

O EFEITO RETROATIVO DA PROVA DE INGLÊS DO VESTIBULAR DA UNICAMP NA PREPARAÇÃO DE ALUNOS EM UM CURSO PREPARATÓRIO COMUNITÁRIO *

Rosane Martins Duarte CORREIA

RESUMO *Esse artigo é um relato de uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, cujo objetivo é investigar as percepções dos alunos de um curso preparatório comunitário em Campinas sobre a prova de inglês do vestibular da Unicamp e o efeito retroativo que ela exerce na preparação desses alunos para o exame. O estudo triangula dados obtidos através de questionários, entrevistas, observações de aulas, análise dos documentos relativos ao exame, questões da prova e o material didático utilizado. Os resultados confirmam as pesquisas anteriores de que o efeito retroativo do exame não é determinista, ou seja, ele tem impacto na preparação de alguns alunos, mas não de todos. Embora muitos alunos tenham demonstrado ter conhecimento do que a prova de inglês da Unicamp avalia, eles declararam se preparar da mesma maneira do que para os outros vestibulares de universidades públicas do país, que priorizam a gramática em suas provas. Nas aulas observadas, as professoras faziam uso de práticas (tradução e leitura em voz alta) não condizentes com a concepção de leitura como construção de sentidos que fundamenta o exame. Portanto, apesar de ter sido implementado há quase duas décadas, o exame não conseguiu mudar o conceito das professoras participantes sobre leitura e a concepção de ensino da leitura.*

ABSTRACT *This research is an exploratory qualitative case study which aims at investigating the impact of the English test of the entrance examination administered by the State University of Campinas on the perceptions and attitudes of students preparing for the exam. The study triangulates information collected from different methods (questionnaires, interviews, class observations and an analysis of the documents which provide information about the exam, the questions of the test and the class material used by the school). Impacts of different intensities were*

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 13 de novembro de 2003, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Matilde Virginia R. Scaramucci.

observed: the exam had impact on the preparation of some students but not on others, which may be considered as evidence that the effect of the exam is not deterministic. Besides, during the class observations, it has been noticed that the teachers made use of procedures (translation and reading aloud) that were unsuitable for the teaching of reading for meaning construction, which is the concept of reading underlying the exam. Therefore, although the exam has been in use for almost two decades, it has failed to change the beliefs of the teachers regarding reading and the teaching of reading.

1. INTRODUÇÃO

A maioria dos estudos sobre efeito retroativo (Alderson & Wall, 1993, Alderson & Hamp-Lyons, 1996, Gimenez, 1999, Scaramucci, 1999 e 2002, Watanabe, 1996, Shohamy et al., 1996) tem como foco principal a influência dos exames no ensino de língua estrangeira/segunda língua (doravante LE e L2, respectivamente). Porém, poucos estudos (Bartholomeu, 2002 e Cheng, 1998) têm focado as percepções, atitudes e motivações dos alunos em relação à LE e exames. O presente estudo visa preencher essa lacuna nas pesquisas sobre efeito retroativo, pois tem como foco a influência da prova de inglês da Unicamp nas percepções dos alunos de um curso preparatório comunitário sobre LE, o exame e sua preparação para o mesmo.

Como o vestibular é um momento importante na vida acadêmica dos alunos, parti da hipótese de que o exame da Unicamp deveria exercer um efeito retroativo potencial nas percepções dos alunos em relação à LE e na maneira como eles se preparam para o exame.

Era minha expectativa de que a concepção de leitura como construção de sentidos da prova de LE da Unicamp deveria influenciar alunos e professores do curso observado, acarretando mudanças no foco das aulas, que deixariam de enfatizar a gramática, vocabulário e tradução, apesar de alguns estudos (Gimenez, 1999, Scaramucci, 1999 e 2002, Bartholomeu, 2002) já terem demonstrado que o exame em si não é suficiente para promover mudanças no ensino/aprendizagem de LE.

Antes de iniciar as observações de sala de aula, a minha expectativa era de que as aulas incluiriam textos autênticos semelhantes aos que são encontrados no exame, de temas, gêneros e níveis de dificuldade diferentes, que exigiriam que os alunos fizessem uma leitura ativa, usando seu conhecimento da língua, estratégias de leitura e conhecimento prévio. Além disso, os alunos deveriam ser orientados a inferir os significados das palavras desconhecidas pelo contexto; distinguir as informações relevantes das não relevantes; comparar textos fazendo relação entre eles ou reconhecendo pontos contraditórios na sua argumentação, habilidades necessárias para que os alunos sejam capazes de responder corretamente às questões da prova,

mas que também são consideradas desejadas no perfil do futuro aluno universitário da Unicamp e que são essenciais para qualquer leitor em LE ou em língua materna.

