



DOI: 10.30681/issn23163933v29n02/2020p258-295

EFEITO RETROATIVO DO EXAME *TOEFL IBT* EM UM NÚCLEO DE LÍNGUAS

THE WASHBACK EFFECT OF THE *TOEFL IBT* TEST IN A LANGUAGE CENTER

Eliana Kobayashi¹

Recebimento do texto: 04/05/2020

Data de aceite: 01/06/2020

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o efeito retroativo que o exame *TOEFL iBT* exerce no ensino em um Núcleo de Línguas (NucLi), criado como parte do programa Inglês sem Fronteiras (IsF) em instituições federais. São triangulados dados de observações de aulas em dois cursos presenciais, um de inglês geral, e o outro com fins preparatórios para o *TOEFL iBT*; questionário aplicado junto à coordenadora pedagógica; entrevista com professores e análise de documentos. Foi identificado efeito retroativo forte no formato e conteúdo nas aulas, assim como na utilização do material didático somente no curso preparatório. Além disso, os resultados demonstram que professores têm atitudes e percepções distintas sobre o exame, assim como maneiras de operacionalizar a visão de linguagem e abordagem de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Efeito retroativo; Avaliação de línguas; Exame de proficiência em inglês

ABSTRACT: This paper presents the results of a study on washback effect of the *TOEFL iBT* test on teaching in a Núcleo de Línguas (NucLis), a language center installed in federal institutions as a part of the Inglês sem Fronteiras (IsF) program. The methodology triangulates data collected in classroom observations of two different courses - a general English one and a *TOEFL* exam preparation one. In addition, a questionnaire was answered by the pedagogical coordinator, teachers were interviewed and the *TOEFL iBT*, textbooks and other documents were analyzed. The results show strong format and content washback as well as on the textbook use but only on the exam preparation course lessons. They also reveal that teachers have different perceptions and attitudes towards the exams and find ways to follow their teaching approach and their view of language.

KEYWORDS: Washback effect; Language assessment; English proficiency test

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp e docente do Instituto Federal de São Paulo





Introdução

A força da imposição dos testes no meio educacional sempre levantou questionamentos, da sua elaboração à forma com que os seus resultados são utilizados na sociedade. Em 1988, Buck definiu o efeito retroativo como a influência de um teste nas atividades que alunos e professores realizavam, principalmente se o exame fosse considerado importante e o índice de aprovação avaliasse o sucesso do docente. Para Hughes (1989), efeito retroativo estava relacionado aos efeitos do teste no ensino e na aprendizagem, enquanto Shohamy (1992, p. 513) 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.

Estreitamento de currículo, ensino voltado totalmente ao teste, foco somente nas disciplinas avaliadas pelo exame¹, utilização inadequada do tempo em sala para favorecer técnicas para o exame, pressões sofridas pelos professores para aprovação, problemas de falta de validade e injustiça do teste são algumas das críticas provocada pela imposição de testes (Vernon, 1956; Popham, 1987; Alderson, Wall, 1993; Hayes, Read, 2004). Por outro lado, há a possibilidade de se promover o efeito retroativo positivo dos testes. Pearson (1988), por exemplo, argumentava que os testes bons podem ser usados como atividades de ensino e aprendizagem, assim como tarefas boas de ensino e aprendizagem podem ser utilizadas com o propósito de avaliar. Davies (1985) afirmava que um exame inovador pode provocar mudanças no currículo ou um novo





currículo, influenciando o ambiente educacional. Além disso, é necessário que o teste seja considerado de alta relevância por professores e alunos para causar algum efeito no ensino (Shohamy, Reves, Bejarano, 1986).

Por exemplo, um exame pode ser classificado como de alta relevância no meio educacional quando representa um dos requisitos de programas de graduação e pós-graduação em universidades estrangeiras, pois a aprovação ou não de um candidato gera consequências importantes em sua vida. Poderia enquadrar-se nesses programas, o Ciência sem Fronteiras (CsF), lançado pelo Governo Federal em 2011 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*. Nesse programa, a maioria das bolsas é direcionada para a graduação, o que não ocorria previamente em programas de internacionalização.

Entre os requisitos para a obtenção da bolsa está a certificação de proficiência em língua estrangeira exigida pela universidade participante. Como há diversos países envolvidos no CsF, as exigências quanto ao exame de língua estrangeira também variam. No entanto, levando em consideração 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), o *International English Language Testing System* (IELTS), os exames da Universidade de Cambridge, por exemplo, o *Cambridge English: First*



(FCE) e *Cambridge English: Advanced* (CAE), que são exigidos em países cuja língua oficial é o inglês e em países com outra língua oficial, como, por exemplo, no Japão, Coréia, Holanda, Bélgica e Hungria². Consequentemente, a viabilização do CsF fica atrelada a condição de que os candidatos obtenham um desses certificados de proficiência com as pontuações exigidas pelas universidades internacionais.

