

## CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO NA PREPARAÇÃO DE ALUNOS PARA O VESTIBULAR <sup>1</sup>

TELMA GIMENEZ  
(Universidade Estadual de Londrina)

### ABSTRACT

The potential washback effect of a university entrance exam on the teaching of English as a foreign language in secondary schools and preparatory courses was the subject of a research project, whose results are partially reported. In this paper the results of the public preparatory course are presented, with a focus on the conceptions of language and language teaching held by the teacher who was observed and interviewed. Although there was explicit reference to the exam (as it would be expected) some aspects of the test were not covered, due to the teachers' conceptualisations of foreign language teaching in that context.

### 1. INTRODUÇÃO

Na área de avaliação do ensino de línguas estrangeiras são poucos os estudos que procuram investigar o *efeito retroativo* (*backwash* ou ainda *washback effect*) ou a influência de exames no ensino (vide, no entanto, Wall & Alderson, 1992, Khanyia, 1990, Prodromou, 1995). A consequência disto é que o conceito é ainda pouco compreendido, não havendo comprovações empíricas significativas a respeito de sua atuação, especialmente no contexto da sala de aula.

A artificialidade dos contextos onde os poucos estudos na área de educação geral foram realizados levaram a questionamentos dos resultados, pois os exames não tinham nenhuma significação para aqueles envolvidos, isto é, não afetavam todas as escolas, nem impediam o acesso a outro nível de educação (Kellaghan et alii, 1982).

Especificamente no caso de ensino de línguas, os estudos publicados não foram realizados em salas de aulas autênticas, e os dados foram embasados em relatos que professores e alunos fazem de suas práticas ou apenas em suas percepções, não incluindo aquelas dos pesquisadores-observadores.

---

<sup>1</sup> Relato de pesquisa realizada por docentes da Universidade Estadual de Londrina e UNICAMP, através de projeto elaborado em conjunto, com referencial teórico e metodologia similares. Agradeço aos pareceristas pelos valiosos comentários ao texto original.

Além disso, essa literatura revela uma visão determinista da relação ensino/avaliação – as qualidades do são suficientes para provocar mudanças. Apesar de pouco esclarecido, o conceito tem sido tão influente que alguns autores sugerem sua inclusão como critério para avaliação da validade de um teste. Em outras palavras, essa validade seria medida de acordo com o efeito retroativo benéfico no ensino. Frederiksen & Collins (1989:27), definem essa validade, denominada *validade sistêmica* da seguinte forma:

*Um teste sistematicamente válido é aquele que induz o currículo do sistema educacional a mudanças instrucionais que levam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas que o teste se propõe a medir. A evidência da validade sistêmica seria uma melhoria naquelas habilidades após o teste estar implantando no sistema educacional por um determinado período de tempo.*

Alderson & Wall (1993) questionam esse tipo de validade assim como a visão determinista nela implícita, pelo fato de nunca ter sido demonstrada ou investigada. Para aqueles autores, o fenômeno é muito mais complexo, uma vez que outras forças existentes na escola, na educação e na sociedade em geral poderiam também, nesse caso, estar exercendo influência. Esta não seria explicada unicamente a partir das características do teste. Em estudo realizado no Sri Lanka, os autores salientam a necessidade de se investigar o que é esse efeito, sua natureza, as condições em que opera - o que o afeta, como professores e alunos preparam-se para o exame, qual a natureza da relação entre um exame e o ensino - enfim, determinar não apenas se ele realmente existe, mas também como conceituá-lo melhor.

De acordo com a proposta de programa de pesquisa daqueles autores, o efeito retroativo pode afetar o processo de ensino/aprendizagem de modos diferentes. Seu efeito no ensino pode ocorrer em termos de conteúdo, metodologia, ritmo, seqüência, grau e profundidade. O efeito pode ser tanto positivo (quando os materiais didáticos e testes em consonância influenciam o ensino), quanto negativo (quando o teste exercer um papel coercitivo). A aprendizagem também pode ser afetada em termos de conteúdo, estilo, ritmo, seqüência, grau e profundidade. Sua influência também pode ser observada no comportamento ou nas atitudes daqueles envolvidos nesses processos, ou seja, professores, alunos e escolas em geral, atitudes com relação ao conteúdo e método de ensino/aprendizagem. Esta influência sobre atitudes poderão incluir todos os alunos e professores, ou apenas alguns alunos e professores.

