

Swallows don't eat fish: ensino de inglês e vestibular¹

Telma **GIMENEZ**²
Universidade Estadual de Londrina

Palavras-chave: vestibular, ensino de inglês, efeito retroativo

Resumo: O possível impacto do exame vestibular de inglês da Universidade Estadual de Londrina, ou seu efeito retroativo em dois contextos de ensino público foi objeto de projeto de pesquisa, cujos resultados parciais são relatados. Neste trabalho são comparados dois contextos: ensino de segundo grau público e curso preparatório público, procurando delinear as visões de linguagem e ensino presentes nas aulas observadas, bem como em entrevistas com os professores responsáveis. Embora se possa notar total despreocupação com o exame no terceiro ano do segundo grau, e uma relação inversa no curso oferecido pela própria Universidade, há semelhanças entre os dois contextos. Tais semelhanças parecem estar vinculadas ao material didático utilizado e à própria percepção dos professores com relação às expectativas e conhecimento prévio dos alunos, bem como suas chances de aprovação no exame.

Abstract: The potential impact of the State University of Londrina English entrance examination, i.e. its washback effect on state school teaching was the object of a research project whose partial results are now discussed. In this article two contexts are compared: a secondary school course and a test preparation course. The purpose was to identify the views on language and teaching as observed in classrooms, as well as through interviews with the teachers. Although no evidence of attempts to prepare students to take the test was observed in the

¹ Trabalho apresentado para promoção inter-classe na Universidade Estadual de Londrina, em junho de 1998. O projeto aqui referido contou também com a participação da profa. Corina Busnardo e das bolsistas de iniciação científica Cecília Guy e Eliane Vieira dos Reis, além das alunas de graduação Josséli Fajardo, Milena de Arruda e Maristela dos Santos.

² Pesquisadora CNPq (Proc. 300331/97-5).

secondary school and the opposite was seen in a course especially designed to prepare candidates for the University examination, similarities between both contexts were found. Those similarities related to the teaching materials used and the teachers' perceptions about the potential success of their students.

Resumen: El posible impacto del examen de selectividad de inglés de la Universidade Estadual de Londrina, o su efecto retroactivo en dos contextos de enseñanza pública fue objeto de proyecto de investigación, cuyos resultados parciales son relatados. En este trabajo se comparan dos contextos: el bachillerato público y el curso preparatorio público, buscando delinear las visiones de lenguaje y enseñanza presentes en las clases observadas, como también en entrevistas con los profesores responsables. Aunque se pueda percibir total falta de preocupación con el examen en el último año del bachillerato y una relación contraria en el curso preparatorio ofrecido por la Universidad, hay similitudes entre los dos contextos. Tales similitudes parecen estar vinculadas al material didáctico utilizado y a la propia percepción de los profesores con relación a las expectativas y al conocimiento previo de los alumnos y sus reales posibilidades de aprobación en el examen.

Introdução

Trabalhos que procuraram verificar o efeito retroativo de testes sobre o ensino seguindo as hipóteses desenvolvidas por Alderson e Wall (1993) revelaram que geralmente o teste não tem um impacto direto sobre o ensino, mas é mediado pelo material didático ou pelas interpretações do professor a respeito desse mesmo teste (ALDERSON e HAMP-LYONS, 1994). Por outro lado, estudos em sala de aula de língua estrangeira e em outros contextos educacionais têm ressaltado a importância de se considerar o impacto de crenças e valores dos professores que permeiam sua ação pedagógica (WOODS, 1993; GIMENEZ, 1994, 1995). De acordo com essas visões, o que acontece em sala de aula em termos de atividades de ensino (portanto associadas ao professor) é dependente, em grande parte, das concepções de ensino/aprendizagem que o professor ou professora trazem para a sala de aula.