O baixo nível de proficiência em língua inglesa dos alunos brasileiros, apontado pelo processo seletivo do CsF, foi amplamente veiculado na mídia nacional e citado como o principal entrave para a obtenção da bolsa de estudos. A existência desse problema também foi reconhecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) como uma das razões que levam os candidatos a optar por Portugal, uma vez que 13% dos alunos preferem universidades portuguesas mesmo diante dos inúmeros países inscritos no programa, demonstrando a possibilidade da proficiência em língua estrangeira tornar-se uma barreira para a concretização do CsF.

Diante disso, o governo lançou o programa Inglês sem Fronteiras (IsF)³ que, segundo o Ministério da Educação, busca principalmente incentivar o aprendizado da língua inglesa e oferecer melhores condições aos candidatos do programa CsF. Além disso, segundo 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”⁴.

Entre as medidas houve a implantação de Núcleos de Línguas em algumas universidades federais com o objetivo de oferecer cursos





presenciais em inglês para os alunos da instituição, independente do interesse em participar do CsF⁵. Essa situação vivida no ensino de língua inglesa no Brasil trouxe mudanças e enfoques até então não vistos. A primeira delas está relacionada aos exames internacionais de proficiência em inglês, anteriormente mais utilizados em universidades para processos seletivos de cursos de pós-graduação.

Além disso, há o processo de ensino envolvendo os professores que atuam nos cursos presenciais dos NuLis. 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 (Portaria nº 1.4666 de 18 de Dezembro de 2012). 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.

Assim, a relação entre ensino e exame de proficiência constitui-se de modo estreito e, portanto, distinto do ensino de língua não direcionado aos testes internacionais. Para Smith (1991), a ansiedade possível de surgir entre os alunos pode ocorrer entre os professores, somada ao receio de resultados baixos e, conseqüentemente, o desejo por notas altas pode desencadear o ensino voltado somente ao teste. Entretanto, 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), prática de ensino e aprendizagem (McNamara, 2000; Shohamy, 2001) e promoção de ensino comunicativo (Cheng, 2005).

Contudo, 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), seria ingenuidade acreditar na natureza determinista da noção de efeito retroativo de um teste, pois isso desconsideraria fatores como as competências básicas dos professores, o entendimento dos princípios subjacentes ao teste e os recursos no sistema escolar. Portanto, os autores ressaltam a importância de se conduzir uma investigação empírica para se identificar aspectos positivos e negativos das influências de um teste ao invés de se emitir julgamentos simplistas sobre um fenômeno complexo como o efeito retroativo. Fica estabelecida, dessa forma, a necessidade de investigação *in loco*, ou seja, em sala de aula, sobre como o ensino ocorre e a atuação dos atores envolvidos.

Assim, os Núcleos de Língua constituem um local onde as ações tanto do CsF, por meio de seus editais que exigem exames de proficiência em língua inglesa, como do IsF, que visa a capacitação dos estudantes para obterem tais certificados, são refletidas, sendo focos importantes de investigação do efeito retroativo que os exames podem estar provocando no ensino.

Selecionamos para esta pesquisa uma universidade federal onde um dos primeiros núcleos foi instalado e, preliminarmente, a oferta por



curso preparatório para o TOEFL iBT foi identificada. O objetivo geral deste estudo foi analisar como a obrigatoriedade 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 desse NucLi, buscando identificar a existência ou não do efeito retroativo e, caso encontrado, analisar as suas dimensões (Watanabe, 2004) - valor, especificidade, intensidade, duração e intencionalidade.

Fundamentação Teórica

Há muito tempo, as consequências que exames podem causar no processo de ensino e aprendizagem, no sistema educacional, nas pessoas e organizações envolvidas, e também na sociedade têm sido investigadas. Em um amplo estudo sobre efeito retroativo, Alderson e Wall (1993) apontaram que apesar de haver até então trabalhos sobre a influência de exames no ensino, como de Haladyna, Nolen e Haas (1991), Frederiksen (1984) e o amplamente citado Vernon (1956), as conclusões alcançadas baseavam-se em entrevistas e questionários que exploravam o que professores e alunos diziam que faziam, não havendo observações diretas, ou seja, os estudos não investigavam empiricamente os mecanismos de funcionamento do fenômeno. Andrews (1994) também apontava para a pouca evidência empírica de sua existência.