Em nosso contexto educacional, em que o número de vagas nas universidades, principalmente públicas, é muito menor que o número de candidatos, os exames vestibulares são uma etapa decisiva para esses alunos; a aprovação ou não aprovação, nesse caso, tem consequências importantes em termos de acesso/não acesso ao nível de 3o. grau, constituindo uma situação natural e potencial de efeito retroativo e, portanto, ideal para investigação desse conceito. Não é, pois, acidental que tenha sido exatamente a necessidade de introduzir mudanças no ensino de 2o. grau um dos argumentos usados pela UNICAMP e PUC-SP para a reformulação de seus exames vestibulares em 1987. Antes em forma de múltipla escolha e com ênfase na gramática, o

exame daquelas universidades passaram a incluir questões de respostas abertas para avaliação da capacidade de compreensão em leitura.

Embora essas alterações não estivessem sendo acompanhadas pelos exames vestibulares da Universidade Estadual de Londrina, cuja elaboração está a cargo da Fundação Carlos Chagas, em trabalho anterior (Gimenez, 1988) procurou-se verificar como esses novos exames de língua inglesa das universidades paulistas estavam sendo vistos nas escolas da região de Londrina. De 23 questionários respondidos verificou-se que na percepção dos professores de 2o. grau:

- metade dos respondentes desconheciam essa abordagem centrada na compreensão de textos autênticos
- professores se consideravam despreparados para ensinar de acordo com a nova abordagem
- o material didático existente não condizia com a proposta
- o conteúdo do currículo ainda não tinha sido modificado e continuava enfatizando pontos gramaticais
- o ensino era direcionado para questões típicas da maioria dos vestibulares (como o da Fundação Carlos Chagas, utilizado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL))
- os cursos profissionalizantes não visavam o preparo do aluno para o vestibular
- os alunos não estariam preparados para acompanhar aulas ministradas de acordo com a nova abordagem<sup>2</sup>

Embora houvesse consenso de que a nova abordagem de compreensão de textos tinha maior validade em relação ao que seria esperado do aluno universitário, esta foi percebida como sendo não condizente com o exame vestibular da UEL. Em contraste com os exames vestibulares das universidades citadas, os exames desta universidade ainda têm um forte componente gramatical, com questões de múltipla escolha, tendo sofrido poucas modificações ao longo dos anos, conforme aponta trabalho de graduação de Andreilino (1995).

Dando seqüência a esse trabalho, procurou-se analisar os exames de outras universidades brasileiras, inclusive o da UEL (Gimenez, 1990). Desta vez concluiu-se que havia disparidade entre os vestibulares, alguns enfatizando questões de compreensão de leitura e outros dando prioridade às questões gramaticais. Na ocasião foram sugeridas alterações ao vestibular daquela universidade de modo a contemplar a compreensão de textos autênticos e desenvolvimento da leitura crítica. Os textos não deveriam ser usados apenas como pretexto para cobrança de pontos gramaticais. Questões de tradução deveriam igualmente ser abolidas.