O artigo está organizado em seis partes: primeiramente introduzo o conceito de efeito retroativo; em seguida, caracterizo o exame de vestibular da Unicamp e, mais especificamente, a prova de inglês. Em terceiro lugar, delinco o perfil dos participantes desse estudo. Na quarta parte, caracterizo brevemente a metodologia da pesquisa. A análise e discussão dos resultados e as considerações finais desse estudo são apresentadas nas quinta e sexta partes, respectivamente.

1. O CONCEITO DE EFEITO RETROATIVO

Dentre todas as atribuições de um professor de LE, a tarefa de avaliar seus alunos pode ser considerada uma das mais difíceis e importantes. A avaliação tem uma função diagnóstica, pois é através dos seus resultados que o professor pode rever sua prática de ensino e tomar decisões para mudar o currículo ou o conteúdo das aulas a fim de que os objetivos do ensino sejam alcançados. A avaliação, entretanto, tem sido mais frequentemente usada em sua função classificatória, servindo como instrumento promocional, ou seja, ela avalia o nível de conhecimento ou competências dos alunos para que eles possam ser promovidos para o próximo estágio.

Para os alunos, a avaliação pode representar um objetivo a ser alcançado (como no caso dos exames de proficiência em LE e vestibulares para universidades públicas) ou um redirecionamento de seus esforços no sentido de revisar algum conteúdo que ainda não tenha sido consolidado.

Os alunos demonstram atitudes contraditórias em relação à avaliação: eles reconhecem a sua importância, mas, ao mesmo tempo, podem se sentir ansiosos com medo da reprovação ou notas baixas. Os professores também podem se sentir preocupados com o mau desempenho de seus alunos nos exames, pois esse fato está indiretamente ligado a sua prática de ensino. Apesar das atitudes negativas em relação à avaliação, é inegável que ela exerce influência potencial sobre o ensino, a aprendizagem, o material didático e até mesmo as atitudes dos pais e decisões da escola. Essa influência é denominada efeito retroativo (em inglês ‘washback’ ou ‘backwash’), um conceito muito popular na literatura em Linguística Aplicada há vários anos.

Alderson & Wall (1993) sugerem que, apesar da popularidade do conceito de efeito retroativo, entretanto, este é bem mais complexo do que pareciam demonstrar as primeiras publicações sobre o assunto. Scaramucci (1999) considera esse artigo um “divisor de águas” dessa literatura. Antes de sua publicação, o termo ‘washback’ se referia apenas a aspectos distintos da relação ensino/aprendizagem, a um instrumento para promover inovações no currículo ou para garantir que o currículo fosse implementado, ou ainda à preparação que antecede o exame. Nesses estudos,

os dados sobre o efeito retroativo eram obtidos através de questionários e entrevistas com professores/alunos ou dados sobre o desempenho dos alunos nos exames. Pesquisas mais recentes sobre o assunto, inspiradas pelo artigo de Alderson e Wall (op.cit.), utilizam não somente dados obtidos através de questionários e entrevistas com professores/alunos e resultados de exames, mas também dados obtidos através de observações em sala de aula e análise das questões dos exames, do material didático utilizado e documentos que visam oferecer mais informações aos candidatos. Essa triangulação de dados permite uma visão mais clara do que é efeito retroativo e como ele se manifesta.

2. O VESTIBULAR DA UNICAMP E O ENSINO DE LE NO BRASIL

O acesso às universidades brasileiras é feito através da seleção de candidatos que se submetem a um exame de vestibular. Como o número de vagas é insuficiente para a grande quantidade de candidatos, este exame é extremamente competitivo. Certas carreiras são mais concorridas e os candidatos em média tentam mais de duas vezes até conseguirem uma vaga para uma universidade pública. Na Unicamp, por exemplo, para Medicina, há aproximadamente oitenta e quatro candidatos por vaga na primeira fase (Manual do Candidato, 2003).

O formato atual do exame de vestibular da Unicamp foi aplicado pela primeira vez em 1987, tendo sido considerado inovador por ser diferente dos exames das outras universidades do país, que usam perguntas de múltipla escolha para avaliar o conteúdo programático das disciplinas do núcleo comum do ensino médio (matemática, física, química, biologia, história, geografia, língua/literatura portuguesas e língua estrangeira – inglês ou francês). O exame da Unicamp introduziu questões dissertativas a fim de desencorajar a memorização de práticas mecânicas. Para Scaramucci (1999), o objetivo da reformulação do exame foi “selecionar um perfil de aluno considerado desejável pela universidade e promover, ao mesmo tempo, uma maior interação com o ensino médio”.