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, o estudo longitudinal de dois anos realizado pelos autores no Sri Lanka sobre a influência que as mudanças no exame *O-Level* de inglês no material didático e no treinamento de professores alterou essa visão. A característica determinista do efeito retroativo não foi encontrada na pesquisa, sendo identificadas somente algumas alterações no conteúdo das aulas de inglês, mas não na maneira que os professores ensinavam.

Os trabalhos da época revelavam a carência de investigações sobre o funcionamento do efeito retroativo de exames e, diante disso, vários autores buscaram aprofundar o entendimento de seu conceito e desenvolveram estudos para a construção de uma teoria.

Messick (1996) ressaltou que o que deveria ser analisado não era simplesmente uma boa ou má prática de ensino possível de ocorrer com ou sem um teste, mas sim uma boa ou má prática de ensino evidentemente relacionada à introdução e uso de um teste. Assim, para o autor, o 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 problema residia nas dificuldades conceituais e metodológicas em se estabelecer conexões lógicas e evidentes entre os resultados de ensino e aprendizado e as propriedades do exame que poderiam tê-los ocasionado. Para Watanabe (2004), a dificuldade está no fato de que esse fenômeno pode ser observado em muitos aspectos do ensino e da aprendizagem e mediado por diversos fatores. Assim, a metodologia que tenta desvendar o efeito acaba sendo variada, não havendo um único método correto para tanto. Diante disso, o autor propõe dimensioná-lo,



explorando os vários aspectos de sua natureza.

A primeira dimensão refere-se à especificidade do efeito, que pode ser geral ou específica. Caso o efeito provocado por um teste seja similar ao que qualquer outro exame provocar, como, por exemplo, fazer os alunos estudarem mais, ele pode ser considerado como geral. 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 apresentar caracteriza a segunda dimensão. Se todos os acontecimentos em sala e a prática dos professores são determinados pelo exame, a intensidade é classificada como forte. Se somente alguns eventos forem influenciados, é considerada como fraca.

A duração de um efeito pode se estender por um período curto ou longo, podendo ocorrer somente durante a preparação do candidato e, uma vez finalizado o exame, desaparecer. Se isso acontecer, a duração é classificada como curta, mas caso persista mesmo depois do teste, é considerado de longa duração.

A quarta dimensão descrita pelo autor está relacionada ao que Messick (1989) relatou como efeito intencional e não intencional. Para o autor, é necessário analisar as consequências sociais da compreensão e o uso de um teste com investigando se ele faz o que deveria fazer realmente. As questões principais seriam a adequação das propostas intencionadas do teste, os possíveis resultados não intencionados e as consequências adversas.

A última dimensão consiste no valor do efeito, podendo ser





positivo ou negativo. Segundo Watanabe (2004), é esperado que o efeito intencional esteja relacionado ao efeito positivo, enquanto que o não intencional pode ser associado tanto ao positivo e negativo. A questão do valor, entretanto, ressalta o autor, depende de quem vai julgá-lo.

Nessa linha, Messick (1996) 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. Entretanto, devido à existência de vários fatores operando dentro de um sistema de educação, torna-se difícil analisar o efeito retroativo. Conseqüentemente, um teste ruim pode acabar sendo associado a efeitos positivos e um teste bom a efeitos negativos por outras ações que foram tomadas ou não nesse sistema.

Estudos também apontam para a importância do professor nesses contextos de utilização de testes de alta relevância, demonstrando 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, 1993; Cheng, 2005, Scaramucci, 2002).

Metodologia

Este trabalho⁶ caracteriza-se como um estudo de caso de cunho qualitativo. Conforme a concepção de Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa 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. A multiplicidade de métodos é uma característica inerente à pesquisa qualitativa, sendo a triangulação uma forma para sua validação (Flick, 1998).

Selecionamos para a investigação o Núcleo de Línguas, implementado pelo programa IsF, de uma universidade federal localizada no estado de São Paulo, que oferecia cursos presenciais de inglês desde o início de 2014, sendo que a coleta ocorreu no final do primeiro semestre do mesmo ano.

Foram escolhidos o curso de inglês geral, classificado como nível básico de proficiência Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) A1 e A2, e o curso *Preparatório para o Exame TOEFL iBT*, de nível avançado QCER – B2, C1 e C2, que estava sendo oferecido por dois professores em duas turmas distintas. O primeiro consistia de dezesseis horas aula distribuídas em dois encontros semanais de duas horas, totalizando um mês de aula. Nesse curso, situações possíveis de serem vivenciadas em um país estrangeiro eram abordadas, tais como: ir ao médico, encontrar um imóvel entre outros. O segundo era constituído de 32 horas distribuídas em duas aulas semanais, com aproximadamente dois meses de duração.

