

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

Miriam Sester RETORTA¹

Resumo: O objetivo deste artigo é reportar os resultados de uma tese de doutorado que investigou o efeito retroativo da prova de inglês do exame vestibular da Universidade Federal do Paraná em relação ao ensino/aprendizagem/avaliação que o precede no ensino médio de escolas públicas e particulares assim como cursos pré-vestibulares. Os resultados obtidos indicam uma forte influência do exame nas escolas particulares e cursos pré-vestibulares e quase nenhuma influência nas escolas públicas.

Abstract: *The objective of this paper is to report on results of a piece of Ph.D. research aimed at investigating the washback effect of the English test of the Federal University of Paraná entrance examinations on teaching/learning/assessment of public and private high schools and on cramming courses. The results obtained indicate a strong influence of the examination in private schools and cramming courses, but barely any influence in public schools.*

INTRODUÇÃO

O principal meio de acesso ao ensino superior no Brasil ainda é feito através do vestibular. É o mais importante critério de seleção de candidatos, utilizado tanto pelas instituições públicas quanto privadas de ensino superior. Tal exame tem maior significado nas instituições públicas, que, por sua gratuidade, são geralmente mais procuradas. O ensino superior no Brasil ainda está relacionado à mobilidade social e para muitos jovens umas das únicas maneiras de se conquistar a ascensão social. Segundo Fábio Figueira (2006), registra-se a favor da escolarização, que os índices de desemprego diminuem na medida em que se avança no nível de formação do trabalhador e que cada ano de estudo resulta em

¹ Tese de Doutorado defendida em 31 de janeiro de 2007 na Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, no programa de Linguística Aplicada com concentração em Língua Estrangeira. Orientadora: Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci.

aumento do seu salário médio. Portanto, podemos dizer que o vestibular para muitos é um exame de alta-relevância (*high-stakes exam*) uma vez que o exame causa mudanças importantes nas vidas de quem o presta.

Porém, apesar de os vestibulares serem considerados exames de extrema importância, pouco se sabe ainda sobre seu efeito retroativo, ou seja, seu efeito como instrumento re-direcionador do curso que o precede. Nos últimos anos, um número crescente de pesquisas para investigar o mecanismo do efeito retroativo de testes de línguas no ensino e aprendizagem tem sido conduzido, principalmente em contextos de Inglês como segunda língua ou língua estrangeira. Existem evidências convincentes sugerindo que exames, especialmente os de *high-stakes* (alta relevância), exercem efeito retroativo poderoso no ensino e aprendizagem em contextos educacionais diferentes (ANDREW e FULLILOVE, 1993; BURROWS, 1999; CHENG, 1998; SCARAMUCCI, 1999b; WATANABE, 1996b).

No Brasil, apesar dos alunos receberem instrução de língua inglesa desde a 5ª série do ensino fundamental até o último ano do ensino médio, ou seja, sete anos de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, pouco se sabe se os vestibulares de instituições públicas exercem algum tipo de influência no ensino da disciplina no ensino médio.

Portanto, as poucas pesquisas sobre efeito retroativo existentes no Brasil levaram-me a estudar o impacto do vestibular da UFPR no ensino da língua inglesa no ensino médio do Paraná. Neste estudo, a prova de língua inglesa foi investigada e procurou-se verificar se ela exerce alguma influência no ensino médio, e como e em que circunstância o fenômeno acontece.

Este trabalho está organizado em cinco seções. Em primeiro lugar, falarei sobre o que é o efeito retroativo e como este fenômeno está ligado ao impacto que um exame causa ou pode causar no ensino que o precede. A seguir, caracterizarei o exame vestibular da UFPR e, mais especificamente, a prova de inglês. O desenho e a metodologia da pesquisa serão descritos na seção três. A análise e a discussão dos dados são apresentadas na quarta seção, seguida

das conclusões e implicações para o ensino da língua, formação do professor e elaboração de material didático e de currículo escolar na última seção.

I. O QUE É EFEITO RETROATIVO?

O efeito retroativo – *washback* ou *backwash effect* - é definido pela literatura em educação e em lingüística aplicada como sendo a influência que um exame, seja ele de rendimento² ou externo³, exerce sobre o ensino e a aprendizagem que o precede. Hamp-Lyons (1997, p. 295) descreve o efeito retroativo de testes como sendo um conjunto de crenças sobre as relações entre teste, ensino e aprendizagem.

Shohamy (1992, p. 513) refere-se ao efeito retroativo quando ela assevera que “a utilização de testes de línguas externos afeta e direciona a aprendizagem de língua estrangeira em contexto escolar. Esse fenômeno é o resultado de uma grande autoridade que testes externos têm na vida de examinandos”. Alderson e Wall (1993, p.117) afirmam que um teste pode influenciar professores e aprendizes de línguas estrangeiras a fazer coisas que eles não necessariamente fariam caso não fossem expostos ao exame. Hughes (1989, p. 01) afirma que “o efeito de testes no ensino e na aprendizagem é conhecido como ‘*backwash*’ (sinônimo de *washback*) e advoga a importância de se promover um efeito positivo (benéfico) no ensino que o precede. Bailey (1996, p. 261) também defende a idéia de promover efeito positivo quando fala sobre alguns princípios nos quais um teste comunicativo deve ser embasado.