Como a leitura em LE é muito útil durante o curso universitário, a prova de LE da Unicamp avalia a capacidade de leitura dos candidatos. Nos documentos relativos ao exame, a leitura em LE é definida como “o resultado de uma operação de atribuição de sentidos que atua sobre o texto em sua globalidade, recuperando o seu funcionamento” (Caderno de Questões, 2003).

Como a prova não avalia a capacidade dos candidatos de se expressarem em inglês, as respostas são redigidas em português. A prova consiste de doze questões elaboradas a partir de textos autênticos, selecionados pela diversidade de temas, fontes e gêneros. Os assuntos são atuais e de interesse de alunos universitários, sem privilegiar nenhuma área específica de conhecimento. O grau de dificuldade das questões não está relacionado à extensão dos textos: um texto curto pode ser mais difícil e um texto longo pode conter questões mais fáceis.

Na concepção de leitura como construção de sentidos que fundamenta o exame, cada leitor é diferente do outro dependendo do seu conhecimento de mundo e contexto social. Logo, pode haver leituras diferentes para o mesmo texto. Isto não quer dizer que qualquer interpretação será aceita. Por esse motivo, a grade de correção das questões do exame é muito importante para delimitar as possíveis interpretações das respostas dos candidatos e garantir a confiabilidade do exame. Cada questão vale de zero a cinco pontos. Uma dupla de corretores corrige a mesma questão em todas as provas. No caso de discrepância entre as notas dos dois corretores, um terceiro pode avaliar as respostas.

No Manual do Candidato (2003), é enfatizado que não haverá questões sobre pontos gramaticais ou itens de vocabulário, a não ser que estes sejam relevantes para a argumentação e estejam relacionados ao tema da questão. Por essa razão, não é listado um conteúdo gramatical a ser estudado pelos candidatos, como se encontra comumente em manuais de outras universidades. Embora a prova de LE da Unicamp não tenha como foco principal pontos gramaticais e vocabulário como a de outras universidades do país (por exemplo: UEL e a prova de LE da FUVEST), pressupõe-se, com base em pesquisas sobre leitura (Eskey, 1973, Cooper, 1984 e Scaramucci, 1995), que o candidato precisa ter pelo menos um conhecimento básico da língua (léxico e gramática) para ser capaz de construir sentidos.

O exame é realizado em duas fases, ambas obrigatórias para todos os candidatos. A primeira fase é constituída de dois componentes: uma prova de redação e doze questões gerais sobre o conteúdo das disciplinas do núcleo comum do ensino médio mencionadas anteriormente. No entanto, não há questões de LE na prova da primeira fase. São convocados para a segunda fase os candidatos que obtiverem nota igual ou superior a 50% do valor da prova da primeira fase (num total de até oito vezes o número de vagas para cada curso). São eliminados os candidatos que obtiverem nota zero em qualquer um dos componentes.

Na segunda fase, as provas são realizadas em quatro dias consecutivos obedecendo à seguinte ordem: no primeiro dia, língua portuguesa/literatura e ciências biológicas, química e história no segundo dia, física e geografia no terceiro dia e matemática e LE no quarto dia. As provas de cada disciplina são compostas de doze questões e valem sessenta pontos. A aprovação é feita segundo a classificação da nota final em ordem decrescente até que se preencham o número de vagas de cada curso. São convocados os candidatos da lista de espera apenas em caso de vagas remanescentes.

Inglês é ensinado no Brasil da quinta série do ensino fundamental à terceira série do ensino médio. Algumas escolas oferecem aos alunos uma opção de escolher entre inglês, francês ou alemão, mas, em geral, o inglês é o idioma mais ensinado.