1. O Exame Vestibular da UEL

As aulas observadas e aqui relatadas fazem parte de um projeto de pesquisa que visa verificar o efeito retroativo do exame vestibular da Universidade Estadual de Londrina – UEL no ensino de segundo grau em diversos contextos educacionais. Numa primeira etapa foram analisados exames a partir de 1994. Essa etapa envolveu também uma consideração das diretrizes curriculares estabelecidas pela Secretaria de Educação do Estado para este nível de ensino no Paraná. Estas privilegiam a compreensão de leitura em língua estrangeira, numa visão comunicativa³. Por outro lado, o exame da UEL, elaborado pela Fundação Carlos Chagas, tipicamente tem envolvido questões gramaticais de frases descontextualizadas e, mais recentemente, pontos gramaticais retirados de textos, de modo que para cada texto são feitas cerca de 4 questões. De acordo com informações oficiais, veiculadas aos candidatos, a prova de língua estrangeira envolve os seguintes aspectos:

Compreensão de texto: a compreensão de texto será verificada através de textos compatíveis com o ensino dado no segundo grau. Os textos poderão ser especialmente redigidos para o vestibular ou extraídos de autores, cadernos, jornais ou revistas.

Vocabulário: o conhecimento do vocabulário essencial será averiguado tanto através do texto para compreensão quanto por meio de testagem das estruturas gramaticais básicas.

Estruturas gramaticais: o domínio das estruturas gramaticais básicas será verificado a partir do seguinte programa:

³ Secretaria De Estado da Educação. *Projeto de Conteúdos Essenciais - Paraná*, 1988.

1. substantivos: formação de gênero, de número e do genitivo;
2. adjetivos: demonstrativos, numerais, distributivos, possessivos, quantitativos, graus de comparação, posição;
3. pronomes: pessoais, possessivos, reflexivos, demonstrativos, interrogativos, relativos, indefinidos, quantativos;
4. advérbios: de modo, de lugar, de tempo, de intensidade ou grau, de afirmação e negação, de frequência, relativos, interrogativos, graus de comparação (posição);
5. verbos: conjugação regular e irregular; modos indicativo, infinitivo, gerúndio, imperativo, formas interrogativa e negativa; uso dos tempos; seqüência dos tempos; discursos indiretos, voz ativa e passiva; verbos auxiliares anômalos;
6. Partículas de função gramatical: preposições, conectivos, relativos, integrantes e outros.

Nos últimos anos tem aumentado o número de perguntas de compreensão de textos, porém ainda com pouca exigência de habilidade de inferência ou de reorganização da informação. Geralmente as questões envolvem compreensão detalhada, cujas respostas requerem a habilidade de paráfrase⁴. Conforme indicado no manual do candidato, o texto é incluído para verificar conhecimento de vocabulário.

Uma questão gramatical típica desse exame é apresentada abaixo: (UEL - 1998)

Assinale, na folha de respostas, a letra correspondente à alternativa que preenche corretamente as lacunas da frase apresentada.

48. *Here is a riddle for you:
Which hand should you stir soup with?
..... You should use a spoon.*

⁴Uma análise mais detalhada se encontra em GIMENEZ, T. et al. O impacto do exame vestibular de inglês, 1977.

- (a) both
- (b) either
- (c) all
- (d) neither
- (e) no one

Embora a maior parte das questões se baseiam em frases isoladas, tem crescido o número de questões envolvendo trechos maiores (cerca de 2 a 3 sentenças).

Um exemplo de questão de compreensão de texto é apresentado abaixo: (UEL - 1998)

For those who knew Marx, no story is funnier than that which portrays him as a morose, embittered, unbending and unapproachable person, a sort of Jupiter Tonans, ceaselessly hurling his thunderbolts with never a smile on his lips, enthroned alone and aloof in Olympus. Such a description of the merriest, gayest person who ever lived, the man bubbling over with fun, whose laughter won one's heart, the most friendly, gentle and sympathetic of all companions is a constant source of amazement and amusement to all who knew him.