² Provas de rendimento são instrumentos de avaliação que têm a função de diagnosticar o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender em sala de aula. O elaborador desse tipo de exame deveria utilizar tal instrumento para apontar e corrigir falhas no ensino/aprendizagem que precedeu a prova. Muitos professores, porém, se restringem a utilizar o exame de rendimento somente para classificar alunos em aprovados ou reprovados.

³ Exames externos são instrumentos de avaliação que ocorrem fora da instituição de origem do aluno, tais como o exame de vestibular que tem por objetivo selecionar e classificar candidatos para vagas em instituições de ensino superior; ou como os exames SAEB, ENEM e PROVÃO que têm como objetivos coletar informações para diagnosticar a qualidade dos ensinios fundamental, médio ou superior; ou ainda exames de proficiência, tais como o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras, que avalia a proficiência da língua portuguesa de estrangeiros que queiram estudar ou trabalhar no Brasil.

No Brasil, a investigação sobre o efeito retroativo de exames de alta relevância, como o vestibular, é recente. As pioneiras no desenvolvimento desses estudos são Scaramucci (1992, 1998 a, b; 1999 b, c; 2002 a, b; 2004) e Gimenez (1988, 1997, 1998, 1999). Scaramucci investigou o efeito retroativo do exame de inglês do vestibular da Unicamp no ensino médio em uma escola pública, em uma privada e em um curso pré-vestibular de Campinas, São Paulo. Gimenez investigou o efeito retroativo do vestibular da Universidade Estadual de Londrina – UEL –, em cursinho pré-vestibular, bem como no ensino médio, na cidade de Londrina, no Estado do Paraná.

O efeito retroativo de um exame é consensualmente reconhecido como um fenômeno complexo. Além disso, é bastante difícil prever todas as variáveis que podem influenciar o ensino que precede um exame. Como pode haver variáveis, muitas vezes ainda desconhecidas pelo pesquisador, parece ser prudente investigar outros agentes envolvidos no processo, como as percepções dos diretores e coordenadores de escola, dos pais dos alunos, dos escritores de materiais didáticos, das autoridades estaduais e federais responsáveis pelo ensino de língua estrangeira nas escolas públicas, além de fazermos uma análise detalhada de todos os documentos oficiais: ementas e planejamentos das escolas e parâmetros e diretrizes curriculares federais e estaduais. Quanto maior for a abrangência de sujeitos estudados, melhor o fenômeno será compreendido e, assim, poderemos visualizar e entender outras variáveis envolvidas no processo ensino/avaliação que não seria possível de outra forma.

2. A PROVA DE INGLÊS DO VESTIBULAR DA UFPR

As provas de língua inglesa da UFPR passaram por uma evolução desde sua primeira aplicação em 1972. A mudança mais significativa começou a partir de 1995 quando a prova passou a focar sua avaliação na leitura. Os textos didáticos simplificados deram lugar a textos “autênticos”, de fontes diversas: jornais, revistas, Internet, privilegiando-se gêneros jornalísticos, de divulgação científica e acadêmicos.

As provas de inglês, de 2000 a 2006, foram analisadas a partir da taxonomia de questões desenvolvida por Cherem & Nery (1993) e Nery (2003). A partir da taxonomia, podemos afirmar que nas provas há uma predominância de questões do tipo reconstituição da informação pontual linear e não-linear com predominância de lineares. Há poucas questões do tipo *apreensão do julgamento de valor, ordenação e relevância, estabelecimento de relações, reconstrução do quadro enunciativo, reconstituição da argumentação*. Isso mostra que os exames se restringem a um nível de leitura que exige do leitor/candidato o reconhecimento do texto: em geral, questões de baixa complexidade não avaliam leitura propriamente dita (compreensão).

Pelo fato de o exame concentrar sua avaliação em torno de questões do tipo reconstituição de informação (*linear, pontual e orientada*), o exame de inglês do vestibular da UFPR não cumpre totalmente com sua função de avaliar a leitura como um processo mais complexo de construção de sentidos. Além disso, é um exame inconstante, pois os tipos de questões com predominância argumentativa que aparecem são poucos e o número delas oscila muito de ano para ano.

Quando um exame limita-se a questões com informativas (*linear, pontual e orientada*), a visão de leitura subjacente continua sendo a do modelo ascendente. Quero deixar claro que o ensino da leitura no nível de reconstituição da informação é condição necessária, mas está longe de ser suficiente para a leitura enquanto construção de sentidos, vista numa dimensão discursiva. Concentrar o exame em questões de reconstituição de informação pontual linear e orientada pode sinalizar que o exame tenha uma maior probabilidade de exercer um efeito retroativo negativo no ensino que o precede. Isso porque aspectos primordiais e desejáveis a serem abordados em aula, tais como *reconstrução da cadeia argumentativa (não-linear global e não-orientada), apreensão de julgamento de valor, estabelecimento de relações, reconhecimento do quadro enunciativo (de modo não linear, global e não-orientada), intenção do autor/texto*, dentre outras, podem ser negligenciadas, uma vez que tais tipos de questões não são primordialmente cobradas no exame.

