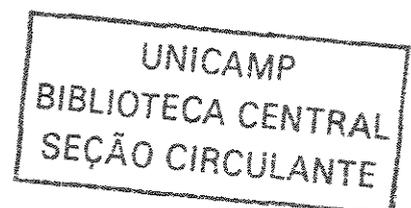


Maria Amélia Assis Nader Bartholomeu

**PROVA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) DOS  
VESTIBULARES E SUA INFLUÊNCIA  
NAS PERCEPÇÕES, ATITUDES E MOTIVAÇÕES  
DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**

CAMPINAS  
2002



UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

Maria Amélia Assis Nader Bartholomeu

**PROVA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) DOS  
VESTIBULARES E SUA INFLUÊNCIA  
NAS PERCEPÇÕES, ATITUDES E MOTIVAÇÕES  
DOS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci

CAMPINAS  
2002

UNIDADE	B2
Nº CHAMADA	T/UNICAMP B283p
V	EX
TOMBO BC/	54302
PROC.	124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$11,00
DATA	14/10/03
Nº CPD	

CM00185861-9

BIB ID 294463

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B283p	<p>Bartholomeu, Maria Amélia Assis Nader</p> <p>Prova de Língua Estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do 3º ano do Ensino Médio / Maria Amélia Assis Nader Bartholomeu. - - Campinas, SP: [s.n.], 2002.</p> <p>Orientadora: Matilde V. R. Scaramucci</p> <p>Tese (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Língua estrangeira. 2. Ensino. 3. Avaliação. 4. Atitudes. I. Scaramucci, Matilde V. R. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

Este exemplar e a redação final da tese  
defendida por \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e aprovada pela Comissão Julgadora em

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ *Matilde R Scaramucci*

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci  
(Orientadora)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Paulo Sampaio Xavier de Oliveira

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra Marilda do Couto Cavalcanti (suplente)

## DEDICATÓRIA

*Especialmente, para Marlene,  
minha estrela-guia.*

*Com todo meu amor,  
para Etoe,  
Mariana, João Francisco e  
Lucas*

## AGRADECIMENTOS

*A realização deste trabalho só foi possível graças a Deus, que sempre colocou em meu caminho pessoas maravilhosas a quem sou muito grata.*

*A todos que, direta ou indiretamente, me auxiliaram, meu muito obrigado:*

*À Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, pela inspiração para a escolha do tema da pesquisa, pela dedicação, confiança e incentivo para que este trabalho fosse realizado.*

*Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pelas orientações, ponderações esclarecedoras e pela sua postura sempre amiga ao longo desses anos.*

*Ao Prof. Dr. Paulo Sampaio Xavier de Oliveira, pelas valiosas contribuições através de sugestões por ocasião do exame de qualificação.*

*Aos professores do IEL por seus ensinamentos, incentivo e dedicação, especialmente ao Prof. Dr. John Robert Schmidt, pelas palavras oportunas que me deram incentivo para continuar.*

*Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação do IEL, pela atenção e paciência nos meus momentos de dificuldades burocráticas.*

*Às minhas colegas e amigas Débora, Márcia, Maria Caridad, Sandra Gatollin e Edileise, pela amizade, paciência em me ouvirem nas horas de dificuldade, pela solidariedade e incentivo.*

*À Rita Tardin Cardoso e à Olga, pela solidariedade e apoio no difícil momento do "corte umbilical"— a entrega da versão final desta dissertação.*

*Aos meus colegas Olga, Leila, Solange, Cibele, Nélida, Maria José e Atilio, pelas contribuições ao longo desses anos, pela amizade e solidariedade e, à Ivana, pela compreensão e por ter me socorrido com carinho na entrega das tarefas burocráticas escolares.*

*Às professoras da Faculdade de Psicologia da USF, principalmente à Cassinha e à Alicia, pelas contribuições e sugestões na área.*

*Aos meus colegas do Curso de Letras, principalmente ao Carlos Eduardo, à Márcia e à Eliana, pelas contribuições em todos os sentidos, pelo companheirismo e pela amizade.*

*À direção, aos professores e aos alunos da escola em que a pesquisa foi realizada, pela compreensão e colaboração.*

*Aos meus pais, Bechara e Irma, a quem devo mais esta vitória alcançada em minha vida.*

*Aos meus irmãos Antonio (Nelson) e Mabel, ao Beto e à Maria Alice, pela confiança; à Rose, pelo companheirismo e, especialmente, à Alcione, pela amizade e força nos momentos difíceis.*

*À Ute e ao André, pelo apoio, incentivo e presença constante em nossas vidas.*

*À Cleide, ao Istamir e ao João Francisco, pela paciência e prontidão no atendimento aos meus "gritos de desespero", no difícil relacionamento com o computador.*

*Ao Etoze, pelo apoio, pela compreensão e pelo seu amor, sempre preenchendo as lacunas que deixei em função deste trabalho.*

*À Mariana, João Francisco e Lucas, pela compreensão, pelo apoio e pelas lições de vida e amor.*

*À minha avó Maria e ao meu pai, por terem me iniciado neste misterioso e belo caminho de ensinar e aprender línguas estrangeiras.*

## RESUMO

Apesar de o conceito de efeito retroativo ser bastante corrente na área de avaliação e na Lingüística Aplicada em geral, poucos são os estudos disponíveis até o momento sobre a influência que a avaliação exerce nas percepções, atitudes e motivações de alunos. O objetivo deste estudo é investigar o efeito retroativo das provas de Inglês dos vestibulares (Unicamp, Fuvest e Vunesp) nas percepções, atitudes e motivações dos alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular, preenchendo essa lacuna nas pesquisas. Os dados foram coletados através de um questionário respondido por 73 alunos, complementado, através de entrevistas com um grupo de dez alunos que nos ajudaram a aprofundar os dados obtidos até então e observações em sala de aula cuja finalidade foi coletar dados sobre a abordagem de ensino do professor e do envolvimento dos alunos; um questionário respondido pelo professor também foi utilizado. Além de confirmarmos os resultados de estudos anteriores de que o efeito das provas em questão não é determinista, ficou evidenciado que é variável, isto é, aparece com diferentes intensidades, dependendo das características pessoais de cada aluno. Os resultados mostram também que o ensino pode potencializar esse efeito, uma vez que as percepções, as atitudes e as motivações dos alunos são fortemente dependentes do professor e do seu ensino.

Palavras-chave: *Língua Estrangeira (Inglês); Ensino; Avaliação; Efeito Retroativo; Atitude e Motivações .*

## ABSTRACT

Although the concept of washback or backwash effect is well-known in Applied Linguistics and in the evaluation field, there are only a few researches available about the influence of the tests upon the students' perception, attitudes and motivation. The aim of this research is to investigate the influence of the English test entrance examinations for the three main Brazilian universities (Unicamp, Fuvest and Vunesp) on the students' perceptions, attitudes and motivation. The data were collected through a questionnaire answered by seventy-three students and an interview with a group of ten students, class observations—aimed at the teacher's approach and the students' involvement— and a questionnaire answered by the teacher. Besides confirming the results of previous studies that say there is not a deterministic view of the effect, it is evident that the effect is variable, that is, it shows different intensities depending on each student's personal characteristics. The results also demonstrate that the teaching may potencialize this effect, once the students' perceptions, attitudes, and motivation strongly depend on the teacher and his/her teaching.

## Sumário

<b>Capítulo I - A trajetória da pesquisa</b>	01
1. Introdução	01
1.1 Problema da pesquisa e justificativa da escolha do tópico	04
1.1.1 - O vestibular da Unicamp	05
1.1.1.1 - A prova de Inglês	06
1.1.2 - O vestibular da Fuvest	10
1.1.2.1 - A prova de Inglês	11
1.1.3 - O vestibular da Vunesp	12
1.1.3.1. - A prova de Inglês	13
1.2 - Objetivos e perguntas de pesquisa	15
1.3 - Metodologia da pesquisa	16
1.3.1 - O cenário	17
1.3.2 - Os procedimentos e instrumentos de coleta dos dados	19
1.3.2.1 - As observações em sala de aula	19
1.3.2.2 - O questionário dos alunos	20
1.3.2.3 - As entrevistas dos alunos	22
1.4 - Os sujeitos	22
1.5 - O professor de Inglês	23
1.6 - Organização da dissertação	24
<b>Capítulo II - O referencial teórico</b>	25
2. Introdução	25

2.1 - Visões de avaliação: a cultura de avaliar em nossas escolas	25
2.2 - O efeito retroativo	31
2.3 - A atitude dos alunos e a avaliação em LE	43
2.4 - A motivação nos estudos de LE	47
2.4.1 A motivação e a avaliação em LE	51
<b>Capítulo III - Análise dos dados e discussão dos resultados</b>	<b>55</b>
3. Introdução	55
3.1 - O questionário	55
3.1.1 - As percepções	57
3.1.2 - A influência das provas nas atitudes dos alunos	63
3.1.3 - As provas de Inglês e as motivações	65
3.2 - As entrevistas	69
3.2.1 - As percepções das provas de Inglês	70
3.2.2 - As atitudes dos alunos	72
3.2.3 - As motivações dos alunos	75
3.3 - As observações da sala de aula e o questionário do professor	84
3.4 - Considerações finais	
Referências Bibliográficas	97
Anexo I - As provas da Unicamp, Fuvest e Vunesp	101
Anexo II - O questionário e o roteiro para entrevista com os alunos	109
Anexo III - O questionário do professor	115

## Lista de Figuras, Quadros e Tabelas

Figura 1 - Modelo de operação global do ensino LE	26
Figura 2- A relação entre percepções, atitudes, motivações e as provas dos vestibulares	43
Quadro 1 - Componentes da motivação para a aprendizagem de LE	51
Tabela 1 - Vestibulares mais procurados pelos alunos sujeitos	56
Tabela 2 - Cursos mais procurados pelos alunos sujeitos	57
Tabela 3 - Conhecimento das provas	58
Tabela 4 - Conteúdo das provas	59
Tabela 5 - Conhecimento necessário	59
Tabela 6 - O que o professor deve ensinar	60
Tabela 7 - Orientações recebidas	60
Tabela 8 - Dificuldade das provas	61
Tabela 9 - Tempo de preparação	61
Tabela 10 - Prestígio da LE	62
Tabela 11 - Número de aulas	62
Tabela 12 - Alunos estudam mais	63
Tabela 13 - Alunos fazem tarefas	64
Tabela 14 - Alunos procuram textos	64
Tabela 15 - Autoconceito	66
Tabela 16 - Auto-eficácia	66
Tabela 17 - Habilidades mais desenvolvidas	67
Tabela 18 - Autonomia	67
Tabela 19 - Aprendizagem da LE	68

# Capítulo I

## A Trajetória da Pesquisa

### 1. Introdução

Dentre as dimensões que compõem a operação de ensino de uma língua estrangeira (doravante LE), a avaliação pode ser considerada como uma das tarefas mais difíceis de ser executada pelo professor. No entanto, é preciso investir na avaliação, pois cabe a ela o papel de integrar o ensino à aprendizagem. É através da avaliação e de todas as informações que ela traz que professores, alunos e demais envolvidos com a educação poderão rever seus procedimentos e (re)direcionar os caminhos, para que os objetivos do ensino sejam o mais plenamente atingidos.

Nesta última década, a quantidade de trabalhos publicados nesta área revela que a avaliação vem despertando crescentemente o interesse de lingüistas aplicados,

cada vez mais conscientes da sua importância e da necessidade de desenvolvimento de instrumentos que levem em conta as novas teorias sobre linguagem e que possam acompanhar os mais recentes desenvolvimentos em outras áreas de ensino (Scaramucci,1993:92).

Dentro do nosso contexto de ensino em geral, e mesmo na escola pública, a avaliação é vista de forma contraditória: rejeitada, detestada por alunos e professores, mas, ao mesmo tempo, valorizada pelos mesmos professores e pela escola em geral, como instrumento promocional, índice do *status* do aluno, controle disciplinar (Scaramucci, 1998/1999) e até mesmo com uma função latente de autoritarismo e conservadorismo, não proporcionando nenhuma abertura ou modificação na distribuição social das pessoas e nem na transformação social. O professor, através de um modelo pedagógico que atende a esses

princípios — conservador e autoritário — "classifica" os alunos em "bons", "médios" e "ruins" praticamente desde o início de um processo de aprendizagem, e eles assim permanecerão até o final, pois nada será feito no meio desse processo, para recuperar efetivamente esse aluno. Reconhecemos que a prática pedagógica e, naturalmente, a prática da avaliação em nossas escolas, em geral, tem tido uma função classificatória e não diagnóstica, incluindo-se o processo seletivo para a entrada nas universidades, o que reflete uma visão limitada da avaliação.