Apesar do prestígio do inglês como idioma para a comunicação, a disciplina língua estrangeira moderna (LEM) nas escolas das redes pública e particular não é considerada importante se comparada com as outras disciplinas na grade curricular, haja vista a pouca quantidade de aulas de LE na carga horária da maioria das escolas

(45 a 100 minutos semanais). Um outro aspecto que pode indicar um *status* menor de Inglês na grade curricular quando comparado com outras disciplinas é o fato de ter sido considerada ‘atividade’ desde 1985 (Scaramucci, 1999). Além disso, outros fatores contribuem para que o seu ensino não seja eficiente: classes numerosas e heterogêneas, “carência de professores com formação lingüística e pedagógica” (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999), desinteresse dos alunos pela aprendizagem do idioma, falta de motivação por parte dos professores em decorrência da atitude dos alunos (Gattolin, 1998), e, principalmente, a opinião de alunos, pais e professores de que “não se aprende inglês na escola” (Consolo, 1990, Santos, 1993, Félix, 1998, Rolim, 1998 e Oliveira, 2002). Esse fato contribui para a proliferação de escolas de idiomas na maioria das cidades do país. Félix (op.cit.) constata que alguns professores têm a crença de que “é preciso um ‘dom’ para aprender LE, logo não há nada que os professores possam fazer se os alunos não possuem tal dom”. Rolim (op.cit.) destaca que uma das professoras do contexto escolar observado acreditava que os alunos aprenderiam LE se “seus pais estivessem pagando bem caro, pois, assim, eles dariam valor e estudariam com empenho”.

O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) foi criado pelo MEC com o objetivo de avaliar esse nível de ensino, fornecendo dados sobre a qualidade da formação dos alunos. As universidades estaduais paulistas (Unicamp, UNESP, USP) resolveram aproveitar a nota obtida no ENEM em seus vestibulares. Na Unicamp, se o candidato optar por utilizar a nota obtida no ENEM, essa entra no cálculo da nota final da primeira fase do vestibular com peso de 20%. No entanto, não há questões de LE na prova do ENEM, o que pode ser considerado como mais uma evidência do desprestígio do inglês se comparada com as outras disciplinas no currículo do Ensino Médio.

3. CONTEXTO DA PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES

O contexto para o desenvolvimento dessa pesquisa é um curso preparatório comunitário localizado no centro de Campinas. Justifica-se a escolha desse tipo de contexto em função do objetivo do estudo, ou seja, observar um ambiente onde houvesse maior probabilidade de efeito retroativo do exame de vestibular da Unicamp nas atitudes dos alunos. A escolha desse cenário se deveu ao fato de esse cursinho ser uma iniciativa da Unicamp e se diferenciar de outros similares por ser uma cooperativa sem fins lucrativos cujo objetivo é dar oportunidades, através de bolsas de estudo e mensalidade mais baixa do que o mercado, a alunos de baixa renda de forma a terem um ensino de qualidade para que possam concorrer a uma vaga na Unicamp e nas demais universidades públicas. A faixa etária dos alunos variava de 17 a 30 anos de idade. São alunos de famílias da classe média e média-baixa que, em geral, estudaram em escolas da rede pública ou cursos técnicos e só tiveram contato com a língua inglesa nas escolas de ensino fundamental e médio, ou

estudaram por pouco tempo em uma escola de idiomas. Dessa forma, seu sucesso na prova de LE do vestibular da Unicamp poderia ser explicado, em grande parte, pela preparação que receberam no curso preparatório observado.

Dos sessenta e cinco alunos que participaram do estudo, trinta e três são do sexo masculino e trinta e dois do sexo feminino.

Todos os alunos participantes mencionaram preferência pela Unicamp e outras universidades públicas do estado de São Paulo. Em geral, eles optaram por cursos de baixa demanda¹ na área das ciências humanas, tais como: Filosofia, Letras, História, Geologia, Geografia e Lingüística.

O curso comunitário observado dá preferência a professores formados pela Unicamp ou a alunos se graduando nessa universidade. A escola possui ao todo cem professores mas apenas dois são de inglês. A fim de preservar o sigilo quanto ao nome das participantes, as professoras serão referidas como P1 e P2.

P1 tem 23 anos de idade, trabalha no curso há quatro anos e é uma das autoras do material didático utilizado. Ela é a coordenadora de inglês da escola e tem quatro turmas no turno da manhã e três no noturno. P1 fez a graduação na Unicamp e atualmente está fazendo o mestrado na mesma instituição.

P2 tem 24 anos de idade e está fazendo a graduação em Lingüística na Unicamp. Ela nunca trabalhou em outro contexto escolar e, na época da entrevista, estava lecionando no curso há oito meses, com uma carga horária semanal de treze horas. Ela também participou da elaboração do material didático utilizado na escola e além do plantão de dúvidas durante o dia, ela tem quatro turmas noturnas.

