

As vozes de professores de inglês em um curso preparatório para o exame TOEFL: reflexões sobre a prática de ensino

Eliana, KOBAYASHI (IFSP)¹

RESUMO

Exames internacionais de proficiência em inglês são aplicados amplamente no meio acadêmico, provocando a busca por cursos preparatórios. No entanto, estudos mostram que exames podem provocar efeito retroativo positivo e também negativo no ensino. Nesse processo, o professor executa um papel fundamental, e compreender como a sua prática está sendo afetada consiste no objetivo desta pesquisa, que investigou a atuação, as percepções e opiniões de professores de um curso preparatório para o TOEFL iBT em um núcleo de línguas de uma universidade pública. Por meio de observações em sala e entrevistas, os resultados revelam efeito retroativo do exame em vários aspectos da prática de ensino. Além disso, as vozes dos professores demonstram opiniões diversas sobre o TOEFL iBT e o curso preparatório.

Palavras-Chave: efeito retroativo, exame de proficiência em inglês, ensino de inglês

ABSTRACT

International tests of English language proficiency are frequently used in academic settings which increases students' search for preparatory courses. However studies show that tests can have positive and also negative washback on teaching and teachers play a key role in such process. Thus this study objective is to investigate the practice, perceptions and opinions of teachers in a TOEFL iBT preparatory course held in a public university language center. Results from classroom observation and interviews with the teachers show washback effect in several aspects of their practice. In addition, teachers' "voices" reveal different opinions on TOEFL iBT test and the preparatory course.

Keywords: washback effect, English language test, English teaching

¹ Instituto Federal de São Paulo, Suzano, São Paulo, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0021-8096>; email: likobayashi@ifsp.edu.br

1. Introdução

A busca pela compreensão sobre as consequências que um exame² pode provocar no processo de ensino e aprendizagem, assim como no sistema educacional, nas pessoas e organizações relacionadas direta e indiretamente a ele não representa um movimento recente. Em 1988, Buck definiu efeito retroativo como a influência de um teste nas atividades de alunos e professores, especialmente se o exame fosse considerado importante e o índice de aprovação afetasse a avaliação do sucesso docente. Para Hughes (1989), o efeito retroativo estava relacionado aos efeitos do teste no ensino e no aprendizado, enquanto que para Shohamy (1992, p.513) “esse fenômeno é o resultado da autoridade de testes externos e o grande impacto que tem nas vidas dos candidatos”.

Entretanto, a complexidade desse fenômeno linguístico foi levantada por Messick (1996), uma vez que identificar a relação clara entre teste e efeito não é uma questão simples, pois não se trata simplesmente de uma boa ou má prática de ensino ocorrer com ou sem um teste, mas sim uma boa ou má prática de ensino evidentemente ligada à introdução e uso de um teste. Para o autor, o problema reside nas dificuldades conceituais e metodológicas em estabelecer conexões lógicas e evidentes entre resultados de ensino e aprendizado e as propriedades do exame que poderiam tê-los ocasionado.

Atualmente, exames de língua inglesa são aplicados amplamente nos mais diferentes contextos, não se restringido apenas aos educacionais, visto que constituem também requisitos em seleções de contratações e promoções profissionais, o que ocasiona, por outro lado, a busca por cursos preparatórios para esses testes. Dessa forma, escolas e institutos de idiomas passam a oferecer cada vez mais cursos de inglês visando a obtenção de certificações internacionais.

Diante disso, torna-se relevante investigar as consequências que esses exames tem provocado no ensino, visto que pesquisas mostram que o efeito retroativo pode acarretar consequências positivas e negativas (ALDERSON, WALL, 1993; CHENG, 1997; WALL, 2000; GREEN, 2007; ALLEN, 2016). O cenário universitário apresenta-se como um contexto no qual a certificação de proficiência em inglês tem sido requisitada frequentemente devido às possibilidades de estudos em universidades estrangeiras conveniadas. Os exames internacionais geralmente mais utilizados nesse ambiente são *os Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*, *International English Language Testing System (IELTS)*, assim como os exames da Cambridge English Assessment. No processo de ensino, o professor executa um papel fundamental e, especificamente na investigação do efeito retroativo, é preciso identificar como a prática de ensino está sendo afetada em função do exame e, principalmente, como os professores veem a sua própria atuação em um contexto voltado ao teste.

Tendo isso em vista, o objetivo deste estudo consiste em investigar o efeito retroativo do exame

² Neste artigo, os termos exame e teste são utilizados como sinônimos.

TOEFL iBT no ensino em um curso preparatório oferecido no núcleo de línguas de uma universidade federal. O foco principal é problematizar as vozes dos professores que ministram esse curso, identificando o quanto a abordagem de ensino, a visão sobre o curso preparatório, a opinião sobre o exame entre outros aspectos são influenciados pelo exame e inferir se a prática docente está sendo positiva ou negativamente afetada.

2. Fundamentação teórica

Embora muitos estudos tenham sido conduzidos sobre o efeito retroativo, desde o amplamente citado trabalho de Vernon (1956) e outros como os de Frederiksen (1984), Haladyna e Nolen e Haas (1991), todos eles traziam informações gerais sobre a existência do fenômeno por meio de afirmações coletadas em entrevistas e questionários junto aos alunos e professores. O problema, segundo Alderson e Wall (1993) e Andrew (1994), era a ausência de observações diretas que investigassem empiricamente e coletassem evidências sobre os mecanismos do efeito.

Uma contribuição importante para a concepção do fenômeno foi trazida por Messick (1994). Segundo o autor, efeito retroativo refere-se à extensão em que um exame influencia os professores e alunos a fazerem algo que não fariam necessariamente sem a existência de tal exame. Assim, um efeito só pode ser considerado retroativo se houver evidências que possam ser relacionadas à introdução e uso do teste.

O artigo seminal de Alderson e Wall (1993) *Does washback exist?* derrubou a visão determinista do efeito que prevalecia até então de que os testes teriam influência sobre o que ocorria em aula. O trabalho longitudinal dos autores não encontrou a característica determinista do efeito retroativo, revelando somente algumas alterações no conteúdo das aulas. Além disso, não foi constatada mudança na abordagem dos professores, demonstrando limitações nos efeitos de um exame na prática docente e nas concepções que a fundamentam.

