações para o ensino estabelecidas em seus materiais de divulgação, constituindo o nosso porquê.

Levando em consideração a prática de ensino, acreditamos que explorar o formato de

cada tipo de questão e o conteúdo avaliado no exame, assim como a utilização de simulados na avaliação de rendimento permitiu que os alunos se familiarizassem com o TOEFL IBT, o que pode contribuir para a diminuição da ansiedade (MESSICK, 1996). É importante ressaltar que os estudantes esperam e consideram importante conhecerem o formato das tarefas, calcularem o tempo das questões e desenvolverem estratégias para a realização do exame.

O problema que identificamos refere-se mais ao equilíbrio desses aspectos durante a aula diante do tempo despendido e priorização dada em sala de aula em detrimento do desenvolvimento da produção oral, por exemplo, o que acabou não atendendo às expectativas dos alunos e também dos próprios professores.

Constatamos pelo programa de ensino e junto aos professores que a dependência do material didático, visto que as unidades deveriam ser abordadas em sala, acabou influenciando essa ênfase dada ao formato do exame. Professores sentiam-se menos livres para atuarem de acordo com a sua visão de ensino que, por sua vez, estava alinhada com a do exame.

Acrescentamos também que o guia oficial enfatiza em suas orientações para que os candidatos busquem programas de ensino de inglês que focalizem o desenvolvimento das habilidades de forma integrada, principalmente a produção oral.

Conforme discutimos anteriormente, sabemos que um curso preparatório para exames de proficiência possui características específicas distintas de um curso regular, assim como identificamos que os professores conseguiam em certos momentos promover formas variadas de utilização da língua entre os alunos, não previstas no exame ou no material. Entretanto, é possível que o tópico dessas atividades, assim como o tempo alocado, não tenham sido suficientes tanto para o grupo, quanto para o professor.

Dessa forma, esses resultados nos levaram a trazer a característica do contínuo entre positivo e negativo do efeito retroativo encontrado. Ou seja, não podemos enquadrar o efeito em nenhum dos dois extremos diante dos resultados encontrados.

Acreditamos que o efeito retroativo encontrado nos cursos de inglês presenciais conduzidos no NucLi investigado possui dimensões que confirmam estudos realizados na área, mas também distinções consequentes das especificidades de seus participantes e principalmente de seu contexto, visto que a idealização do núcleo e seus cursos consequentes do programa Ciência sem Fronteiras, constituem um cenário particular de investigação, conforme demonstram os trabalhos nacionais e internacionais trazidos nesta tese.

4.6.5 Limitações deste estudo

Acreditamos que todo estudo possui suas limitações, assim, é importante ressaltar alguns aspectos que acabaram restringindo ações e análises neste estudo.

Para a condução de estudos sobre efeito retroativo, Alderson e Wall (1993) e Messick (1996) enfatizam a necessidade de haver estudos de base (*baseline studies*) para que possam ser comparados os dados da situação anterior à aplicação do exame com aqueles após a introdução do exame. Somente assim seria possível concluir que os efeitos foram decorrentes dessa introdução.

No entanto, em muitos contextos, isso não é possível, visto que o teste já foi introduzido e o pesquisador não tem como resgatar como o ensino era antes do exame, como foi o caso de nossa investigação. Se analisarmos as especificidades de nosso contexto, constatamos que o próprio Núcleo foi criado depois que o exame TOEFL IBT, dentro do programa CsF, começou a ser exigido. Ou seja, a introdução do teste não foi planejada com antecedência, assim como todas as ações do programa IsF, que foram implementadas diante dos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros. Dessa forma, na ausência de dados anteriores à introdução do exame, como sugere Scaramucci (2004), uma abordagem é comparar as intenções dos elaboradores do teste com o próprio exame para determinar se e como tais intenções estão operacionalizadas. Depois disso, há uma comparação com as práticas dos professores para se identificar pontos de contato e de conflito, o que buscamos realizar em nossa investigação. Assim, utilizamos alguns delineadores para tal comparação baseados nos aspectos geralmente investigados nas pesquisas da área.

Além disso, outro fator que permitiria compreensão mais profunda das dimensões do efeito retroativo seria o acompanhamento longitudinal dos alunos participantes desta pesquisa, o que possibilitaria verificar se a influência identificada em sala continuaria após o final do curso, assim como os resultados atingidos em exames de proficiência, com objetivo de confrontar dados coletados no grupo focal. No entanto, o tempo requerido para tanto inviabilizaria o processo de concretização desta tese e acreditamos que essa dimensão de extensão do efeito retroativo (WATANABE, 2004), apesar de ser importante para as caracterizações do fenômeno, estaria mais relacionada à aprendizagem.

Por se caracterizar como um estudo de caso, os resultados encontrados neste trabalho restringem-se ao contexto investigado, não possibilitando generalizações, mas sinalizam a necessidade para que mais pesquisas sejam desenvolvidas para melhor conhecer o efeito retroativo que exames internacionais de proficiência causam em outros NucLi. Além disso,

devemos ressaltar que o programa IsF está em constante modificação, portanto, nossos resultados são referentes ao período da coleta de dados, sendo possível que muitas modificações tenham sido promovidas desde então.

4.6.6 Contribuições deste trabalho

Diante da carência de pesquisas desenvolvidas no país sobre efeito retroativo de exames internacionais de proficiência em língua inglesa, somado ao fato da crescente necessidade de investigação dos recentes programas implementados pelo Governo Federal, o CsF e IsF, acreditamos que este trabalho pode contribuir com as discussões especificamente na área de avaliação de línguas no Brasil.

Além disso, embora as perguntas de pesquisa focalizassem o efeito retroativo, acreditamos que este estudo traz dados relevantes para os interessados no IsF, que não se limitam às discussões sobre as características desse fenômeno. Nessa perspectiva, essa contribuição pode ser estendida para os participantes deste estudo, entre eles o Núcleo de Línguas, onde ocorreu a investigação, os professores do IsF, assim como para o programa Ciência sem Fronteiras.

Primeiramente, para o NucLi, consideramos que os resultados relacionados principalmente ao grupo focal seriam importantes, pois refletem diversas expectativas de aprendizado dos alunos e perspectivas de uso da língua. Por exemplo, este estudo mostrou que, embora um dos professores pensasse que a produção escrita deveria ter sido mais trabalhada durante o curso, os seus alunos participantes não a citaram entre as habilidades que esperavam ter desenvolvido mais, apontando a produção oral, que, por sua vez, teria sido a mais explorada na visão do professor. Outro fator está associado à importância dos exames de proficiência para os estudantes do núcleo, uma vez que todos os participantes têm o objetivo de realizar um teste reconhecido internacionalmente, principalmente por ser requisito para estudarem em universidades estrangeiras. Além disso, a duração surge como um dos aspectos não satisfatórios que professores e estudantes apontam sobre os cursos.