Concomitantemente a esses trabalhos foi editada no estado do Paraná a proposta curricular para o ensino de língua estrangeira no 2o. Grau (1988). Esta proposta

---

<sup>2</sup> De acordo com essa percepção, os alunos estariam acostumados com a abordagem gramatical e não teriam condições de acompanhar as aulas voltadas para a leitura.

basicamente visava também enfatizar a leitura de textos autênticos. Desta forma, a ênfase na leitura no vestibular coincidiria com a proposta curricular do Paraná, atuando ambas como forças motrizes redirecionando o ensino da língua estrangeira a nível de 2o. Grau. Entretanto, não tínhamos ainda informações sobre o grau de influência desses exames sobre o ensino, e se essas mudanças coincidiam com a proposta educacional da Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Embora o efeito retroativo possa, em princípio, ser observado no ensino, na aprendizagem, assim como nas atitudes com relação ao ensino e aprendizagem, este projeto focalizou apenas o ensino, ou o efeito dos exames vestibulares de Inglês da UEL no ensino de escolas de 2o. grau de Londrina, mais especificamente em termos de conteúdo e metodologia. Uma retroação positiva se caracterizaria por uma harmonia entre as habilidades exigidas pelo exame e o ensino, isto é, um ensino voltado para fazer com que as habilidades julgadas necessárias fossem adquiridas. Uma retroação negativa seria indicada por uma única preocupação com o exame, ou seja, a de fazer com que os alunos aprendam os "macetes" apenas para obter a classificação necessária à sua aprovação.

Esta nova investigação, portanto, teve como objetivo verificar:

1) qual a orientação do exame vestibular da UEL para língua inglesa, em termos do conceito de leitura, nível de compreensão e habilidades implícitos no exame;

2) qual a orientação da proposta curricular oficial do Estado do Paraná para o ensino de línguas estrangeiras no 2o. grau;

3) qual o grau de coincidência/discordância dessas duas orientações;

4) qual orientação tem sido implementada pelo professor na sala de aula de 2o. grau em escolas públicas e particulares da cidade de Londrina, de modo a verificar se está havendo efeito retroativo do exame nesses dois contextos, e como este se caracteriza.

Dada a natureza do problema a ser pesquisado e a necessidade de uma observação direta dos eventos de sala de aula, a coleta de dados compreendeu a elaboração de um roteiro de observação e gravação em áudio das aulas assistidas. Essas gravações foram transcritas. Posteriormente, foi realizada entrevista com o professor regente, a qual foi também gravada em áudio, e transcrita. Três ambientes básicos foram considerados: o curso preparatório pré-vestibular, ou "cursinho", onde parece haver uma preocupação reconhecida com o preparo do aluno para ser bem sucedido no vestibular; a escola de 2o. grau particular e a escola de 2o. grau pública. Justifica-se a escolha desses tipos de escolas em função dos objetivos da pesquisa, ou seja, estudar ambientes onde haja maior probabilidade de exibir o efeito retroativo e ambientes onde essa probabilidade seja menor.

Para efeito de coleta de dados foram contatadas duas escolas particulares, duas escolas públicas e um "cursinho". A tabela abaixo indica algumas características desses contextos:

| ESCOLA   | SÉRIE | NÚMERO DE AULAS OBSERVADAS | NÚMERO DE ALUNOS NA TURMA | MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO                  |
|----------|-------|----------------------------|---------------------------|----------------------------------------------|
| D        | 1a.   | 2                          | 49                        | Apostila                                     |
| D        | 2a.   | 1                          | 40                        | Apostila                                     |
| D        | 3a.   | 1                          | 70                        | Apostila                                     |
| M        | 2a.   | 2                          | 45                        | Livro Didático English: a High School course |
| M        | 3a.   | 1                          | 49                        | Apostila                                     |
| C        | 3a.   | 5                          | 45                        | Livro didático Get to the Point              |
| V        | 3a.   | 4                          | 40                        | Livro didático English 1                     |
| Cursinho |       | 4                          | 150                       | Apostila                                     |

Tabela 1 - Escolas observadas

Pôde-se, assim, contar com observações principalmente na terceira série do segundo grau, onde a preocupação com o vestibular pode ser mais acentuada, e o cursinho da própria Universidade, que tem como finalidade preparar os alunos para passar no exame.