Um outro aspecto que deve ser abordado aqui é o método de avaliação utilizado: a múltipla-escolha simples. O exame de inglês do vestibular da UFPR acontece na primeira fase do curso. Dentre as oitenta questões de múltipla-escolha simples do exame, oito são de língua estrangeira. Isso representa 10% do exame na primeira fase. A língua estrangeira não é avaliada na segunda fase quando questões dissertativas são elaboradas. Questões abertas bem elaboradas cobrando os diferentes tipos obrigariam o leitor a fazer, “sozinho”, o percurso de leitura da questão, ao passo que, com múltipla-escolhas, ele somente tem que refutar as alternativas incorretas e confirmar as corretas. Isso faz com que ele apenas reconheça o caminho de leitura feito pelo próprio elaborador. O leitor/candidato jamais fará sozinho o percurso de reconstituir informações, ordenar, estabelecer relações, reconhecer o quadro enunciativo, apreender um julgamento de valor ou reconstruir uma argumentação, pois as alternativas já estão previamente dadas e, portanto, cabe a ele somente confirmá-las ou refutá-las. A construção de sentidos através da leitura em si não pertence ao leitor; o sentido já vem determinado nas alternativas e cabe ao leitor/candidato identificar o sentido criado por outro.

Por isso é que muitos leitores/candidatos experientes em múltipla-escolha lêem as alternativas antes de lerem os textos (RETORTA, 1996), pois buscam os sentidos construídos nas alternativas e vão confirmá-las ou refutá-las no texto.

Portanto, a múltipla-escolha pode exercer, potencialmente, um efeito retroativo negativo se, ao invés de levar o leitor/candidato à construção de sentidos dos textos, leva-o a buscar *testwiseness techniques*⁴ (estratégias oportunistas de teste, tradução minha) para responder às questões satisfatoriamente. O processo de construção de sentidos feito pelo leitor sofre interferências

⁴ Estratégias oportunistas de teste (*testwiseness techniques*) são estratégias que os examinandos utilizam para lidar com os métodos de avaliação em si e não com o construto que está sendo avaliado. Por exemplo, em um teste de leitura com o método de múltipla-escolha, alguns examinandos lêem as questões e alternativas antes de ler o texto para poderem mapear no texto possíveis respostas.

de tais estratégias, e, no final, não se sabe se o leitor/candidato lê de fato ou somente tem técnicas (estratégias oportunistas) para responder a uma prova de múltipla-escolha.

O método de múltipla-escolha, apesar de ser considerado um dos mais confiáveis (HUGES, 1989, p.59; WEIR, 1990, p.43), também é um dos métodos menos válidos, isso porque tal método impede o examinador de avaliar o leitor/candidato diretamente através de seu desempenho de tarefas que se assemelham àquelas encontradas em situações de leitura da vida real (BAKER, 1989; HUGES, 1989; OLLER, 1979; WEIR, 1990). Portanto, o resquício da era psicométrico-estruturalista⁵ fica impregnado no próprio método de avaliação, impossibilitando o examinador de avaliar os leitores/candidatos com instrumentos postulados pela era psicolingüístico-sociolingüística.

A partir de 1995, os elaboradores das provas de inglês da UFPR tentaram adequar seus exames ao paradigma da era psicolingüístico-sociolingüística, quando abandonaram questões de itens isolados e privilegiaram questões de leitura. Concentrar a prova na leitura foi uma tentativa de avaliar a capacidade do leitor/candidato de usar a língua demonstrando seu desempenho real, a fim de analisar se ele tem competência ou não de usar a leitura em contextos que correspondam à vida real, ou seja, textos acadêmicos em língua inglesa. No entanto, apesar da tentativa, os elaboradores dos exames parecem não ter abandonado a visão ascendente de leitura, pois focaram a avaliação em questões de reconstituição de informação pontual linear e orientada. Como já dito anteriormente, avaliar primordialmente questões desse tipo não é suficiente para a leitura enquanto construção de sentidos. Como os exames ainda estão atrelados a uma visão de leitura como extração de significados, a validade deles pode estar comprometida uma vez que tais exames não são potencialmente bons para exercer um efeito retroativo positivo (BACHMAN, 1990; MESSICK, 1996).

⁵ O método da múltipla-escolha surgiu na era psicométrico-estruturalista, período no qual se acreditava poder fragmentar a língua para ensiná-la ou avaliá-la indiretamente.

3. O DESENHO E A METODOLOGIA DA PESQUISA

O desenho desta pesquisa procurou levar em conta as limitações teóricas e metodológicas dos primeiros estudos que investigaram o efeito retroativo em língua estrangeira. Baseada nas pesquisas mais recentes de Alderson, Wall (1993), Bailey (1996), Cheng (2003), Watanabe (2003) e Curtis (2003), Gimenez (1997, 1998, 1999) e Scaramucci (1999 b, c, 2002 a, b, 2004 a,b), optou-se por um desenho de pesquisa qualitativa interpretativista, utilizando procedimentos e instrumentos típicos da etnografia, tais como observação em sala de aula com diário, entrevistas, questionários e seleção de documentos. A coleta de dados ocorreu ao longo de seis meses. A partir da coleta, decidiu-se triangular⁶ os dados das diversas fontes investigadas para obter uma visão do fenômeno em suas várias perspectivas, tanto em relação ao que se pode observar na sala de aula, quanto às percepções dos sujeitos envolvidos. A triangulação dos dados obtidos das várias fontes contribuiu para estabelecer uma maior confiabilidade a este estudo, uma vez que a subjetividade da interpretação de uma única fonte dá lugar à intersubjetividade das interpretações possíveis sobre as várias fontes investigadas.