A seleção de cursos distintos, com focos e níveis de proficiência diferentes, visava investigar se o NucLi planejava seus cursos levando em consideração o TOEFL iBT especificamente. Na época de desenvolvimento desta pesquisa, esse exame era um dos mais requisitados por universidades do CsF localizadas em países de língua inglesa e por



outros cuja língua oficial era distinta, tais como Japão, Coréia entre outros. Quanto à escolha das turmas, havia o interesse em analisar se professores de cursos distintos tinham expectativas semelhantes em relação ao exame e, caso o efeito retroativo fosse identificado, coletar evidências para dimensionar a sua natureza.

O período de coleta em sala ocorreu nas três últimas semanas anteriores ao encerramento do período letivo, permitindo que acompanhássemos a finalização das aulas, momento que envolve aplicação de provas de rendimento e quando alunos e professores estão também mais entrosados. As aulas foram observadas e áudio gravadas, os professores foram entrevistados após o encerramento do curso e um questionário foi respondido pela coordenadora pedagógica. Os materiais didáticos e outros documentos como editais e portarias do CsF e IsF também foram analisados.

Os aspectos delineadores para identificação do efeito retroativo foram: material didático, formato, conteúdo e abordagem de ensino⁷, pois, conforme levantamento de Spratt (2005), são áreas relevantes normalmente investigadas para compreensão do fenômeno.

Análise dos dados e discussão dos resultados

Iniciamos nossa discussão com a análise do TOEFL iBT e documentos relacionados a esse teste, uma vez que compreender a proposta e as características do exame é essencial para analisar o seu efeito retroativo, pois nem sempre a consequência intencionada pelos seus



elaboradores é aquela que realmente ocorre no ensino (Qi, 2004). Em seguida, trazemos os resultados da triangulação da análise do exame com os demais instrumentos, como as observações, entrevistas e questionário, além dos documentos oficiais relacionados aos programas CsF e IsF.

O exame de proficiência em língua inglesa TOEFL iBT

O TOEFL iBT é um exame de proficiência que 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 acadêmicas. Segundo a English Testing Service (ETS), organização elaboradora do exame, o TOEFL iBT destina-se a estudantes de graduação e pós-graduação, cuja primeira língua não seja o inglês, que necessitam comprovar a capacidade de comunicação como requisito para admissão em universidades estrangeiras.

O formato do exame inclui atividades em quatro seções, sendo a primeira sobre compreensão escrita com três a quatro textos, totalizando de doze a quatorze questões cada. A segunda focaliza a compreensão oral e traz de quatro a seis áudios de aulas, com seis questões cada, e de duas a três conversas, com cinco perguntas cada. A produção escrita, na terceira seção, consiste de seis tarefas, sendo duas independentes e quatro integradas⁸. De acordo com o *The Official Guide to the TOEFL*, tarefas independentes envolvem apenas um tipo de habilidade ao passo que 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 uma pergunta de forma oral. O exame termina com a produção escrita envolvendo 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. Na produção oral, o candidato deve relatar opiniões e ideias, e na produção escrita, deve redigir um resumo e um texto argumentativo.

A análise do exame TOEFL iBT revelou, 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.

Além disso, 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 recomendável que o candidato busque desenvolver suas habilidades para melhorar seu desempenho.

A publicação também enfatiza que, no passado, o ensino de inglês era voltado para o aprendizado sobre a língua, especialmente quanto à gramática, sendo possível que os candidatos atingissem pontuações elevadas em exames sem saber se comunicar. Atualmente, conforme o



guia, professores e alunos reconhecem a necessidade de usar o inglês para comunicação e, por essa razão, tarefas que integram habilidades são comumente utilizadas em programas de ensino.

Constatamos que o formato e conteúdo do exame integram dois aspectos mais explorados nas ferramentas de divulgação oficiais do TOEFL iBT que enfatizam as partes do teste, a duração de cada uma delas, os tipos de questões, assim como 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

(...) 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 revela a visão de língua como uso e a necessidade do candidato desenvolver as suas habilidades, não focalizando o conhecimento sobre a língua. 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



suas diferentes seções que giram em torno do meio acadêmico.

Triangulação dos dados

As observações em sala revelaram características específicas da prática de ensino dos professores envolvidos no curso preparatório para o TOEFL iBT. Primeiramente, observamos que ambos os professores do curso preparatório fazem um uso intenso do livro didático, fortemente orientado pelo exame (SPRATT, 2005), consistindo no principal recurso material em sala. Uma das possíveis razões para tanto, conforme registramos nas observações em sala e entrevistas com um dos professores, é a 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.