## 2. O EXAME DE INGLÊS DA UEL

As provas de língua estrangeira da UEL, de acordo com informações oficiais, veiculadas aos candidatos envolvem os seguintes aspectos:

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

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

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

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

6. Partículas de função gramatical: preposições, conectivos, relativos, integrantes e outros.

[fonte: Manual do Candidato, 1996]

A análise realizada a partir de 1994 <sup>3</sup>revelou que o exame envolve 40 questões de múltipla escolha. Destas, cerca de 50% têm envolvido questões gramaticais de frases descontextualizadas e, mais recentemente, pontos gramaticais a serem identificados em textos curtos, geralmente retirados de revistas. Os outros 50% compreendem perguntas a respeito de textos, porém com pouca exigência de habilidade de inferência ou de reorganização da informação. De modo geral as questões envolvem compreensão detalhada, cujas respostas requerem a habilidade de paráfrase<sup>4</sup>. Conforme indicado no manual do candidato, o texto é incluído para verificar conhecimento de vocabulário.

Uma questão gramatical típica desse exame é apresentada abaixo:

(UEL - 1998)

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

48. *Here is a riddle for you:*

*Which hand should you stir soup with?*

*..... You should use a spoon.*

(a) both

(b) either

(c) all

(d) neither

(e) no one

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

Um exemplo de questão de compreensão de texto é apresentado abaixo:

(UEL - 1998)

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

71. *De acordo com o texto, Marx*

(a) *era uma pessoa muito alegre.*

(b) *é reconhecido por todos como uma pessoa difícil.*

(c) *tem fama de ser alegre, mas era de fato taciturno.*

---

<sup>3</sup> Considerando que as provas daquela instituição têm seguido o mesmo padrão há, pelo menos, duas décadas, a análise dos 4 anos anteriores foi julgada suficiente para exemplificar esse padrão.

<sup>4</sup> Uma análise mais detalhada se encontra em GIMENEZ, T et al. (1997).

(d) *surpreendia as pessoas com seu mau humor*

(e) *é famoso por sua semelhança com Júpiter.*

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

A tabela 2 traz a análise das questões a partir de 1994.

| GRAMÁTICA                                                                                              | 1994 | 1995 | 1996 (1) | 1996 (2) | 1997(1) | 1997(2) | 1998(1) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|----------|----------|---------|---------|---------|
| 1. Substantivos                                                                                        |      |      | 1        |          |         |         |         |
| 2. Adjetivos                                                                                           | 1    | 1    | 2        | 1        |         |         | 4       |
| 3. Pronomes                                                                                            | 3    | 3    | 1        | 2        | 5       | 3       | 3       |
| 4. Advérbios                                                                                           | 3    | 2    | 1        | 2        | 4       | 3       | 3       |
| 5. Verbos                                                                                              | 8    | 6    | 4        | 5        | 6       | 7       | 5       |
| 6. Partículas de função gramatical                                                                     | 1    | 2    |          | 2        | 3       | 2       | 2       |
| 7. Question-tag                                                                                        |      | 1    |          |          |         |         |         |
| 8. Sintaxe                                                                                             |      |      |          |          |         |         | 1       |
| SUBTOTAL                                                                                               | 16   | 15   | 9        | 12       | 18      | 15      | 17      |
| VOCABULÁRIO                                                                                            |      |      |          |          |         |         |         |
| 1. Sinônimos e antônimos                                                                               |      |      | 1        |          |         | 1       | 1       |
| 2. Verbos frasais                                                                                      | 1    |      | 1        |          |         |         |         |
| 3. Tradução de frases e expressões                                                                     | 3    | 3    | 4        | 4        | 5       | 6       | 2       |
| SUBTOTAL                                                                                               | 4    | 3    | 6        | 4        | 5       | 7       | 3       |
| COMPREENSÃO DE LEITURA                                                                                 |      |      |          |          |         |         |         |
| 1- Identificar significado de itens lexicais                                                           | 4    | 4    | 2        | 3        |         |         |         |
| 2. Localizar referências anafóricas                                                                    | 2    | 1    | 2        |          | 2       | 1       | 2       |
| 3. Escolher alternativa correta referente a informação localizável diretamente no texto                | 2    | 6    | 3        | 7        | 6       | 5       | 9       |
| 4. Escolher alternativa correta referente a informação localizável indiretamente no texto (inferência) | 8    | 9    | 9        | 6        | 8       | 11      | 8       |
| 5. Identificação do tipo de texto                                                                      | 1    |      |          |          |         |         |         |
| 6. Identificação do título adequado                                                                    | 1    |      | 1        | 1        |         |         |         |
| 7. Acréscimo de frase                                                                                  |      |      |          | 1        |         |         |         |
| SUBTOTAL                                                                                               | 18   | 20   | 17       | 18       | 16      | 17      | 19      |
| CONTEXTO INTERACIONAL                                                                                  |      |      |          |          |         |         |         |
| Total de questões                                                                                      | 40   | 40   | 40       | 40       | 40      | 40      | 40      |