IV. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo triangula informações obtidas a partir de diferentes instrumentos: o questionário e entrevista com os alunos forneceram dados sobre o seu perfil, suas percepções sobre LE, a prova de inglês da Unicamp e a forma como eles se preparam para a mesma. O questionário e entrevista com as professoras forneceram dados sobre sua concepção de leitura e suas percepções sobre a prova e a influência da mesma em sua prática de ensino.

As observações de sala de aula complementaram os dados obtidos através do questionário e das entrevistas. Um dos principais objetivos em observar a sala de aula foi o de perceber a interação dos alunos com os colegas, com as professoras e com o material didático. Através de suas atitudes em sala de aula, foi possível observar o interesse dos alunos em relação à LE e ao exame. As observações de aula se concentraram, portanto, nos alunos. A participação em aula foi um dos critérios para a seleção dos dez alunos para a entrevista. Foi também observada a

¹ São considerados cursos de baixa demanda aqueles cuja relação candidato por vaga seja menor do que 19, de acordo com o Manual do Candidato (Comvest, 2003).

prática de ensino das professoras, pois elas são a fonte principal de orientação sobre o exame, exercendo potencialmente influência nos alunos e na forma de se prepararem para a prova.

Foram também analisados o Manual do Candidato (2003), as questões da prova e o material didático utilizado no curso.

5. RESULTADOS

Para o presente estudo, foi essencial conhecer mais profundamente as percepções dos alunos em relação à prova de inglês da Unicamp. Seis perguntas do questionário tiveram por objetivo conhecer as percepções dos alunos quanto ao conteúdo da prova, seu grau de dificuldade, o que ela avalia, como os alunos obtiveram orientações para ela e suas opiniões sobre o idioma e povos de língua inglesa. Um conhecimento maior das percepções dos alunos poderia ajudar a explicar um possível efeito retroativo da prova, uma vez que se os alunos a conhecerem, suas percepções seriam baseadas em fatos reais e eles se sentiriam mais motivados para se prepararem para a prova.

Os alunos declararam conhecer a prova de inglês da Unicamp, embora, em sua maioria, a informação sobre a mesma tenha sido obtida através de orientação da escola ou das professoras. Mais de 50% dos alunos afirmaram depender das professoras para a orientação sobre a prova. O mesmo fato foi comprovado no estudo de Bartholomeu (2002), em que 95% dos alunos declararam ter recebido informações sobre a prova pelas professoras e escola. Pode-se concluir, então, que as percepções, atitudes e motivações dos alunos são fortemente dependentes do professor, pois eles acreditam que o professor é responsável pela sua aprendizagem, portanto, pelas informações que eles necessitam. Logo, o documento oficial sobre o exame, o Manual do Candidato, torna-se fonte de informações mais para as professoras do que para os alunos.

A maioria dos alunos (78,5%) considerou a prova de dificuldade média. Cabe aqui destacar que as professoras são da mesma opinião, uma vez que esse fato é mencionado freqüentemente nas aulas observadas, o que pode indicar a influência das professoras nas percepções dos alunos sobre a prova.

A questão sobre as opiniões dos alunos em relação ao idioma e aos povos de língua inglesa foi formulada com o objetivo de avaliar se os alunos percebiam a importância de LE no mundo atual – na vida acadêmica, mercado de trabalho ou para comunicação, por exemplo. Em princípio, se os alunos demonstrassem atitudes positivas em relação ao idioma e povos de língua inglesa, isso contribuiria para que eles se interessassem mais em estudar LE e conseqüentemente se preparariam melhor para a prova. Se, ao contrário, eles demonstrassem atitudes negativas, tal fato poderia fazer com que eles se sentissem desmotivados para estudar inglês, o que os

levaria a uma sensação de despreparo em relação à língua que poderia resultar numa atitude de “não sei mesmo, vou me dedicar às outras disciplinas”.

Dos dezenove alunos (29,2% do total de participantes) que demonstraram ter opiniões desfavoráveis sobre o idioma ou os povos de língua inglesa, nove nunca estudaram em escolas de idiomas, não se consideraram preparados para a prova e por isso, acreditavam que não teriam um bom desempenho. Ao mesmo tempo, eles admitiram não fazer as tarefas de casa nem procurar outros textos ou exercícios além do material didático da escola, limitando-se apenas a assistir as aulas. No caso desses alunos, pode-se notar uma relação entre suas atitudes negativas em relação ao idioma e povos de língua inglesa e sua não disposição para se dedicar a essa disciplina. Por outro lado, os alunos que mais procuraram materiais extra-classe e freqüentaram os plantões de dúvidas eram aqueles que demonstraram ter opiniões positivas sobre o idioma e os povos de língua inglesa.