3.1. *Os cenários*

Cinco instituições de ensino médio foram escolhidas como cenários para a coleta de dados: duas escolas particulares, duas públicas e três cursos pré-vestibulares. Optei por duas escolas particulares de níveis diferentes, uma freqüentada sobretudo pela classe B e C, e a outra, pela classe A e B. Duas escolas públicas também foram escolhidas pelo mesmo motivo: uma escola urbana central, na qual parte dos alunos é oriunda da classe B e C e parte da classe D e E, e uma escola rural, na qual a maioria dos alunos é da classe D e E, com baixo poder aquisitivo. Três cursos pré-vestibulares também foram escolhidos: um curso da classe A e

⁶ A triangulação em sentido estrito é definida como a estratégia metodológica que abrange o objeto de investigação sob, pelo menos, três ângulos distintos, que se articulam a partir de: 1) entrevistas dos diversos sujeitos da pesquisa (*stakeholders*), 2) questionários dos diversos sujeitos; 3) anotações de observação em sala de aula; 4) análise de documentos.

B, que prepara seus alunos para os vestibulares mais concorridos, um curso gratuito para alunos carentes e um curso também gratuito para afrodescendentes carentes.

3.2. *Os sujeitos*

Os sujeitos principais desta pesquisa foram:

- Os professores das escolas particulares, públicas e cursos pré-vestibulares que estão engajados no ensino de língua estrangeira no ensino médio do Estado do Paraná;
- Alunos das escolas investigadas;
- Diretores/coordenadores/orientadores dessas escolas;
- Elaboradores dos materiais didáticos utilizados no ensino de língua estrangeira, no ensino médio do Paraná;
- Autoridade da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná;
- Elaboradores dos exames de língua estrangeira do vestibular da UFPR.

3.3. *Análise Documental*

Durante o segundo semestre de 2003, coletaram-se documentos que pudessem nos ajudar a investigar quais os objetivos das aulas de língua inglesa no ensino médio e como eles são estabelecidos. Tais documentos foram: Manual do Candidato do vestibular da UFPR; edital do vestibular da UFPR; materiais didáticos usados pelos professores – livros, apostilas, folhas complementares; provas e exames usados nas aulas; simulados usados nos cursinhos; plano de ensino dos professores; ementas das escolas; currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná da Secretaria da Educação do Paraná; PCN; Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a Reforma do Ensino Médio (parecer nº 15/98, in Brasil, 1999, p.111) e Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº9.394, in Brasil, 1999).

Quadro 1 – Sujeitos da Pesquisa

Cenários	Escolas	Diretores ou Coordenadores	Professores	Autores Materiais Didáticos	Alunos	Documentos
PCN, PCN+, LDB						
Escolas pública	Coordenadora de língua inglesa para o ensino médio da Secretaria Estadual da Educação do Paraná					
	Colégio Estadual E.F.A - rural	Diretora A	Professora A	Inglês – Série Novo Ensino Médio de Amadeu Marques	Alunos do Colégio E.F.A.	Diretrizes – Ensino de língua inglesa EM Plano de aula anual, provas de rendimento e exercícios de sala de aula
	Colégio Estadual L.C. - urbano	Diretor B	Professora B	Essential English de Antônio de Sirqueira e Silva	Alunos do Colégio L.C.	Plano de aula anual, provas de rendimento e exercícios de sala de aula
Escolas particulares	Colégio D.P. - particular	Orientadora e Coordenadora do Colégio D.P.	Professora C	Apostila do Colégio Objetivo de São Paulo – Professor Arnom Hollaender	Alunos do Colégio D.P.	Provas de rendimento e exercícios de sala de aula
	Colégio D.B. -particular	Diretor do Colégio D.B.	Professora D	Apostila do Colégio Dom Bosco	Alunos do Colégio D.B.	Exercícios de sala de aula
Cursos pré-vestibulares	Curso Em Ação – jovens carentes (gratuito)	Coordenador do E.A.	Professora E	Apostila do Colégio Unificado	Alunos do Curso E.A.	Exercícios de sala de aula
	Curso Ka-Naombo – negros (gratuito)	Coordenadora do Projeto K-N	Professora F	Apostila do Colégio Positivo	Alunos do Curso K-N	Exercícios de sala de aula
ELABORADORES DO EXAME DE LINGUA INGLESA DO VESTIBULAR DA UFPR						Manual do Vestibular

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os resultados do estudo oferecem evidências de que não há efeito retroativo nos cenários das escolas públicas. O que direciona as aulas são os conteúdos dos sumários dos livros didáticos adotados por cada escola. No caso das duas escolas estudadas, os livros são os mais baratos do mercado e estão embasados em uma visão tradicional de ensino de gramática e tradução.

Os documentos oficiais tais como Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM e PCN+ são parcialmente usados por alguns professores no planejamento dos cursos das escolas públicas, isso porque tais documentos não são totalmente compreendidos por esses profissionais e quando eles os utilizam percebemos que uma série de equívocos são cometidos.

Além disso, tanto os PCNEM quanto os PCN+ apresentam vários problemas: não há clareza de quais competências devam ser ensinadas e nem como serem abordadas; há uma fragmentação teórica e a inclusão de multi-concepções – muitas vezes antagônicas –; é inconsistente a proposta de objetivos para o ensino de LE, ora advoga o ensino da oralidade, ora da leitura; a visão de leitura do documento ainda é aquela pautada nas teorias tradicionais ascendentes de leitura. Esses documentos deixam os professores sem o respaldo necessário para que possam elaborar bons planejamentos e, assim, propiciar condições adequadas em aula para que os alunos se tornem bons leitores, para, então, poderem ser bem sucedidos nas prova de inglês do vestibular. Há, entretanto, convergência entre os PCNs e o exame de inglês do vestibular da UFPR. Ambos são pautados, primordialmente, em uma visão ascendente de leitura. Apesar de configurar a maior parte de sua prova em um modelo ascendente de leitura, os exames da UFPR são instáveis, pois, em algumas provas, nota-se uma visão de leitura como construção de sentidos, visão essa que não é contemplada nos PCNs.