Embora a opinião sobre a relação entre ensino e exames de proficiência varie entre os professores, alguns aspectos destacados nesta tese poderiam contribuir para uma reflexão sobre a prática docente, principalmente em cursos direcionados aos exames. O primeiro está na concepção de estratégia para o teste que parece ser compreendido por alguns professores dissociada da estratégia de aprendizado (COHEN, 1998), o que colaboraria para que as dicas

não sejam vistas como vinculadas somente ao teste, mas a qualquer situação de comunicação.

Consequentemente, a visão de que o curso não leva a um aumento da proficiência, pois se baseia mais na preparação para o exame, ideia normalmente aceita que não se restringe ao contexto investigado, não seria totalmente verdadeira. Outro aspecto consiste na utilização do material didático, fator vinculado à coordenação do NucLi, visto que muitas vezes não pode ser decidido pelo professor. Uma reflexão proposta nesta tese é quanto à necessidade de usá-lo integralmente ou quase dentro do curso. Embora não tenha sido o foco desta investigação, essa questão deriva da triangulação: expectativa de alunos quanto à oralidade, visão dos professores sobre prática mais voltada ao treinamento do que ensino, e a observação em sala que identificou uso intenso do livro didático, e sugere como possibilidade uma prática de ensino menos dependente do material que possibilitaria mais liberdade ao professor.

Pesquisas sobre letramento em avaliação (*assessment literacy*) na área de língua estrangeira têm sido desenvolvidas com o objetivo de esclarecer os princípios fundamentais do processo avaliativo que podem auxiliar não somente os docentes, mas todos os atores, como elaboradores de políticas, administradores de exames, pesquisadores e alunos, no desenvolvimento de habilidades meta-cognitivas e estratégias de aprendizado (WATANABE, 2011). Dessa forma, todos os atores desta pesquisa poderiam refletir mais sobre os exames de proficiência e suas consequências, o que favorece também a prática de ensino.

Entretanto, não identificamos cursos ou orientações específicas sobre letramento em avaliação para a equipe de professores, apesar da preocupação de se promover momentos de reflexões sobre a prática de ensino e a troca de experiência entre os profissionais. Por outro lado, acreditamos que a formação do professor consiste em um processo contínuo e que, apesar de considerarmos que mais atenção à área de avaliação devesse ser dada durante a graduação, seria interessante se o núcleo investigado oferecesse cursos sobre letramento em avaliação aos seus professores, principalmente diante da relação estreita existente entre os cursos presenciais oferecidos e os exames de proficiência internacionais, e também das características de criação e implementação dos NucLis dentro dos programas IsF e CsF. Constatamos um grau de conhecimento diferenciado do Professor B sobre avaliação em comparação com os demais docentes, o que pode ser atribuído possivelmente aos seus estudos na pós-graduação, ou seja, uma característica específica na formação desse professor.

Conforme discutimos, os resultados deste estudo, assim como pesquisas realizadas em contextos e países diversos, demonstram que o professor exerce um papel fundamental no efeito retroativo de um exame e os fatores que influenciam a sua prática são extremamente

complexos de serem definidos, especialmente quando resultados de testes de alta relevância estão envolvidos. Dessa maneira, consideramos que o professor deve ser visto como um elemento chave para potencializar o efeito retroativo e, portanto, o seu envolvimento na compreensão dos fundamentos e proposta do exame e a reflexão sobre a sua prática em sala de aula podem contribuir em um processo de preparação do aluno para o teste. Como consequência, o letramento em avaliação integrando um dos vários aspectos relevantes para a formação do professor torna-se essencial.

Como relatamos nesta pesquisa, o ensino de língua estrangeira no contexto universitário está passando por um momento particular de mudanças desencadeadas pelo programa IsF, especialmente em relação às instalações dos NucLi, que estabelecem prioridades de ensino causadas pela necessidade dos alunos prestarem exames de proficiência. No entanto, verificamos que a atuação do IsF ocorre de forma restrita, ou seja, limitada ao âmbito do ensino superior e, portanto, não lida com as deficiências de base no ensino da língua inglesa, o que acreditamos que seja um pouco contraditório se analisarmos essa situação sob uma perspectiva global.

Primeiramente, verificamos que a criação do programa foi decorrente de um problema surgido na viabilização do CsF, o baixo desempenho dos candidatos brasileiros nos exames de proficiência em inglês exigidos pelas universidades estrangeiras. Esse resultado demonstra que os alunos estão chegando ao ensino superior sem atingir a proficiência esperada, segundo critérios internacionais de avaliação, o que reflete problemas no aprendizado da língua nos níveis educacionais anteriores à universidade. Por outro lado, o IsF não age diretamente nesta questão na medida em que estabelece prioridades de ensino no momento em que seleciona o seu contexto de atuação, no caso o universitário, e, com isso, os alunos participantes de seus cursos *online* e presencial, integrados por estudantes de graduação e pós-graduação.

Atuando dessa forma, o governo demonstra não estar trabalhando com esse programa, conforme mencionamos, os problemas de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio que estejam desencadeando a baixa aprovação em exames de proficiência identificada entre os estudantes universitários. Apesar dos resultados desta pesquisa demonstrarem evidências de que os alunos estejam estudando mais, não há indícios de aumento na aprovação nos exames. Além disso, levantamos questionamentos sobre a possibilidade daqueles alunos que apresentam proficiência baixa já na universidade terem tempo o suficiente para atingir o nível exigido pelos testes ainda durante a graduação e poderem participar do CsF, uma vez que o aprendizado de uma língua estrangeira demanda,

entre os vários fatores, tempo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Essa possibilidade reforça a necessidade de ações que visem à melhoria do ensino nos níveis anteriores ao universitário.

Tal situação remete novamente à necessidade de uma melhor investigação sobre as consequências dessa política linguística estabelecida para o ensino de língua inglesa voltada para a política de exames (SHOHAMY, 2001) que, ao incluir um perfil de estudante, acaba por excluir outros pertencentes a outros níveis educacionais que acreditamos serem fundamentais para que uma mudança no ensino de inglês possa realmente ser promovida.