71. De acordo com o texto, Marx:

- (a) era uma pessoa muito alegre.
- (b) é reconhecido por todos como uma pessoa difícil.
- (c) tem fama de ser alegre, mas era de fato taciturno.
- (d) surpreendia as pessoas com seu mau humor.
- (e) é famoso por sua semelhança com Júpiter.

Nota-se aqui como o conhecimento de algumas palavras do texto não parece ser muito útil na escolha da alternativa correta. Todas as alternativas contém palavras que podem ser encontradas no texto. Assim, os candidatos que tivessem a pretensão de "chutar" a resposta certa teria dificuldade em fazê-lo.

Neste projeto procuramos verificar o efeito retroativo desse exame, apenas sob o ponto de vista da ação do professor, em

termos principalmente da determinação de conteúdos e metodologia adotada. Dessa forma, delimitamos nossa análise à atuação do professor. Os dados foram coletados em 1996 e 1997, em escolas públicas e particulares da cidade de Londrina. Professores de 5 escolas tiveram suas aulas observadas, gravadas e transcritas. Os observadores também tomaram notas durante as aulas seguindo um roteiro pré-estabelecido. Foram posteriormente realizadas entrevistas com os professores, procurando esclarecimentos sobre os motivos de sua forma de atuação.

2. Segundo Grau na Escola Pública

Na sala de aula de terceiro ano do segundo grau, numa escola pública situada no centro da cidade de Londrina, o professor de inglês ensina a seus alunos:

P: ... agora *swallows*. Ainda se lembram do que é *swallows*?
Aquela árvore que fica atrás –
A : Andorinhas
P: Andorinhas. Então *swallows eat* -
A : Andorinhas comem peixe
P: É, vamos colocar na negativa. Andorinhas não comem peixe.
A: É mesmo, professor?
P: A não ser que estejam com muita fome, né?

Este pequeno episódio ilustra bem o cotidiano dos alunos dessa sala. O professor corrigia oralmente a resolução de um exercício do livro didático, cujo objetivo era passar as frases para a negativa, usando do/does, conforme o caso. A técnica empregada pelo professor invariavelmente envolvia tradução das frases isoladas do exercício e, ocasionalmente, a repetição oral das mesmas.

A análise de quatro aulas do mesmo professor revelou serem seus papéis executar as seguintes atividades:

- organizar as tarefas (indicando a página do livro, avisando que iria fazer a chamada, traduzindo os enunciados do exercício);
- fornecer explicações gramaticais comparando português e inglês;
- traduzir as frases do exercício (como no exemplo acima);
- esclarecer as dúvidas dos alunos, geralmente dando a tradução das palavras;
- ler textos em voz alta para os alunos repetirem;
- passar ditado.

Por outro lado, os alunos tiveram como principais papéis

- pedir esclarecimentos (geralmente questões de organização ou significado das palavras);
- traduzir (instigados pelo professor);
- completar exercícios do livro;
- repetir palavras ou frases em inglês conforme modelo do professor.

A análise das aulas nesse contexto revelou que o exame da UEL não tem nenhum impacto direto sobre o ensino. Se há semelhanças entre o conteúdo das aulas e o exame estas acontecem apenas em função da coincidência desses tópicos com o que está contido no livro didático adotado. Por outro lado, a metodologia adotada pelo professor não parece ter qualquer ligação com o exame. O trabalho com textos, por exemplo, é praticamente inexistente e quando acontece, o professor simplesmente fornece sua tradução.