Avaliar e, principalmente, ser avaliado nem sempre tem conotações, conseqüências ou implicações agradáveis e pode gerar ansiedade, seja ela positiva ou negativa (Fransson, 1985) e expectativas; portanto, a avaliação em sala de aula, ou os exames externos como os vestibulares, possuem um poder de influência sobre o ensino, a aprendizagem, o conteúdo e o material didático (Alderson, 1992).

Esse impacto exercido pela avaliação em geral sobre as dimensões de ensino, e também nas atitudes, percepções e ações de professores, alunos e de todos aqueles envolvidos com a educação é o que se chama de efeito retroativo (*backwash* ou *washback effect*).

Apesar de não ser um conceito novo, é grande o interesse que o mesmo tem suscitado. Contudo, ele necessita ainda de muitas comprovações empíricas, devido à sua complexidade, sendo que uma teoria a seu respeito está ainda em construção.

Muitos dos estudos desenvolvidos no exterior e no Brasil têm sido motivados pela busca de evidências e de uma descrição do mecanismo do efeito retroativo em diferentes contextos, de tal modo que padrões e regularidades possam ser documentados e uma teoria, formulada (Scaramucci, 2001).

Antes da publicação do artigo de Alderson & Wall (1992), *Does washback exist?*, a literatura que se referia ao efeito retroativo costumava denominar por esse termo tudo aquilo que estivesse relacionado às provas e à sua influência. Essa visão era determinista, isto é, entendia que uma prova sempre traz um impacto no processo ensino-aprendizagem.

Pesquisas atuais (Shohamy, 1993; et alii, 1996; Alderson & Hamp-Lyons, 1996; Bailey, 1996; Messick, 1996; Cheng, 1998; Wall, 1996; Watanabe, 1996; Scaramucci, 1997, 1998, 1999, 2001; e Gimenez, 1999; entre outros) contrariam essa visão e demonstram que o efeito retroativo não ocorre automaticamente, isto é, que a avaliação - seja ela de rendimento ou através de exames externos — não traz, necessariamente, uma mudança nos professores, alunos e demais envolvidos no processo. A complexidade do fenômeno envolve outras forças existentes na sociedade, que interagem para que haja impacto na prova, tais como a abordagem do professor, o *status* da língua e o contexto educacional e cultural nos quais os envolvidos no processo estão inseridos, pois a prova ou os exames não são acontecimentos isolados e estão relacionados com um conjunto de variáveis que fazem parte do processo educacional, como os acima citados (Shohamy et alii, 1996).

No Brasil, Scaramucci (1995) e Gimenez (1999) têm focalizado o efeito retroativo em suas pesquisas. Entretanto, as investigações até agora realizadas têm sido voltadas para o *ensino /professor*; poucos têm sido os estudos relacionados à *aprendizagem /alunos*. No exterior, apenas Bailey (1996) faz uma breve referência ao impacto das provas ou dos exames nos alunos e Cheng (1998) focaliza o impacto de um exame público na percepção e nas atitudes dos alunos em direção à aprendizagem.

Esta pesquisa busca preencher tal lacuna, ao investigar o efeito de provas de inglês de três grandes vestibulares paulistas nas percepções, nas atitudes e nas motivações dos alunos do último ano do Ensino Médio (doravante EM) ao se prepararem para esse processo seletivo para ingresso no Ensino Superior.

### **1.1 Problema de pesquisa e justificativa da escolha do tópico**

Os objetivos e questionamentos desta pesquisa foram motivados pela necessidade de compreensão do momento em que se encontra o estudante da última série do 3º ano do EM, quando está se preparando para o vestibular. Este é um momento decisivo para sua vida profissional e acadêmica, uma vez que, no Brasil, os exames vestibulares, principalmente os das universidades públicas (Fuvest, Unicamp, Vunesp), foco deste trabalho, são bastantes concorridos por serem universidades de prestígio e não pagas.

Por serem exames de grande importância no cenário nacional e, particularmente, para a vida futura do aluno, temos como hipótese que possa haver um efeito retroativo da prova de Inglês nas percepções, atitudes e motivações dos alunos ao se prepararem para essa prova. Ao se considerar o efeito retroativo, entretanto, deve-se levar em conta o "status" da língua inglesa dentro do nosso sistema educacional e, conseqüentemente, a situação de aprendizagem da língua nas escolas públicas e particulares, assim como as características das provas de Inglês do vestibular.

No que se refere ao *status* do Inglês, observa-se um conflito muito grande do ponto de vista sócio-educacional: uma supervalorização pelo mercado de trabalho, haja vista a proliferação de escolas particulares de línguas, e uma desvalorização pedagógica dessa

disciplina, que até há pouco tempo era considerada atividade e, atualmente, vem sendo oferecida apenas em uma aula (de 45 minutos) por semana no 3º ano de algumas escolas particulares e públicas; sem contar que o Inglês não é avaliado no exame do ENEM<sup>1</sup>.

Outro fato que também demonstra a indiferença com o ensino de Inglês é que em algumas escolas particulares, seu ensino foi terceirizado, passando a ter material didático, metodologia e professores específicos de uma escola de idiomas que, por sua vez, não faz parte daquela instituição.

Sem dúvida, esse desprestígio da disciplina está também refletido no vestibular, quando comparado ao *status* das outras disciplinas. Na Unicamp, por exemplo, o Inglês é a única disciplina não prioritária, o que significa que o aluno poderá tirar nota mínima nessa matéria; para não ser excluído, só não poderá tirar zero. No entanto, a nota de LE é importante nos cursos de alta demanda (como, por exemplo, Medicina), em que o número de candidatos é bem maior do que o número de vagas, fazendo com que o candidato tenha que estar bem preparado também em Inglês, pois sua nota pode ser decisiva para a classificação (Scaramucci, op. cit.).

Na próxima seção, analisaremos os exames da Unicamp, Fuvest e Vunesp e suas respectivas provas de Inglês.

### **1.1.1 O vestibular da Unicamp**

A partir de 1987, o formato do exame vestibular da Unicamp foi reformulado, com o objetivo de selecionar candidatos com um perfil mais adequado à universidade, e para que

---

<sup>1</sup> ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Tem sido realizado desde 1998 com o "objetivo de avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos examinandos e domínio da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica entre outras" dos alunos do 3º ano do EM. A LE não é avaliada.

houvesse uma interação maior com o EM. Até então, as provas eram elaboradas pela Fundação Carlos Chagas, com formato semelhante ao dos demais vestibulares.

Segundo a Revista do Vestibulando (2002: 43), "a Unicamp faz do seu vestibular a porta de entrada para o estudante que se expressa com clareza, é capaz de organizar idéias e conheçam o conteúdo do segundo grau".

O vestibular da Unicamp é realizado em duas fases: a primeira é constituída de uma redação e de doze questões sobre os conteúdos das seguintes disciplinas: Matemática, Física, Química, Geografia, História e Biologia. A segunda fase consta de oito provas das disciplinas Língua e Literaturas de Língua Portuguesa, Biologia, Química, Física, Geografia, História, Matemática e Língua Estrangeira (inglês ou francês).

#### **1.1.1.1 A prova de Inglês**

A prova de Língua Estrangeira (inglês ou francês) é realizada juntamente com a de Matemática no último dia do vestibular. Essa prova avalia "a competência de leitura do candidato e é composta de doze perguntas escritas em português, sobre textos autênticos e de gêneros variados, escritos em língua inglesa" (Manual do Candidato, 2001: 37). Cada questão tem o valor de cinco pontos, com respostas também em português, uma vez que o objetivo é avaliar a compreensão de leitura do candidato e não sua capacidade de redigir textos em LE.

Os textos selecionados procuram "contemplar o universo cultural do aluno e os diversos tipos de experiência discursiva e propor diferentes graus de dificuldade de leitura (artigos de jornais, revistas, artigos de divulgação científica, textos científicos e poemas),

pois a leitura é compreendida como construção de sentidos, com o auxílio do conhecimento prévio do leitor" (Manual do Candidato, 2001: 37).

O conceito que subjaz a essa prova é o de que ler em LE não é simplesmente decodificar ou traduzir uma a uma as palavras ali presentes. Além das informações que o próprio texto proporciona, "entram nessa relação de estabelecimento de sentidos o conhecimento prévio, a experiência, a história de vida e de leitura de cada candidato"<sup>2</sup>.

A leitura, portanto, é compreendida como uma tarefa ativa, em que os sentidos são negociados, construídos, resultando na produção de um texto novo pelo leitor. O que também significa que diferentes leitores poderão produzir leituras diferentes de um mesmo texto; o que não significa, em outro extremo, que qualquer leitura possa ser feita. Há, portanto, uma quantidade de respostas variadas, que poderão ser consideradas mais adequadas ou menos adequadas aos objetivos das perguntas, e não apenas uma resposta correta, como no caso das questões de múltipla escolha.

Segundo Scaramucci (1999), a escolha desse método de avaliação (respostas abertas ou discursivas) é fundamental para garantir a validade do construto avaliado, no caso, a leitura como um processo de construção de sentidos, que reconhece a possibilidade de leituras distintas para um mesmo texto, dependendo de cada leitor. A autora lembra que, para que esse conceito de leitura não seja distorcido, a banca elabora uma grade de correção, que é o conjunto de expectativas para a resposta considerada mais adequada, incluindo outras respostas não esperadas a partir de uma amostra real das provas.

O programa da prova é apresentado de forma sucinta no Manual do Candidato e tem como objetivo explicar a razão de ser a habilidade de leitura focalizada na prova e o conceito de leitura que a norteia: "a leitura pode ser definida como o resultado de uma

operação de atribuição de sentido que atua sobre o texto em sua globalidade, recuperando seu funcionamento" (Manual do Candidato, 2001: 37).

Com relação aos componentes lingüísticos (vocabulário e gramática), não são feitas referências especiais, com exceção do seguinte: "saber **reconhecer recursos lingüísticos** fundamentais para o **texto escrito**, como por exemplo: marcadores de enunciação, articuladores retóricos, articuladores lógicos, anafóricos"<sup>2</sup>. Apesar de ser uma prova cuja concepção de leitura difere da visão tradicional, que se limita à decodificação de palavra por palavra, a necessidade de conhecimento lexical e gramatical básicos é importante, embora não explicitada.

Sabemos que a dificuldade de um texto não decorre apenas do vocabulário<sup>3</sup>; podemos afirmar que o leitor precisa possuir competência sintática, semântica, textual e até mesmo uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto (Leffa, 1996:16), mas neste caso parece ficar implícita a idéia de que o conhecimento lexical e gramatical não são relevantes.

Além disso, pode-se observar pela análise das provas que, embora algumas questões possam ser respondidas com uma competência lingüística mais limitada, por focalizarem aspectos mais gerais, outras não, uma vez que a resposta adequada exige um nível mais alto de competência. No entanto, podemos observar, através da análise de algumas provas, que mesmo questões muito simples exigem o conhecimento de aspectos gramaticais (exemplo de prova do ano 2001, questão nº 13; Ver Anexo I). Para responder a essa questão adequadamente, o aluno deveria reconhecer o verbo *to put* e suas três formas verbais; do

---

<sup>2</sup> Ver Manual do Candidato 2001.

<sup>3</sup> Ver Scaramucci (1995), sobre a importância do conhecimento lexical na leitura.

contrário não compreenderia a *charge*. Reconhece-se que essa é uma questão fácil, uma vez que o verbo *to put* é introduzido no currículo escolar ainda nas séries iniciais do EF, mas é uma questão que envolve competência gramatical e, por tal motivo, a necessidade do conhecimento gramatical deveria ser mencionada no Manual do Candidato. Ao analisarmos as respostas a uma outra questão do vestibular (prova de 2001, questão nº 22, Ver Anexo I), observamos que a falta de competência lexical pelos candidatos foi um dos motivos de essa questão ter apresentado um alto índice de notas zero. O candidato precisaria ter um conhecimento lexical muito bom para inferir o significado de dois termos não frequentes (*backlog* e *interlard*) e poder entender a linha argumentativa do autor. Conforme argumenta Scaramucci (1999: 12), o conceito de leitura enquanto construção de significados que é deixado transparecer na proposta, que considera o leitor e seus conhecimentos, é de certa forma simplificado na elaboração das provas propriamente ditas, uma vez que muitas das questões avaliam uma proficiência lingüística em detrimento de uma proficiência em leitura.