Tabela 2 - Análise de vestibulares recentes da UEL

### 3. A PROPOSTA DE ENSINO DO PARANÁ

Em 1987 iniciaram-se as discussões para a elaboração do projeto "Reestruturação do Ensino de 2º grau no Paraná." Tais discussões, efetuadas por professores daquele nível de ensino, culminaram na elaboração de uma proposta curricular veiculada através de apostilas distribuídas aos Núcleos Regionais de Educação (NRE).

Nossa análise centrou-se, basicamente, nos seguintes aspectos contidos na apostila: visão de educação, a inserção da língua estrangeira moderna (LEM), sugestões metodológicas e avaliação.

### 3.1 - Visão de educação

Na seção intitulada “O currículo do ensino de 2º. grau” a apostila apresenta a fundamentação teórico-filosófica de educação subjacente à reestruturação, embora sem muita clareza. Destacam-se palavras como “lutas populares”, “concepções hegemônicas”, “classe trabalhadora” e “sociedade capitalista”. A linha norteadora, porém, é a democratização da escola e a necessidade de “repensar o ensino de 2º. grau como condição para ampliar as oportunidades de acesso ao conhecimento e, portanto, de participação social mais ampla do cidadão” (Introdução).

Este objetivo amplo não é acompanhado de uma reflexão de como o ensino da língua estrangeira moderna pode materializá-lo. Ao contrário, são apresentados fragmentos de um discurso associado à pedagogia histórico-crítica (que se nota, por exemplo, na citação de Saviani). O texto, no entanto, não elabora muito bem a relação entre a ação educativa e o mundo do trabalho. Esta discussão seria essencial para o ensino de 2º. grau, que se coloca, pelos menos teoricamente, com uma vertente para a profissionalização.

Com afirmações tão pouco esclarecedoras, não seria surpreendente se os professores ignorassem a fundamentação filosófica da reestruturação e se ativessem a questões de metodologia de ensino. A dificuldade, porém, é que mesmo nessa área a apostila não é clara, conforme discutiremos em seguida.

### 3.2 - A inserção da LEM no 2º grau.

Na seção seguinte são arrolados os pressupostos para a LEM de modo a contemplar a função da escola de “ensinar bem e de forma sistematizada”. Os autores retomam questões do papel da educação salientando que *“o ponto de partida do ato educativo não poderá ser outro senão os valores presentes na cultura do educando; o ponto de chegada, a busca de padrões técnico-científicos e de mecanismos democráticos suficientemente fortes, para superar as profundas desigualdades que hoje ameaçam a sociedade brasileira”* (p. 3).

Associa-se então a esta visão o papel da língua enquanto expressão de cultura. Para os autores, a compreensão de uma língua estrangeira significa também a compreensão dos valores daquela cultura. É importante notar que esta justificativa se associa com o arrazoado teórico-filosófico da seção anterior, que salientava a necessidade de a escola formar cidadãos que atuem no “mundo do trabalho com a consciência do papel de cidadão participativo”.