De certa maneira, o IsF surge por meio de ações impostas diante de necessidades imediatas relacionadas à proficiência em inglês de estudantes brasileiros apontadas por um programa específico e temporário criado pelo governo, uma vez que não foram discutidas ampla e previamente com os diversos setores que compõem o sistema educacional como uma política que visasse a mudanças de base no ensino de língua inglesa no Brasil. Embora o Governo também apresente outros objetivos do IsF, como contribuir para o aperfeiçoamento linguístico dos estudantes universitários, os exames estão subjacentes aos objetivos do CsF.

Somado a isso, verificamos também a ausência de outro aspecto que consideramos fundamental em contextos de ensino voltados a exames de proficiência: o acompanhamento dos resultados obtidos pelos alunos nos testes e também no CsF. Pudemos constatar que há uma carência ou mesmo ausência de dados sobre a avaliação do impacto do programa, ou seja, estudos promovidos pelo Governo que analisem os resultados que estão sendo alcançados, que identifiquem problemas e apresentem propostas de soluções. Tais ações são essenciais, como discute Chalhoub-Deville (2009), para proporcionar informações e guiar as formulações e reformulações de políticas.

Um exemplo dessa situação foi verificado durante a coleta de dados junto aos professores e coordenadora pedagógica. Na época, esses atores não tinham dados sobre quantos alunos que frequentaram o curso *Preparatório para o Exame TOEFL IBT* haviam realmente realizado o teste, se candidatado ao CsF e sido aprovados, ou seja, informações que consideramos fundamentais tanto para o programa IsF, quanto especificamente para a atuação do NucLi investigado, pois podem orientar mudanças e beneficiar o curso, em termos de elaboração de programa de ensino e outros aspectos diretamente relacionados, e também a prática de ensino dos professores.

Além disso, constatamos que, na época, os canais oficiais de divulgação do CsF e IsF disponibilizavam poucos dados a respeito dos resultados alcançados pelos dois programas, limitando-se a informar sobre os cursos de línguas oferecidos, editais abertos e

procedimentos de inscrição no exame TOEFL ITP. Por outro lado, consideramos importante que as implementações de programas como esses que, apesar de recentes, já contam com milhares de estudantes que cumpriram integralmente o processo de intercâmbio, sejam acompanhadas por processos de avaliação que analisem a sua eficácia e que esses resultados sejam disponibilizados para a sociedade.

Durante nossa investigação, considerando as ações no núcleo investigado, os documentos oficiais e os *sites* dos programas CsF e IsF, não pudemos identificar mecanismos de análise que relacionem as principais ações do IsF entre si, ou seja, a aplicação do TOEFL ITP, o MEO e os cursos presenciais, e que estabeleçam também uma ligação com o Ciência sem Fronteiras.

Um exemplo básico dessa situação que levantamos seria um mapeamento dos usuários do MEO com o objetivo de verificar se esses alunos frequentaram os cursos presenciais do núcleo e se houve um aumento da proficiência. Isso poderia ser identificado caso esses estudantes tenham realizado o TOEFL ITP anteriormente aos cursos presenciais, assim como algum dos exames de proficiência que, por ventura tenham feito, para participar no CsF posteriormente.

Além disso, especificamente sobre a proficiência em língua inglesa, também acreditamos que os estudantes que participaram do programa de intercâmbio deveriam, retornando ao Brasil, realizar o TOEFL ITP com o objetivo de avaliar a evolução de sua proficiência. Por outro lado, essas questões que trazemos são apenas algumas das muitas que merecem ser melhor analisadas visando compreender os resultados que os programas, especialmente o IsF, têm apresentado para o aumento da proficiência dos estudantes envolvidos nas diversas ações promovidas pelo programa.

Dessa maneira, não encontramos em nossa investigação uma política linguística explícita (SHOHAMY, 2001) que nortearia e relacionasse todas as ações que vêm sendo implementadas no programa e também contemplasse estudos sobre a avaliação do impacto que está causando.

Finalizando, outro questionamento desta pesquisa refere-se à continuidade dos programas, aspecto que também não se apresenta de forma explícita nos documentos analisados. A criação do IsF está atrelada diretamente ao programa Ciência sem Fronteiras que, inicialmente, estava previsto para ser encerrado em 2015. Assim, caso essa situação de finalização ocorra, várias dúvidas surgem concomitantemente, tais como as possíveis consequências para o IsF e, principalmente, para o funcionamento dos núcleos, uma vez que a urgência para a preparação dos alunos para os exames de proficiência, especificamente para o

CsF, passaria a não existir. Além disso, caso não haja mudanças e o IsF prossiga com suas atuações, outra dúvida surge relacionada à elaboração dos cursos presenciais. Atualmente, há uma ênfase na procura e na oferta de cursos voltados à preparação para exames de proficiência, ou seja, atendendo a uma expectativa de participação no CsF. Em caso de extinção do programa, o aspecto norteador para os exames estabelecido em portaria de criação do IsF também desapareceria, o que nos leva a refletir sobre as consequências dessa mudança para o conteúdo dos cursos oferecidos aos alunos.

Diante dos resultados e questionamentos trazidos nesta tese, esperamos contribuir, dentro das devidas proporções desta investigação, com as reflexões que acreditamos serem necessárias sobre o IsF e, conseqüentemente, o programa CsF, demonstrando os efeitos que a exigência de um exame pode acarretar em diferentes atores e âmbitos do processo de ensino e como políticas linguísticas estão diretamente associadas a utilização de exames.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELMAN, C., JENKINS, D., KEMMIS, S. Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education*, v.6, n. 3, p.139-150, 1976.
- ALDERSON, J. C., WALL, D. Does washback exist?, *Applied Linguistics*, 14, p.115, 1993.
- ALDERSON, J.C. Innovations in language testing. In: M. PORTAL (ed.). *Innovations in language testing: Proceedings of the IUS NFER conference*. Windsor: NFER-Nelson, 1986.
- ALDERSON, J.C. Technology in testing: the present and the future. *System*, v.28, p.593-603, 2000.
- ALDERSON, J.C., HAMP-LYONS, L. TOEFL Preparation Courses: A Study of washback. *Language Testing*, v.13 (3), p.280-297, 1996.
- ALDERSON, J.C., WALL, D. *The Sri Lankan O-Level English Language Evaluation Project Fourth and Final Report*. Lancaster: Department of Linguistics and Modern English Language – Institute for English Language Education, 1993.
- ALLAN, A. Development and validation of a scale to measure test-wiseness in EFL/ESL reading test takers. *Language Testing*, v. 9/2, p. 101-122, 1992.
- ALMEIDA, L. Efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros. In: *SIELP*, 2012, Uberlândia. Anais.
- ALMEIDA FILHO, J.C. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999
- ANDERSON, N. J. Metacognition and good language learners. In: GRIFFITHS, C. (ed.). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 99-109, 2008.
- ANDREWS, S. The Washback Effect of Examinations: Its Impact Upon Curriculum Innovation in English Language Teaching. *Curriculum Forum*, v.4, p.44-58, 1994.
- ANDREWS, S. Washback and Curriculum Innovation. In: CHENG, L., WATANABE, Y., CURTIS, A. (eds). *Washback in Language Testing: Research Context and Methods*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- ANDREWS, S., FULLILOVE, J., WONG, Y. Targetting washback – a case study. *System*, 30, p. 07-23, 2002.
- ARAÚJO, A. A identidade do estudante brasileiro em tempos de internacionalização do ensino superior. In: *XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, 2015, Campo Grande.