Hughes (1994) apontou para três aspectos importante do efeito: os participantes, os processos e os produtos, sendo os três constituintes de qualquer sistema educacional e passíveis de serem afetados pela natureza do exame. Participantes são os professores, estudantes, administradores educacionais, elaboradores de material didático e editoras, uma vez que suas percepções e atitudes podem ser afetadas por um exame. Processos, por outro lado, constituem as ações tomadas pelos participantes que possam contribuir para a aprendizagem, tais como alterações na abordagem de ensino e utilização de estratégias para o teste. O resultado e a qualidade constituem o produto do efeito.

Diante da possibilidade do exame afetar tantos aspectos de um sistema educacional e seus agentes, o seu potencial de ser positivo ou negativo também foi uma das preocupações dos estudos.

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

No passado, acreditava-se que o efeito de um teste era frequentemente negativo. Para Vernon (1956), os exames distorciam o *curriculum* e, conseqüentemente, os professores tinham a tendência de ignorar atividades que não contribuíam diretamente para a aprovação nos testes. Além disso, outra consequência era o treinamento excessivo para os exames. De modo semelhante, Davies (1968) acreditava que os instrumentos de avaliação tinham se tornado os instrumentos de ensino e que o ensino e a aprendizagem estavam sendo direcionados pelos exames passados, estreitando a experiência educacional. Na concepção de Alderson e Wall (1993), efeito negativo consistia no efeito indesejável no ensino e aprendizado de um teste visto como ruim, algo que o professor ou o aluno não desejam ensinar ou aprender. Focalizando os exames de alta relevância (MADAUS, 1988), Noble e Smith (1994) consideravam que os seus efeitos eram negativos no ensino por meio de técnicas para a realização de testes e práticas repetitivas de questões de múltipla escolha para se atingir uma pontuação alta, mas que não promovem o desenvolvimento da compreensão.

No entanto, há estudos que demonstram a possibilidade de se promover o efeito retroativo positivo dos testes. Pearson (1988) argumentava que os testes bons podem ser diretamente usados como atividades de ensino e aprendizagem, assim como tarefas boas de ensino e aprendizagem podem ser utilizadas com o propósito de avaliar. Davies (1985) afirmava que um exame criativo e inovador pode provocar mudanças no currículo ou um novo currículo, e influenciar os testes de rendimento. Mais recentemente, exames estão sendo utilizados por instituições educacionais e pelo governo, com o objetivo de promover melhorias no sistema de ensino, como uma alavanca de mudanças. (CHENG, 2005; GREEN, 2007). Como exemplo dessa tentativa, Shohamy (1992) cita a introdução do novo teste de produção oral de língua inglesa em Israel (SHOHAMY, REVESE BEJARANO, 1986) e também o Guia do Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras (*American Council on the Teaching of Foreign Language - ACTFL - Guidelines*) - e a Entrevista de Proficiência Oral (*Oral Proficiency Interview - OPI*) nos Estados Unidos.

Dessa forma, é necessário o desenvolvimento de investigações que apontem para a natureza desse fenômeno, mas, segundo Watanabe (2004), a metodologia que tenta desvendar o efeito acaba sendo variada, não havendo um único método correto para tanto. Por essa razão, propõe dimensionar o fenômeno explorando cinco aspectos de sua natureza.

A especificidade do efeito retroativo constitui a primeira dimensão, podendo ser geral ou específica. Se o efeito provocado por um exame for o mesmo que qualquer outro teste desencadear, como,

por exemplo, fazer os alunos estudarem mais, então ele pode ser classificado como geral. Se o efeito estiver relacionado a um aspecto específico do teste, a dimensão será específica.

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

A dimensão de duração de um efeito pode ser curta ou longa, ou seja, se a influência do teste ocorrer apenas durante a preparação do candidato e, logo depois do exame, desaparecer, a duração será curta, mas se persistir mesmo depois do teste, a dimensão do efeito será de longa duração.

A quarta dimensão descrita por Watanabe, a intencionalidade, está relacionada ao que Messick (1989) afirmou sobre o efeito retroativo intencional e não intencional, sendo ambos fundamentais para a investigação. Para o autor, é necessário investigar se um teste faz o que ele deveria realmente fazer, sendo necessário analisar as consequências sociais da sua compreensão e de seu uso. As questões principais seriam a adequação das propostas intencionadas do teste, resultados não intencionados e as consequências adversas.

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

Essa discussão sobre o valor do efeito de um teste estende-se em Shohamy (1993), estudo no qual a autora enfatiza a autoridade dos testes externos:

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

A atuação do professor é considerada fundamental para que o efeito retroativo ocorra em sala de aula. Entretanto, os resultados das pesquisas não têm sido homogêneos na medida em que alguns registram a existência do efeito e outros não.

Conforme abordado anteriormente, o estudo de Alderson e Wall (1993), pioneiro na área, conduzido no Sri-Lanka sobre as mudanças no exame de inglês do *O-Level*, mostrou que o teste havia influenciado somente o conteúdo das aulas, não causando impactos na maneira que os professores ensinavam, revelando que o efeito retroativo não ocorre caso os professores não compreendam o modo de melhor preparar os alunos para o exame.

Resultado semelhante foi obtido por Cheng (1997) ao investigar se o aumento do peso na prova de produção oral no Certificado de Exame em Inglês de Hong Kong (*Hong Kong Certificate Examinations in English* - HKCEE), aplicado no final do ensino médio, estava influenciando a prática da habilidade oral em sala. O objetivo do governo era mudar o ensino da língua, tido como muito centralizado no professor e no material didático, para abordagens baseadas em tarefas. Os resultados demonstraram que os professores passaram a substituir a leitura em voz alta por *role-plays*, que continuava por meio de repetições (*drilling*), mas a metodologia de ensino continuasse a mesma.

Watanabe (1997) investigou a influência da prova de inglês do exame nacional de entrada de universidade aplicado pelo governo japonês, que inclui questões de leitura, pronúncia, vocabulário e gramática, no ensino predominante de gramática-tradução nas escolas do país. Embora não tenha registrado efeito retroativo na metodologia de ensino em seu estudo, o autor apontou para outras razões da sua inexistência. Utilizando observações em sala e entrevistas com professores, Watanabe concluiu que fatores relacionados ao professor exerciam influência no ensino, tais como crenças pessoais, educação e formação acadêmica, muito mais do que o exame.