Um segundo fator que contribui para que o exame não exerça um efeito retroativo no ensino público é o discurso oficial, que se manifesta através das entrevistas da Coordenadora para língua

inglesa do ensino médio da SEED, da diretora e diretor-auxiliar e dos professores das escolas públicas. Segundo esses profissionais, o objetivo da escola pública é “formar o jovem para o trabalho”, além de “formar o aluno para exercer a cidadania plena”. Eles afirmam que a escola não tem a preocupação em preparar seus alunos para o vestibular da UFPR, pois os estudantes não expressam a intenção de fazer o exame por estarem muito distante da realidade vivida por eles. Discurso bastante questionável, uma vez que o discurso dos alunos é o oposto: ‘não prestamos vestibular da UFPR porque a escola não nos prepara adequadamente’. Os profissionais da escola pública não deveriam justificar o fracasso da escola pública culpando a falta de interesse dos alunos. É uma visão equivocada, pois, uma vez que há o intuito de preparar seus alunos para a cidadania e inclusão social, seria coerente desenvolver programas para mudar essa imagem, ou seja, propiciar uma boa educação para que os alunos tenham capacidade de competir em grau de igualdade com os alunos da escola particular nos vestibulares de instituições públicas superiores.

Através das falas dos alunos, pudemos depreender que a desesperança toma conta deles. Eles sabem que não têm nível de conhecimento nem da língua inglesa, e nem das outras disciplinas, para competirem com seus colegas da escola particular na disputa por uma vaga em uma instituição pública superior. A resignação desses alunos mostra uma total sujeição e conformismo com a política de educação de exclusão que os governos têm imposto a eles ao longo dos últimos 42 anos.

Como para esse cenário de escola pública o exame de vestibular da UFPR não é uma meta atingível, o exame não é de alta-relevância, ou seja, não é um instrumento importante para a futura vida acadêmica nem profissional desses alunos e, já que tal avaliação não é considerada influente, ela não exerce qualquer efeito no ensino que a precede.

Alguns poucos alunos desse cenário tentam driblar essa condição de inferioridade e submissão procurando cursos pré-vestibulares para alunos de baixa-renda e afrodescendentes. Nesses cursos, notamos que a prova de inglês do vestibular da UFPR

causa um efeito, pois é levada em consideração na concepção do curso, na escolha do material didático, na motivação dos professores e alunos, por exemplo.

Alguns efeitos benéficos que o exame trouxe para esse cenário foram: a) o ensino da língua passou a ter objetivos claros e específicos (efeito específico de Watanabe 2003, p.20), ou seja, os professores priorizaram o ensino de leitura; b) os professores se empenharam mais, procurando informações sobre o exame e materiais didáticos adequados; d) os alunos estudaram mais pelo fato do exame ser um meio para ingressar no ensino superior e, a partir disso, conquistar uma ascensão social (efeito geral de Watanabe op. cit.). Os aspectos negativos que o exame exerceu foram: a) práticas tradicionais do ensino de gramática e de vocabulário descontextualizadas não foram abandonadas, talvez pelo fato de o exame apresentar alguns problemas estruturais: prioridade ao modelo de leitura ascendente; uso de muitas questões de reconstituição de informação pontuais, lineares e orientadas, e poucas com predominância argumentativa, globais, não lineares e não orientadas; avaliação de construtos diferentes). Além disso, os elaboradores das apostilas não abandonaram itens gramaticais e de vocabulário isolados. Isso pode estar associado ao fato de o exame, esporadicamente, avaliar fragmentos da língua. A falta de comunicação entre o núcleo de vestibular da UFPR e professores da rede pública e cursos pré-vestibulares populares impossibilita que estes profissionais tenham um entendimento do exame e um embasamento teórico suficiente para começarem a desenvolver um trabalho diferenciado em sala de aula e, assim, propiciar condições suficientes e necessárias para que os alunos possam competir em grau de igualdade com os alunos das escolas particulares. Se tais profissionais tivessem uma formação acadêmica boa, é provável que muitos problemas apresentados neste estudo pudessem ser resolvidos por eles mesmos, sem a ajuda dos elaboradores do exame.

Podemos afirmar, portanto, que o efeito retroativo, no cenário cursos pré-vestibular para baixa renda e afrodescendentes, é parcial, uma vez que houve influências positivas como as citadas acima, mas

que também suscitou algumas influências negativas. O exame por si só não foi suficiente para que mudanças maiores fossem sentidas (SCARAMUCCI, 1998a e b, 1998/1999, 1999c, 2001/02, 2002a, 2004a e b). Alguns efeitos foram gerais (itens a, c e d neste mesmo parágrafo) e outros específicos (como o item b). Apesar de o exame exercer influência nos cursos pré-vestibulares, pois influencia os objetivos, o programa do curso e o material didático adotado, a falta de informação que os professores e diretores têm sobre as concepções de leitura, língua e avaliação mais recentes e as que embasam o exame comprometem o sucesso de transformar seus alunos em bons leitores. Além disso, o efeito é sentido somente durante um período de um ano (duração do curso pré-vestibular), tempo insuficiente para eliminar a defasagem de conhecimento em que se encontram seus alunos (WATANABE, 2003, p. 20-1).