Além disso, constatamos explicações minuciosas sobre o tipo de questão, por exemplo, a sua denominação, o seu objetivo e como reconhecer e responder a pergunta adequadamente. Como o material didático selecionado para o curso é o Guia Oficial do TOEFL, que fornece todas essas informações detalhadamente, observamos que o seu conteúdo acaba sendo o conteúdo do curso. Também devemos considerar que, de acordo com o programa de ensino, o conteúdo do curso segue majoritariamente o do livro didático.

Dessa forma, podemos identificar a influência do exame na escolha do material didático, principalmente pelo fato de que, segundo a coordenadora pedagógica, geralmente há prioridade para materiais



elaborados pela equipe do NucLi baseados em textos autênticos, como ocorre no curso de inglês geral. Assim, o curso preparatório para o TOEFL constitui 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. Além disso, 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). Dessa maneira, o efeito retroativo encontrado no material didático assemelha-se de certa forma aos estudos realizados na área.

Por outro lado, nossos resultados apontam para dois aspectos que merecem reflexão. Os professores, denominados Professor A e Professor B, promovem atividades que tentam suprir as deficiências que acreditam que o material possui, principalmente quanto à produção oral. Assim, apesar de seguirem o conteúdo do livro, 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.

Para isso, apesar do livro ser o principal material didático de suas aulas, o Professor A não seguia exatamente a sequência das questões



propostas e introduzia atividades como a comparação e discussão das anotações que os alunos produziam enquanto escutavam os textos de áudio.

Excerto 1: Observação em sala – Curso Preparatório para o TOEFL iBT (Professor A)

- (Aluno 8) - Never heard about it....
 (Aluno 9) - No? I did....because it turns red because of the sea water...
 (Professor A) - 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 A) - Zinc.
 (Aluno 7) - I didn't get this part....

Também foram observadas outras tentativas do Professor A em promover interações, como no desenvolvimento da estratégia de tomar notas.

Excerto 2: Observação em sala – Curso Preparatório para o TOEFL iBT (Professor B)

- (Aluno 8) - Take notes, but you search for the important part of the...the speaking.
 (Professor A) Talking about taking notes, do you all take notes? You don't? Why not?
 (Aluno 7) Lose focus.
 (Professor A) - You lose focus? So you lose track of what you're listening to
 (Aluno 7) Yes...lose track.
 (Professor A) - But do you manage to remember everything?
 (Aluno 7) Yes...
 (Professor A) Ok, good, good.

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



Excerto 3: Entrevista com o Professor A

(Professor A) - 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...

Por outro lado, apesar do outro docente, Professor B, também promover atividades em grupo focalizando a produção oral, havia em suas aulas uma ênfase em trabalhar o que um tipo de questão significava, como, por exemplo, “gist-purpose question” ou “connecting information question”, aspectos presentes no material didático. Entretanto, um ponto que levantamos seria a necessidade da utilização de um tempo da aula para tanto e se uma discussão oral a respeito de outro tópico não seria mais relevante.

Excerto 4: Observação em sala – Curso Preparatório para o TOEFL iBT (Professor B)

(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.

Trabalhos como de Hamp Lyons (1996) e Cheng (1997) mostram



que, em cursos preparatórios, há uma diminuição na interação entre os alunos, os estudantes falam menos e a forma predominante é o professor interagindo com a classe. 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. Dessa forma, verificamos que a tentativa dos professores A e B em promover mais interação oral entre os alunos aponta para um resultado um pouco diferente.

Assim, verificamos que o formato e conteúdo do exame exercem efeito retroativo forte nas aulas por meio da utilização do material didático, principalmente do Professor B, que optava por promover interações sobre os tipos de questões como tema das atividades. Esse resultado nos remeteu a Alderson e Hamp Lyons (1996) ao afirmarem 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 e ler bastante.

Dessa maneira, 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, uma vez que na abordagem de ensino adotada, a influência do



exame torna-se evidente.

Excerto 5: Entrevista com o Professor B

(Professor B) 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.

Podemos identificar que as especificidades do curso preparatório restringem a abordagem do professor cuja prática em sala seria diferente em um curso regular que não visa ao exame de proficiência.

Excerto 6: Entrevista com o Professor A

(Professor A) 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.

Excerto 7: Entrevista com o Professor B

(Professor B) 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

Constatamos que a visão de ensino dos professores não pode ser operacionalizada, de acordo com os participantes A e B, 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 certa insatisfação, pois não acredita que contribui para o desenvolvimento dos alunos como deseja.