Essa desvinculação parece estar associada principalmente à percepção que o professor tem a respeito de seus alunos (suas motivações, expectativas e conhecimento) e de sua própria identidade. Quando perguntado sobre a ligação de seu ensino com o vestibular apontou:

E, nós temos a impressão que uma...uma pequena porção de nossos alunos aqui têm condições de [...] ter sucesso no vestibular. A gente reconhece que eles não saem com grande preparo [...] o despreparo deles é muito grande [...] eles não têm base suficiente.[entrevista]

Embora ele acredite que muitos vão tentar o exame, ele vê poucas chances, a menos que estudassem numa escola com poucos alunos. A heterogeneidade e o grande número de alunos na sala foram considerados fatores responsáveis por esse insucesso. Para ele as condições ideais reuniriam:

- alunos motivados (alunos que quisessem aprender);
- bom material;
- poucos alunos por turma;

Sua prática de uso de tradução é justificada em termos das expectativas dos alunos:

Eu acho isso uma besteira, mas eles exigem, eles estão acostumadíssimos com traduções. Quer vê-los felizes é dar um texto para traduzir, eles ficam- eles acham que isso é o máximo, e até que se aprende, quer dizer, tem que traduzir tudo porque o vocabulário deles é desse tamanho e o livro é um pouco elevado.[entrevista]

Essa percepção dos alunos como alunos “que esquecem muito e aprendem pouquíssimo” transparece na sua justificativa da prática pedagógica. No entanto, essa prática parece também estar vinculada à própria história de vida profissional do professor, que somente há pouco tempo passou a dar aula de inglês (*minha formação é um pouco livreca, eu li muito em inglês, agora parte de conversação eu sei pouco*). Trabalhou dois anos dando aulas de 5^a a 8^a. e depois 2 anos no segundo grau, substituindo colegas. Trechos de sua entrevista reproduzidos abaixo mostram sua auto-imagem:

Eu não me sentia conhecedor o suficiente para ensinar, não me julgava competente.

A força da socialização⁵ parece revelada no seu comentário sobre a adaptação sofrida ao longo do tempo:

Começa na idade de vocês [entrevistadoras] com muitas ilusões, mas depois vai vendo que o negócio é um pouquinho diferente, né?

Quando eu era mais jovem enfrentava, agora eu tento sair, digo “ah, tudo bem, vai para o corredor fazer barulho em outro lugar”. Infelizmente é complicado.

Eu já cheguei aqui e encontrei tudo assim, então não se pode fazer milagre, né? [entrevista]

O livro didático é considerado facilitador dessa tarefa e avaliado nesses termos:

... o nosso livro é muito bom muito exercício, muita coisa organizada e isso facilita bastante né? [entrevista]

Essa acomodação parece refletida na escolha pelas aulas de inglês (“porque dá menos trabalho pra gente do que o Português”) e na rigidez das aulas que seguem o “script” do livro didático. São raros os momentos em que a realidade é trazida para a sala de aula, como no comentário “a não ser que estejam com muita fome, né?”. Essa intervenção, especificamente, parece dizer que há espaço para um dizer mais significativo, para a contribuição que fuja da rotina ditada pelo exercício gramatical. Trata-se de um dos raros momentos em que a linguagem parece ter algum sentido.

⁵ Socialização é geralmente entendida como o período no qual o professor novato imita os mais experientes e aprende com eles os modos apropriados de se portar. A “cultura” da escola refletida na convivência com colegas é mais forte do que os conceitos aprendidos durante a educação formal, i.e. cursos de preparação de professores.

3. O Cursinho⁶ Preparatório Público

Numa tentativa de reverter o quadro de maior número de alunos oriundos de escolas particulares nos cursos da universidade pública, a Universidade Estadual de Londrina oferece um cursinho para alunos de baixa renda, num total de 150 vagas. As aulas de inglês durante o período de 1996 a 1997 foram ministradas por dois professores. Esta pesquisa incluiu apenas um deles, que se prontificou a receber-nos em suas aulas. A professora, sem nenhuma experiência de ensino nesse contexto, guiou sua prática principalmente em função daquilo que acreditava ser necessário ao aluno, cujo conhecimento prévio considerava inexistente, tendo em vista que vinham de escolas públicas. A coordenação do cursinho escolheu apostilas que seriam utilizadas, e cujo conteúdo gramatical incluía tópicos semelhantes aos do exame, embora sem nenhuma atividade de leitura.