Já no cenário escolas particulares, nota-se que o efeito retroativo do exame de inglês da UFPR está presente nas concepções dos cursos, na definição de objetivos e no planejamento das ementas destes cursos, na escolha (por parte da escola e professores) dos materiais didáticos, nas concepções das apostilas e materiais didáticos (por parte dos elaboradores), na motivação dos diretores e professores em buscar informações sobre o exame e na motivação dos alunos de estudarem mais a disciplina para serem bem sucedidos no exame. Porém, pelo fato de o exame apresentar alguns problemas percebemos que a mudança do vestibular priorizando a avaliação da leitura não foi suficiente para que os professores mudassem a prática do ensino fragmentado e descontextualizada de gramática e vocabulário que ainda está bastante presente em sala de aula. Um outro efeito negativo é que o ensino de leitura se restringe à reconstituição de informação pontual, linear e orientada uma vez que o exame avalia, prioritariamente, questões desse tipo: mudou-se o conteúdo, mas não a abordagem e visão de leitura. Além disso, o exame pode ter provocado um estreitamento do currículo, pois o ensino de outras habilidades como a oralidade, compreensão auditiva e a produção escrita são desconsideradas. Certamente cursos como Letras-Inglês, Turismo e Comunicação Social se beneficiariam se tivessem alunos que já falassem a língua e isso somente ocorreria se o exame vesti-

bular selecionasse candidatos que, além de ler, soubessem falar e compreender a língua. Caso o exame focasse a avaliação nessas habilidades, é provável que o ensino médio de muitas escolas passasse a incluir o ensino da oralidade e compreensão oral.

Portanto, concluímos que o efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da UFPR não ocorre nas escolas públicas. O que direciona o ensino desses cenários é o livro didático (com uma proposta de ensino tradicional de gramática e tradução descontextualizado) adotado na escola. No entanto, pode-se perceber o efeito retroativo nos outros cenários – escolas particulares e cursos pré-vestibulares – ora positivo, ora negativo, além de ter intensidades diferentes, pois há fatores que interferem no fenômeno, como informações que os professores têm sobre o exame, concepções de língua, leitura e avaliação desses professores, nível de conhecimento de língua desses profissionais, cobrança dos diretores, do grupo social (os pais e alunos), e chances de aprovação dentre outros. O que realmente direciona o ensino desses cenários é o programa oficial do exame de vestibular da UFPR.



A figura acima sintetiza os resultados desta pesquisa. De um lado, as escolas públicas nas quais o efeito retroativo não é percebido e nas quais os objetivos do curso são estipulados a partir dos livros didáticos adotados pela escola. De outro lado, as escolas particulares e cursos pré-vestibular, ambos cenários afetados pelo efeito retroativo com intensidades, especificidades, duração e intencionalidades diferentes. Os objetivos dos cursos são elaborados a partir do programa oficial do vestibular da UFPR e, para o colégio particular para classes A e B, pela análise das provas também. O que vai interferir e determinar os efeitos positivos e negativos são fatores tais como informações que os professores têm sobre o exame, suas concepções de língua, leitura e avaliação, seu nível de conhecimento da língua, a cobrança da escola, do diretor e dos alunos, dos pais, as chances de serem aprovados, dentre outros. A pesquisa aponta que o efeito retroativo de um exame pode estar relacionado com o prestígio que o exame tem na sociedade e como instrumento de seleção ajuda a contribuir e perpetuar a desigualdade social, ou seja, o efeito retroativo ocorre com mais intensidade e mais positivamente nas instituições das classes privilegiadas, ao passo que não ocorre nas escolas públicas. A desigualdade de classes alicerça-se na hegemonia do conhecimento, isto é, aqueles que a detêm garantem um lugar social privilegiado.

Os elaboradores da prova de inglês do vestibular da UFPR têm consciência de que seus exames influenciam o ensino de muitas escolas e cursos, mas desconhecem o conceito de efeito retroativo e todo potencial benéfico que um exame – bem elaborado – pode exercer no ensino que o precede e, portanto, não têm uma preocupação consciente de investigar se seu exame exerce ou não efeito retroativo e como tal fenômeno ocorre nos cenários dos quais seus candidatos são oriundos. Apesar de o exame de vestibular da UFPR ser de alta relevância e influenciar o ensino, os materiais didáticos, os documentos de muitas escolas, não se nota, por parte dos elaboradores dos exames, uma intenção consciente de fazerem com que seus exames exerçam influências positivas no ensino da língua inglesa no ensino médio.

5. IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO, PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E DE CURRÍCULO ESCOLAR

Ao mostrar como o efeito retroativo pode estar relacionado com classe social, ou seja, como o fenômeno acontece em um ambiente no qual há grandes diferenças sociais, como no Brasil, este estudo faz a sua contribuição para que possamos entender como uma classe dominante perpetua sua hegemonia através da supremacia do conhecimento. O estudo mostra como é que as classes privilegiadas se mantêm – através da busca e concentração de informações sobre o exame, da motivação da escola e do professor em preparar seus alunos para entrarem no ensino superior, da busca de materiais didáticos adequados, por exemplo; e como as classes desprivilegiadas são tolhidas por um sistema educacional falido de ensino de qualidade que lhes possibilitaria tornarem-se cidadãos ativos e participativos para lutar contra a desigualdade social. O discurso da coordenadora da SEED, dos diretores e professores das escolas públicas de que seus alunos não têm interesse em prosseguirem os estudos superiores e que não têm capacidade para isso é marcado por uma ideologia ancorada na concepção de que existe um grupo superior que foi marcado para prosseguir seu estudo em nível superior, e um outro, marcado para trabalhar em funções de baixa qualificação e remuneração e que, muitas vezes, serve ao primeiro grupo. Esse discurso contribui para a produção (reprodução) e manutenção das relações sociais de poder neste país.