Por outro lado, o estudo de Tsagari (2009) identificou o efeito retroativo negativo do exame FCE na abordagem de ensino em cursos preparatórios em um instituto de idioma na Grécia. Segundo professores, eles não achavam que a abordagem comunicativa era compatível com o teste, preferindo a utilização de técnicas relacionadas à experiência em responder testes (*test-wiseness*) e outras técnicas que visassem especificamente ao formato do teste. Além disso, os professores alegaram que o exame fazia com que realizassem coisas que não necessariamente fariam, pois caso o teste não existisse, adotariam uma metodologia de ensino comunicativa com foco nas necessidades dos alunos e no uso de material autêntico. Essa afirmação reflete a constatação de Messick (1996) em dois aspectos: o primeiro, em relação à mudança na atuação do professor por causa do exame e o segundo, de que a qualidade do teste em ser bom ou mau não pode garantir que o efeito será positivo ou negativo.

Green (2006) traz em sua investigação alunos e professores diante do teste IELTS. Participaram de seu estudo alunos em preparação para o IELTS ou que estavam frequentando curso de inglês acadêmico, com o objetivo de estudar no Reino Unido, e também professores de curso preparatório para o IELTS e de não preparatório. Os dois grupos participaram respondendo um questionário sobre o ensino de escrita acadêmica com 24 questões. O estudo de Green revelou, conforme a teoria de efeito retroativo, que o curso preparatório para o teste cobre um número mais restrito de habilidades, mas que as estratégias de preparação mais limitadas não foram impulsionadas necessariamente pelas expectativas dos alunos. Além disso, as percepções dos estudantes sobre os resultados do curso eram afetadas pelo foco dado ao curso segundo os professores, entretanto, essa relação não é determinista.

Ainda sobre o IELTS, Green (2007) investigou se aulas preparatórias propiciam condições para a elevação das notas em teste de redação. Comparando três cursos: preparatórios para o IELTS, introdução à escrita acadêmica e um curso integrando esses dois propósitos, o autor utilizou as notas na habilidade de produção escrita acadêmica do IELTS, questionários e outros testes junto aos alunos. Os resultados não indicam vantagem explícita do curso preparatório, o que demonstra a complexidade do efeito retroativo de testes no ensino. Tal resultado aponta para questionamentos sobre a eficácia do ensino de cursos preparatórios e reflexões para a prática docente.

Visando identificar o efeito retroativo do teste de inglês (ET), utilizado na admissão em universidades espanholas, Pizarro (2010) investigou as atitudes dos professores de ensino médio por meio de um questionário. Segundo o autor, os resultados indicam que o conteúdo e as atividades em sala de aula foram influenciados pelo teste, assim como a escolha de material didático voltado ao formato do ET. Além disso, a introdução dos componentes de produção e compreensão oral no exame realizada em 2012 provocou um efeito positivo em sala uma vez que influenciou a metodologia dos professores que passaram a praticar essas habilidades para preparar os alunos para o teste.

Akpınar e Cakildere (2013) focalizam o efeito retroativo causado por dois exames de inglês utilizados no país, o Inter-University Foreign Language Examination (UDS) e o State Personnel Language Examination (KPDS) no aprendizado das habilidades produtivas e receptivas dos acadêmicos de uma universidade da Turquia que ainda não haviam sido aprovados em nenhum desses exames. Um questionário com 23 questões foi aplicado junto a 103 participantes e as inferências estatísticas obtidas pelo ANOVA mostram que as diferenças identificadas foram entre leitura e redação; leitura e compreensão oral, mas não entre leitura e produção oral. O estudo demonstra que o efeito não ocorre de maneira uniforme, revelando a complexidade de sua caracterização.

Efeito retroativo positivo foi verificado por Allen (2016) em sua investigação sobre as estratégias de preparação e o ganho de pontuação no IELTS de candidatos não matriculados em cursos preparatórios. Para tanto, dois testes do IELTS junto a 190 alunos de uma universidade japonesa e um instrumento de sondagem foram aplicados ao longo de um ano e uma entrevista conduzida com 10% dos participantes. Entre os resultados, Allen identificou aumento na pontuação da habilidade oral, mais foco na preparação para as partes de produção oral e escrita e menos na leitura. Somado a isso, os alunos demonstraram tendência a estudar utilizando materiais relacionados ao teste, apesar de evidências de outras atividades não ligadas diretamente ao IELTS.

Esses estudos demonstram que o exame influencia a inclusão de estratégias, técnicas e outros recursos na prática do professor, levantam questionamentos sobre os cursos preparatórios, apontam para a tendência de alunos e professores buscarem materiais relacionados diretamente ao teste e revelam a dificuldade de promover mudanças no processo de ensino e desenvolvimento de habilidades. Há

evidências de efeito retroativo positivo e negativo provocados pelos exames, o que acentua a complexidade da compreensão do efeito retroativo.

3. Metodologia

Este estudo focaliza os participantes do efeito retroativo de um exame (HUGHES, 1989), mais especificamente, os professores do curso preparatório para o TOEFL iBT em um Núcleo de Línguas de uma universidade federal. Esse núcleo oferece diversos cursos de inglês, tais como inglês acadêmico, inglês geral nível básico, preparatório para o exame TOEFL iBT entre outros. Todos os professores são ou foram alunos do curso de Letras da instituição investigada nesta pesquisa.

Para tanto, este estudo utiliza dois instrumentos de coletas: observações em sala de dois grupos desse curso e entrevista com os seus docentes. A investigação sobre o que realmente ocorre nas aulas, considerando as variáveis no ensino e aprendizagem de língua, como professor, alunos, material, abordagens entre outras, atuando simultaneamente, também foi uma das limitações importantes identificadas no trabalho seminal de Alderson e Wall (1993, p.127) nos estudos sobre efeito retroativo realizados até então. “Sugerimos que está cada vez mais óbvio que precisamos olhar de perto especificamente os acontecimentos em sala para ver se o que os professores e alunos dizem que fazem está refletido em seus comportamentos”.

Desde então, a necessidade de observação em sala de aula especificamente para o efeito retroativo vem sendo discutida e surge em trabalhos como de Alderson, Hamp-Lyons (1996); Cheng (1999), Shih (2007); Alvarez e Muñoz (2010) e Onaiba (2013) que apontam para status da língua, capacitação constante do professor, relevância do exame, conteúdo das aulas e abordagem de ensino como aspectos influenciados para a existência ou não desse fenômeno linguístico.