Anais.

ASHTON, K., SALAMOURA, A., DIAZ, E. The BEDA impact project: A preliminary investigation of a bilingual programme in Spain. *Research Notes*, v.40, 2012.

AVELAR, S. *Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de LE (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico*. 2001. 195 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BACHMAN, L., PALMER, A. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: OUP, 1996.

BACHMAN, L.F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP, 1990.

BACHMAN, L.F., PALMER, A.S. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: OUP, 1996.

BAYLEY, K.M. Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, v.13, 257-279, 1996.

BENSON, J. The psychometric and cognitive aspects of test-wiseness: a review of the literature. In M. KEAN (ed.) *Test-wiseness*. Bloomington: Phi Delta Kaplan, 1988.

BLANCO, J. *Avaliação de Língua Inglesa no ENEM: efeitos de seu impacto social no contexto escolar*. 2013. 132 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman, 2000.

BROWN, H.D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education, 2007.

BUCK, G. *Testing Listening Comprehension in Japanese University Entrance Exams*. JALT Journal, v.10, p.15-42, 1988.

BURROWS, C. Washback in classroom based Assessment: A study of the Washback effect in the Australian Adult Migrant English Program. In: CHENG, L., WATANABE, A. CURTIS (Eds). *Washback in Language Testing: Research Context and Methods*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

CHALHOUB-DEVILLE, M. Standards-based assessment in the US: social and educational impact. *Language Testing Matters: investigating the wider social and educational impact of assessment: proceedings of the ALTE Cambridge Conference, April 2008*, v. p.281-300, 2009.

CHALHOUB-DEVILLE, M. Theoretical models, assessment frameworks and test construction. *Language Testing*, v.14, p. 3-22, 1997.

- CHAMBERS, L., ELLIOT, M., JIANGUO, H. The Hebei Impact Project: A study into the impact of Cambridge English exams in the state sector in Hebei province, China. *Research Notes*, v. 50, 2012.
- CHAPMAN, D.W., SNYDER, C.W. Can high-stakes national testing improve instruction: Reexamining conventional wisdom. *International Journal of Educational Development*, v. 20, p. 457-474, 2000.
- CHENG, L. How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, v.11, p. 38-54, 1997.
- COHEN, A. *Strategies in learning and using a second language*. New York: Addison Wesley Longman Inc, 1998.
- COHEN, A.D. The coming of Age of Research on Test-Taking Strategies. *Language Assessment Quarterly*, v.3(4), p.307-331, 2006
- COOZE, M. Assessing Writing Tests on scoris: The introduction of online marking. *Research Notes*, v.43, 2012.
- CORREIA, R. *O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da UNICAMP na preparação dos alunos em um curso preparatório comunitário*. 2003. 154 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2003.
- COSTA, H. B. A. Francês sem Fronteiras (FsF) na Escola Politécnica da USP: aquisição do léxico específico de engenharia para a comunicação em contexto acadêmico na França. In: *63º Seminário do GEL*, 2015, Campinas. Anais.
- DAVIES, A. *Language testing symposium: A psycholinguistic approach*. Oxford: Oxford University Press, 1968.
- DAVIES, A. Follow my leader: Is that what language tests do. In: LEE, Y.P., FOK, C.Y.Y., LORD, H., LOW, G. (eds). *New directions in language testing*. Oxford: Pergamon Press, 1985.
- DENZIN, N. K. *Sociological methods*. Nova York: McGraw-Hill, 1978.
- DENZIN, N., LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e práticas*. Tradução Sandra Regina. Netz. Porto Alegre: Armed, 2006.
- DIAMOND, J. J., EVANS, W. J. An investigation of the cognitive correlates of test-wiseness. *Journal of Educational Measurement*, v. 9, p.145-150, 1972.
- DOLLY, J.P., WILLIAMS, K.S. *Teaching test wiseness*. Paper presented at the annual meeting of the Rocky Mountain Educational Research Association. Jackson, Wyoming, 1983.
- DORNYEI, Z., MURPHEY, T. *Groups dynamic in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

- DOWSETT, G. Interaction in the semi-structured interview. In: EMERY, M. (ed). *Qualitative Research*. Canberra: Australian Association of Adult Education, 1986.
- DUFF, P. Developments in the case study approach to SLA research. In: HAYES, T., YOSHIOKA, K. (eds.) *Proceedings of the 1st Conference on Second Language Acquisition and Teaching*. Tokyo: International University of Japan, 1990.
- EDMUNDO, E. A língua inglesa na mídia e no currículo escolar. In: *XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, 2015, Campo Grande. Anais.
- EDWARDS, E. Using writing assessment rubrics to develop learner autonomy. *Cambridge English- Research Notes*, v.53, p.27-35, 2013.
- EVANS, B., HORNBERG, N. No child left behind: revealing and unpeeling federal language education policy in the United States. *Language Policy*, v. 4, p.87-106, 2005.
- FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. HORNBERGER, N., CORSON, D. (eds) *Research Methods in Language and Education*, v.8, p.145-152, 1997.
- FERMAN, I. The Washback of an EFL National Oral Matriculation Test to Teaching and Learning. In: CHENG, L., WATANABE, Y., CURTIS, A. *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.
- FLICK, U. *An introduction to qualitative research: Theory, method and applications*. London: Sage, 1998.
- FOOS, P.W., MORA, J.J., TKACZ, S. Student study techniques and the generation effect. *Journal of Educational Psychology*, v. 86, p. 567-576, 1994.
- FORSTER, D. E., KARN, R. *Teaching TOEIC TOEFL test-taking strategies*. ERIC Document Reproduction Service N° ED427543, 1998.
- FREDERIKSEN, N. The real test bias. *American Psychologist*. March, 193-202, 1984.
- FULLAN, M. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 2007.
- GARCIA, P. The use of High School Exit Examinations in Four Southwestern States. *Bilingual Research Journal*, v.27, p. 431-450, 2003.
- GERANPAYEH, A. The impact of online marking on examiners' behaviour. *Research Notes*, v.43, 2011.
- GIBB, B. C. *Test-wiseness as a secondary cue response*. Unpublished doctoral dissertation. Stanford University, California, 1964.
- GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudo Psicologia*, Natal, v. 7, n. 2,

2002.