Em seguida são dados alguns detalhes históricos de métodos de ensino de LEs, e apontada a necessidade de mudança de postura do professor. Retoma-se aqui o objetivo da LEM de “contribuir para formar um cidadão consciente, crítico e agente transformador de sua realidade” (p.5). Para isso, é rejeitado o ensino baseado na

gramática e sugerido o ensino voltado para a “dimensão sócio-cultural da comunicação” e uso efetivo da língua.

Acrescenta-se a este modelo o aspecto da interdisciplinaridade, entendida como integração das várias disciplinas, sem, contudo, especificar se isto se restringirá ao trabalho com textos de outras disciplinas ou uma visão mais ampla de interdisciplinaridade.

A apostila propõe então que a leitura seja privilegiada. A visão de leitura que se apresenta é a de comunicação envolvendo interação entre alunos/texto, alunos/professor e texto/professor. Cabe notar aqui um erro no texto: a interação alunos-professor não se associa à leitura e sim à metodologia ou dinâmica de sala de aula.

Numa tentativa de sistematizar a proposta são apresentados pontos relativos a:

|                    |                                                                                               |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| aluno              | agente que se auto-realiza porque vivencia o que aprende                                      |
| material didático  | autêntico e verossímil                                                                        |
| erro               | erro como esforço de aprendizagem                                                             |
| papel do professor | problematizar aspectos sociais<br>oportunizar interação na língua-alvo<br>ação menos diretiva |
| interação          | trabalhos em pares ou grupos                                                                  |

Resumindo os pressupostos contidos nesta seção, temos a sugestão de uma abordagem voltada para o ensino de leitura, que rejeita o ensino tradicional centrado na gramática. Em termos da relação professor-aluno pressupõe uma mudança no sentido de proporcionar uma dinâmica de aula onde a participação do aluno seja maior. Privilegia ainda o aspecto de autenticidade do material didático. Encaixa-se, assim, numa visão de ensino comunicativo.

A conclusão lógica é de que ensinar bem e de forma sistematizada, de modo a garantir a formação de cidadãos críticos e participativos no 2º. grau, significa adotar uma abordagem comunicativa de ensino voltada para a leitura. Na parte seguinte, porém, quando são apresentados modos de se organizar os conteúdos, vemos que esta orientação não é seguida, pois estes representam funções de oralidade e não de leitura. Explica-se, talvez, esta confusão, pela hesitação do texto em, por um lado, privilegiar a leitura e, por outro lado, não distinguir entre as habilidades.

### **3.3 - Sugestões metodológicas**

De acordo com a apostila, compete ao professor a organização dos conteúdos numa visão de educação que vê conhecimento como elaboração sócio-histórica, e considera o aluno como ponto de partida para a ação pedagógica.

Ainda salientando o caráter não diretivo da proposta, na seção de tratamento metodológico encontramos sugestões de trabalho numa perspectiva comunicativa, que subdivide a língua em temas, tópicos, funções, possíveis realizações de funções, recortes de habilidades, noções gramaticais e léxico.

A visão de aprendizagem apresentada é a de que o aluno não apenas manipule estruturas e tenha domínio formal da língua (competência lingüística) mas faça uso

apropriado e significativo da linguagem em seus vários contextos interagindo com outros alunos (competência comunicativa).

Creemos que neste ponto a proposta perde de vista a ênfase na leitura enquanto atividade comunicativa e deixa transparecer a visão de que comunicar-se é expressar-se oralmente, pois as funções sugeridas são todas típicas de comunicação oral. É interessante notar que o 1º. grau procurou repetir esse mesmo conteúdo conforme proposta do Currículo Básico, publicada em 1990. Onde se esperaria uma listagem de funções associadas a atividades de leitura encontramos exemplos como “apresentar-se”, “identificar família”, nacionalidades”. Nenhuma referência a funções como “identificar títulos, prever conteúdos de textos, fazer inferências, reconhecer informação diretamente no texto, identificar referências anafóricas, identificar significados de itens lexicais, inferir atitudes do autor, reagir ao texto,” etc.