A entrevista oral tem sido um instrumento de pesquisa amplamente utilizado em Linguística Aplicada na obtenção de dados sobre os estágios e processos de aquisição de segunda língua (JOHNSTON, 1985). Neste trabalho, a entrevista semiestruturada apresentou-se como o instrumento mais apropriado, pois, conforme Dowsett (1986), propicia interações ricas com o entrevistado e dados que não seriam possíveis de serem obtidos em entrevistas estruturadas e questionário. Nesse tipo de entrevista, o entrevistado tem o seu objetivo estabelecido, mas não existe um roteiro rígido de perguntas a respeito, pois são seguidos tópicos e assuntos.

Assim como nas observações de aula, as entrevistas foram aplicadas individualmente utilizando um gravador de áudio e um formulário para anotações do entrevistador para melhor viabilizar a transcrição dos dados. O principal foco da entrevista foi buscar inferir a visão de língua, a abordagem de ensino, as opiniões sobre o exame TOEFL iBT e o curso preparatório, e as influências do material didático

nas aulas. O conceito de abordagem de ensino aqui é visto como “um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitiva quanto à 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 de uma outra língua”. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13)

Além disso, o programa do curso preparatório TOEFL iBT e o material didático foram analisados para melhor compreender as vozes dos professores. Uma vez coletados, os dados foram então triangulados (FLICK, 1998; DENZIN, 2015).

4. Discussão dos resultados

Nesta seção do artigo, são trazidos os resultados deste estudo divididos em três partes. Primeiramente, a proposta e estrutura do exame TOEFL iBT são apresentadas, seguidas das principais características do curso *Preparatório para o Exame de Proficiência TOEFL iBT*. Na parte seguinte, a triangulação dos dados é discutida, trazendo as vozes dos professores e identificando as dimensões do efeito retroativo do exame.

O exame TOEFL iBT

O exame TOEFL iBT deve ser realizado via *Internet* e, segundo a organização elaboradora e administradora do exame, a English Testing Services (ETS), 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. Ainda conforme a organização, o exame destina-se a estudantes de graduação e pós-graduação de todo o mundo, cuja primeira língua não seja o inglês, que precisam demonstrar a capacidade de comunicação em inglês como parte do requisito para admissão em universidades estrangeiras.

Apesar de ser administrado pelo computador, o TOEFL iBT não é um teste adaptativo³. O formato do exame inclui atividades divididas em quatro seções, sendo a primeira a compreensão escrita com três a quatro textos, totalizando de doze a quatorze questões cada, enquanto a segunda abrange a compreensão oral e traz de quatro a seis áudios de aulas, com seis questões cada, e de duas a três conversas, cada uma com cinco perguntas.

A produção oral, na terceira seção, é constituída de seis tarefas, sendo duas independentes⁴ e

³ De acordo com Alderson (2000), em testes adaptativos, o computador busca fazer uma estimativa da capacidade do candidato, apresentando questões aproximadamente equivalentes. Por exemplo, se o candidato responde uma questão corretamente, é apresentada outra mais difícil, caso responda de forma errada, outra questão mais fácil é apresentada, e assim sucessivamente, sempre trabalhando dentro do nível estimado.

⁴ 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.

quatro integradas. Tarefas denominadas independentes envolvem apenas um tipo de habilidade, enquanto as integradas combinam duas ou mais habilidades em que o candidato deve ler, ouvir e responder oralmente as questões; ler, ouvir e escrever uma resposta, e ouvir e depois responder de forma oral uma pergunta. No caso da produção oral, na tarefa independente, o candidato ouve uma pergunta e grava a sua resposta. Na tarefa integrada, após a leitura e compreensão oral de textos distintos, o aluno grava a resposta para a questão apresentada. Em todas as gravações, o tempo é delimitado.

O exame termina com a produção escrita que envolve a produção de uma tarefa integrada na qual há um texto de leitura e outro de compreensão oral, e uma tarefa independente.

Quadro 1. Seções e questões do TOEFL iBT

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

	2. Tarefa independente: texto Dissertativo	esses textos Tarefa independente: redigir um texto argumentativo sobre uma pergunta
--	-----------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

O TOEFL iBT tem uma duração média de quatro horas, existindo uma variação entre as diferentes seções. A compreensão escrita dura de sessenta a oitenta minutos, enquanto a compreensão oral de sessenta a noventa. A parte de produção oral tem a duração de vinte minutos, enquanto a de redação totaliza cinquenta.

O curso *Preparatório para o Exame de Proficiência TOEFL Ibt*

O curso *Preparatório para o Exame de Proficiência TOEFL iBT* tem uma carga horária de 32 horas que são distribuídas em dois encontros semanais, cada um com duas horas, totalizando aproximadamente dois meses de aula. O livro adotado para o curso preparatório consiste em uma publicação comercial intitulada *The Official Guide to the TOEFL Test* – quarta edição da editora McGraw Hill. Contudo, os professores também estão livres para selecionar e utilizar materiais extras.

A ementa do curso institui o desenvolvimento das habilidades linguísticas (*listening, reading, writing e speaking*) de forma semelhante às exigidas no exame, justificada pela necessidade de preparar universitários brasileiros instituição em questão a potenciais candidatos a intercâmbio acadêmico com países cuja L1 é inglês, para prestar e conseguir aprovação nos exames exigidos pelas universidades internacionais. Para tanto, o conteúdo abrange majoritariamente, o conteúdo do livro preparatório para o TOEFL iBT (*The Official Guide to the TOEFL iBT- ETS*).

Esse livro, sendo o guia oficial do TOEFL iBT, traz a proposta do exame, afirmando que o seu foco é o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção oral. Para tanto, apresenta dicas sobre como se preparar para os exames, estratégias de realização das diferentes seções dos exames, explicações sobre as habilidades linguísticas (*reading, listening, writing, speaking, grammaring, usage, mechanics of writing*), práticas por habilidades e vários testes simulados.

Dessa forma, é possível verificar o efeito retroativo forte do exame na seleção do material didático do curso preparatório desta pesquisa. Como em muitos contextos investigados (CHENG, 1997; ANDREWS, FULLILOVE, WONG, 2002), houve a preferência pelo uso de um material didático composto essencialmente por exames passados. No entanto, conforme descreve Spratt (2005), os livros relacionados aos exames diferem quanto ao tipo de conteúdo, variando de fortemente voltados aos exames até aqueles que buscam desenvolver aspectos linguísticos e habilidades relevantes.