A autora (op. cit.) traz evidências de que a proposta não é simples para os alunos a quem está endereçada, e nem mesmo para os professores que reconhecem a dificuldade em interpretá-la. Por outro lado, reconhecemos também que se não for bem orientado, o candidato pode ter a impressão de que a prova de Inglês é tão simples que não há necessidade de um preparo específico como para as provas de outras disciplinas.

### 1.1.2 O vestibular da Fuvest

O vestibular da Fuvest, além de selecionar candidatos para a Universidade de São Paulo (USP), atende para o mesmo fim a Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, a Academia de Polícia Militar de Barro Branco e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

O vestibular é realizado em duas fases. Na primeira, o candidato deve responder a 160 questões de múltipla escolha sobre as matérias que constituem o núcleo comum do Ensino Médio (Língua Portuguesa, Inglês, História, Geografia, Matemática, Física, Química e Biologia), com 20 testes cada uma, exceto Língua Portuguesa, que tem 26 questões, e Inglês, 14. Essa fase tem o papel de uma pré-seleção; só fará a segunda fase o candidato que obtiver, em cada carreira, nota igual ou superior à nota de corte, calculada em função da relação candidato X vaga e do desempenho do conjunto de candidatos na carreira desejada. A segunda fase é constituída por um conjunto de até 4 provas analítico-expositivas, das quais a de Redação e de Língua Portuguesa será obrigatoriamente uma delas. As demais provas variarão de uma carreira para outra.

A classificação final do candidato será baseada no total dos pontos conseguidos nas provas da primeira e da segunda fases e servirá como critério para a chamada dos alunos para matrícula. O exame do ENEM ( Exame Nacional do Ensino Médio) poderá ser usado para compor a nota da 1ª fase da Fuvest

### 1.1.2.1 A prova de Inglês

Na prova de inglês da Fuvest, o número de questões é menor (14), quando comparado com o de outras provas (20). De acordo com o Manual do Candidato (2001), o exame tem por objetivo "avaliar a capacidade de compreensão de textos autênticos em língua inglesa". Os textos abordam temas variados da realidade política, econômica e cultural do mundo contemporâneo. São também utilizados textos literários, científicos de divulgação, jornalísticos ou publicitários. As questões têm como meta principal

avaliar a capacidade do candidato em inferir, estabelecer referência e promover relações entre textos e contextos, orações e frases. São prioritariamente tratados os aspectos gerais pertinentes ao tema, estrutura e propriedade dos textos, podendo ainda serem avaliados os elementos lingüísticos relevantes à compreensão global e/ou parcial do texto. Na medida de sua importância, para a compreensão dos textos será exigido também o reconhecimento de vocabulário e de elementos gramaticais básicos (Manual do Candidato, 2001: 41).

A prova da Fuvest é composta, geralmente, por 10 questões de compreensão de textos e 4 de verificação de aspectos gramaticais e vocabulário. As questões são de múltipla escolha e a grande maioria apresenta alternativas em inglês. Por serem as questões de múltipla escolha, assume-se que o conceito de leitura subjacente a essa prova é de que há somente uma possibilidade de interpretação na leitura; o aluno não negocia o significado do texto; ele terá que descobrir a resposta esperada por quem formulou as questões. Julgar a proficiência do leitor simplesmente através de questões de múltipla escolha é possível dentro de uma compreensão de leitura em que há apenas uma verdade – a de quem preparou o teste, em que o significado das palavras é único, isto é, "apenas aquele que o professor prestigia e o aluno tenta adivinhar de modo a poder repetir para ter sucesso" (Moita Lopes, 1995:4).

Geralmente, as tarefas dessa prova limitam-se à decodificação/tradução, localização de informações e inferências, tornando a tarefa mais difícil se o aluno não souber o significado de todas as palavras, uma vez que a maioria das alternativas estão na língua alvo. O candidato será, então, submetido a duas provas de compreensão: a do texto da prova e a das alternativas. Esse aspecto pode ser observado através da questão da prova que selecionamos como exemplo (prova II, questão 30; Anexo I). Além do conhecimento do vocabulário do texto, que inclui palavras de baixa frequência, tais como *lout, smashed up, to bare their bottoms, amid* etc, ele só conseguirá uma resposta adequada se tiver conhecimento do vocabulário específico de cada uma das alternativas apresentadas, por exemplo, o significado de *due to, defeat, regards, least likely, behave, fair play, good mood* etc.

Esse tipo de dificuldade limita a chance do candidato conseguir um bom desempenho.

### **1.1.3 O vestibular da Unesp**

A Universidade Estadual Paulista — UNESP — tem suas unidades disseminadas em várias cidades do estado de São Paulo. Seu vestibular é realizado pela fundação Vunesp, em uma única fase. São três provas realizadas em dias consecutivos. No primeiro dia, prova de conhecimentos gerais (peso 1), comum para todas as áreas, com 84 testes de múltipla escolha divididos igualmente entre : Matemática, Física, Química, Biologia, História e Língua Estrangeira (inglês ou francês). No segundo dia, prova de Conhecimentos Específicos (peso 2), com 25 questões discursivas. As disciplinas que compõem essa prova

variam conforme a área de opção: Área de Ciências Biológicas- Biologia, Química, Física e Matemática; Área de Ciências Exatas – Matemática, Física e Química; Área de Humanidades – História, Geografia e Língua Portuguesa. No terceiro dia, prova de Língua Portuguesa, comum para todas as áreas, constando de 10 questões discursivas e uma redação.

Nota-se que a LE é avaliada uma única vez e tem peso um, enquanto todas as outras disciplinas são avaliadas duas vezes: no primeiro dia (peso um) e no segundo dia (peso dois), de acordo com a área do curso do candidato.

### **1.1.3.1 A prova de Inglês**

Na prova de inglês são apresentados textos autênticos, selecionados de livros, jornais ou revistas, "para avaliar o domínio de vocabulário, compreensão das idéias expostas e a correspondência de sentido com a Língua Portuguesa". De acordo com o Manual do Candidato (2001: 41),

o desempenho adequado na compreensão dos textos exige o conhecimento das seguintes estruturas dos sintagmas nominal, adjetival e adverbial: (1) o verbo e o sintagma verbal: tempo, aspecto e modo; voz; modais; (2) a estrutura de frases simples e complexas: coordenação e subordinação; orações reduzidas e (3) conectivos.

Finalizam-se as orientações dadas ao candidato sobre a prova de inglês com a seguinte instrução: "serão ainda apresentadas oportunidades de interação comunicativa" (Manual do Candidato, 2001: 41).

As provas são constituídas por seis questões de gramática e seis de compreensão de textos. As questões de gramática, em sua maioria, são baseadas em vocabulário dos textos e exigem os conhecimentos dos itens acima apresentados.

Como na prova da Fuvest, a da Vunesp traz questões de múltipla escolha, mas as alternativas referentes à compreensão do texto são todas em Português. A visão de leitura pressuposta nessa prova parece também estar associada à idéia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, justificando, assim, o uso de respostas de múltipla escolha. Os textos apresentados não são tão complexos como os da Fuvest, isto é, o conhecimento lexical necessário para que o aluno o entenda é relativamente simples, bem como a sua estrutura gramatical. O exemplo que trazemos (prova 2001; Ver Anexo I) ilustra que o fato de haver muitas palavras que compõem o vocabulário intermediário e conhecido na escola (*fears, poverty, soul, etc.*); muitos cognatos (*corruption, comfortably, scandals, sense of collective etc.*); bem como palavras de frequência mais baixa (*hoist, revved up, cliffhanger*), mas que contam com sua tradução nas alternativas, o que facilita muito para o candidato.

O aluno que concorre aos três grandes vestibulares encontrará, portanto, três provas diferentes, embora a prova da Fuvest e da Vunesp sejam semelhantes, pois estão fundamentadas em visões semelhantes de leitura. Será que as provas de inglês são relevantes para o aluno, a ponto de fazê-lo prestar atenção nas mesmas? Será que o aluno reconhece as distinções entre uma e outra? Como se prepara para cada uma dessas provas? Ou não se prepara? Cabe ao professor algum mérito nessa tarefa? São respostas a essas perguntas, dentre outras, que tentaremos responder ao longo desta investigação.

Justifica-se, assim, o estudo proposto, dada a importância dos vestibulares na nossa sociedade, a mobilização que esse exame poderá provocar nos alunos para se prepararem para as provas e, mais especificamente, para a prova de inglês, que possui um *status* diferente dentro do conjunto das disciplinas do EM, no nosso contexto educacional.

Os dados obtidos nessa pesquisa poderão auxiliar na compreensão de questões importantes envolvidas na aprendizagem de uma LE – a avaliação e, mais especificamente, a influência que um exame externo poderá exercer na preparação do aluno para a prova de LE do vestibular, através da descrição e compreensão do funcionamento desse efeito, conseqüentemente, ajudando o aluno dentro desse processo.

## **1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa**

O objetivo desta pesquisa é oferecer subsídios teóricos e práticos que possam nos ajudar a compreender mais profundamente o efeito retroativo da prova de Inglês dos três vestibulares acima apresentados nas percepções, atitudes e motivações dos alunos do 3º ano do EM para se prepararem para essas provas.

Esses objetivos serão operacionalizados através das seguintes perguntas:

1. Que percepções, atitudes e motivações os alunos-sujeitos do Ensino Médio do contexto observado têm das provas de inglês dos vestibulares selecionados ?
2. As provas em questão exercem efeitos retroativos na forma como tais alunos se preparam para esse exame, tanto em classe como fora dela?

Para respondermos a essas perguntas, buscamos informações através de um questionário, entrevistas com alunos e professor, assim como observações em sala de aula.

Na próxima seção, descreveremos mais detalhadamente a metodologia desta pesquisa.

### **1.3 Metodologia da pesquisa**

Os estudos mais antigos (antes de 1992) sobre efeito retroativo apresentavam uma limitação metodológica, na medida em que eram baseados em relatos de alunos e professores, não incluindo as observações em sala de aula.

Neste estudo, buscamos uma triangulação das informações obtidas através dos instrumentos (questionário e entrevista) com as observações feitas em sala de aula pela pesquisadora e a entrevista com o professor da matéria. O questionário e as entrevistas são importantes instrumentos que forneceram os dados primários sobre o perfil dos alunos e suas percepções sobre as próprias atitudes e motivações. As observações em sala de aula complementam as informações, fornecendo as percepções da pesquisadora sobre a questão.

Os dados do presente estudo, portanto, foram obtidos em duas fases: a primeira, em que setenta e três alunos responderam a um questionário (Cf. Anexo II), e a segunda, que foi realizada através de uma entrevista (Cf. Anexo II) com dez alunos selecionados a partir do questionário e das observações em sala de aula, tendo como objetivo aprofundar as questões pertinentes para a pesquisa (Ver 3.3).

Após haver explicitado e justificado a metodologia de pesquisa desenvolvida neste estudo, faz-se necessário tratar do cenário da coleta de dados, dos procedimentos e instrumentos utilizados, assim como da descrição do perfil dos alunos e do professor.

### 1.3.1 O cenário

O cenário escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa é o de uma escola particular na região de Campinas. Julgamos ser relevante essa realidade do ponto de vista sócio-econômico e cultural, uma vez que, normalmente, os alunos pertencentes a esse contexto possuem interesses e objetivos diferentes daqueles dos alunos da escola pública, no que se refere à futura vida acadêmica, à escolha dos cursos e das universidades que desejam freqüentar.

Antes de optarmos pela escolha de uma escola particular, uma escola pública pertencente à mesma região foi procurada, pois a intenção era obtermos dados de ambas e compará-los. Os alunos de todas as classes das duas escolas responderam ao questionário preliminar. Verificamos, no entanto, que, na escola pública, apenas uma pequena porcentagem em cada classe interessava-se por algum vestibular. Os vestibulares das três grandes universidades públicas, entretanto, não fazem parte dessa escolha, nos levando a interromper a pesquisa nesse contexto, por reconhecermos não ser adequado para o estudo do fenômeno.

A escola particular onde foi realizada a pesquisa localiza-se na área central de uma cidade pequena do interior paulista, da região de Campinas, em um prédio adaptado para receber alunos adolescentes, pois ali antes funcionava uma escola maternal e um jardim da infância. É uma escola freqüentada por alunos de classe média, cujos pais parecem priorizar os estudos de seus filhos, uma vez que optaram por pagar pelos mesmos.