Os alunos declararam no questionário e na entrevista que se preparavam para o exame freqüentando as aulas e os plantões de dúvidas, fazendo as tarefas de casa, lendo textos de livros, revistas, da Internet, fazendo provas de vestibulares anteriores e estudando gramática e vocabulário. No entanto, muitos afirmaram não mudar sua maneira de se preparar para o exame da Unicamp e do vestibular das outras universidades. Para esses alunos, pode-se concluir que o efeito retroativo da prova foi nulo.

Quanto às expectativas dos alunos sobre o seu desempenho na prova, nota-se que eles parecem associar a dedicação durante o ano (se fizeram tarefas de casa, freqüentaram os plantões de dúvidas e procuraram textos além do material didático da escola) e o tempo de estudo em escolas de idiomas com o seu bom resultado na prova. Podemos separar os entrevistados em dois grupos: o primeiro composto de seis alunos que se declararam preparados para a prova e que acreditavam que teriam um bom desempenho. O segundo grupo, formado pelos outros quatro alunos, que não se sentiam preparados e não acreditavam que obteriam um bom resultado na prova. Seis dos dez alunos entrevistados haviam estudado em escolas de idiomas por algum tempo (de três semestres a oito anos).

Nas aulas observadas, os alunos, em geral, demonstraram interesse fazendo anotações das informações sobre vocabulário (palavras cognatas e listas de recursos lingüísticos essenciais para o texto escrito, como por exemplo: as conjunções mais usadas em inglês) que a professora escrevia na lousa, acompanhando a leitura dos textos das provas de vestibulares anteriores em suas apostilas ou respondendo às questões. Alguns alunos conversavam em voz baixa ou faziam exercícios de outras disciplinas durante a aula. Em todas as observações, encontravam-se presentes 50 a 70% dos alunos. Como a presença às aulas não é obrigatória nessa escola, os alunos podiam assistir às aulas segundo seu interesse e prioridades. Em geral, os alunos participaram mais em aulas de textos do que em aulas de gramática fazendo perguntas sobre vocabulário e respondendo às questões voluntariamente ou quando encorajados pela professora. Tal fato pode ser justificado pela maior preferência dos

alunos pela Unicamp ou desinteresse e menor conhecimento dos alunos sobre gramática.

A maneira como as duas professoras lidavam com o texto era muito semelhante: depois de uma breve introdução ao tema, as professoras chamavam a atenção dos alunos para as ilustrações, títulos, expressões em negritos e fontes para que os alunos pudessem prever o assunto dos textos.

Ao discutirem cada questão das provas, as professoras destacavam as palavras cognatas, o significado de prefixos e sufixos de algumas palavras e apontavam os conectivos de uso mais freqüente em inglês. Após a correção das questões, as professoras liam em voz alta as respostas sugeridas no Caderno de Questões da Unicamp e as respectivas pontuações. Isso indica que a sua visão de ensino em contexto de preparação para exame é muito restrita: como se a capacidade de responder corretamente às questões de provas antigas garantisse um bom desempenho na prova que os alunos iriam prestar no final do ano letivo.

Nos plantões de dúvidas, os procedimentos eram basicamente os mesmos de uma aula com grupos, porém, o número de alunos era bem menor. Durante os plantões, as dúvidas mais freqüentes dos alunos eram sobre vocabulário e a linha argumentativa dos textos. No entanto, a professora se limitava a ler a tradução do texto inteiro que ela trazia pronta e que também se achava disponível para os alunos na biblioteca. Aproveitando o número menor de alunos na sala, o que possibilitaria uma maior interação com o texto, a professora poderia pedir que os alunos falassem o que eles mesmos entenderam sobre o que acabaram de ler e os conduzissem à resposta certa, mas isso não ocorreu nos plantões observados.

Pode-se concluir, a partir dos dados obtidos através das observações de aula, que a prova de LE da Unicamp exerceu influência na disposição de alguns alunos a aprenderem LE, especialmente os que faziam as tarefas de casa e freqüentavam o plantão de dúvidas. A prova também teve efeito retroativo na elaboração do material didático da escola que incluiu provas de vestibulares anteriores, o que pode ser considerado como um efeito retroativo indesejável de 'estreitamento do programa'.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao responderem ao questionário e entrevista, os alunos declararam estarem familiarizados com a prova. No entanto, uma análise mais profunda mostra que eles têm uma visão superficial, pois apenas percebem os seus aspectos salientes, ou seja, que a habilidade avaliada é a leitura em perguntas discursivas com respostas redigidas em português. A concepção de leitura para construção de sentidos que fundamenta a prova não ficou clara para os alunos. Ainda pode ser percebida a preocupação com a leitura linear e tradução das palavras do texto, atitude estimulada pelo uso de tradução pelas professoras durante as aulas observadas.