Os dois professores que ministram aulas no curso preparatório foram selecionados pela coordenação do Núcleo de Línguas pois atingiram uma média de 600 pontos do exame TOEFL ITP e tinham experiência especificamente no ensino desse tipo de curso.

Quadro 2. Os professores do curso preparatório para o TOEFL iBT

Professor	Formação Acadêmica	Ensino de LI	Experiência em cursos preparatórios
Professor A	Graduação em Letras (Português e Inglês), Mestrado em Linguística, Doutorado em Linguística em fase de finalização	Aproximadamente dezoito anos em institutos de idiomas, empresas e universidades	Exames Cambridge KET ao CPE IELTS, TOEFL
Professor B	Graduação em Letras (Português e Inglês), Mestrado em Linguística	Aproximadamente dois anos e meio em instituto de idiomas, programas da universidade e disciplinas de graduação.	TOEFL

Os dados sobre os professores demonstram um perfil um pouco distinto em todos os aspectos. A questão do tempo de experiência no ensino de inglês e também na variedade de cursos preparatórios e testes de proficiência indicam que o Professor A pode estar mais habituado a lidar com diferentes especificações e exigências impostas pelos exames internacionais.

O processo avaliativo dos professores do Núcleo envolve discussões e reflexões nas reuniões a partir das observações de aulas pelos colegas. Há também uma pesquisa de opinião aplicada com os alunos que abrange perguntas abertas e fechadas sobre o professor, qualidade do material didático e o próprio envolvimento e comprometimento do estudante com o curso. Não foram identificados critérios que associem resultados de exames de proficiência de alunos a avaliação profissional dos docentes. Esse resultado diverge de outras pesquisas na área de efeito retroativo como a de Tsagari (2009) na qual direção de escolas criam mecanismos visando avaliar o desempenho dos professores conforme a aprovação dos alunos em testes de alta relevância.

As vozes dos professores

Os professores participantes deste estudo demonstraram pontos em comum e também distintos em relação as suas percepções, atitudes e práticas de ensino envolvendo o TOEFL iBT e o curso preparatório para o exame. Tais posicionamentos acabam refletindo nas suas práticas de ensino. A tabela abaixo traz sinteticamente as principais categorias de análise sobre as vozes dos professores.

Quadro 3. Curso Preparatório TOEFL iBT e Prática de ensino

Categorias	Professor A	Professor B
Exame TOEFL iBT	Problemas na validade do exame	Ótimo exame
Objetivo do curso preparatório	Atingir maior pontuação (no exame)	Treinar bastante
Opinião sobre o curso preparatório	Não se identifica com cursos preparatórios	Muito bom para evitar as armadilhas
Abordagem adotada no curso preparatório	Dúvidas. Metodologia variada.	Dúvidas. Abordagem pragmática

Utilização do material didático	Intensa	Intensa
Efeito do formato do exame	Média	Forte
Abordagem em curso regular	Diferente. Melhor desenvolvimento do aluno.	Diferente. Aumento da produção do aluno.
Dimensão valor do efeito retroativo	Negativo	Positivo
Pressão por resultados no exame	Não	Não

Para ambos, o objetivo principal do curso assemelha-se ao estabelecido no programa, que é auxiliar o aluno a alcançar um bom resultado no teste.

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

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

Tendo como base a fala dos professores, três termos normalmente utilizados em cursos preparatórios estão presentes: “treinar”, “preparação” e “maior pontuação”, demonstrando a força de aspectos possíveis de serem treinados em uma prova, tais como formato, duração, tipos de questões, temas entre outros. Entretanto, 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 a capacidade de utilização do inglês (*language use*), e não o conhecimento da língua (*language knowledge*), sendo, portanto, recomendável que o candidato busque desenvolver suas habilidades para melhorar seu desempenho. A ementa menciona o desenvolvimento das habilidades exigidas no TOEFL iBT, no entanto, também remete à preparação e aprovação no exame, que tornaram-se os objetivos principais do curso na fala dos professores.

Sobre o exame TOEFL iBT, os professores demonstram opiniões distintas, sendo que o Professor A, apesar de considerar o teste confiável, questiona sua validade por padronizar demais as tarefas.

(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 também foi constatada na prática em sala do Professor A, quando mencionou a previsibilidade dos textos da prova de compreensão oral. No entanto, não foi

identificado um tom de crítica ao exame, sendo apresentada como uma informação a mais para a preparação dos alunos.

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

(Aluno 6) (risos).

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

(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.

Os professores apresentam opiniões divergentes também sobre o curso preparatório que ministram. Tal distinção pode ter sido ocasionada pelo fato de terem percepções também diferentes em relação ao exame.

(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 drible toda e qualquer dificuldade que ela tenha. Um curso de leitura, por exemplo, pra ler um texto, sendo que são essas dificuldades, são esses problemas que eu acredito que vão fazer com que a pessoa aprenda mais, vão fazer com que a pessoa se desenvolva, eu acho que cursos assim acabam deixando muitas lacunas...a pessoa, ela atinge aquele objetivo imediato e acaba relaxando, acaba deixando de lado um desenvolvimento mais completo dela mesmo (...) eu não gosto muito, mas a gente trabalha.(risos)

(Professor 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?

É possível inferir que o Professor A não acredita que o curso preparatório trabalhe o desenvolvimento das habilidades linguísticas visto que até menciona o termo “muleta” para a aprovação no exame. A fala do participante reafirma a sua declaração anterior de que o TOEFL iBT traz tarefas que podem ser realizadas por meio do treinamento do candidato e não necessariamente pela sua habilidade na

língua. É importante ressaltar que esse dado aponta para a dimensão de intencionalidade do efeito retroativo do teste (WATANABE, 2004). Apesar da organização elaboradora do TOEFL iBT enfatizar que o candidato deve focalizar o desenvolvimento das habilidades na língua, a mecanização das respostas e o treinamento para tanto, apontados pelo Professor A, indicam uma consequência não intencionada do exame.