A escola possui cinco salas de aula de tamanho médio: duas classes de 1º ano, duas de 2º e uma de 3º, juntamente com o cursinho, no período matutino; e apenas uma classe

de 3º ano e cursinho, no noturno. O número de alunos em cada classe é maior do que as salas comportariam, trazendo um certo desconforto: calor, carteiras muito juntas, dificuldade para a instalação e uso de recursos audiovisuais pelo professor e até o uso de aparelhos para gravação pela pesquisadora. O uso de microfone por alguns professores torna-se necessário.

O critério de escolha pela classe do diurno foi pragmático, isto é, a disponibilidade da pesquisadora para assistir às aulas.

Oitenta e três alunos estavam matriculados nessa turma; sessenta e quatro no 3º ano, dos quais dezenove estavam fazendo apenas o cursinho preparatório para o vestibular, tendo já terminado o último ano do EM.

A aula de inglês ocorria às segundas - feiras, das 12h15 às 13h00, sendo essa a última aula daquele período e o único dia da semana em que a aula não terminava às 12h15. Deve-se ressaltar que, devido ao esvaziamento na aula de LE, a escola teve que tomar outra medida no ano seguinte à realização dessa pesquisa, trocando a aula de LE por uma de Biologia e passando a aula de LE dentro do período de 7h15 às 12h15.

### **1.3.2 Os procedimentos e instrumentos de coleta dos dados**

Os dados para esta pesquisa foram obtidos através dos seguintes procedimentos: primeiramente, foi apresentada a proposta de pesquisa para os alunos e esses foram convidados a participar; um questionário foi aplicado, coletivamente, aos alunos presentes durante a aula do dia 21/06/00; foram também utilizadas notas de aulas assistidas pela pesquisadora, das quais foram escolhidas as dos dias 07/08, 14/08 e 04/09/00.

Entrevistas individuais foram realizadas no dia 20/10/00 com um grupo selecionado de alunos, conforme os critérios que serão descritos mais adiante, tendo sido algumas delas gravadas em áudio. A fita foi roteirizada, tendo sido selecionados alguns trechos para a análise. Inicialmente, não se pretendia gravar a entrevista, para não intimidar os alunos: os dados seriam anotados pela pesquisadora. Durante o seu desenvolvimento, entretanto, dado o volume de informações, percebeu-se a importância de se registrá-las; assim, a pesquisadora pediu permissão aos alunos e a gravação foi realizada.

Uma entrevista com o professor de inglês da turma foi efetuada, a qual será descrita mais adiante. Na próxima seção, detalharemos os instrumentos de coleta utilizados nesta pesquisa.

### **1.3.2.1 As observações de sala de aula**

As observações de sala de aula tiveram por objetivo fornecer elementos para que a pesquisadora pudesse selecionar os sujeitos para a entrevista. Além disso, tais observações permitiram entender o teor das explicações e atividades propostas pelo professor, o desenvolvimento das mesmas, o interesse/ falta de interesse demonstrado pelos alunos através da atenção/falta de atenção e da participação/ não participação com perguntas, conversas com colegas.

Embora a pesquisadora tenha assistido a cinco aulas, apenas três delas (07/08; 14/08 e 04/09) foram utilizadas como dados para a pesquisa.

### 1.3.2.2 O questionário

Na primeira fase, utilizou-se um questionário elaborado especialmente para o estudo, constando de 22 perguntas semi-abertas e dirigidas (Cf. Anexo III). O objetivo desse instrumento foi coletar informações a respeito das percepções e atitudes que os alunos têm das provas de inglês dos vestibulares, assim como informações sobre como avaliam o próprio desempenho nessas provas. Além disso, conhecer o papel exercido pelo professor de LE, saber como os alunos se preparam para as provas, e obter um perfil de cada aluno em termos de idade, sexo etc.

As perguntas nº 1, 2 e 3 buscaram coletar informações sobre os vestibulares, cursos ou áreas escolhidas. As perguntas nº 4, 8, 15 e 16 focalizaram o grau de autonomia dos alunos na aprendizagem da LE e na busca de orientação para essas provas. A pergunta nº 5, com duas alternativas, foi elaborada para obter informações sobre o aluno, que não tomou conhecimento da prova, e por que isso ocorreu (desinteresse do próprio aluno ou falta de explicação pelo professor). A percepção que o aluno tem da prova foi investigada nas perguntas nº 6, 10, 12 e 15, e a questão nº 7, decorrente da que a antecede, buscou informações sobre a percepção dos alunos quanto à dificuldade das provas.

O auto-conhecimento ou conceito de auto-eficácia (Ver Capítulo II), importante na motivação e relacionado também às atitudes dos alunos, foi abordado nas questões nº 11, 14, 16 e 19.

As motivações dos alunos para a aprendizagem da LE foram diretamente abordadas nas questões nº 9 e 13, que buscaram informações sobre o que representa a prova de Inglês,

se o aluno percebe alguma modificação nas suas atitudes em função da mesma, se frequenta curso de línguas e os motivos de cursá-lo.

As atitudes dos alunos foram investigadas nas perguntas nº 17 e 18. Procurou-se averiguar se o aluno tem autonomia ou não ao se preparar para as provas, se busca exercícios e textos extras para ampliar o seu conhecimento na língua e se faz as tarefas da apostila, não exigidas pelo professor. Buscar ou ampliar o conhecimento sobre a matéria sem a ajuda do professor e realizar as tarefas que não são "cobradas" são atitudes de alunos que têm a autonomia como característica da sua personalidade. A autonomia está ligada à responsabilidade assumida pela própria aprendizagem e à capacidade de perceber que o seu sucesso depende também do seu esforço e do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e não apenas da dificuldade da prova (Ver Capítulo II).

O número de aulas de Inglês oferecido pela escola e o prestígio que a disciplina tem para os alunos dentro do curso foram aspectos abordados nas questões nº 20, 21 e 22.

Esse questionário permitiu, portanto, a obtenção de uma grande quantidade de informações referentes aos vestibulares, cursos e áreas que os alunos pretendem seguir; sua autonomia e independência, motivações, conhecimento e percepção das provas de LE do vestibular etc., auxiliando na seleção dos sujeitos para a segunda fase desta pesquisa.

### **1.3.2.3 A entrevista**

Uma entrevista estruturada foi conduzida com um grupo selecionado de dez alunos, com o objetivo de aprofundar as informações já obtidas sobre as percepções, atitudes e

motivações, e esclarecer pontos obscuros nas respostas dadas ao questionário (Cf. Anexo III). Inicialmente, como mencionado, a entrevista não foi gravada (Ver seção 1.3.2), mas a partir de um dado momento, iniciou-se a gravação, sem que a pesquisadora tivesse observado qualquer tipo de inibição por parte dos alunos.

## 1.4 Os sujeitos

Setenta e três alunos pertencentes ao 3º ano do EM e ao cursinho responderam ao questionário. A maioria desses alunos frequenta essa escola desde o 1º ano do Ensino Médio. São alunos pertencentes à classe média, conforme dados da própria escola. Sua idade varia entre 17 e 19 anos, sendo 47 do sexo feminino e 36 do sexo masculino.

Para participar da entrevista, foram escolhidos dez alunos, com a idade de 17 anos, sendo quatro do sexo feminino e seis do masculino. Esses alunos foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios: 1) aqueles que deram respostas a todos os itens do questionário; 2) aqueles que tiveram atitudes diferenciadas em sala de aula: a) positivas— participavam da aula, estavam atentos ao professor; b) negativas — não assistiam frequentemente às aulas; conversavam com colegas durante as aulas, ou c) indiferentes - não faziam os exercícios em classe, mas não conversavam com os colegas e não participavam das aulas; 3) aqueles que tiveram participação no vestibular pela primeira vez (alguns treineiros no ano anterior). A escolha por alunos do 3º ano deu-se pelo fato de eles estarem mais envolvidos com a escola, com os professores, com as notas, com as avaliações e com os vestibulares. Sendo assim, a pesquisadora poderia ter a certeza de que estariam na escola até o final do ano letivo.

## **1.5 O professor de Inglês**

Embora o foco desta pesquisa seja o aluno, consideramos importante obter dados adicionais sobre o professor, sua abordagem (crenças, filosofia de ensinar/aprender) dentro do nosso sistema educacional e da nossa "cultura de ensinar e de aprender e de avaliar", uma vez que ele ocupa um papel central nesse processo.

Para conhecermos melhor o professor e a sua metodologia, portanto, coletamos alguns dados através de um questionário, adaptado de Scaramucci (1995) (Cf. AnexoII).

O questionário constou de trinta perguntas referentes a dados pessoais e de formação (data e local de nascimento, instituição em que se formou, ano e cursos), de profissão e metodologia (disciplinas que leciona, número de turmas e aulas semanais, materiais utilizados em sala, opinião e avaliação dos vestibulares, influência dos vestibulares na sua prática docente).

O professor graduou-se em uma faculdade particular do interior do estado de SP, em Letras (Português e Inglês) e ensina inglês há 24 anos. Os primeiros anos de experiência foram apenas em escola pública e há cinco anos leciona nessa escola e em outras particulares. Após concluir a graduação, fez um curso em uma escola de línguas, mas nenhum outro curso de reciclagem. Além disso, não participou de nenhum encontro de divulgação feito pelo vestibular da Unicamp (o único do qual temos conhecimento).

## **1.6 Organização da dissertação**

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, abordamos o problema da pesquisa e a justificativa da escolha do tópico a ser investigado, apresentando

o contexto em que a mesma foi realizada, seus objetivos, perguntas e metodologia. No Capítulo II, construímos uma base teórica para responder às questões que estamos nos propondo a investigar, através de uma revisão da literatura referente ao efeito retroativo de atitudes e motivações dentro da aprendizagem de uma LE. O Capítulo III apresenta a análise dos dados com a discussão orientada pelas perguntas da pesquisa, assim como as considerações finais desse estudo.

## Capítulo II

### O referencial teórico

#### 2. Introdução

Este capítulo é dedicado à fundamentação teórica desta pesquisa, conduzida a partir de uma resenha crítica de estudos que abordam conceitos diversos relevantes para esta pesquisa. Na primeira seção, apresentaremos os conceitos relativos à visão de avaliação, área na qual o efeito retroativo está inserido, assim como a cultura de avaliar predominante em nossas escolas. Na Segunda seção, definiremos o conceito de efeito retroativo e, na última, apresentaremos os conceitos de atitude e motivação, assim como suas relações com o conceito de efeito retroativo.

#### 2.1 Visões de avaliação: a cultura de avaliar<sup>4</sup> em nossas escolas

Para se entender o funcionamento do efeito retroativo, é necessário definir o que se entende por avaliação e situar seu importante papel dentro do processo de ensino/aprendizagem, uma vez que esse efeito se refere à influência que a avaliação, potencialmente, exerce nos professores, alunos e todos os envolvidos com o ensino/aprendizagem.

A avaliação faz parte da tarefa de ensinar do professor e se inicia com o planejamento. Ao planejar, o professor define os objetivos e os meios para atingi-los; ao

---

<sup>4</sup> O termo "cultura de avaliar" relaciona-se com a acultura de ensinar (Feimar-Nemser & Floden, 1986; mais recentemente Richards & Lockhart, 1995) e a "cultura de aprender" do professor em pré-serviço (Barcelos, 1999), é adotado por Scaramucci (1997: 77) para se referir a "crenças, pressupostos teóricos, atitudes e mitos construídos ao longo dos anos de nossa experiências de aprender e ensinar, muitas vezes superadas e sem reflexão e que acabam por determinar, na maioria das vezes de forma inconsciente, os rumos de nossa prática.

executar, constrói esses resultados, mas é somente ao avaliar que poderá obter informações sobre esses resultados.