A professora concentrou suas aulas em explicações gramaticais visando à facilidade de memorização dos alunos. Duas situações pareceram típicas de suas aulas: quando introduzia um tópico a partir do conteúdo da apostila e quando aplicava simulados de testes. No primeiro caso, suas explicações procuravam incorporar os alunos nos exemplos dados, como na sequência abaixo:

⁶ Utiliza-se aqui o termo "cursinho" por ser esta a palavra mais comumente usada para se referir a cursos preparatórios para o exame vestibular. Nenhum demérito resulta desta escolha.

A: Quando que usa o *must*?

P: Quando ganha uma obrigação, tá. Você tem que fazer tal coisa, você tem que- olha, você tem que comer, você tem que jogar, você tem que dormir, você tem que ficar. Que estrutura em inglês me ajuda a fazer isso? É o *must*. Se você puser o *can* ali [exercício da apostila] não vai dar essa impressão xxx de possibilidade: *I can xxx*/Eu posso xxx, eu tenho duas pernas, eu sou saudável, xxx tenho habilidade para a coisa. Quando eu uso o *must* é porque eu tenho que fazer alguma coisa, uma obrigação, tá? Então *must* a gente usa no sentido de dever, tá? Dever obrigatórioxxx [nome do aluno]..shhh, [nome do aluno] está a estudar muito xxx. Tem que estudar muito, ele deve estudar muito, é obrigação, tá? Então, [nome do aluno] *must*. [nome do aluno] tem que estudar muito... deve estudarxxx. O [nome do aluno] - se fosse prá gente substituir pronome pessoal, o [nome do aluno] é homem, não é?

A: É.

P: Qual é o pronome pessoal pra homem?

A: *He*.

{Aula do dia 28/09/96}.

A explicação para a inclusão dos alunos no "texto" da aula aparece em sua entrevista:

Eu acho legal usar o nome dos alunos como exemplo. Às vezes o [nome do aluno] não sei porque ele fala 'ah, sempre eu'. [...] eu conversei assim com o [nome do orientador acadêmico da escola particula onde atua] e ele disse que em grupos grandes você não tem a necessidade de saber o nome das pessoas, tal e manter uma coisa impessoal. Eu falei 'bom, se no meu cursinho eu tiver uma atitude impessoal com eles, eu pelo menos, eu acredito que não vou ter o rendimento muito bom com eles'. [...] eu quero que eles me procurem, que tenham a liberdade de falar: 'olha, eu não entendi nada'.

A presença do exame era constantemente lembrada pela professora em suas aulas, conforme mostram os excertos abaixo:

P:... tá certo que o vestibular não pode exigir isso de vocês - porque vocês não tem que falar fluentemente. Só que isso cai, então por ser uma exceção xxx. Prestem atenção, *please*, e não caiam nessa. [aula do dia 09/09/96].

... vai ajudar bastante no vestibular... xxx de textos que vocês vão ter que interpretar, mas quando a gente fez aqueles exercícios de vestibular vocês viram que tem coisas que você não precisa traduzir ao pé da letra xxx, tem que ver o contexto. Bom, [nome do aluno] se tivesse no vestibular, [nome do aluno], *espacinho*, *to eat*, *to eat less*.
[aula do dia 28/09/96].

Assim, a professora determinava o conteúdo de suas aulas a partir da apostila adotada e complementava com exemplos de testes anteriores. Sua experiência em escolas particulares mostrou a complexidade do novo ambiente onde trabalhava. Sua atuação era determinada pela imagem do aluno do cursinho, cujo objetivo era "no máximo revisar" e que "o esquema ali não é aprender". A fragmentação do conteúdo foi percebida como sendo típica daquele contexto, já que

"
na escola particular você não vê assim, agora vamos aprender verbos regulares, agora vamos aprender verbos irregulares, agora vamos aprender modal verbs, agora não sei o quê, não é assim compartimentado. [entrevista]).