GOMES, L.L.Z. *O “novo” exame nacional do ensino médio: em busca de indícios de efeito retroativo no ensino de língua portuguesa*. 2013. 198 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, v.12, p. 149-161, 2003.

GRAHAM, S. *Effective language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

HALADYNA, T.H., NOLEN, S.B., HAAS, N.S. Raising standardized achievement test scores and the origins of test score pollution. *Educational Researcher*, v.20, p-2-7, 1991.

HAMP-LYONS, L. Washback impact, impact and validity: Ethical concerns. *Language Testing*, v.14, p.295-303, 1997.

HAWKEY, R. *Impact Theory and Practice: Studies of the IELTS Test and Progetto Lingue 2000*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

HAYES, B., READ, J. Test preparation in New Zealand: preparing students for the IELTS academic module. In CHENG, L., WATANABE, Y., CURTIS, A. (eds). *Washback in Language Testing Research Contexts and Methods*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, p. 97-111, 2004.

HUGHES, A. *Backwash and TOEFL 2000*. Commissioned by Educational Testing Service (ETS). University of Reading, 1994.

HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

IFA, S. Formação inicial de professores de inglês entre letramentos e transculturalidade: transformações e ações. In: *International Conference of Critical Applied Linguistics*, 2015, Brasília. Anais

INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. *Language Testing*, v.25, p.385-402, 2008.

JOHNSTON, M. *Syntactic and Morphological Progression in Learning English*. Canberra: Department of Immigration and Ethnic Affairs, 1985.

KELLAGHAN, T., MADDAUS, G.F., AIRASIAN, P. *The effects of standardized testing*. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff, 1982.

KHANIYA, T.R. *The washback effect of a textbook-based test*. Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics, v.1, p.48-58, 1990.

KLUGE, D. C., WALESKO, A. M. H., MARTINEZ, R. Questões de “(S)elf no programa Idiomas sem fronteiras: identidade, inglês como língua franca, e síndrome de impostor. In: *International Conference of Critical Applied Linguistics*, 2015, Brasília. Anais.

- KOBAYASHI, E. *Processos avaliativos em língua estrangeira (inglês): Um estudo de caso em contexto empresarial*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- LAMBERTS, D., SARMENTO, S. O livro didático no programa Inglês sem Fronteiras: observações de uso. In: *XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, 2015, Campo Grande. Anais.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.
- LI, X. Teaching for use, learning by use and testing through use. In: H. XIAO (ed.). *Standardized English test and ELT in the middle schools*. Guangzhou: Guangdong Education Press, 1988.
- LINCOLN, Y. S., GUBA, E. G. *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications, 1985.
- LONG, M., PORTER, P. Group work, interlanguage talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v.19, p.207-228, 1985.
- MACARO, E. *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum, 2001.
- MADAUS, G. *Public policy and testing profession*. Educational measurement: issues and practice, v.4, p.5-11, 1985.
- MADAUS, G. The influence of testing on the curriculum. In: TANNER, L. N. (ed). *Critical issues in curriculum*. Chicago: Chicago University Press, p. 83-11, 1988.
- MARTINEZ, J. Ensino superior e internacionalização: para além das fronteiras do pensamento abissal. In: *XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, 2015, Campo Grande. Anais.
- McDONOUGH, S.H. *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Edward Arnold, 1995.
- McDONOUGH, K. Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, v.32, p.207-224, 2004.
- McNAMARA, T. *Language Testing*. Oxford: OUP, 2000.
- McNAMARA, T. *Measuring Second Language Performance*. Harlow: Longman, 1996.
- McNAMARA, T. Reading Derrida: Language, identity and violence. In: WEIM Li (ed.). *Applied Linguistics Review 1 2010*. Mouton de Gruyter, p. 23-43, 2010.
- McNAMARA, T., LUMLEY, T. The effect of interlocutor and assessment mode variables in overseas assessment of speaking skills in occupational setting. *Language Testing*, v.14, p.140-156, 1997.

- McNAMARA, T.; ROEVER, C. *Language testing: The social dimension*. Malden, USA: Blackwell Publishing, 2006.
- MENKEN, K. High-stakes tests as de facto language education policies. In: SHOHAMY, E., HORNBERGER, N. H. (eds). *Encyclopedia of Language and Education*, v.7, p.401-4013, 2010.
- MENKEN, K. Teaching to the test: How No Child Left Behind impacts Language Policy, Curriculum, and Instruction for English Language Learners. *Bilingual Research Journal*, v.20, p. 521-546, 2006.
- MERRIAM, S. B. *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
- MERTON, R. K.; FISKE, M.; KENDALL, P. L. *The focused interview: a manual of problems and procedures*. New York: Free Press, 1990.
- MESSICK, S. Validity and washback in language testing. *Language testing*, v.13, p.241-256, 1996.
- MESSICK, S. Validity. In: R. LINN (ed.). *Educational measurement*, p. 13-103. New York: Macmillan, 1989.
- MILLMAN, J., BISHOP, H., EBEL, R. An analysis of test-wiseness. *Educational and Psychological Measurement*, v. 25, p.707-726, 1965.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MIRANDA, G. O papel do inglês no processo de internacionalização do conhecimento nas universidades e na UFVJM. In: *International Conference of Critical Applied Linguistics*, 2015, Brasília. Anais.
- MORGAN, D. *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Methods Series. Longon: Sage Publications, 1997.
- MORROW, K. The evaluation of Tests of Communicative Performance. In: M. PORTAL (ed.). *Innovations in Language Testing: Proceedings of the IUF INFER Conference*. London: NFER Nelson, 1986.
- MURPHY, L. Learning logs and strategy development for distance and other independent language learners. In: HURD, S., LEWIS, T. (eds). *Language Learning Strategies in Independent Settings*, Bristol: Multilingual Matters, p.199-217, 2008.
- NAGAO, J., TADAKI, T., TAKEDA, M., WICKING, P. The attitudes of teachers and students towards a PET-based curriculum at a Japanese University. *Research Notes*, v. 47, p. 27-36, 2012.