Para tentar explicar as várias fases do processo de ensino/aprendizagem, retoma-se o que Almeida Filho (1993) denomina "Operação Global do Ensino de Línguas" (Figura 1):

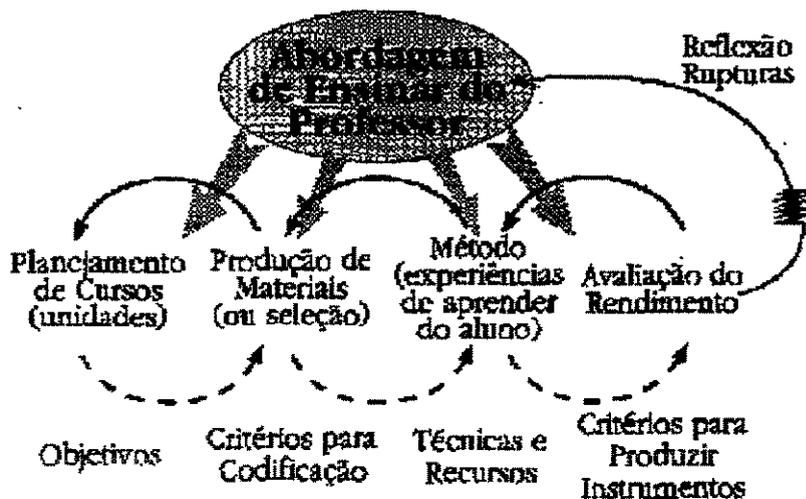


Fig. 1 - Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas

Para ele, são quatro fases distintas que fazem parte desse processo, interligadas de tal forma que as alterações que ocorrem em uma delas poderão provocar mudanças nas outras. São elas: o planejamento, a produção ou seleção de materiais didáticos, o método e a avaliação de rendimento.

Para o autor, o professor de língua estrangeira constrói o ensino com essas quatro dimensões, influenciado por uma abordagem, ou seja, crenças e experiências anteriores e concepções que possui sobre o que é linguagem, ensinar, aprender e avaliar línguas etc. Segundo o autor (op. cit), embora o sistema da operação global deva ser harmonizado, são sempre comuns contradições e conflitos.

Um fator que contribui para discrepâncias é que o professor, muitas vezes, estabelece os objetivos específicos do ensino mecanicamente, como se estivesse cumprindo uma obrigação burocrática e a sua prática de ensino e de avaliação refletem atitudes e ações que contradizem a filosofia que originou esses objetivos. Segundo Scaramucci (2001), o que tem ocorrido na prática de avaliação é um total desencontro entre objetivos de ensino e de avaliação, assim como entre a abordagem de ensinar e de avaliar. O conflito se estende entre o que é efetivamente ensinado e avaliado, pois a avaliação de rendimento tem sido vista como uma fase independente e distinta do processo de ensino/aprendizagem, não pautada nos objetivos de ensino, mas orientada "pelo que é mais fácil avaliar". Para a autora, avaliar é mais complicado do que ensinar. Para ensinar, o professor baseia-se nos livros e apostilas, enquanto que, para avaliar, deverá elaborar instrumentos para tal. Além da complexidade dessa tarefa, a falta de conhecimentos mais consistentes por parte do professor fazem da avaliação a fase mais difícil do processo, em que as mudanças são mais lentas, ou, muitas vezes, nem chegam a ocorrer, mesmo quando outras dimensões já as incorporaram.

Das quatro dimensões acima mencionadas, a avaliação é a que parece ter uma característica de maior dinamismo e pode ser vista como a fase mais importante do processo de ensino/aprendizagem. É mediante os resultados da avaliação que o professor tem um retorno do seu desempenho e do desempenho do aluno, podendo, em função desses resultados, fazer alterações e ajustes em outras fases, tais como no planejamento, nos materiais e na própria avaliação. Portanto, a avaliação, seja ela, dentro de um contexto de sala de aula (avaliação de rendimento), de classificação (para organização de classes ou turmas com níveis equivalentes de adiantamento da matéria), ou de exames de entrada

como os vestibulares, deveria refletir os objetivos do ensino e ser utilizada como uma fonte construtiva de informações, procurando inserir o aluno dentro do processo de aprendizagem e nunca excluí-lo.

A avaliação deveria, portanto, ser vista como um instrumento potencialmente benéfico para o planejamento, capaz de introduzir mudanças no ensino e na própria avaliação. No entanto, a escola e a sociedade, em geral, têm visto a avaliação em sua função meramente promocional. É comum, dentro do nosso contexto educacional, que, quando um aluno "tira nota baixa", professores e alunos propõem uma outra prova para a recuperação da nota, o que não significa, entretanto, recuperação da aprendizagem.

Desta forma, o que notamos é que o conceito de avaliação utilizado em nossas escolas é um conceito estreito, que segundo Scaramucci (1999), se limita a emitir um julgamento a partir do produto apresentado pelo aluno. A promoção, que depende de notas, acaba sendo, para os envolvidos no processo, o único objetivo do ensino. A escola, através do professor, avalia o aluno, dando-lhe a nota para promovê-lo ou retê-lo e esse estuda porque tem de tirar nota para passar de ano.

Mesmo considerando que, atualmente, na escola pública, a visão de avaliação é diferente da visão da escola particular, uma vez que, na primeira, a promoção é "progressiva" e automática e, na segunda, é baseada nas notas dos alunos, o descaso com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno é o mesmo, tanto em uma quanto na outra. Em ambos os contextos, notamos que há uma desconsideração pelo processo ensino-aprendizagem e pelo desempenho individual do aluno, pois, no primeiro caso, o ato de avaliar termina com o "julgamento" a partir do produto apresentado pelo aluno, e, no segundo, o professor, e até mesmo o aluno passam a desconhecer o estágio de

aprendizagem em que esse se encontra. Assim, a função educativa da avaliação é anulada nas duas dimensões: a) a de ser um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, b) a de tomar decisões suficientes e satisfatórias, para que se possa avançar no seu processo de aprendizagem.

Nos dois contextos, extremos indesejáveis, a avaliação tem sido uma medida que congela e não "um meio de que dispõe o professor e a escola para a construção de seus objetivos e de um contínuo aprimoramento do ensino e da aprendizagem". (Scaramucci, 1998/1999: 122).

A avaliação, em geral, tem sido utilizada como um instrumento de manipulação do sistema educacional, de controle de currículos, impondo novos materiais didáticos (Alderson, 1992; Shohamy, 1993) até um instrumento de poder e controle dos professores para quantificação, classificação, julgamento, punição e ameaça. Uma atitude de "indisciplina", na sala de aula, às vezes, tem como resposta imediata uma prova relâmpago, ou "alguns pontos a menos" da nota (conceito) do aluno. O professor tem total poder para conceder ou retirar pontos, sem considerar a competência do aluno. O aluno precisa da nota para passar de ano e o professor precisa dela, algumas vezes, para conseguir manter sua disciplina e sua autoridade, ou melhor, seu autoritarismo em sala de aula. O conflito entre professor e aluno, muitas vezes, só aparece no momento da avaliação ou após: alunos reclamam que o conteúdo da prova não foi ensinado pelo professor; o professor reclama que os alunos não estudaram para a prova; alunos reivindicam nova prova ou trabalho para atingirem a nota para passar no bimestre/ ano; professor argumenta que os alunos não se interessam pela matéria, brincam em sala de aula e não levam a sério as provas. Muitas vezes, esse conflito torna-se latente e aparece sob a forma de desinteresse: o aluno não se

importa em rever as questões que errou; o professor não corrige as questões da prova; o aluno cola e o professor não se importa; as notas são somadas mecanicamente e, muitas vezes, o professor oferece a oportunidade para que trabalhos sejam feitos pelos alunos, para completarem as médias do bimestre/ano, tentando minimizar os conflitos decorrentes do mal uso da avaliação.

Por todas essas manifestações negativas mencionadas, a prática da avaliação perde o seu significado essencial, exarcebando a autoridade do professor, oprimindo e impedindo o crescimento do aluno.

Deve-se, portanto, salientar que a avaliação tem um papel importante dentro do processo ensino/aprendizagem, pois além das decisões que poderão ser tomadas, relacionadas ao conteúdo, metodologia e objetivos de ensino, durante o seu processo, muito mais do que qualquer outra dimensão, ela faz emergir sentimentos e atitudes particulares, provenientes das características individuais de cada um dos envolvidos. Assim, a avaliação, tanto para o professor quanto para o aluno — emitindo ou submetendo-se a um julgamento — em momentos importantes da vida do aluno, poderá exercer influência no ensino, na aprendizagem, nos materiais didáticos, nas atitudes e motivações dos envolvidos.

Segundo Rolim (1998), a falta de atenção para com a avaliação não se observa apenas em sala de aula. No Brasil, na área específica do ensino de LE, não há muitos estudos sobre a avaliação. São exemplos desses estudos os de: Hoffman (1991); Vigia-Dias (1995); Sarmiento et al.(1995); Scaramucci (1993, 1995, 1997, 1998/ 1999, 1999, 2001/2002); Gimenez (1999) e Avelar (2001).

Nesse sentido, este estudo sobre o efeito retroativo vem ao encontro da necessidade de pesquisas nessa área, preenchendo uma lacuna.

## 2.2 O efeito retroativo

Até recentemente, o conceito de efeito retroativo era usado de maneira genérica para se referir a :

a aspectos distintos da relação ensino/ aprendizagem: ora como atributos ou qualidades de um exame (validade retroativa ou validade sistêmica), ora como instrumento para promover inovações no currículo ou para garantir que o currículo fosse implementado, ou ainda para se referir à preparação que antecede a um exame, dentre outros (Scaramucci, 1999:8).

Para Scaramucci (op. cit.), o artigo *Does washback exist?*, de Alderson & Wall (1992), é considerado um "divisor de águas dessa literatura", pois a partir de sua publicação, as pesquisas tomaram outros rumos, inspiradas pelos questionamentos desses autores.

Alderson & Wall (op.cit.) discutem os conceitos de efeito retroativo até então existentes e a visão implícita na relação ensino/avaliação, isto é, de que as qualidades de uma prova são suficientes para provocar mudanças no ensino, na aprendizagem, nas atitudes, motivações etc. Os autores reconhecem que essa é uma visão simplista e ingênua. Na verdade, a relação existente entre a avaliação e o ensino/aprendizagem é mais complexa, e a influência no processo ocorre com nuances diversas, de acordo com as diferenças individuais dos agentes (alunos, professores e pais) e do contexto sócio-educacional em que estão inseridos.

Os autores afirmam que o efeito retroativo implica uma influência — positiva ou negativa — no ensino e na aprendizagem e apresentam quinze hipóteses para explicar essa influência, compreendendo as variações da mesma em grau e em profundidade, na

metodologia do professor, no conteúdo, bem como na aprendizagem, nas atitudes e nas motivações dos alunos, conforme a seguir:

- 1) A avaliação influenciará o ensino;
- 2) A avaliação influenciará a aprendizagem;
- 3) A avaliação influenciará o modo **como** os professores ensinam;
- 4) A avaliação influenciará o **que** os professores ensinam;
- 5) A avaliação influenciará o **que** os alunos aprendem;
- 6) A avaliação influenciará o modo **como** os alunos aprendem;
- 7) A avaliação influenciará o **ritmo** e a **seqüência** do ensino;
- 8) A avaliação influenciará o **ritmo** e a **seqüência** da aprendizagem;
- 9) A avaliação influenciará o **grau** e a **profundidade** do ensino;
- 10) A avaliação influenciará o **grau** e a **profundidade** da aprendizagem;
- 11) A avaliação influenciará **atitudes** em relação ao contexto, **métodos** de ensino e aprendizagem.
- 12) Provas/exames que têm conseqüências importantes causarão efeito retroativo.
- 13) Ao contrário, as provas/exames que não têm conseqüências importantes não causarão efeito retroativo.
- 14) As avaliações influenciarão **todos** os alunos e professores.
- 15) As avaliações causarão efeito retroativo em **alguns** alunos e professores, mas não em **outros**

Em estudo posterior sobre o impacto do TOEFL (Test of English as a Foreign Language) em sala de aula, Alderson e Hamp-Lyons (1996) reconhecem a necessidade de retomarem suas hipóteses anteriores, admitindo que: " a existência de uma avaliação por si

só não garante o efeito retroativo, seja positivo ou negativo", e " as avaliações terão diferentes tipos de efeito retroativo em alguns professores e alunos".

As avaliações, portanto, podem ser consideradas poderosas determinantes do que ocorre na sala de aula, onde alguns professores e alguns alunos fazem coisas que, normalmente, não fariam, se não fosse pela sua existência, tais como lição de casa/preparação de aulas; mais estudo e atenção nas aulas/ensino do conteúdo das provas, dentre outras.

Alderson & Wall (1992) admitem que a existência e a importância do efeito retroativo têm sido amplamente aceitas, mas há poucos estudos empíricos documentando os mecanismos pelo qual o fenômeno age. Os autores enfatizam a necessidade de se investigar o que é o efeito retroativo, sua natureza, as condições em que ele opera, de forma a descrevê-lo e explicá-lo.