Uma outra contribuição está relacionada com as implicações práticas deste estudo. Pretendo, através desta investigação, alertar todos os participantes para o fato de que o vestibular é um exame de alta relevância e que tem um potencial para exercer influência no ensino que o precede. Quero chamar a atenção para o fato de que o efeito retroativo pode ser de natureza positiva ou negativa, dependendo de fatores técnicos, culturais, sociais e emocionais. Tecnicamente falando, para que um exame de alta-relevância tenha um potencial benéfico de influenciar o ensino que o precede, é desejável que a avaliação seja bem estruturada e embasada em

abordagens e modelos expressivos de ensino de LE. Fatores culturais e sociais, tais como a importância de se ingressar em um ensino superior para um grupo, acesso à informação, dentre outros também contribuem para delimitar o efeito. Um fator emocional, como a motivação de professores e alunos, por exemplo, também interfere na dimensão do efeito.

Além disso, considero que quanto mais o fenômeno for compreendido, melhor ele poderá ser aproveitado em benefício da comunidade escolar. A formação dos profissionais de educação, especialmente a dos professores, precisa ser revista com atenção. É necessário que os cursos de formação de professores abordem questões primordiais sobre avaliação e, em específico, sobre o efeito retroativo.

Como os estudos sobre o efeito retroativo de um exame vestibular no Brasil são recentes, muitas outras pesquisas se fazem necessárias em outros cenários e com outros exames e provas.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. Charles. Innovations in language testing? In: PORTAL, M. (Ed.), **Innovations in Language Testing**. Windsor: NFER/Nelson, 1986.
- ALDERSON, J.C.; BANERJEE, J. Impact and washback research in language testing. In: ELDER C. et al (Eds.) **Experimenting with uncertainty: essays in honor of Alan Davies**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2001. p.150-161.
- ALDERSON, J. Charles; HUGHES Arthur (Eds.) **ELT documents III: issues in language testing**. London: The British Council, 1981.
- ALDERSON, J.C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. **An Evaluation of the National Certificate in English, 1988**. Institute for English Language Education, Lancaster University, 1987.
- ALDERSON, J. Charles; CLAPHAM, Caroline; WALL, Dianna. **Language Test construction and evaluation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ALDERSON, J. Charles. Judgements in language testing. Lancaster, Centre for Research in Language Education. **Working Paper 1**, 1992.
- ALDERSON, J. Charles; WALL D. The Sri Lankan O-Level Evaluation Project. **Second Interim Report**. Lancaster University, 1990.
- _____. The Sri Lankan O-Level Evaluation Project. **Third Interim Report**. Lancaster University, 1991.

- _____. Does washback exist? **Working Paper Series II**. CRILE. Lancaster, 1992.
- _____. Does washback exist? **Applied Linguistics**. n.14, 1993, p. 115-129.
- ANASTASI, Anne. **Psychological testing**. New York: MacMillan Company, 1961. p.105-185.
- ANDREWS, S. Washback and curriculum innovation. In.: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds) **Washback in Language Testing: research contexts and methods**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 137-50.
- ANDREWS, S.; FULLILOVE, J. Backwash and the use of English oral speculations on the impact of a new examination upon sixth form English language testing in Hong Kong. **New Horizons**, 34. 1993. p. 46-52.
- BACHMAN ; PALMER, A. S. The construct validation of some components of communicative proficiency. **Tesol Quartely**, v.16, n. 4, p. 449-65, 1982.
- BACHMAN, Lyle F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1991b.
- BAILEY, K. Working for washback: a review of the washback concept in language testing. **Language Testing** 13 (3), 1996. p. 257-279.
- BRASIL/INEP. **Relatório do ENEM 2004**. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 maio 2005.
- BRASIL/SEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC. 2005a.
- BRASIL/SEB. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC. 2005b.
- BRASIL/SEB. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/97**. Brasília: MEC/SEB. 2005c.
- BRASIL/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Resolução CEB/CNE 03/98, DF: MEC/SEB. 2005d.
- BRASIL/SEB (2005e) **Parecer CEB/CNE nº 15/98**, DF: MEC/SEB.
- BURROWS, C. Washback in Classroom-Based Assessment: a study of the washback effect in the australian adult migrant english program. In.: CHENG, L., WATANABE, Y; CURTIS, A. (eds). **Washback in Language Testing : research contexts and methods**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 2004. p.113-128.
- CHENG, L. **The washback effect of public examination change on classroomteaching**. Tese de doutoramento não publicado. Universidade de