Os estudos sobre efeito retroativo de exames de proficiência na prática de ensino em cursos preparatórios apontam para resultados semelhantes a esse, mostrando professores priorizando a realização de amostras de exames, explorando técnicas, entre outros, evidenciando o efeito retroativo do formato do teste, acreditamos que esse resultado revela outros aspectos que devem ser analisados.

Em nosso estudo, concluímos que 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, visto que essas características afetam a atuação do professor que passa a focalizar nos aspectos do formato e conteúdo do exame.

Além desses fatores, identificamos outros, como a opinião dos professores sobre o exame e as suas atitudes e percepções sobre cursos voltados para exames. O fato é que os professores exercem um papel fundamental na existência ou não do efeito retroativo, assim como nas características de suas dimensões.

Primeiramente, identificamos que os professores possuem opiniões distintas quanto ao TOEFL iBT, sendo que o Professor A, apesar de considerar o exame confiável, questiona sua validade por padronizar



demais as tarefas.

Excerto 8: Entrevista com o Professor A

(Professor A) 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 A, 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.

Excerto 9: Observação em sala – Curso Preparatório para o TOEFL iBT (Professor A)

(Professor A) A person has the main topic and from that main topic 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).

Por outro lado, o Professor B possui uma opinião diferente a respeito do TOEFL iBT e ressalta os seus critérios de avaliação.





Excerto 10: Entrevista com o Professor B

(Professor B) - 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.

Excerto 11: Entrevista com o Professor A

(Professor A) - 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)

Excerto 12: Entrevista com o Professor B

(Professor B) - 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 B, está na possibilidade de se 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 participante mencionou “*treinar realmente*” e não citou aspectos como desenvolvimento da língua, mencionado pelo Professor A.

Por outro lado, 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.

Excerto 13: Entrevista com o Professor B

(Professor B) 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 B vem ao encontro de nossas observações de que suas aulas enfatizam as informações sobre o exame, explorando bastante o formato das questões. Além disso, 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 A 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.

Excerto 14: Observação em sala – Curso Preparatório para o TOEFL iBT (Professor A)

(Professor A) 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.

Excerto 15: Entrevista com o Professor A

(Professor A) (...) eles discutiam entre si ou fazia com que eles discutissem em inglês pra ter um 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

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 com características específicas de tempo e conteúdo. Conseqüentemente, verificamos que o professor acaba promovendo, em sala, aquilo que acredita ser importante ao ensino, podendo ou não considerar o exame como prioridade.

Enquanto o Professor B 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 A, 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, 1997).

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, refletidas em diferentes práticas de ensino. Apesar de considerarmos os objetivos e conteúdo do curso preparatório adequados, acreditamos que a possibilidade de mais foco no desenvolvimento das habilidades poderia permitir que o professor trabalhasse mais plenamente dentro de sua visão de ensino, diminuindo, como consequência, a sua insatisfação. Também contribuiria para isso a duração mais longa do curso.

Além disso, diferindo de estudos na área, como o de Tsagari (2009), não foram encontrados mecanismos de avaliação do desempenho do professor ligados direta ou indiretamente ao resultado obtido pelos alunos no exame. Segundo a coordenadora pedagógica, o processo avaliativo do docente envolve observações em sala por outros professores, discussões, pesquisa de opinião junto aos alunos entre outros. Isso foi confirmado pelos professores que não relataram pressão para que os estudantes obtenham o certificado para participarem do CsF.

Como na época da nossa coleta não havia um levantamento oficial sobre os alunos que frequentaram o curso e realizavam o exame, não pudemos realizar uma análise que relacionasse o curso e o índice de aprovação no exame e coletar dados opinativos dos estudantes sobre as aulas e seu desempenho no teste, o que seria relevante ao nosso trabalho.

As observações em sala de outro curso, de inglês geral nível básico, não revelaram evidências do efeito retroativo de qualquer exame de proficiência exigido no CsF. Tal resultado pode ser atribuído a vários fatores. Primeiramente, o baixo nível de proficiência do curso faz com que os seus alunos ainda não estejam preparados para atingir o nível B2,



mínimo exigido nos exames para participar do CsF. Entretanto, os resultados do grupo focal, mostram influência de programas de internacionalização e a importância dos exames de proficiência como motivos para o aprendizado da língua entre os alunos.

Excerto 16: Grupo Focal com os alunos do curso de inglês geral

(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.

Além do TOEFL iBT, outro exame de proficiência internacional também surgiu como interesse concreto dos alunos.