A literatura na área demonstra que é importante que o candidato conheça o funcionamento de um exame antes de realiza-lo, por isso organizações elaboradoras de exames de proficiência mundialmente aplicados sempre disponibilizam o manual do candidato e exemplos de testes passados. Parte da fala do Professor B reflete essa preocupação, no entanto, o termo “armadilhas” e a ênfase de que o curso preparatório serve para o aluno enfrenta-las, assemelha-se a fala do Professor A sobre a utilização de “muletas” em cursos preparatórios para se atingir resultados positivos nos exames.

Entre os pontos em comum identificados na prática de ensino dos professores participantes estão: utilização intensa do material didático e foco no conteúdo e formato das questões do TOEFL iBT. Estudos sobre efeito retroativo mostram que essas áreas são as mais comumente atingidas pelos exames (ALDERSON, HAMP-LYONS, 1996; READ, RAYES, 2003). Há também aspectos que demonstram características específicas da natureza desse fenômeno, resultados das escolhas e prioridades da prática de ensino.

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

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

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

A ênfase do trabalho do Professor B nos tipos de questões do teste influenciou também as atividades de outras habilidades linguísticas, como a produção oral, por meio da escolha do tópico para a interação em grupo.

(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.

O Professor B demonstra com essa atividade que a sua prática está sendo influenciada diretamente pelo exame, pois, embora esteja trabalhando a interação oral entre os alunos, a temática revela a preocupação em entender o teste si, mostrando uma situação na qual o exame funciona como um "straight-jacket".

Outro momento observado em sala confirma a influência do TOEFL iBT na prática desse professor. Embora a aula estivesse sendo conduzida de modo natural quanto ao uso da língua, por meio de interações orais entre os alunos e o professor sobre o desafio de se redigir em inglês, quando o assunto começou a fluir com a participação de todos os estudantes, houve um rápido direcionamento para os tipos de questões do exame.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

and an independent one. Why are they called like that? What is it their names?
 (Aluno 12) The first one, you have to integrate...more than one skill?

Esse efeito do exame pode ter sido acentuado por outros fatores, como a necessidade do Professor B em lidar com um conteúdo programático amplo em relativamente pouco tempo, conforme estabelece o programa do curso, principalmente diante do detalhamento com que aborda cada tipo de questão, e a influência do material didático, que traz esse aprofundamento. Verifica-se aqui a influência do conteúdo do teste na prática de ensino (ALDERSON, WALL, 1993; PIZARRO, 2010).

Houve o registro também de momentos característicos de experiência em fazer teste (*test-wiseness*), que consiste na habilidade de lidar com aspectos que não estão relacionados diretamente ao exame, mas que podem levar a um melhor resultado, conforme definição de Cohen (1995).

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

Tais exemplos de experiência em responder testes eram trazidos esporadicamente conforme o tipo de questão trabalhada, não constituindo um delineador das aulas, comumente utilizados em cursos preparatórios em que “macetes” são repetidos.

Outro ponto em comum entre os professores consiste no uso intenso do material didático durante as aulas, visto que praticamente todo o conteúdo do *The Official Guide to the TOEFL Test* é trabalhado em sala, com exceção da parte de produção escrita e algumas parte dos simulados, que eram feitos em casa. Entretanto, não é possível afirmar que o material direciona a prática de ensino totalmente, visto que houve situações de mudanças das atividades, acréscimo de outras e exclusão de algumas. De qualquer maneira, o material didático acaba exercendo um papel relevante na condução da aula, refletindo estudos como de Andrews et al (2002).

A situação abaixo constitui um exemplo no qual o Professor A não seguia exatamente a sequência proposta no material didático, mas introduzia atividades como a comparação e discussão das anotações que os alunos produziam enquanto escutavam os textos de áudio. O objetivo, segundo exposto ao grupo, era promover a troca de experiências com os colegas.

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

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

(Professor 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...

Outro exemplo similar refere-se a atividade de anotações. Embora as instruções do exame e o material didático orientem para que o candidato tome notas durante a parte de compreensão oral, o professor respeita o posicionamento do aluno frente as suas próprias escolhas.

(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.

Não está em julgamento aqui se o aluno poderá obter melhor ou pior resultado com a sua decisão, mas sim o registro de que o professor não pressiona a classe para seguir exatamente o que determina o material didático. Isso pode indicar que ele mesmo não se sinta pressionado a atuar influenciado pelo exame, o que pode estar relacionado à abordagem ou metodologia de ensino privilegiada e suas atitudes e percepções sobre o teste que não eram tão favoráveis.

Além disso, esse tipo de atividade vem ao encontro do que o Professor A defendeu durante entrevista, situação na qual ressaltou que as aulas não deveriam ficar restritas à sequência do material didático pura e simplesmente.

(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, um aspecto positivo da influência do formato do exame nas aulas foi que ambos professores também buscavam o desenvolvimento das habilidades, que, nos excertos abaixo, estão relacionadas à produção escrita.

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

(Professor A) - Ok...so you select some points then...all right...it's important for you to

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

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

(Professor B) Ah! Very good point (Nome do aluno). Very good question... Many people when they hear that you're going to write an essay it is related to the genre we usually use on entrance exams for college here in Brazil like Fuvest, Enem etc redação, dissertação. In this kind of texts it's not very acceptable to place yourself in the first person, you put arguments on the third person... this is the Portuguese characteristics of this genre, ok? So

(escrevendo na lousa) in this genre, tipo de texto, gênero textual, in English it's ok for me to say hi to put your arguments on the first person... we usually use in Portuguese a lot of passive voice... é acreditado que, enfim, então nesse sentido muda um pouquinho a linguagem, o estilo, so in the matters of style you change a little bit, ok?

Esses fragmentos revelam que os professores buscam ensinar a língua, demonstrando a importância de se saber tomar notas, e também abordam características dos gêneros textuais explicando as especificidades da língua inglesa, usando os tipos de questões do TOEFL iBT como ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade exigida. Ou seja, ambos exploram aspectos da língua que vão além do formato do exame e são importantes para o desenvolvimento do aluno.