Os autores (op. cit) também salientam a importância da distinção entre influência/impacto e efeito retroativo. Para eles a denominação de efeito retroativo deveria se restringir ao que acontece dentro da sala de aula como influência da avaliação, embora reconheçam como parte desse efeito a elaboração de materiais didáticos criados especialmente para prepararem os alunos para determinadas provas. No entanto, Scaramucci (2001) considera que restringir o conceito de efeito retroativo ao que ocorre em sala de aula não parece ser tão simples e fácil de justificar. Concorda porém, com Alderson & Wall (op. cit.), que sustentam que outras forças presentes no contexto social e educacional interferem na determinação do impacto da prova.

No artigo *Does washback exist?*, Alderson & Wall (op. cit.) revêem as pesquisas sobre o conceito, incluindo estudos conduzidos na Holanda, Turquia, Nepal, Kenya e Sri

Lankan. Na Holanda, por exemplo, de acordo com Wesdorp (1982, apud Alderson & Wall, op.cit), as investigações empíricas revelaram muito menos efeito retroativo dos exames de múltipla escolha em Língua Materna e LE do que se esperava, quando seu formato passou a ser de múltipla escolha. Não houve, no caso, evidências de aumento do método de múltipla escolha no ensino dessas línguas, nem mesmo no hábito de estudo dos alunos.

Na Turquia, Hughes (1988, apud Alderson & Wall, op. cit), ao descrever e analisar um projeto de exame de proficiência da Universidade de Istambul, em que inovações foram introduzidas nos exames, com a finalidade de trazer mudanças no currículo, concluiu que o conteúdo das aulas sofreu influência dos exames, um novo material didático foi introduzido e houve um aumento do número de horas dedicadas à preparação para o exame. Embora Hughes não saiba o que realmente mudou na sala de aula, isto é, qual efeito a prova produziu e como foi produzido, os resultados no exame de proficiência foram bem melhores do que nos anos anteriores. Hughes demonstra acreditar que provas e exames podem influenciar o currículo, especialmente, se suas conseqüências são importantes. As mudanças no conteúdo, no material didático e, possivelmente, na metodologia que ocorreram, foram causadas pela introdução proposital de uma nova prova e algo mais, não identificado pelo autor, que estaria sendo responsável pelo aprimoramento do nível de proficiência da LE. Alderson & Wall acreditam que "a simples ameaça de não serem bem sucedidos em um exame de proficiência ou de qualquer natureza pode levar professores e alunos a trabalharem mais, nem sempre, necessariamente na direção correta (pretendida)".

Deve-se também ressaltar que para Hughes, o efeito retroativo benéfico será ativado à medida que puder unir a validade e a confiabilidade de um exame, mesmo que isso não seja prático. Em outras palavras, uma prova terá tanto mais potencial de influência, quanto mais ela refletir determinado conhecimento do aluno ou até prever seu desempenho, demonstrando claramente aquilo que deseja avaliar, mesmo que isso represente um grande número de provas para serem corrigidas pelo professor.

No Nepal, Khaniya (apud Alderson & Wall.) ao descrever e analisar um exame (SLC) de importância social educacional, relata que quando esse exame ainda exigia que os alunos memorizassem textos e respostas, de alguma maneira, houve evidências de efeito retroativo. Os resultados obtidos na pesquisa com quatro escolas mostraram que aquela em que o professor ensinou bem inglês sem muita preocupação com a prova, os alunos foram bem sucedidos; ao contrário, a escola em que o professor ensinou pouco inglês e muito para a prova, os alunos foram mal sucedidos. Para investigar o efeito retroativo, Khaniya desenvolveu um novo exame com uma visão mais comunicativa, trazendo um conteúdo mais relevante quanto ao uso da língua. Esse novo exame foi aplicado nas escolas quando os alunos estavam se preparando para o exame oficial. Verificou-se que na escola, cujo professor não se prendia à prova, os alunos aprenderam mais inglês e o desempenho nesse novo exame foi bom, embora não tivessem sido bem sucedidos no exame oficial. No entanto, os alunos pertencentes às escolas cujos professores passaram grande parte do tempo preparando-os para o exame (SLC), foram bem sucedidos no exame oficial e não no novo. Khanyia afirma que esses alunos podem ter aprendido a responder bem as questões da prova, isto é, podem ter sido ensinados por meio de "dicas" de como se sair bem. Uma possível interpretação é que a familiaridade com a prova pode levar o aluno a aprender

como resolvê-la. Dessa forma, o formato da prova e o efeito retroativo parecem ter uma ligação indireta, senão direta.

No Sri Lanka foi realizada uma pesquisa sobre o impacto de um novo exame de Inglês nas escolas secundárias. Diferentemente das outras tentativas de descrever o efeito retroativo no ensino, que eram baseadas em resultados de questionários e entrevistas, esse estudo considerou as observações diretas em sala de aula. Entretanto, os autores afirmam que nem efeito positivo nem negativo foi estabelecido. Embora o impacto tenha sido demonstrado no conteúdo do ensino, não houve evidências de influência na metodologia do professor. Alderson & Wall (1992) sugerem que isso tenha ocorrido por falta de informação e de conhecimento sobre o exame por parte dos professores, o que resultou em uma formação não apropriada de preparar os alunos para ele. Os autores concluem, então, que os exames em si influenciam o que os professores ensinam, mas não como ensinam, isto é, o conteúdo poderá sofrer a influência da prova, mas isso não significa que o professor estará ensinando adequadamente para ela. Para que isso aconteça, o professor deverá ter conhecimento dos objetivos da prova, da visão de linguagem e do conceito de avaliação que a prova traz.

O artigo de Alderson & Wall (1992) motivou várias pesquisas em diferentes partes do mundo e em 1996, um número inteiro da revista *Language Testing*, organizado pelos autores, foi dedicado à questão. Das hipóteses referentes à ocorrência do efeito sugeridas no artigo de 1992, as que se referem ao ensino foram as mais focalizadas. Nesses estudos, foram levantados dados sobre a influência da avaliação em diferentes contextos, incluindo os exames nacionais na tentativa de atualizar o currículo e a metodologia do ensino no Sri Lanka (Wall & Alderson, 1993; Wall, 1996), Israel (Shohamy et alii, 1996) e Hong Kong (Cheng, 1998, 1999); exames de entrada nas universidades no Japão (Watanabe, 1996) e

exames de proficiência (Alderson & Hamp-Lyons, 1996). No Brasil, Scaramucci (1998/1999) e Gimenez (1999) estudam os efeitos, no ensino, da prova de inglês do vestibular, respectivamente da Unicamp e da Universidade Estadual de Londrina.

Dentro da literatura, Bailey (1996) ao rever o conceito e buscar propostas para a promoção de um efeito retroativo benéfico, dedica uma seção sobre a influência das provas nos alunos. Cheng (1998) também investiga a influência dos exames públicos de inglês em Hong Kong nas percepções e nas atitudes dos alunos para a aprendizagem da LE. Ambos os estudos têm grande importância para esta pesquisa, principalmente, o último, pela similaridade no foco de investigação- o aluno- embora o estudo de Cheng esteja voltado para a aprendizagem. Os resultados dessa investigação demonstram que o efeito retroativo parece não ter sido profundo na aprendizagem da LE pelos alunos.

Uma vez aceito que a avaliação poderá influenciar alunos, professores e elaboradores de material didático, a preocupação para os pesquisadores no assunto recai sobre o que é considerado efeito retroativo positivo e negativo, e de que forma se pode promover o primeiro e inibir o último (Alderson e Wall,1992; Bailey,1996).

Alderson & Wall (op. cit.:7) apontam a ansiedade do aluno como sendo o principal efeito negativo de uma prova e, do professor, a ansiedade, a preocupação e o temor de que seus alunos não sejam bem sucedidos. Para eles, quando o aluno é obrigado a fazer alguma coisa sob pressão, age de forma não natural, experimentando o sentimento de ansiedade, que debilita e é proveniente do medo dos resultados das provas, interferindo no seu desempenho. Tudo isso resultaria em um ensino e aprendizagem voltados apenas para a prova, levando a "um indesejável estreitamento do currículo" em que o professor se limitaria a ensinar o conteúdo da prova, preocupando-se apenas em ensinar "dicas" e os

alunos estudarem apenas para se saírem bem. Contudo, os autores distinguem outro tipo de ansiedade, a facilitadora, e explicam:

Qualquer uma das duas que apareça em determinado aluno ou professor dependerá dos fatores da personalidade (extroversão, necessidade de auto-realização, medo do insucesso dentre outros) bem como das conseqüências e (das percepções dos alunos a respeito daquelas conseqüências) de determinados desempenhos<sup>6</sup>.

Scaramucci (2001:7) também reconhece que a avaliação poderá gerar ansiedade nos alunos, prejudicando seus desempenhos, assim como no professor, que "passaria a ensinar para os exames". A autora conclui que, independentemente de sua qualidade, a avaliação poderia exercer efeitos negativos ou maléficos, ao mesmo tempo que efeitos positivos ou benéficos, percebidos diferentemente, por professores e alunos. Para a autora, esse efeito retroativo que seria denominado de "neutro" ou "indireto", na medida que independe da qualidade e natureza da avaliação, poderia ser distinguido de um outro, relacionado à "qualidade" e às características da avaliação e, portanto, mais específico ou "direto". Dessa forma, a mesma prova poderá trazer efeitos positivos ou negativos para diferentes professores e alunos, de acordo com seus traços de personalidade e cultura de ensinar/aprender; avaliar e ser avaliado. Entretanto, Scaramucci enfatiza que o reconhecimento dessa relação não significa aceitar a visão determinista implícita na relação bom exame/efeito positivo e mau exame/efeito negativo, mas "levar em conta as variações dependentes do grau ou da intensidade com que as características da prova são identificadas no processo ensino/aprendizagem". Para a autora, isso significa que a qualidade de uma prova é um dos fatores importantes para que haja um efeito retroativo benéfico e, "embora não suficiente, uma condição necessária, que deveria ser buscada a todo custo por responsáveis por exames e avaliações e educadores em geral."

---

No primeiro caso, o efeito retroativo "indireto" será analisado apenas sob a dualidade positivo/negativo; no segundo caso, haverá possibilidade de variações, dependendo das características pessoais dos alunos, dos professores, do contexto educacional, do *status* da disciplina avaliada e da importância do exame, dentre outras.

Torna-se importante neste ponto de discussão, analisar-se o impacto que uma prova/exame de LE pode causar dentro do processo, reconhecendo que as características de um exame é um dos fatores que poderá determinar um efeito retroativo benéfico (Shohamy, 1993; Bailey, 1996; Messik, 1996), embora não garanta isso.

Bailey (1996), ao revisar o conceito de efeito retroativo nas avaliações de LE, afirma que o mesmo não será benéfico quando as provas/exames forem contrários aos princípios e práticas das abordagens atuais de aprendizagem de LE, isto é, ao ensino comunicativo da língua. Isso ocorre devido à abordagem comunicativa ter como princípio que as pessoas, realmente, aprendem uma língua se comunicando e negociando significados, e segundo a autora (op. cit), os desenvolvimentos pedagógicos que resultam dessa abordagem têm demonstrado um profundo efeito nas percepções dos alunos de como deveria ser uma prova de LE, podendo resultar em efeitos positivos para o processo de ensino/aprendizagem.

Isso, provavelmente, ocorre, porque a abordagem comunicativa se concentra no conteúdo de materiais e tarefas estimulantes (Green, 1985:218) e em uma prática de sala de aula cujo foco das atividades é "fazer algo com a linguagem", enquanto que a estruturalista exige apenas o conhecimento de regras gramaticais. Se o professor tiver uma abordagem realmente comunicativa, os critérios utilizados para avaliar o aluno focalizarão o uso que este faz da linguagem para comunicar significados. Assim, a avaliação comunicativa, que

difere de uma tradicional, no seu conteúdo, procedimentos, critérios e instrumentos, avaliando a competência comunicativa do aluno e não a gramatical, poderá resultar em um efeito retroativo positivo para os alunos.