Foi possível observar pouca diferença entre os papéis de professores e alunos do segundo grau e do cursinho pré-vestibular. Neste contexto os papéis da professora foram:

- dar explicações gramaticais
- esclarecer dúvidas e corrigir exercícios

- dar a tradução de palavras-chave ou desconhecidas
- falar em inglês em alguns momentos da aula
- indicar como evitar as "armadilhas" do exame
- ter bom relacionamento com os alunos

Por outro lado, os papéis dos alunos em suas aulas se restringiram a

- pedir traduções
- pedir esclarecimento de dúvida (como no exemplo acima)
- executar as tarefas solicitadas (exercícios da apostila)
- repetir segundo modelo da professora

A percepção da artificialidade da linguagem, admitida pelo professor do segundo grau quando faziam o exercício de passar para a negativa a sentença "swallows eat fish" também aparece neste contexto, conforme se observa no comentário abaixo quando a professora dava a tradução de uma sentença da apostila:

P: O ouro no seu relógio é bonito. É um exemplo muito tonto, viu gente, foi tirado de um livro, viu gente, não é só da minha cabeça que saem as coisas.
[aula do dia 09/09/96].

O trabalho com o texto não é realizado em função das limitações de tempo e da prioridade que a professora estabeleceu. Essa percepção fica clara na entrevista:

Por exemplo, pra dar um pré-vestibular um tenho que fazer o mesmo esquema, ir na gramática e explicar as regrinhas, quando eu trabalho texto eu tenho mais tempo, então eu fico olha, grife o que você acha que não sabe, é você tem alguma idéia do que este termo quer dizer? Qual é o contexto, bá,bá, bá... e quando é prá vestibular eu - é outro esquema, eu não vou ficar dando regrinhas assim, ficar 45 minutos falando de regra? Nunca!
[entrevista]

No contexto em que havia pouco tempo, seu papel foi interpretado como sendo o de trabalhar o que fosse mais importante:

Ele (o professor) tem que abrir caminhos, né, ele tem que facilitar caminhos, colocar em evidência os pontos mais importantes, porque não pode perder tempo, não pode ficar, sabe, um monte de horas ou três semanas em cima de um ponto que não vai cair muito, acho que é a função do professor saber realmente o que cai mais e trabalhar mais isto, porque senão não dá tempo dele, não tr tempo de ele perder tempo com coisas não muito importantes e voltar depois... e 45 minutos é muito pouco tempo.[entrevista].

Suas crenças sobre o que significa aprender uma língua estrangeira (as quatro habilidades) a levavam a pedir aos alunos que repetissem porque

Acho importante falar com eles, acho importante perguntar, às vezes eu peço pra eles repetirem, na última aula eu fiz muito isso e eu sempre falo que eles não precisam saber falar inglês no vestibular, mas parece que se eles nem falarem um pouquinho, parece que fica uma coisa tão tonta, fica lá, estudando uma língua que você nem fala ela às vezes.[entrevista]

A aula a que ela se referia (do dia 22/04/97) realmente continha turnos mais curtos da professora e maior participação dos alunos, embora restrita a dar a tradução ou indicar se os verbos eram regulares ou irregulares:

P: OK. *Had*, qual é o infinitivo ou o presente do verbo *had*?

A1: *Have*

A2: *Has*

P: *Have*. Vou escrever em azul. É o verbo...?

A: Ter

P: Ter, então, *had* é?

A: Ter

P: Tive, OK., e o *have* é o verbo Ter. Esses três aqui são regulares ou irregulares?