Os resultados apontam que quanto à dimensão de valor, o efeito retroativo do exame na percepção e atitude dos professores não pode ser classificado como positivo nem negativo, visto que, se considerarmos a definição de Alderson e Wall (1993) sobre efeito retroativo negativo, os autores classificam como algo que o professor não quer ensinar ou que o aluno não quer aprender. No entanto, apesar de não terem sido encontradas evidências de que os professores não queiram ensinar o conteúdo do TOEFL iBT, a validade do exame é questionada por um dos professores e, por isso, não estaria de acordo com a sua visão de ensino. Por outro lado, também há evidências de que o exame é considerado muito bom pelo outro professor. Assim, especificamente sobre essa dimensão, o efeito estaria em um continuum entre positivo e negativo.

Além disso, sobre a dimensão de intensidade, as vozes dos docentes apontam para um efeito retroativo forte na medida que a sua prática é influenciada pela escolha do material didático, o guia oficial para o exame TOEFL iBT. Somado a isso, o programa de ensino focaliza essencialmente o exame, enfatizando entre outros aspectos a prática de simulados e explicações sobre o teste, o que direciona o conteúdo das aulas. Quanto à abordagem de ensino, a natureza preparatória do curso faz com que ambos os professores mostrem dúvidas em definir a abordagem adotada.

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

(Professor 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.

Essas afirmações sobre a abordagem de ensino dos professores revelam coerência com outras declarações, como sobre os objetivos do curso e percepções sobre o TOEFL iBT. Primeiramente, o Professor A reafirma a sua opinião não favorável à padronização da prática de ensino em cursos preparatórios ao manifestar a sua busca pelo desenvolvimento dos alunos por meio de atividades de problematizações, como identificado nas observações em sala.

(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...

Além disso, as afirmações do Professor B sobre a sua abordagem de ensino enfatizam o perfil de treinamento do curso ao afirmar que o “curso (preparatório) não é de língua”. Assim, é possível que por tais razões o formato do exame tenha exercido maior efeito nas aulas desse professor. Mas, de acordo com o participante, os resultados não têm sido muito satisfatórios, ou seja, alguns alunos não demonstram que estão centrados para a compreensão das características do TOEFL iBT.

(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.

É importante ressaltar que não foram identificadas neste estudo evidências de que os professores sintam qualquer pressão por parte da coordenação do curso para que os alunos obtenham resultados positivos. Tal situação não reflete o que normalmente ocorre em contextos similares, uma vez que os professores são avaliados de acordo com o desempenho dos alunos nos exames (TSAGARI, 2009).

Entre os sentimentos normalmente identificados junto aos professores que ensinam cursos preparatórios para exames de alta relevância, a ansiedade e medo são alguns dos mais mencionados, gerados pela possibilidade de fracasso dos alunos (SHOHAMY et al 1996; ALDERSON, HAMP-LYONS, 1996). Como consequência, a prática do professor pode se voltar massivamente ao material didático e ao *test wiseness* com o objetivo de se atingir pontuações mais altas, como já discutia Noble e Smith (1994), ou seja, provocar um efeito retroativo negativo.

Neste estudo, os professores demonstraram foco no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e não transmitiam ansiedade por resultados no TOEFL iBT durante as aulas. É possível que uma avaliação de sua prática vinculada diretamente à aprovação do aluno no exame influencie negativamente a prática de ensino.

A observação dos professores em cursos de inglês regulares, ou seja, não preparatórios, teria auxiliado na compreensão do efeito retroativo desta investigação. Entretanto, os entrevistados apontam para uma prática distinta nesses cursos: maior tempo de fala do aluno, menor tempo de fala do professor e maior desenvolvimento das habilidades do estudante.

(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.

(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...um foco maior também...não em aspectos gerais da língua como a gente faz...apareceu uma dúvida, a gente soluciona em poucos minutos, poucos segundos às vezes e não se foca nisso... (...) O conteúdo que eu dou é diferente porque ele precisa ser voltado para a prova realmente e a forma...ela também se altera...numa aula de inglês, eu normalmente não sou tão expositivo, com muito tempo de exposição, mas eu sou muito mais expositivo num curso preparatório de proficiência.

Pesquisas como de Cheng (1998), Alderson and Hamp-Lyons (1996) e Watanabe (2000) mostram que em cursos preparatórios, o professor tende a se tornar mais expositivo ao passo que a produção oral do aluno é reduzida exatamente por causa da necessidade de explicações sobre o funcionamento e aspectos do exame, o que os faz um pouco distintos de cursos que não visam testes.

Apesar dos professores privilegiarem uma visão de uso da língua, o exame acaba exercendo, em determinados momentos, uma influência negativa, pois restringe o desenvolvimento das habilidades linguísticas em termos de tempo diante da importância que o formato das questões passa a ter durante as aulas. Por esse fato, os professores demonstram dúvida se realmente estão ensinando os alunos, além de outras críticas e questionamentos a respeito do curso e do exame.

(Professor A) (...)gostaria de ter mais tempo com eles, justamente pra ter mais oportunidade de experimentar... que os alunos consigam gerar as hipóteses e testar aquilo que eles acham que eles precisam praquela produção, enfim, o tempo é muito curto pra conseguir trabalhar da maneira que eu gostaria com os alunos, ...mas acho que mesmo assim eu...eu... consigo atingir parcialmente os objetivos que eu acredito serem o...aquilo que a pessoa que está aprendendo uma língua estrangeira, uma segunda língua tem que aprender pra ser, de novo, pra desenvolver autonomia.

Essas atitudes e percepções dos professores sobre o exame estão relacionadas à visão de ensino que possuem, e também às escolhas e decisões de sua prática de um curso preparatório que possui características específicas de tempo e conteúdo. Como consequência, o professor acaba promovendo em sala, aquilo que acredita ser importante ao ensino, podendo ou não considerar o exame de proficiência como prioridade.

Apesar de apresentarem alguns pontos em comuns, as evidências demonstram que a prática de ensino dos participantes não é igual. 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, 2004).

Considerações Finais

Este artigo discutiu o efeito retroativo do exame TOEFL iBT na prática de dois professores de um curso preparatório oferecido pelo núcleo de línguas de uma universidade pública. Para tanto, foram utilizadas observações em sala e entrevistas com os docentes. A observação direta sobre o que ocorre em sala configura-se em um dos recursos metodológicos mais relevantes na investigação do efeito retroativo, pois possibilita a coleta de evidências sobre os mecanismos desse fenômeno.