O efeito retroativo do exame não foi determinista, ou seja, o exame parece ter influenciado a preparação de alguns alunos, mas não de todos. Apesar de demonstrarem conhecer o conteúdo da prova e o que ela avalia, muitos alunos afirmaram não terem mudado seu modo de se prepararem para o exame da Unicamp.

A preparação para o exame que o curso comunitário oferece aos seus alunos não é diferenciada das demais escolas preparatórias. Durante as observações de aula, estavam presentes na prática de ensino das professoras observadas atitudes não condizentes com a concepção de leitura para construção de sentidos que fundamenta o exame da Unicamp. Ao abordarem as questões do exame, as professoras traduziam os textos para os alunos e ensinavam gramática de forma descontextualizada. Práticas semelhantes foram relatadas em pesquisas anteriores (Gimenez, 1999, Scaramucci, 1999/2002 e Bartholomeu, 2002).

Embora o presente estudo tenha tido como foco o aluno, os resultados confirmam outras pesquisas (Alderson & Hamp-Lyons, 1996, Watanabe, 1996, Gimenez, op.cit., Scaramucci, op.cit. e Bartholomeu, op.cit.) que enfatizaram a importância da formação do professor, pois, apesar de ser considerada inovadora e ter sido implementada há quase duas décadas, a prova de inglês da Unicamp por si só não conseguiu mudar as crenças das professoras participantes sobre o ensino de leitura em LE. Uma das razões porque o efeito retroativo do exame na prática de ensino das professoras e na preparação dos alunos foi tão limitado é que há uma contradição entre a proposta inovadora do exame e a abordagem de ensino tradicional das professoras, em que a leitura ainda é linear, considerada como decodificação de palavras. Logo, o efeito retroativo do exame dependeu mais das percepções dos alunos de como deviam se preparar para a prova; das crenças das professoras sobre como deveria ser o ensino de LE em contexto de preparação para exame; das expectativas de sucesso dos seus alunos e do material didático que não fornecia orientação às professoras para sua utilização com abordagens diferentes.

Como Scaramucci (1999) destaca, o exame não fornece orientação sobre metodologia de ensino, além das informações sobre as provas, “por se tratar de uma proposta de avaliação”. Isso impõe uma certa dificuldade para os professores que devem desenvolver a própria metodologia de ensino e materiais didáticos para prepararem seus alunos para o exame, muitas vezes sem uma visão clara da concepção de linguagem e de leitura que o fundamenta. Por essa razão, para que o exame possa efetivamente promover mudanças, os professores terão que ser mais reflexivos em sua concepção de ensinar a fim de serem capazes de preparar seus alunos para o exame usando métodos diferentes.

Finalmente, gostaria de apresentar as contribuições deste estudo para o ensino de leitura em LE. Embora os resultados desta pesquisa sejam de natureza exploratória, considero ser possível sugerir implicações para o ensino de leitura em contexto de preparação para exame. Esta pesquisa complementa os estudos anteriores em contexto brasileiro sobre efeito retroativo, investigando as percepções

dos alunos de um curso comunitário sobre a prova de LE da Unicamp e sua preparação para o exame.