A semelhança entre essa seqüência e as observadas no contexto de segundo grau é flagrante. Em ambos os contextos a gramática e a tradução tiveram um papel preponderante, em detrimento de atividades de leitura. Entretanto, observou-se que a própria professora no contexto do cursinho tinha sentimentos ambíguos a respeito. Em momentos dizia ser a tradução desimportante porque desnecessária para o vestibular::

P: Depois eu traduzo, mas deixa eu falar uma coisa, no teste de vestibular a maior preocupação dos alunos é traduzir, e aí vocês se perdem nessa história de tradução porque não tem necessidade. Ter, tem, é claro. Tem que Ter uma noção do que está se passando, mas tem questões que independem da tradução, depende só da tua sacada, tá? [aula do dia 09/09/96].

A seqüência da aula, no entanto, retoma a tradução como estratégia:

P: Como eu disse, *weather* é clima, então *very hot*, né. Bom tradução: *So, you just come back from Cairo* / Então, você acabou de vir do Cairo. *What was the weather like?* / Como que estava o clima?

A: muito quente [aula do dia 09/09/96]

Na aula do dia 2/04/97 ela alerta os alunos "não fiquem prestando atenção na tradução agora, deixa a tradução pra tentar fazer em casa" e pede aos alunos que grifem os verbos de um pequeno texto da apostila. As atividades se concentram em mostrar que os verbos estão no passado. Depois de listar os verbos identificados pelos alunos inicia:

P: Get, OK? isso aqui *got up* levantei, acordei, esse *got* é um verbo regular ou irregular?

A: Irregular

P: Irregular. Vocês estão vendo ED em algum lugar?

A: Não.

P: Não, eu vou escrever em azul. Como ele é no presente?

A: Get. Então *get* é levantar e acordar e no passado *got up*, levantei, acordei, tá? *Went, went*, como disse o nosso amigo, *went down*, deixa eu ver aqui atrás, *yes, went down*. Fui, OK passado de ir, qual o presente do verbo *went*, no infinitivo?

Nesta seqüência podemos notar a preocupação com questões gramaticais em forma de macetes, e a interpretação particular da professora em relação ao trabalho com o texto. A tradução não é desencorajada como exercício para se fazer em casa.

Parece visível o despreparo para lidar com questões de leitura que vão além da identificação de itens gramaticais ou da compreensão via tradução. Embora o próprio material didático traga questões de leitura e o próprio exame tenha cerca de 50% de questões que cobram a compreensão de textos, as aulas dessa professora não abordam essa preparação.

4. O Efeito Retroativo Revisitado

Alderson e Wall (1993) postularam uma série de hipóteses a respeito da influência de testes no ensino, refletidas nas seguintes afirmações:

1. o teste influenciará o ensino/aprendizagem;
2. o teste influenciará o conteúdo e a metodologia do ensino/aprendizagem;
4. o teste influenciará o ritmo e seqüência de ensino/aprendizagem;
5. o teste influenciará o grau e profundidade do ensino/aprendizagem;
6. o teste influenciará atitudes em relação a conteúdo, método etc. de ensino/aprendizagem;
7. testes que têm conseqüências importantes causarão efeito retroativo;
8. testes que não têm conseqüências importantes não causarão efeito retroativo;
9. testes terão efeito retroativo sobre todos os professores e alunos;
10. testes terão efeito retroativo para alguns professores e alguns alunos.

Em estudo posterior sobre o impacto do TOEFL em sala de aula, Alderson e Hamp-Lyons (1994) postularam a necessidade de qualificar as hipóteses como segue:

11. a existência do teste em si não é garantia de efeito retroativo;
12. os testes terão diferentes tipos de efeito retroativo.

O reconhecimento da diversidade transparece nas sugestões que esses autores dão ao final de seu trabalho, quando admitem que talvez não seja o exame em si que causa o efeito retroativo, mas os administradores, os autores de materiais didáticos e os próprios professores, conforme salientam, os seguintes fatores que poderiam potencialmente interferir no efeito retroativo:

- o status do teste (grau de importância)
- quantidade de informação disponível a respeito do teste
- até que ponto o teste vai contra as práticas vigentes
- o que pensam professores e autores de materiais didáticos a respeito da metodologia adequada para preparação para o teste
- até que ponto os professores estão dispostos a inovar.