Como consequência, foi possível verificar que as vozes dos professores demonstram diversas facetas que o efeito retroativo exerce no ensino. Primeiramente, foi identificado que a abordagem de ensino defendida pelos participantes não pode ser aplicada em sua total abrangência no curso preparatório devido às influências, principalmente, do formato do exame. Um reflexo dessa situação é o uso intenso do material pelos dois professores e a exploração dos tipos de questões por um dos docentes. Desse modo, os resultados indicam um efeito retroativo de médio a forte do formato do teste na prática de ensino.

Além disso, os participantes apresentam percepções e opiniões distintas sobre o TOEFL iBT, sendo considerado ótimo por um professor e problemático em termos de validade pelo outro. O curso preparatório também é visto de maneira distinta, pois um o considera muito bom e o outro não se identifica com esse tipo de curso, pois considera que as habilidades dos alunos podem ser melhor trabalhadas em cursos regulares. Isso revela evidências de um efeito retroativo negativo do exame na prática de ensino de um dos professores.

No entanto, apesar desses aspectos do efeito retroativo, as vozes dos professores revelam que o exame influencia, mas não determina as suas concepções de ensino que, por sua vez, afetam muitas de suas opiniões e escolhas em sala, como a criação de diversas situações de interação oral não previstas no teste. Além disso, os sentimentos expressos em relação ao curso preparatório e ao exame não revelam medo ou ansiedade por parte dos professores.

Como este estudo investigou um contexto em específico e os seus participantes, seria interessante que houvesse outras investigações sobre o efeito retroativo do TOEFL iBT e cursos preparatórios em realidades distintas.

Referências Bibliográficas

- ALDERSON, J. C., WALL, D. 1993. Does washback exist?, *Applied Linguistics*, 14, p.115.
- ALDERSON, J.C. Technology in testing: the present and the future. *System*, v.28, p.593-603, 2000.
- ALDERSON, J.C., WALL, D. 1993. 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.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. 1993. *Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes.
- ANDREWS, S. 1994. The Washback Effect of Examinations: Its Impact Upon Curriculum Innovation in English Language Teaching. *Curriculum Forum*, v.4, p.44-58.
- ANDREWS, S., FULLILOVE, J., WONG, Y. 2002. Targetting washback – a case study. *System*, 30, p. 07-23.
- AKPINAR, K.D., CAKILDERE, B. Washback effects of high-stakes language tests of Turkey (KPDS and ÜDS) on productive and receptive skills of academic personnel. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(2), 81-94; 2013
- CHENG, L. 1997. How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, v.11, p. 38-54.
- CHENG, L. 2005. *Changing language teaching through language testing: a washback study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAVIES, A. 1968. *Language testing symposium: A psycholinguistic approach*. Oxford: Oxford University Press.
- DENZIN, N. *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. London: Aldine Transaction, 2015.
- DOWSETT, G. 1986. Interaction in the semi-structured interview. In: EMERY, M. (ed). *Qualitative Research*. Canberra: Australian Association of Adult Education.
- FLICK, U. 1998. *An introduction to qualitative research: Theory, method and applications*. London: Sage.
- FREDERIKSEN, N. 2007. The real test bias. *American Psychologist*. March, 193-202, 1984. FULLAN,

- M. The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press.
- GREEN, A. 2007. Washback to learning outcomes: a comparative study of IELTS preparation and university pre-sessional language courses. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14 (1).
- GREEN, A. 2006. Washback to the learner: learner and teacher perspectives on IELTS preparation course expectations and outcomes. *Assessing Writing*, v.11, p. 114-134.
- HALADYNA, T.H., NOLEN, S.B., HAAS, N.S. 1991. Raising standardized achievement test scores and the origins of test score pollution. *Educational Researcher*, v.20, p-2-7.
- HUGHES, A. 1989. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSTON, M. 1985. *Syntactic and Morphological Progression in Learning English*. Canberra: Department of Immigration and Ethnic Affairs.
- MESSICK, S. 1996. Validity and washback in language testing. *Language testing*, v.13, p.241-256.
- MESSICK, S. 1989. Validity. In: R. LINN (ed.). *Educational measurement*, p. 13-103. New York: Macmillan.
- MUÑOZ, A., ALVAREZ, M. 2010. Washback of an oral assessment system in the EFL classroom. *Language Testing*, 27, p.33-49.
- NOBLE, A. J., SMITH, M. L. 1994. *Measurement-driven reform: Research on policy, practice, repercussion*. Tempe, AZ: Arizona State University, Center for the Study of Evaluation.
- NUNAN, D. 1991. Methods in second language classroom oriented research. *Studies in Second Language Acquisition*, v.13, p.249-274.
- ONAIBA, A. *Investigating the Washback Effect of a Revised EFL Public Examination on Teachers' Instructional Practices, Materials and Curriculum*. 2013. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. University of Leiceister.
- PEARSON, I. 1988. Tests as Levers for Change. In D. CHAMBERLAIN, R.J. BAUMGARDNER (eds). *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. *ELT Documents*, v.28, p. 98-107. London: Modern English Publications.
- PIZARRO, M. 2010. Exploring the washback effects of a high-stakes English test on the teaching of English in Spanish Upper Secondary School. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, v. 23 (2010): p. 149-170.
- READ, J. , HAYES, B. 2003: The impact of IELTS on preparation for academic study in New Zealand. *IELTS International English Language Testing System. Research Reports 4: 153_206*.
- SHOHAMY, E., REVES, T., BEJARANO, Y. 1986. Introducing a new comprehensive test of oral proficiency. *ELT Journal*, v.40, p.212-220.
- SHOHAMY, E. 1992. Beyond Proficiency Testing: A Diagnostic Feedback Testing Model for Assessing Foreign Language Learning. *Modern Language Journal*, v.76, p.513-521.
- TSAGARI, D. 2009. The Complexity of Test Washback. *Language Testing and Evaluation*, v.15.
- VERNON, P. E. 1956. *The Measurement of Abilities* (2nd edition). London: University of London Press.
- WALL, D. 2000. The impact of high-stakes testing on teaching and learning: can this be predicted or controlled?. *System* 28 (4), Pergamon, p. 499-509.
- WATANABE, Y. 2004. 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.
- WATANABE, Y. 2000: Washback effects of the English section of Japanese entrance examinations on instruction in pre-college level EFL. *Language Testing Update*. 27 (Summer): 42-47.
- WATANABE, Y. 1997. Will elimination of English from the entrance examination change classroom instruction? *English teachers magazine*, September, p.30-35.