- NITKO, J. *Educational assessment of students*. New York: Merrill Prentice Hall, 2001.
- NOBLE, A. J., SMITH, M. L. *Measurement-driven reform: Research on policy, practice, repercussion*. Tempe, AZ: Arizona State University, Center for the Study of Evaluation, 1994.
- NUNAN, D. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- NUNAN, D. Methods in second language classroom oriented research. *Studies in Second Language Acquisition*, v.13, p.249-274, 1991.
- NUNAN, D. *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall International, 1991.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- PARIS, S.G., LAWTON, T. A., TURNER, J. C., ROTH, J. L. A developmental perspectives on standardized achievement testing. *Educational Researcher*, v. 20, p. 12-19, 1991.
- PAPP, S. The requirements of the UK test for citizenship and settlement: critical issues and possible solutions. *Language Testing Matters: investigating the wider social and educational impact of assessment: proceedings of the ALTE Cambridge Conference*, April 2008, v. p.118-135, 2009.
- PASSONI, T., GIMENEZ, T. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. In: *XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, 2015, Campo Grande. Anais.
- PATTON, M. *Qualitative evaluation methods*. London: Sage Publications, 1986.
- PEARSON, I. *Tests as Levers for Change*. In D. CHAMBERLAIN, R.J. BAUMGARDNER (eds). *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. *ELT Documents*, v.28, p. 98-107. London: Modern English Publications, 1988.
- PESSÔA, A. O efeito retroativo de um exame de seleção no ensino de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.43 (2), p.287-305, 2004.
- PHAKITI, A. A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing*, 20 (1), p.26-56, 2003.
- PINHEIRO, M. B. Táticas linguísticas usadas por livro didático de inglês adotado pelo programa Idiomas sem Fronteiras. In: *XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, 2015, Campo Grande. Anais.
- POPHAM, W.J. The merits of measurement-driven instruction, *Phi Delta Kappa* 68, p. 679-682, 1987.
- POR, L.H., KI, C.S. Methodology washback: an insider’s view. In: NUNAN, D., BERRY, R., BERRY, V. (eds). *Bringing about change in language education*. Hong Kong: University of

Hong Kong, Department of Curriculum Studies, 1995.

QI, L. Has a High-stakes Test Produced The Intended Changes? In CHENG, L., WATANABE, Y., CURTIS, A. (eds). *Washback in Language Testing Research Contexts and Methods*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2004.

QUEVEDO-CAMARGO, G., SCARAMUCCI, M.V.R. Metodologia de pesquisa sobre efeito retroativo da avaliação no ensino de línguas: avanços e possibilidades. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GOES, M. L. S. (eds). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, v.1, p-205-240, 2014.

REA-DICKINS, P. So why do we need relationships with stakeholders in language testing. A view from the UK. *Language Testing*, v. 14 (3), p.304-314, 1997.

RETORTA, M. *Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares*. 2007. 483 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

RIBEIRO DA SILVA, E. [...] *you will have to learn English in any way, whether or not!* 2011. 173 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ROGERS, W. , BATESON, D. Verification of a model of test-taking behavior of high school seniors. *Journal of Experimental Education* 59: 331-349, 1991.

ROGERS, W. T., YANG, P. Testwiseness: its nature and application. *European Journal of Psychological Assessment*. Tiburg, Netherland, 1996.

RORRATO, D. Ciência e ou cultura: o impacto das políticas públicas na identidade docente. In: *XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, 2015, Campo Grande. Anais.

SARNACKI, R. An examination of test-wiseness in the cognitive domain. *Review of Educational Research* 49: 252-279, 1979.

SANTOS, E., GOMES, R. Trabalhando a identidade nas aulas do Idiomas sem Fronteiras – Inglês. In: *XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, 2015, Campo Grande. Anais.

SCARAMUCCI, M. V. Vestibular e ensino de inglês em uma escola pública. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 34, p. 7-20, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. O efeito retroativo dos vestibulares de língua inglesa da Unicamp no ensino de segundo grau de escolas públicas e particulares de campinas. Unpublished report, FAPESP 9506551-9, 1998.

SCARAMUCCI, M.V.R. Entrance Examinations and TEFL in Brazil: a case study. *Revista*

Brasileira de Linguística Aplicada, v.2, n.1, p.61-81, 2002.

SCARAMUCCI, M.V.R. Celpe-Bras exam and teachers' perceptions of impact on teaching/assessment of Portuguese as a FL/L2. Trabalho apresentado no *Language Testing Research Colloquium*, Temecula, Califórnia, USA, 2004.

SCARAMUCCI, M.V.R. O exame Celpe-Bras em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R. (orgs). *Português para Falantes de Espanhol: Ensino e Aquisição*. Campinas: Pontes, 2008, p. 175-190.

SCARAMUCCI, M.V.R., KOBAYASHI, E. Washback effect of Cambridge English: Key for Schools in São Paulo city, Brazil: A case study. *Research Notes*, v.54, 2013.

SHI, C. *Perceptions of the General English Proficiency Test and its Washback*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011.

SHOHAMY, E. Beyond Proficiency Testing: A Diagnostic Feedback Testing Model for Assessing Foreign Language Learning. *Modern Language Journal*, v.76, p.513-521, 1992.

SHOHAMY, E. A collaborative-diagnostic feedback model for testing foreign languages. In DOUGLAS, D., CHAPPELE, C. (eds). *A new decade of language testing research*. Alexandria VA: Tesol Publications. 1993a.

SHOHAMY, E. The power of tests: The impact of language tests on teaching and learning. *NFLC Occasional Paper*. Washington, DC: National Foreign Language Center, 1993b.

SHOHAMY, E. *The power of the tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Essex, UK: Longman, 2001

SHOHAMY, E. *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. London, UK; New York, USA: Routledge, 2006.

SHOHAMY, E. Overview: Language policy and language assessment: The relationship. *Current issues in language policy and language planning*. v. 9 (3), p.363-37, 2008.

SHOHAMY, E., REVES, T., BEJARANO, Y. Introducing a new comprehensive test of oral proficiency. *ELT Journal*, v.40, p.212-220, 1986.

SILVA, L., LAMBERTS, D. Observação de pares como instrumento de formação de professores no Inglês sem Fronteiras UFRGS. In: *XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, 2015, Campo Grande. Anais.