Na explicação dos recortes de habilidades os autores retomam as quatro habilidades, afirmando que estas concorrem simultaneamente” (p. 9). Entretanto, na página seguinte, dão as razões para se priorizar a leitura: falta de oportunidades reais para comunicação oral, reduzido número de aulas no 2º grau e aspirações dos alunos que pretendem ingressar na universidade e precisam dessa habilidade para o vestibular ou leituras técnicas posteriores. Aliás, é esta a única referência ao exame vestibular que até então tinha sido ignorado na apostila.

A concepção de leitura apresentada é a de “construção de significados”, em que o texto lido serve de ponto de partida para a produção de novos textos. Nesta visão, ler não é simplesmente compreender vocábulos, e estrutura do texto. A proposta parece reconhecer o papel do leitor na construção da leitura, subscrevendo a uma visão interacionista.

Para a escolha dos textos, sugere-se uma consulta aos alunos, além de tentar proporcionar uma diversidade de textos. A interdisciplinaridade volta a ser mencionada, e aqui é entendida como textos de outras disciplinas escritos em LE e usados pelo professor em sala. A seleção, porém, fica a critério do professor.

A gramática é tratada como subordinada às funções escolhidas. O erro é visto como processo de interlíngua.

Assim, embora haja em alguns trechos do texto a preocupação em enfatizar o ensino da leitura, as sugestões de conteúdos não se coadunam com esse objetivo. São dadas poucas orientações sobre o que seja ler em LE e como trabalhá-la em sala de aula.

### **3. 4- Avaliação**

No quesito “avaliação” são retomados pontos discutidos na concepção teórico-filosófica, procurando destituir o caráter autoritário da avaliação e incluir a auto-avaliação. Os autores procuram levar a uma reflexão sobre o caráter da avaliação enquanto base para análise do progresso do aluno e não apenas um elemento para aprovação/reprovação. No caso da LEM essa avaliação se baseará na produção de linguagem pelo aluno. Não é especificado como isto será feito através da leitura. Explica-se talvez esta ausência pela oscilação entre habilidades orais e escritas.

Apresentada a análise da proposta curricular do Estado do Paraná para o ensino de segundo grau, passemos ao relato dos dados obtidos através de pesquisa em sala de aula.

#### 4. O CURSINHO PREPARATÓRIO PÚBLICO

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

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

A: aluno

P: professor

Xxx = incompreensível

A: Quando que usa o *must*?

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

A: É.

P: Qual é o pronome pessoal pra homem?

A: *He*.

{Aula do dia 28/09/96}.

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

*Eu acho legal usar o nome dos alunos como exemplo. Às vezes o [nome do aluno] não sei porque ele fala 'ah, sempre eu'. [...] eu conversei assim com o [nome do orientador acadêmico da escola particula onde atua] e ele disse que em grupos grandes você não tem a necessidade de saber o nome das pessoas, tal e manter uma coisa*

*impessoal. Eu falei 'bom, se no meu cursinho eu tiver uma atitude impessoal com eles, eu pelo menos, eu acredito que não vou ter o rendimento muito bom com eles'.[...] eu quero que eles me procurem, que tenham a liberdade de falar: 'olha, eu não entendi nada'.*

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

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

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

[aula do dia 28/09/96].

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

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

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

- . dar explicações gramaticais
- . esclarecer dúvidas e corrigir exercícios
- . dar a tradução de palavras-chave ou desconhecidas
- . falar em inglês em alguns momentos da aula
- . indicar como evitar as "armadilhas" do exame
- . ter bom relacionamento com os alunos

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

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

A percepção da artificialidade da linguagem, verificada também pelo professor do segundo grau da escola pública aparece neste contexto, conforme se observa no comentário abaixo quando a professora dava a tradução de uma sentença da apostila:

P: O ouro no seu relógio é bonito. É um exemplo muito tonto, viu gente, foi tirado de um livro, viu gente, não é só da minha cabeça que saem as coisas.