Excerto 17: Grupo Focal com os alunos do curso de inglês geral

(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.

O formato das atividades privilegiado tanto no material didático quanto nas aulas não corresponde ao utilizado no TOEFL iBT que, no caso das questões, é o de múltipla escolha. Quanto ao conteúdo, embora as aulas discutam situações do dia a dia, não abrange contextos específicos



do meio acadêmico, foco principal do exame. Somado a isso, a atuação do professor durante as aulas observadas não remeteu a informações sobre os testes ou o programa CsF.

Segundo o docente desse curso, Professor C, a relação com o CsF está na preparação para as situações possíveis de serem vivenciadas por aqueles alunos que já foram contemplados no programa e estão vivendo no exterior. Assim, o professor focaliza somente essas situações de uso da língua, não demonstrando preocupação quanto aos testes, reconhecendo a inexistência de relação direta com as aulas que ministra.

Excerto 18: Entrevista com o Professor C

(Professor C) 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...

Esse resultado indica que nem todas as ações do NuLi, embora voltadas ao CsF, estão totalmente focalizadas para a aprovação nos exames de proficiência do programa, especificamente do TOEFL iBT. Portanto, há a existência do efeito retroativo do exame no Núcleo, mas limitado ao curso preparatório.

Além disso, encontramos evidências que demonstram que a intensidade do efeito retroativo do TOEFL iBT pode ser considerada média. Embora todos os aspectos delineadores desta pesquisa tenham sido influenciados pelo teste de uma certa maneira, não podemos afirmar que o exame determina tudo que acontece na sala e que faz os professores



ensinarem da mesma maneira, conforme descrição de Watanabe (2004) de intensidade forte.

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. 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. 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 (2004), 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 as práticas de ensino dos professores apresentam vários pontos em comum, mas não são iguais.

A respeito da 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.

Para analisarmos a dimensão de intencionalidade do efeito retroativo encontrado, temos que considerar a proposta do exame. A utilização do TOEFL iBT no contexto investigado está relacionado ao programa CsF, tendo como objetivo imediato avaliar a proficiência na língua inglesa dos candidatos 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, o uso do teste ocorre conforme as intenções para as quais foi elaborado.

Quanto à dimensão de valor, verificamos que a influência do exame na percepção e atitude dos professores não pode ser classificada como positiva nem como negativa visto que se considerarmos a definição de Alderson e Wall (1993), efeito retroativo negativo está relacionado a 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. Por outro lado, também encontramos indícios de questionamentos da validade do exame, por parte de um professor, mas também evidências de que o teste é considerado muito bom por outro professor.

A nossa análise sobre o valor do efeito retroativo tem a sua fundamentação na proposta do exame e nas orientações para o ensino estabelecidas em seus materiais de divulgação, constituindo o nosso porquê. Considerando a prática de ensino, acreditamos que explorar o formato de cada tipo de questão, o conteúdo avaliado no exame e a utilização de simulados na avaliação de rendimento permitiram que os alunos se familiarizassem com o TOEFL iBT, o que pode contribuir para a diminuição da ansiedade (Messick, 1996). Por outro lado, 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.

Constatamos pelo programa de ensino e junto aos professores que a dependência do material didático acabou influenciando a ênfase no formato do exame. Como consequência, professores sentiam-se menos livres para atuarem de acordo com a sua visão de ensino que, por sua vez, estava alinhada ao teste. No entanto, o guia oficial da ETS enfatiza, em suas orientações, que os candidatos busquem programas de ensino de inglês voltados ao 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 e também 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.

Esses resultados remetem à característica do contínuo entre positivo e negativo do efeito retroativo encontrado, ou seja, não podemos enquadrar o efeito em nenhum desses dois extremos. As dimensões do fenômeno confirmam estudos realizados na área, mas também apresentam distinções consequentes das especificidades de seus participantes e principalmente de seu contexto, pois tanto núcleo quanto cursos são consequentes do programa CsF, constituindo um cenário particular de investigação.

Considerações finais

Os resultados deste estudo revelam a existência do efeito retroativo do TOEFL iBT no contexto investigado, mas não de forma determinante, na medida em que não influencia tudo o que ocorre na sala de aula e nem da mesma maneira junto aos professores. O material didático, o formato e o conteúdo do exame foram os aspectos mais afetados.

Esses resultados estão alinhados com estudos na área, mas também encontramos diferenças, como a ausência de pressão da instituição de ensino junto aos professores. Além disso, as percepções e



atitudes dos professores envolvidos diante do exame são distintas, assim como as opiniões quanto ao curso preparatório para exames e o ensino de línguas. As atuações no Núcleo não estão voltadas exclusivamente para a aprovação dos alunos em exames de proficiência do CsF.