SILVA, R. *O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos do exame*. 2006. 142 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SMITH, M. L. Put to the test: the effects of external testing on teachers. *Educational Researcher*, v. 20, p.8-11, 1991a.

- SMITH, M. L. Meanings of test preparation. *American Educational Research Journal*, v.28, p.21-42, 1991b.
- SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. *America Educational Research Journal*, v. 29, 1992.
- SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.175-190, julho 2003.
- SOUZA, L. *Ensino da produção escrita em Língua Estrangeira (inglês) em um curso de línguas: influência da avaliação ou da concepção de escrita do professor?* 2002. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- SPOLSKY, B. *Sociolinguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.
- SPOLSKY, B. The ethics of gatekeeping tests: What have we learned in a hundred years. *Language Testing*, v. 14, n. 3, p. 242-247, November 1997.
- SPOLSKY, B. The examination-classroom backwash cycle: some historical cases. In: NUNCAN, D., BERRY, R., BERRY, V. (eds). *Bringing about change in Language Education*. Hong Kong: The University of Hong Kong, Department of Curriculum Studies, p. 55-66, 1996.
- STECHER, B., CHUN, T., BARRON, S. (2004). The effects of assessment-driven reform on the teaching of writing in Washington State. In: L. CHENG, Y. WATANABE, A. CURTIS (eds.). *Washback in language testing: Research contexts and methods* p. 53-71. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.
- STIGGINS, R. *An introduction to student-involved assessment for learning*; Upper Saddle River, New Jersey: Pearson-Merrill Prentice Hall, 2008.
- STOBART, G. Alternative Assessment. In: T.KELLAGHAN; D. STUFFLEBEAM (eds). *International Handbook of Educational Evaluation*. Kluwer Academic Press, Dordrecht, Netherlands, p. 549-576, 2003.
- TAGUCHI, N. Learners' strategic mental processes during a listening test. *JALT Journal*, v. 23(2), p. 176-201, 2001.
- TAYLOR, L. Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, p.21-36, 2009.
- TIAN, S. *TOEFL reading comprehension: Strategies used by Taiwanese students with coaching-school training*. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, New York, 2000.
- TSAGARI, D. The Complexity of Test Washback. *Language Testing and Evaluation*, v.15,

2009.

THORNDIKE, E. L. Reliability. In: LINDQUIST, E.F. (ed.). *Educational Measurement*, Washington, DC: American Council on Education, 1951.

UCLES. *First Certificate in English Handbook*. Cambridge: UCLES, 1994.

UR, P. *Discussions that work*. New York: Cambridge University Press, 1981.

VEIGA, L.. GONDIM, S.M.G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*, v.2, p.1-15, 2001.

VERNON, P. E. *The Measurement of Abilities* (2nd edition). London: University of London Press, 1956.

VICENTINI, M. *A redação do ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio: efeito retroativos nas práticas de ensino da escrita*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

VIAL, A.P.S. O livro didático e a prática docente no programa Idiomas sem Fronteiras. In: *XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, 2015, Campo Grande. Anais.

WALL, D. Impact and washback in language testing. In C. Clapham, D. Corson (eds), *Encyclopedia of language and education: Language testing and assessment*, v.7, p.291-302, 1997.

WALTERS, F.S. Cultivating assessment literacy: standards evaluation through language-test specification reverse engineering. *Language Assessment Quarterly*, v.7, p.317-342, 2010.

WATANABE, Y. Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*, v.13 (3), p.318-33, 1996.

WATANABE, Y. Methodology in Washback Studies. In: L. CHENG, Y. WATANABE, A. CURTIS (Eds), *Washback in Language Testing: Research Context and Methods*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

WATANABE, Y. Teaching a course in assessment literacy to test takers: its rationale, procedure, content and effectiveness. *Cambridge ESOL: Research Notes*, v.46, p.29-34, 2011.

WATANABE, Y. Washback effects of the Japanese university entrance examination: classroom-based research. Unpublished doctoral dissertation, Lancaster University, UK, 1997.

WATANABE, Y. Will elimination of English from the entrance examination change classroom instruction? *English teachers magazine*, September, p.30-35, 1997.

WATTER, T., SIEBERT, A. *Students' success: how to succeed in college and still have time for your friends*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1990.

WEISS, C. *Evaluation*. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

WEISS, R.S., REIN, M. The evaluation of broad-aim programs: difficulties in experimental design and alternative. In: WEISS, C. H. (ed.). *Evaluating Action Programs: Readings in Social Action and Education*. Boston: Allyn and Bacon, 1972.

WESDORP, H. *Backwash effects of language testing in primary and secondary education*. Amsterdam: Stichting Centrum Voor onderwijsonderzoek van de Universities van Amsterdam, 1982.

WISEMAN, S. (ed.). *Examinations and English education*. Manchester, England: Manchester University Press, 1961.

YOSHIZAWA, K. *Relationships among strategy use, foreign language aptitude, and second language proficiency: A structural equation modeling approach*. Doctoral dissertation, Temple University, Philadelphia, PA, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. PERFIL

Qual a sua formação acadêmica?

Possui certificados de proficiência?

Possui experiência internacional no estudo ou ensino da LI?

2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Qual a sua experiência no ensino de inglês?

Tem experiência no ensino preparatório para exames?

3. CURSO

Qual o objetivo do curso que ministra?

Qual material utiliza?

Como ocorre a elaboração do programa de ensino?

Como planeja as suas aulas?

Como é o processo de avaliação dos alunos?

Há uma relação do Inglês sem Fronteiras e o curso?

4. ENSINO

Quando você planeja, que tipo de metodologia ou abordagem você prioriza?

Você acha que o seu planejamento consegue ser concretizado nesse curso?

5. EXAMES DE PROFICIÊNCIA

Você conhece os exames de proficiência em inglês mais exigidos no CsF? O que vc acha que eles buscam avaliar?

Qual sua opinião a respeito?

Você prepara os alunos para os testes de alguma forma?

Como você lida com as habilidades, gramáticas, vocabulário, pronúncia por causa dos exames de proficiência?

Você se sente pressionado para fazer os alunos passarem no teste?
Há algum controle sobre quem presta e quem faz o curso?

O que você acha sobre o ensino de língua inglesa e os cursos preparatórios para exames?

O que você acha do aprendizado dos alunos em seu curso?

Você considera que o *My English On line* auxilia no aprendizado dos alunos?
Como você percebe isso?