Uma das conclusões deste estudo aponta para o efeito retroativo indesejável do exame na elaboração do material didático que, ao utilizar questões de exames antigos, resultam num estreitamento do currículo. No entanto, o material didático para a aula de leitura em LE não precisa necessariamente incluir questões de exames anteriores. Qualquer texto autêntico de gêneros e fontes semelhantes aos do exame poderia ser utilizado na aula de leitura em LE. O professor poderia fazer uso do conhecimento da língua materna através da ênfase nos cognatos ou encorajar os alunos a inferirem as palavras desconhecidas pelo contexto. Regras gramaticais também seriam utilizadas apenas quando necessárias para ajudar os alunos na compreensão do texto. Dessa forma, as estruturas gramaticais seriam introduzidas de uma forma mais autêntica, pois estariam contextualizadas e sua função/uso se tornariam mais claros no texto. Para maior motivação para a leitura, os temas dos textos poderiam ser escolhidos levando-se em consideração a faixa etária e interesses dos alunos. Além disso, para serem mais condizentes com a proposta de leitura do exame, os professores deveriam ter uma postura mais aberta em aulas de leitura a fim de criarem em sala condições para a leitura para construção de sentidos, propiciando o tipo de análise que permitisse o confronto de opiniões dos alunos sobre suas interpretações do texto. As vantagens desse tipo de abordagem para o ensino de LE são claras: primeiramente é motivante e interessante para os alunos discutirem sobre tópicos atuais, especialmente os que se relacionam a aspectos sociais, culturais e políticos. Em segundo lugar, os alunos se tornariam leitores mais perceptivos, pois haveria um enfoque maior no contexto, na tentativa de ter uma visão geral que vá além do texto. O professor também poderia chamar a atenção dos alunos para uma variedade de características textuais que adicionasse uma dimensão nova à leitura do texto. Como cita Wallace (1992), leitura na aula de LE deveria levar os alunos a sentirem que tem opções na forma como escolhem ler os textos, estando, portanto, numa relação de maior igualdade com o autor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERSON, J. C. & D. Wall (1993). Does Washback exist? *Applied Linguistics*, vol. 14, no. 2, Oxford University Press, p. 115-129.
- ALDERSON, J. C. & L. Hamp-Lyons (1996). TOEFL Preparation Courses: A Study of Washback. *Language Testing*, 13, p. 280-297.
- BARTHOLOMEU, M.A.A.N. (2002). Prova de Língua Estrangeira (Inglês) dos Vestibulares e sua Influência nas Percepções, Atitudes e Motivações dos Alunos do 3º. Ano do Ensino Médio, dissertação de Mestrado, Unicamp.

- CHENG, L. (1998). Impact of a Public English Examination: Change on Students' Perceptions and Attitudes Toward their English Learning. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 24, no. 3, Pergamon Press, p. 279-301.
- CONSOLO, D.A. (1990). O Livro Didático como Insumo na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola Pública, dissertação de Mestrado, Unicamp.
- COOPER, M. (1984). Linguistic Competence of Practiced and Unpracticed Non-native Readers of English. J. C. Alderson & A. Urquhart (eds.) *Reading in a Foreign Language*, N. York, Longman, p. 122-135.
- ESKEY, D. (1973). A Model Program for Teaching Advanced Reading to Students of English as a Foreign Language. *Language Learning*, 23 (2), p. 169-184.
- FÉLIX, A. (1998). Crenças do Professor sobre o Melhor Aprender na Aula de Língua Estrangeira (Inglês) na Escola, dissertação de Mestrado, Unicamp.
- GATTOLIN, S.R.B. (1998). O Ensino de Vocabulário em Língua Estrangeira: uma Proposta para sua Sistematização, dissertação de Mestrado, Unicamp.
- GIMENEZ, T. (1999). Concepções de Linguagem e Ensino na Preparação de Alunos para o Vestibular. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 34, p. 21-37.
- Manual do Candidato (Unicamp, Comvest, 1998, 2002 e 2003).
- OLIVEIRA, E. (2002). Reflexões sobre o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 39, p. 69-79.
- Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio, Brasília, 1999.
- ROLIM, A.C.O. (1998). A Cultura de Avaliar de Professores de Língua Estrangeira (Inglês) no Contexto da Escola Pública, dissertação de Mestrado, Unicamp.
- SANTOS, J.B.C. (1993). A Aula de Língua Estrangeira (Inglês) Modulada pelo Livro Didático, dissertação de Mestrado, Unicamp.
- SCARAMUCCI, M.V.R. (1995). O Papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: Foco no Produto e no Processo, tese de Doutorado, Unicamp.
- _____. (1999). Vestibular e Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) em uma Escola Pública, *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 34, Campinas, p. 7-20.
- _____. (2002). Entrance Examination and TEFL in Brazil: a Case Study. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol. 2, no. 1, Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, p. 61-81.
- SHOHAMY, E.; S. Donitsa-Schmidt & I. Ferman (1996). Test Impact Revisited: Washback Effect Over Time. *Language testing*, 13, p. 298-317.
- WALLACE, C. (1992). Critical Literacy Awareness in the EFL Classroom. N. Fairclough (ed.) *Critical Language Awareness*, Londres, Longman, p. 59-92.
- WATANABE, Y. (1996). Does Grammar Translation come from the Entrance Examination? Preliminary Findings from Classroom-Based Research. *Language Testing*, 13, p. 318-332.