Para futuros estudos, seria interessante investigar o tempo despendido em explicações sobre os tipos de questões do exame em relação às práticas em aula.

Notas de fim

1. Neste artigo os termos teste e exame são utilizados como sinônimos.
2. Este artigo traz os resultados de uma tese cuja coleta de dados foi realizada entre julho de 2013 a outubro de 2014. Os programas CsF e IsF podem ter sofrido alterações desde então.
3. 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.
4. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/ingles-sem-fronteiras>. Acesso: 10-08-2013
5. 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.
6. Este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição na qual foi realizada. (CAAE 43674214.0.0000.5404)
7. Conforme Almeida Filho (1993), abordagem consiste em um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas sobre a natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor.
8. Os termos “independentes” e “integradas” são utilizados conforme consta no guia oficial do exame - The Official Guide to the TOEFL test (2012), publicado pela English Testing Service, organização elaboradora do TOEFL iBT



Referências

- ALDERSON, J. C., WALL, D. Does washback exist?, *Applied Linguistics*, 14, p.115-129, 1993. <https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115>
- ALDERSON, J.C., HAMP-LYONS, L. 1996. TOEFL Preparation Courses: A Study of washback. *Language Testing*, 13 (3), p.280-297, 1996. <https://doi.org/10.1177/026553229601300304>
- 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.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de língua*. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDREWS, S. The Washback Effect of Examinations: Its Impact Upon Curriculum Innovation in English Language Teaching. *Curriculum Forum*, 4, p.44-58, 1994.
- ANDREWS, S., FULLILOVE, J., WONG, Y. Targetting washback – a case study. *System*, 30, p.7-23, 2002. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00005-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00005-2)
- BUCK, G. *Testing Listening Comprehension in Japanese University Entrance Exams*. JALT Journal, 10, p.15-42, 1988.
- CHAPMAN, D.W., SNYDER, C.W. Can high-stakes national testing improve instruction: Reexamining conventional wisdom. *International Journal of Educational Development*, 20, p. 457-474, 2000. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(00\)00020-1](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(00)00020-1)
- CHENG, L. *Changing language teaching through language testing: a washback study*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- 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., LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e práticas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FLICK, U. *An introduction to qualitative research*. London: Sage, 1998.
- FREDERIKSEN, N. The real test bias. *American Psychologist*. March, 193-202, 1984. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.39.3.193>
- HALADYNA, T.H., NOLEN, S.B., HAAS, N.S. Raising standardized



achievement test scores and the origins of test score pollution. *Educational Researcher*, 20, p-2-7, 1991. <https://doi.org/10.3102/0013189X020005002>

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, 2004, p. 97-111.

HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

McNAMARA, T. *Language Testing*. Oxford: OUP, 2000.

MESSICK, S. Validity and washback in language testing. *Language testing*, 13, p.241-256, 1996. <https://doi.org/10.1177/026553229601300302>

MESSICK, S. Validity. In: R. LINN (ed.). *Educational measurement*, p. 13-103. New York: Macmillan, 1989.

POPHAM, W. J. The merits of measurement-driven instruction, *Phi Delta Kappa*, 68, p. 679-682, 1987.

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.

SCARAMUCCI, M.V.R. Entrance Examinations and TEFL in Brazil: a case study. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2, n.1, p.61-81, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982002000100004>

SHOHAMY, E. Beyond Proficiency Testing: A Diagnostic Feedback Testing Model for Assessing Foreign Language Learning. *Modern Language Journal*, 76, p.513-521, 1992. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1992.tb05402.x>

SHOHAMY, E. *The power of the tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Essex, UK: Longman, 2001.

SHOHAMY, E., REVES, T., BEJARANO, Y. Introducing a new comprehensive test of oral proficiency. *ELT Journal*, 40, p.212-220, 1986. <https://doi.org/10.1093/elt/40.3.212>

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, 1996, p. 55-66

SPRATT, M. Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, 9, p. 5-29, 2005. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr152oa>

THE OFFICIAL GUIDE TO THE TOEFL TEST. McGraw Hill, 5, 2012.

VERNON, P. E. *The Measurement of Abilities* (2nd edition). London: University of London Press, 1956.

WALL, D. Impact and washback in language testing. In C. Clapham, D. Corson (eds), *Encyclopedia of language and education: Language testing and assessment*, 7, p.291-302, 1997.

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. Will elimination of English from the entrance examination change classroom instruction? *English teachers magazine*, September, p.30-35, 1997.