De acordo com Morrow (1979) e Wesche (1983:92), a abordagem comunicativa está baseada na interação e na autenticidade, ocorrendo em contextos verbais e extralinguísticos e está relacionada à participação dos alunos. Essas características, se presentes nas tarefas de sala de aula, bem como nas avaliações de LE, sem dúvida, poderão envolver mais os alunos, pois estarão refletindo nas provas os mesmos princípios e objetivos das atividades realizadas em sala de aula. A utilização de tarefas e textos autênticos, características da abordagem comunicativa, devem, portanto, estar presentes nas provas de LE, o que as tornará mais interessantes e relevantes, pois ao se preparar ela, o aluno estará praticando o que ele precisa fazer na vida real (Wesche, op. cit.; Buck, 1988). Isso também está ligado ao princípio de Hughes (1989), de que se deve avaliar as habilidades cujo desenvolvimento o professor desejar encorajar. Assim, o ideal seria que as tarefas da aprendizagem e as da prova fossem muito similares.

Conclui-se, então, que uma prova trará efeitos positivos para o aluno, à medida que focalizar os princípios teóricos aceitáveis na área, voltados para os interesses dos alunos, e que professores e alunos entendam os objetivos dessa avaliação.

No entanto, observa-se que, em geral, há um descompasso entre os objetivos do ensino e os da avaliação. Muitas vezes, as aulas são conduzidas por um material cuja abordagem é comunicativa, mas a prova não reflete esses mesmos objetivos, não avaliando as mesmas habilidades descritas e ensinadas nos cursos (Scaramucci, 1993; Cheng, 1999;

dentre outros). Em contextos assim caracterizados, os alunos acabam perdendo o interesse pelas tarefas das aulas, bem como pelas atividades da avaliação.

Segundo Hamp-Lyons (1997:299), os elaboradores de provas/exames têm debatido muito a respeito do efeito retroativo, no entanto, os resultados não chegam a apresentar soluções, mas apenas a conscientização da complexidade da questão e da limitação dos estudos voltados para o ensino (Shohamy, 1993; Hamp-Lyons, 1989, 1997; Watanabe, 1996; Scaramucci, 1998/1999; Gimenez, 1999; dentre outros). Os resultados dos estudos até agora realizados parecem concordar que a introdução de um exame externo e/ou modificações nas avaliações são insuficientes para que ocorram mudanças no ensino, pois

são dependentes de outras ações, que incluem, principalmente, a formação do professor e, outras, da alçada direta dos responsáveis pelos exames, tais como a disponibilização de um conjunto de informações sobre a natureza dos instrumentos utilizados, incluindo especificações critérios de correção, nível almejado e amostras das provas anteriores" (Scaramucci, 2001:104).

A autora afirma que o reconhecimento do professor como elemento central para que as mudanças possam ser implementadas tem sido uma das maiores contribuições dos estudos recentes sobre o efeito retroativo. Scaramucci (op. cit) reconhece e alerta para a formação adequada do professor, alinhada com os princípios e tendências aceitáveis; caso contrário, "terá dificuldades em entender a natureza e as características das inovações propostas, condição fundamental para que venham a ser efetivamente implementadas na preparação dos alunos, e um efeito retroativo ocorrer".

A autora (op.cit.) também examina a avaliação através dos exames externos como os vestibulares, focalizados nesta pesquisa, e observa que os "exames externos podem exercer da mesma forma que na avaliação de rendimento, um efeito retroativo no ensino / na aprendizagem," reconhecendo que esses exames têm "potencialmente a força de fazerem as pessoas estudarem mais, fazerem lições de casa, ou ainda orientarem esse ensino."

Embora os estudos recentes acima abordados tenham ampliado o entendimento do contexto do efeito retroativo, há ainda muitos aspectos obscuros, principalmente aqueles relacionados às percepções, motivações e atitudes dos alunos, no modo como se preparam para as avaliações e na própria aprendizagem.

Esta pesquisa procurou preencher essa lacuna ao focalizar a influência que a prova de Inglês dos exames de entrada das três Universidades públicas provocam nas atitudes e motivações dos alunos no modo como se preparam para as provas.

Embora seja o desejo da maioria dos alunos do 3º ano do EM ingressar nessas universidades, cujo ensino é gratuito e conceituado, e tendo como pressuposto que não há uma visão determinista da avaliação, não podemos esperar que haja uniformidade de respostas dos alunos mesmo diante de uma prova de LE pertencente a um exame como esse. Cada aluno agirá diferentemente do outro, de acordo com suas percepções, características individuais e sua história de vida.

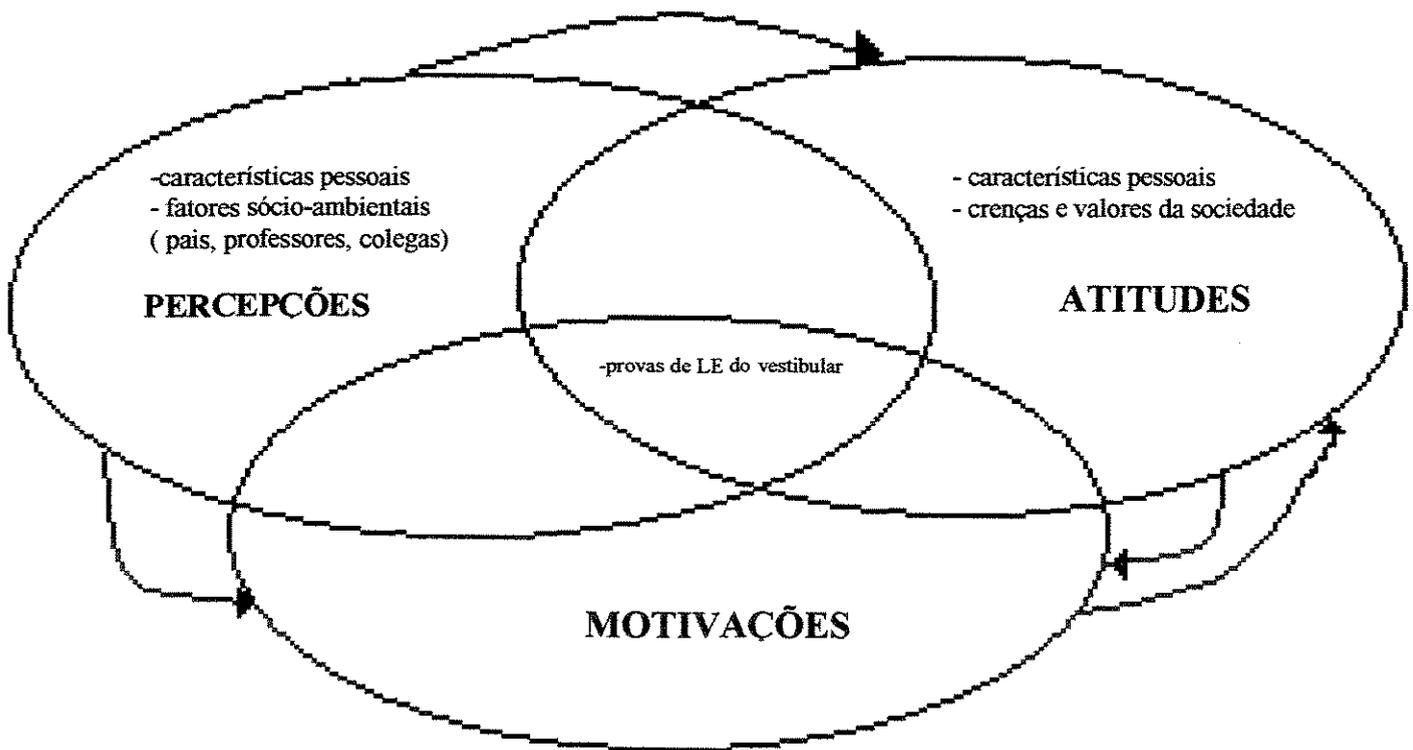
Nas próximas seções, abordaremos os fatores psicológicos relacionados à avaliação: as atitudes e a motivação.

### **2.3.1 A atitude dos alunos e a avaliação em LE**

As percepções, atitudes e motivações são três fatores psicológicos interligados, não podendo, neste contexto, serem analisados independentemente. A percepção que inicia o processo é determinada pela condição subjetiva (características individuais), como também pela condição objetiva (fatores sócio-ambientais, ou seja pais, professores, colegas e a sociedade em geral). As duas condições interrelacionam-se de modo particular em cada indivíduo, desencadeando atitudes diferenciadas em relação ao acontecimento (neste caso, a

prova de inglês). Essas atitudes reforçam os fatores da afetividade dos alunos (autoconceito, auto-eficácia, necessidade de atingir um objetivo dentre outros), afetando motivações em relação à prova. Apresentamos, a seguir, uma figura que ilustra a relação existente entre a percepção, as atitudes e as motivações.

**Fig. 2 A relação entre percepção, atitudes e motivações e as provas**



Os indivíduos, em geral, respondem diferentemente a uma situação de avaliação de acordo com suas percepções e características individuais. Desta forma, alguns alunos sentem -se amedrontados, inseguros e consideram a avaliação como um obstáculo para sua aprendizagem; no entanto, outros, sentem-se motivados, encorajados e enfrentam essa

situação como um desafio, que os ajudará a se conscientizarem de sua situação real de aprendizagem. Esses sentimentos estão refletidos nas atitudes dos alunos, tanto em sala de aula quanto fora dela, gerando desde atitudes positivas — estudar mais, desenvolver estratégias de aprendizagem, prestar atenção na aula—como negativas — brincar durante a aula, não estudar, não prestar atenção — ou até atitudes de indiferença — dormir durante as aulas, ignorar as tarefas e suas correções, dentre outras.

É relevante, portanto, apresentarmos, no contexto do presente trabalho, os conceitos de atitude e sua relação com a motivação, atendendo às necessidades deste estudo: investigar a existência do efeito retroativo da prova de inglês do vestibular também nesses fatores da afetividade.

Segundo Gardner (1985), os alunos trazem para a sala de aula valores e crenças da sociedade em que estão inseridos e que determinam suas atitudes e influenciam a motivação para a aprendizagem. Carmagnani (1994) compartilha da mesma visão e explica que o que é feito na escola e em sala de aula é influência do que ocorre em uma sociedade, e que cada sociedade faz uma leitura do quê, de como e de para quê deve-se aprender alguma coisa. No entanto, Calvin (1991) define a atitude como um estado mental organizado através de experiências vividas pela pessoa, trazendo uma influência direta e dinâmica em sua resposta individual para todos os objetos e situações com as quais está relacionada.

Temos, então, duas visões relacionadas à origem das atitudes: a externa, cuja explicação enfatiza sua procedência do meio social, e a interna, dos fatores internos e individuais. Acreditamos que ambas se completam e determinam as atitudes favoráveis ou

desfavoráveis do aluno em relação a si mesmo, à língua alvo, ao professor e à sua metodologia, atuando no processo de aprendizagem.

Mas, e o professor, qual é o seu papel ? Será que ele deve aceitar passivamente as atitudes dos alunos, sejam elas provenientes do meio social ou dos fatores internos e, muitas vezes, incompatíveis com seus próprios valores e crenças?

Buscamos as considerações teóricas apresentadas por Brown (1994) e Terry (1992) que apontam o professor como aquele que será capaz de mudar as atitudes dos alunos, redirecionando-as, alterando os preconceitos em relação ao estudo da língua e aumentando a motivação para a aprendizagem da mesma.

De acordo com o que temos estudado, portanto, acreditamos que os principais componentes das atitudes dos alunos provêm dos valores sociais, aqui dito, externos; das características internas e individuais (auto-estima, auto-eficácia, expectativa de sucesso ou falha, ansiedade, dentre outros) e do professor, que embora seja um fator externo, é parte da crença dos alunos de que ele é o responsável pelo processo do ensino e aprendizagem e poderá provocar mudanças.

Após a definição dos conceitos de atitude que nos guiará nesse estudo, focalizaremos as atitudes dos alunos em relação à avaliação em LE.

Para entendermos melhor a relação entre as atitudes dos alunos e as provas de Inglês do vestibular, um dos objetivos do nosso trabalho, buscamos subsídios em Alderson (sem data), que aborda a difícil relação avaliação X atitudes de alunos/professores, já identificadas na prática de nossas escolas. Para o autor, embora a avaliação seja um instrumento altamente positivo e benéfico dentro do processo da aprendizagem, é considerada como desagradável, anti-educacional e indesejável. O autor nos alerta para o

fato de que como a avaliação tem sido utilizada como um instrumento externo, isto é, gerado independentemente do trabalho executado em sala de aula, acaba sendo vista pelos alunos como algo repressor e autoritário. Os alunos sentem-se tratados como números e rotulados pelos professores que "falsificam a realidade individual de cada um", que é muito mais complexa do que o que está refletido em uma nota. Além disso, as provas são vistas como confusas e repletas de "truques", avaliando o que os alunos não sabem; ou como irrelevantes e banais, não importantes para a própria aprendizagem do aluno. Finalmente, os resultados das provas também provocam atitudes negativas nos alunos, uma vez que não são usados como forma de reflexão para ajudar o aluno a aprender através dos seus erros. Vista desta forma, a avaliação só poderá gerar atitudes negativas nos alunos.