[aula do dia 09/09/96].

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

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

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

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

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

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

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

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

A1: *Have*

A2: *Has*

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

A: Ter

P: Ter, então, *had* é?

A: Ter

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

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

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

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

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

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

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

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

A: Irregular

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

A: Não.

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

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

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

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

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

11. A existência do teste em si não é garantia de efeito retroativo
12. Os testes terão diferentes tipos de efeito retroativo

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

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

No caso do cursinho preparatório da UEL o exame tem efeito retroativo sobre algumas atividades propostas, mas o conteúdo ainda é ditado pelo material didático. Como exemplo dessas atividades, pode-se mencionar a referência à possibilidade de inclusão de questões semelhantes em exames futuros e o uso de simulados. Por outro

lado, são realizadas atividades sem qualquer vinculação com o teste (como repetição oral), derivadas das crenças da professora a respeito do que seria interessante apresentar aos alunos. A compreensão de leitura, que faz parte do exame, é deixada de lado ou moldada pelas questões gramaticais, e a professora parece não saber lidar com essa preparação de modo mais eficaz.

Este estudo mostra ainda que as hipóteses (11) e (12) acima poderiam ser complementadas de forma a especificar melhor as condições que afetam o impacto dos testes sobre o ensino e incorporar a noção de que o efeito do teste será sempre mediado pela percepção dos professores (e provavelmente de alunos) a respeito da possibilidade de sucesso dos candidatos no teste<sup>5</sup>. É importante observar a importância das crenças da professora a respeito do que seja ensinar língua estrangeira no contexto de preparação para um exame. Assim, tal reformulação poderia ser assim descrita:

13. Partes do teste terão efeito retroativo

14. O efeito retroativo é dependente das crenças do professor a respeito do ensino e das chances de aprovação de seus alunos

#### REFERÊNCIAS

- ALDERSON, C. & HAMP-LYONS, L. **TOEFL Preparation Courses: A Study of Washback**\_Mimeo. 1992, 24 p.
- ALDERSON, C. & WALL, D. *Does washback exist?* **Applied Linguistics** 14 (2), 1993, p. 116-129.
- ANDRELINO, P. Ensino de leitura no 2o. Grau: conexões entre vestibular, o currículo e o ensino. Trabalho de graduação em Letras. Mimeo. 1995
- FREDERIKSEN, J R & COLLINS, A. *A systems approach to educational testing*. **Educational Researcher** 18 (9), 1989, p. 27-32.
- GIMENEZ, T. *Vestibular e ensino de 2o. Grau: coexistência pacífica?* Trabalho publicado nos **Anais do VIII ENPULI**, Brasília. 1988
- GIMENEZ, T. *Leitura em língua estrangeira e o vestibular*. Relatório de pesquisa apresentado à CPG/UEL. 1990
- GIMENEZ, T. et al. *O impacto do exame vestibular de inglês no ensino de segundo grau*. **Anais do X Seminário do CELLIP**. Cascavel: Unioeste, 1997, p. 70-79.
- KELLAGHAN, T, MADEUS, G & AIRASIAN, P. *The effects of standardized testing*. London: Kluwen, Nijhoff Publishing. 1982
- KHANYIA, T.R. *The washback effect of a textbook-based test*. **Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics** no. 1, 1990, p. 48-58.
- PRODROMOU, L. *The backwash effect: from testing to teaching*. **ELT Journal** 49(1), 1995, p.13-25.

---

<sup>5</sup> Embora não tenhamos estatísticas da escola pública, os percentuais de aprovação do cursinho da UEL tem sido os seguintes: 16% em 96/2, 18% em 97/1 e 24% em 97/2.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2º grau - Línguas Estrangeiras Modernas**. Curitiba: SEED, 1988.

WALL, D & ALDERSON, C (1992) *Examining washback: The Sri Lankan Impact Study*. **Working Paper Series 12**. CRILE, Lancaster University.