- Hong Kong, 1998.
- CHENG L.; CURTIS, A.; WATABANE, J. **Washback in language testing: research contexts and methods**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 2004.
- CHENG, L. Impact of a public English examination change on students' perceptions and attitudes towards their English learning. **Studies in Educational Education**. v. 24, n.3, p. 279-300, 1998.
- DOM BOSCO: semi-extensivo. **Apostila de língua inglesa**. Curitiba: Editora Dom Bosco, n. 4, 2002.
- FIGUEIREDO, Fábio Ferreira. Educação Superior e Mobilidade Social: limites, possibilidades e conquistas. Tese de Doutorado, PUC-SP, 2006
- FOUCAULT, M. **Discipline and punish**. New York: Vintage Books, 1979.
- GIMENEZ, T. Vestibular e ensino de 2º grau: coexistência pacífica? In: ENPULI, 8, 1998. Brasília, **Anais...** Brasília, 1988.
- _____. et al. O impacto do exame vestibular de inglês no ensino de 2º grau. In: SEMINÁRIO DO CELLIP, 10, 1997, Cascavel, **Anais...** Cascavel: Unioeste, 1997. p. 70-79.
- _____. **Swallows don't eat fish: ensino de inglês e vestibular**. Trabalho apresentado para promoção inter-classes na Universidade Estadual de Londrina, 1998.
- MESSICK, S. A. Test validity and the ethics of assessment. **American Psychologist**. n. 35, 1980, p.1012-27
- _____. Evidence and ethics in the evaluation of tests. **Research Reports**. Princeton, NJ: Educational Testing Service, p. 81-9, 1981b.
- _____. Validity and washback in language testing. **Language Testing**.v.13, n.13, 1996, p. 241-56.
- NERY.R M. **Questões sobre questões de leitura**. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2001. Tese de doutorado defendida em 2002.
- _____. **Questões sobre questões de leitura**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.
- NERY, R. M.; CHEREM, L. A prática da leitura em questão: análise do desempenho dos candidatos na prova de língua estrangeira-francês no vestibular UNICAMP. In.: **Revista Letras**. n. 4, Santa Maria, RG, 1993.
- POSITIVO: extensivo. **Apostila de língua inglesa**, n.1. Curitiba: Editora Positivo, 1995.
- Questões dos Concursos Vestibulares: 1972 - 2002. Universidade Federal do

Paraná. **Relatórios.**

Questões dos Concursos Vestibulares: 1974 - 2002. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. **Relatórios.**

RETORTA, Miriam Sester. **The effect of test method on reading strategies:** an analysis of multiple-choice and cloze tests. 1996 Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.

RETORTA, Miriam S.; CAMARINHA FILHO, Jomar. **A Percepções dos alunos sobre a prova de língua inglesa do vestibular da UFPR:** um estudo sobre o efeito retroativo. Trabalho de qualificação (Doutorado), UNICAMP, Campinas, 2004. Não publicado.

ROJO, Roxan H. R.; MOITA LOPES, L. P. **Linguagens, códigos e suas Tecnologias.** In: BRASIL/SEB, 2005F, PCNEM em Debate.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Ensino e avaliação:** uma relação simbiótica. In: JELE, 8, 1992, PUC-SP, **Comunicação...**1992.

_____. O efeito retroativo dos vestibulares de língua inglesa da Unicamp no ensino de segundo grau de escolas públicas e particulares de Campinas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL. GT de Linguística Aplicada, 13, 1998, Campinas, São Paulo, **Comunicação...**Campinas, São Paulo: Caderno de Resumos.1998a, Campinas.

_____. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Contexturas.** São Paulo, APLIESP, p. 75-81,1998-1999.

_____. University entrance examinations and EFL teaching: a study of wash-back in a brazilian context. WORLD CONGRESS OF APPLIED LINGUISTICS AILA, 12, 1999, Tóquio, Japão, **Comunicação...**1999b.

_____. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** n. 34, p. 07-20, 1999c.

_____. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (Inglês). **Contexturas:** ensino crítico de língua inglesa, n. 5, 2001/2002, p. 97-109, 2001.

_____. Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte, Minas Gerais, v. 2, n. 1, p. 61-81, 2002a.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, v. 43, n. 2, p.203-226, jul.-dez. 2004a.

_____. Celpe-Bras exam and teachers' perceptions of impact on teaching/

- assessment of Portuguese as a FL/L2. In: CIENTÍFICO INTERNACIONAL, LANGUAGE TESTING RESEARCH, 2004, Temecula, California, **Colloquium**.... Temecula, California: Program and abstracts, 2004b. v. I. p. 5-5.
- SHOHAMY, E. Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension. **Language Testing**. Tel Aviv, v.1, n. 2, p.147-70, 1984.
- _____. The power of tests: the impact of language tests on teaching and learning. **NFLC Occasional Paper**. Washington, DC: National Foreign Language Center, 1993a.
- _____. **The exercise of power and control in the rhetorics of testing**. Center for Applied Language Studies, Carleton University, Ottawa, Canada, 10, p. 48-62, 1993b.
- _____. The use of language tests for power and control. In: ALATIS, J., editor, **Georgetown University Round Table on Language and Linguistics**. Washington, DC: Georgetown University Press, 1994, p. 57-72
- _____. Testing methods, testing consequences: are they ethical? Are they fair? **Language Testing**. 14, p. 340-349, 1997.
- SHOHAMY E.; Donitsa-Schmidt, S.; FERMAN, I. Test impact revisited: washback effect over time. **Language Testing**. n. 13, v. 3, 1996, p. 298-317.
- WALL, D. The Impact of High-Stakes Testing on Teaching and Learning: can this be predicted or controlled? **System**. n.28, v. 4, 2000, p. 499-509.
- WATANABE, Y. **Investigating washback in Japanese EFL classrooms: problems of methodology**. ED, p. 208-239, 1996b
- _____. Teacher Factors Mediating Washback. In.: CHENG, L., WATANABE, Y e CURTIS, A (eds), **Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods**. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey, 2004: 129-146.