No caso do ensino de segundo grau público aqui relatado, não há uma preocupação com o teste, apesar de sua importância

ser reconhecida. Os conteúdos e metodologia são determinados a partir do material didático adotado. Pode-se afirmar que o efeito do teste sobre o ensino é filtrado pelas percepções que o professor tem a respeito das possibilidades de sucesso de seus alunos em tal exame, uma consideração não contemplada originalmente nas hipóteses sobre o efeito retroativo de testes.

No caso do cursinho preparatório da UEL o exame tem efeito retroativo sobre algumas atividades propostas, mas o conteúdo ainda é ditado pelo material didático. Como exemplo dessas atividades, pode-se mencionar a referência à possibilidade de inclusão de questões semelhantes em exames futuros e o uso de simulados. Por outro lado, são realizadas atividades sem qualquer vinculação com o teste (como repetição oral), derivadas das crenças da professora a respeito do que seria interessante apresentar aos alunos. A compreensão de leitura, que faz parte do exame, é deixada de lado ou moldada pelas questões gramaticais, e a professora parece não saber lidar com essa preparação de modo mais eficaz.

Assim, pode-se afirmar que o vestibular da UEL tem algum grau de coincidência de seus conteúdos gramaticais com os conteúdos dos materiais didáticos adotados tanto na escola de segundo grau quanto do cursinho preparatório aqui analisados, e não têm efeito retroativo sobre a metodologia de ensino do segundo grau da escola pública. Entretanto, ele tem algum efeito sobre a metodologia de ensino do cursinho pré-vestibular público no que diz respeito a "macetes" para as questões gramaticais e nenhum efeito sobre a preparação para compreensão de textos. Dessa forma, os dois contextos se aproximam nos papéis de professores e alunos e na artificialidade da linguagem trabalhada em sala de aula.

As hipóteses (11) e (12) poderiam ser complementadas de forma a especificar melhor as condições que afetam o impacto dos testes sobre o ensino e incorporar a noção de que o efeito do teste será sempre mediado por interpretações, sejam de

administradores, autores de materiais didáticos, ou professores. O possível efeito retroativo será ainda dependente da percepção dos professores (e provavelmente de alunos) a respeito da possibilidade de sucesso dos candidatos no teste⁷.

Referências Bibliográficas

ALDERSON, C.; HAMP-LYONS, L. *TOEFL preparation courses: a study of washback*. [S.l.], 1994. Mimeografado.

ALDERSON, C.; WALL, D. Does washback exist? *Applied Linguistics*, Oxford, v.14, n.2, p. 116-129, 1993.

GIMENEZ, T. O Ensino de línguas estrangeiras na perspectiva do professor. *Semina*, Londrina, v. 16, n. 3, p.485-490, 1995.

_____. *Learners becoming teachers: beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. 1994. Dissertation (Ph.D. in Linguistic) - Lancaster University, Bailrigg, 1994.

GIMENEZ, T. et al. O impacto do exame vestibular de inglês no ensino de segundo grau In: SEMINÁRIO DO CELLIP, 10., 1997, Cascavel. *Anais...* Cascavel: Unioeste, 1997, p. 70-79.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º grau - línguas e estrangeiras modernas*. Curitiba: SEED, 1988.

WOODS, D. Processes in ESL teaching: a study of the role of planning and interpretive processes in the practice of teachers of English as a second language. *Carleton Papers in Applied Language Studies*. Ottawa, 1993. Occasional Papers 3.

⁷ Embora não tenhamos estatísticas da escola pública, os percentuais de aprovação do cursinho da UEL tem sido os seguintes: 16% em 96/2, 18% em 97/1 e 24% em 97/2.