O que você considera sobre o seu ensino desse curso? Está satisfeito, gostaria de fazer diferente? Sente-se restrito de alguma forma.

Você acha que o exame exerce alguma pressão na sua performance como professor desse curso? Técnicas, *tips*, *strategies*. O que faria diferente se não houvesse o exame?

APÊNDICE B: ROTEIRO PARA ATIVIDADE DE GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS

1. Perfil

Qual o curso que frequentam na universidade?

2. Exames de proficiência

Já fizeram algum exame de proficiência? Por quê? Fizeram o TOEFL ITP?

O que acharam do desempenho que obtiveram?

Acham importante ter um certificado de proficiência internacional? Quais seriam as razões?

2. Experiência e objetivos de aprendizado

Por que vocês decidiram fazer o curso de inglês?

Qual a experiência de aprendizado da língua inglesa que possuem?

Pretendem participar do Ciência sem Fronteiras? Quando?

Pretendem participar de algum intercâmbio?

3. Curso

Gostaria que me falassem como o curso tem auxiliado no seu aprendizado da língua.

Há alguma atividade em específico que gostam ou gostaram mais? Por quê?

Qual habilidade – fala, escuta, leitura ou escrita - que gostariam de desenvolver mais. Por quê?

Como estudam a língua fora da sala? Por quê?

Vocês utilizam o MEO? Fazem os exercícios sequencialmente ou selecionam aqueles que julgam mais interessantes?

Vocês têm alguma sugestão ou crítica?

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORIA PEDAGÓGICA DOS CURSOS DO PROGRAMA INGLÊS SEM FRONTEIRAS

Este questionário está dividido em quatro partes: 1) professores; 2) cursos oferecidos; 3) alunos; 4) *My English Online*. Quaisquer outros dados que considerar relevantes, mesmo que não relacionados diretamente às perguntas, são bem-vindos. Agradecemos sua participação e contribuição para nossa pesquisa.

1. Qual a sua função dentro do Programa Inglês sem Fronteiras?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Quais são as suas áreas de atuação?

PARTE 1: PROFESSORES

1. Como é feita a seleção dos professores?
2. Observamos que há várias modalidades de cursos oferecidos aos alunos. Quais são os critérios de atribuição desses cursos para os professores?
3. Os professores selecionados para ministrar o curso preparatório para o TOEFL IBT têm que ter experiência prévia no ensino desse curso ou de preparatórios?
4. Há processos de formação ou capacitação para os professores antes do início das aulas? Se sim, como ele ocorre?
5. O planejamento das aulas dos professores é acompanhado pela coordenadoria?
6. Há observação de aula dos professores ou alguma forma de acompanhamento em sala?
7. Os professores que ministram os mesmos cursos trabalham juntos, trocam informações sobre o planejamento, aulas, etc.?
8. Há algum tipo de avaliação do trabalho do professor por parte da coordenadoria?
9. Quais tipos de problemas os professores normalmente trazem para a coordenadoria? Como eles são resolvidos?

PARTE 2: CURSOS OFERECIDOS

1. Como é definida a tipologia dos cursos oferecidos?
2. Quais os critérios utilizados para definir os cursos que serão oferecidos?
3. Como é estabelecido o tempo de duração de cada um desses cursos?
4. Quais são os níveis de proficiência dos cursos? Por acaso são alinhados ao Quadro Comum Europeu de Referência (QCER)?
5. Como são definidos o conteúdo e formato dos cursos?
6. Quem elabora o programa de ensino de cada um dos cursos?
7. Quais tipos de materiais didáticos e recursos materiais são usados para os cursos? Eles são produzidos pelo Núcleo ou pelas editoras?
8. Cursos com o mesmo propósito, por exemplo, Inglês para Propósitos Acadêmicos, possuem diferentes níveis de proficiência como básico, nível intermediário e assim sucessivamente?

9. Há uma abordagem de ensino adotada no Núcleo de Línguas ou esta varia dependendo do professor ou curso?
10. Como os alunos são avaliados? É obrigatória a avaliação? Ela pode variar conforme o curso e professor? Alunos são retidos se não passarem ou há qualquer outra consequência?
11. O controle de frequência dos alunos é obrigatório? Há uma porcentagem mínima de frequência obrigatória?
12. Há revisões periódicas do programa de ensino, assim como de qualquer outro aspecto do curso?
13. Os exames de proficiência exigidos no Programa Ciência sem Fronteiras são levados em conta nos planejamentos dos cursos?
14. São oferecidas aulas de reforço para os alunos que não conseguem acompanhar os cursos do Núcleo? Se sim, como é o funcionamento?
15. Há algum curso em específico que costuma ter mais procura? Se sim, a quais motivos atribui tal procura?
16. Qual a estrutura, em termos de recursos materiais, equipamentos, biblioteca, oferecida para as aulas e estudo individual dos alunos?

PARTE 3: OS ALUNOS

1. Como é feita a classificação dos alunos em cada curso? São utilizadas provas, entrevistas?
2. Existe uma orientação sobre a sequência dos cursos que o aluno deve fazer ou há somente para o primeiro curso?
3. Os alunos geralmente já vêm com intenção de fazer um curso específico ou esperam uma orientação do Núcleo?
4. De uma forma geral, os alunos são na sua maioria estudantes de graduação ou de pós-graduação? Há levantamentos de perfil dos alunos?
5. Existe algum levantamento sobre inscrições, desistências e conclusão por curso ou geral?
6. Existe algum instrumento sobre os motivos de desistência dos alunos como questionário, ligações, *e-mails*?
7. Existe algum acompanhamento para saber se os alunos que frequentaram os cursos do Núcleo conseguiram ser aprovados nos exames de proficiência exigidos no Ciência sem Fronteiras? Qual o curso mais bem sucedido?
8. Os alunos que fizeram um curso tendem a fazer outros oferecidos no Núcleo? Há algum levantamento sobre isso?
9. De uma maneira geral, há reclamações por parte dos alunos sobre os cursos? Se sim, elas estão centralizadas em algum aspecto específico? Qual o procedimento adotado pela coordenadoria nessas situações?
10. De uma maneira geral, os alunos conseguem acompanhar os cursos? Quais os principais problemas de aprendizagem?

PARTE 4: *My English Online*

1. Qual a relação entre os programas dos cursos oferecidos e o MEO?
2. Os alunos procuram o Núcleo para esclarecer dúvidas sobre o MEO?
3. Algum curso presencial utiliza o MEO como recurso didático, mesmo que complementar?
4. Há alguma exigência para que o aluno do Núcleo faça o MEO?