Alderson (op. cit.) admite que, embora os professores também tenham atitudes negativas com relação à avaliação (limitam o ensino, exigem muito tempo para prepará-la; sentem-se culpados e deprimidos com os resultados) e com relação a alguns conceitos errôneos sobre a mesma (as provas não devem ser muito fáceis, devem ser "objetivas", devem explicitar o que o aluno não sabe e, finalmente, uma mudança do método e material didático seriam a solução para melhorar o desempenho do aluno), as atitudes com relação à avaliação devem ser, primeiramente, modificadas pelos professores ou por aqueles que preparam as provas ou exames, para poderem atingir os alunos. O professor deverá ser o condutor dessas mudanças.

Alderson (op.cit.) explica que se a avaliação for considerada como parte central da educação e da responsabilidade profissional do professor, a distância entre o ensino e a avaliação estará reduzida. Pode-se acrescentar que as atitudes negativas com relação à avaliação também poderão ser minimizadas. Para ele, boas provas podem trazer efeito

retroativo positivo, tanto para o planejamento quanto para a própria avaliação. O ensino e a avaliação devem estar em sintonia, terem os mesmos objetivos e os resultados da avaliação devem ser relevantes para os alunos, bem como para o professor, e as atividades devem refletir as habilidades a serem desenvolvidas.

Portanto, as atitudes dos alunos em relação à avaliação em LE refletem as influências externas (valores e crenças) do modo pelo qual a avaliação é vista dentro do contexto sócio-educacional brasileiro. Os fatores internos, também determinantes das atitudes dos alunos, serão abordados na próxima seção, juntamente com a motivação para aprendizagem de LE, pois, como explicado na seção anterior, a relação entre atitudes e motivação é muito estreita. A primeira é considerada como um componente essencial da segunda e a base para se atingir um objetivo.

## **2. 4 A motivação nos estudos de LE**

A motivação tem sido área de interesse em diversas disciplinas que procuram entender o comportamento humano. Sempre foi aceita por professores e pesquisadores como um dos fatores principais que influencia o sucesso ou não da aprendizagem. É a motivação que leva o indivíduo a começar a aprendizagem de uma LE e parece sustentar esse processo.

Dentro da LA, o trabalho mais influente sobre o papel da motivação na aprendizagem de LE foi o de Gardner, Lambert e seguidores no Canadá.

Gardner & Lambert (1959) e sua abordagem psicossocial deram um passo à frente nos estudos sobre motivação, que até então apontavam a aptidão como explicação para a aprendizagem de uma LE. Dentro dessa abordagem, os autores focalizavam o indivíduo em

um contexto social formado pelos falantes da língua em questão e estabeleceram a diferença entre motivação integrativa e instrumental. A primeira, identificada como uma orientação do aprendiz ao objetivo de aprender a língua; a segunda, referindo-se às razões funcionais: melhor emprego, promoção ou passar em determinado exame.

Deve-se reconhecer que, sem dúvida, essa teoria aumentou muito o interesse para o entendimento de como e por que os alunos aprendem uma LE; mas, como afirmam Oxford & Shearin (1994), "tal teoria não abrange todos os tipos de motivação para a aprendizagem de uma LE". Numa versão mais atualizada, Gardner (1985) distancia-se da visão anterior e define a motivação para a aprendizagem de uma LE como "a extensão na qual o indivíduo trabalha ou luta para aprender uma língua pelo desejo e pela satisfação experimentada nesta atividade". Para ele, a motivação é composta de três elementos: intensidade, desejo de aprender a língua e atitudes voltadas para a aprendizagem da língua.

Nos anos 90, muitos estudos foram feitos na área de motivação, reabrindo o interesse na área com um foco educacional e não sócio-educacional (Brown 1990, 1994; Clément, Dörnyei & Noels, 1994; Crooks & Schmidt, 1991; Skehan 1989; Williams, 1994; dentre outros). Os pesquisadores tentaram conceituar a motivação, de modo que ela estaria relacionada com as tarefas específicas de aprendizagem de língua e com os comportamentos referentes a esse processo. Esse ressurgimento aconteceu, ao mesmo tempo, em diversas partes do mundo (Coleman, 1996; Dörnyei, Nyilasi e Clément, 1996; Gardner, Tremblay e Castillo, 1997; Wen, 1997; Schmidt et al, 1996).

É a visão de Dörnyei (1994) que consideramos mais esclarecedora para abordar a motivação para a aprendizagem da LE. Para ele, a aprendizagem de uma língua é complexa e envolve não apenas os fatores sociais e ambientais, mas as diferentes características da

personalidade dos alunos na sua dimensão emocional e cognitiva. O construto proposto por Dörnyei (op. cit.) integra os vários componentes motivacionais já existentes na literatura e introduz diferentes níveis de motivação. Esse modelo tem como base três fatores relacionados à aprendizagem de uma LE: integração; autoconfiança e avaliação do ambiente de sala de aula (colegas e professores). A partir desses três elementos básicos, Dörnyei desenvolve um arcabouço teórico da motivação para a aprendizagem de LE, caracterizando-a em três principais dimensões: nível de linguagem (motivação integrativa/instrumental); nível do aprendiz (características da personalidade) e nível da situação de aprendizagem (interesse, relevância, expectativa e satisfação). Deve-se ressaltar que a parte mais elaborada dessa teoria é a que se refere à situação de aprendizagem formada por motivos extrínsecos e intrínsecos (Deci & Ryan, 1985) e por condições motivacionais específicas do curso, do professor e do grupo.

O nível mais geral desse construto é o nível de linguagem, cujo foco está nas orientações e motivos relacionados aos vários aspectos da LE, tais como a cultura que a língua expressa, a comunidade na qual é falada e a expectativa de proficiência da língua - determinantes da escolha pela língua e dos objetivos básicos da sua aprendizagem. Comparando essa abordagem com a de Gardner, essa dimensão geral da motivação pode ser descrita nos dois subsistemas – integrativo (predisposições afetivas individuais em relação à LE, incluindo componentes sociais, culturais e etnolingüísticos, bem como o interesse por línguas estrangeiras em geral) e instrumental (empenho para realização profissional ou sucesso na futura carreira).

O segundo nível do construto é o *nível do aprendiz*, envolvendo uma série de fatores afetivos, cognitivos e traços da personalidade dos alunos. Pode-se identificar os

seguintes componentes motivacionais nesse nível: *necessidade de auto-realização e auto-confiança*, *ansiedade*, *auto-eficácia* e *atribuição de causalidade* (aspectos reconhecidos pelas pessoas como causas principais dos resultados de suas realizações).

O terceiro nível da motivação para aprendizagem de LE é o *nível de situação de aprendizagem* composto de fatores *intrínsecos* (realização das atividades para a aprendizagem) e *extrínsecos* (realização das atividades por prêmio ou nota) e condições motivacionais que abrangem três áreas: 1) *Componentes motivacionais específicos do curso* (conteúdo material pedagógico, metodologia e tarefas de aprendizagem), já descritos no construto das condições motivacionais proposto por Crooks & Schmidt (1991): interesse, relevância, satisfação e expectativa; 2) *Componentes motivacionais específicos do professor* (empatia, autoritarismo, promoção de autonomia e interesse do aluno)— incluem-se aqui a apresentação das tarefas e o *feedback*, ou seja a oportunidade de os alunos reconhecerem e analisarem o seu próprio desempenho; 3) *Componentes motivacionais específicos do grupo* (objetivos individuais e recompensas, coesão do grupo e objetivos da classe).

Assim, os novos estudos realizados, como o de Dörneyi, começaram a considerar que o aprendiz traz para a situação de aprendizagem de uma LE as características pessoais, atitudes e os aspectos cognitivos, além dos sócio-psicológicos.

Os elementos que compõem os níveis da motivação para a aprendizagem de uma LE de Dörneyi são apresentados no quadro abaixo:

<p><b>Nível de linguagem</b></p>	<p>Motivação integrativa Motivação instrumental</p>
<p><b>Nível do aprendiz</b></p>	<p>Necessidade de auto realização</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ansiedade uso da língua</li> <li>• percepção da competência lingüística</li> <li>• auto-eficácia</li> </ul>
<p><b>Nível da situação de aprendizagem</b></p> <p>Componentes motivacionais específicos do curso</p> <p>Componentes motivacionais específicos do professor</p> <p>Componentes motivacionais específicos do grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesse</li> <li>• Relevância</li> <li>• Expectativa</li> <li>• Satisfação</li>   <li>• Empatia, autenticidade e aceitação</li> <li>• Autoritarismo</li> <li>• Incentivo</li> <li>• apresentação das tarefas</li> <li>• <i>feedback</i></li>   <li>• Orientação para atingir objetivos da classe</li> <li>• Sistema de normas e prêmios</li> <li>• Coesão do grupo</li> <li>• Estrutura de objetivos da classe</li> </ul>

**Quadro 1: Componentes da motivação para a aprendizagem de LE**

### 2.4.1 A motivação e a avaliação em LE

Os estudos de Baumert e Demmrich (2001) na Psicologia poderão nos auxiliar a entender melhor a relação entre a motivação e a avaliação e quais são os fatores envolvidos na questão. Os autores afirmam que o desempenho de uma prova é o resultado da inter-relação entre: o conhecimento específico da matéria, a capacidade cognitiva do aluno no processamento das informações e conhecimentos e a motivação para a prova.

Muitas vezes, a falta de conhecimento específico pode ser compensado pela inteligência do aluno, enquanto que a motivação para a prova, isto é, o desejo de envolver-se com as tarefas da prova e investir em esforços e persistência não poderá ser substituída (Wang, Haertel & Walberg, 1993).

Segundo Baumert e Demmricht (op. cit.), a motivação para uma prova depende das características pessoais do indivíduo (dos desejos, expectativas de sucesso ou falha), variando, sistematicamente, dependendo do contexto cultural no qual a prova está inserida; da familiaridade do participante/candidato com a avaliação e das conseqüências dos resultados da prova. No caso de uma avaliação, a causa do seu mal desempenho poderá estar nele mesmo, ou na dificuldade da tarefa, ou na metodologia do professor, dentre outros.

Reconhecemos, portanto, que os componentes motivacionais para a aprendizagem de uma LE, constituintes dos diferentes níveis que compõem o arcabouço teórico de Dörnyei (Cf. seção anterior), podem também estar diretamente relacionados a uma situação de avaliação, influenciando na maneira pela qual o aluno irá se preparar para uma prova, bem como no seu desempenho. Assim, um aluno que constrói o seu conhecimento, confiante (auto-conceito), julgando-se capaz de desempenhar determinadas tarefas (auto-eficácia) e que reconhece que as razões do seu sucesso dependerão muito mais do seu esforço (*locus de controle*), estará se preparando para enfrentar uma avaliação com muito mais segurança e probabilidade de sucesso. Para esse aluno, todas as informações relacionadas à prova serão úteis, e, conseqüentemente, a percepção que terá da mesma será a mais próxima do real. Ele saberá discernir quando há necessidade das explicações do professor; aquilo que é capaz de realizar, se a causa do seu sucesso ou falha no desempenho é

proveniente dele mesmo ou da dificuldade das provas; se todas as provas têm o mesmo grau de dificuldade, ou se poderá ter melhor desempenho, se estudar mais, procurando justificar as causas prováveis de seu sucesso/ insucesso. Assim, no caso de uma prova/exame, o aluno poderá identificar a causa do seu mal desempenho: se está nele mesmo, na dificuldade da tarefa ou na metodologia do professor; isto é, se são as causas internas ou externas que justificam o seu desempenho.

## **Capítulo III**

### **Análise dos dados e discussão dos resultados**

#### **3. Introdução**

Apresentamos, neste capítulo, a análise e discussão dos dados desta pesquisa, que foi realizada em duas fases. A primeira corresponde aos resultados obtidos através do questionário (Vide Anexo II) respondido por todos os 73 alunos presentes na classe, no dia da coleta; a segunda fase é relativa aos dados obtidos através de entrevista (Vide Anexo II) realizada com dez alunos escolhidos, conforme critérios mencionados no Capítulo I, seção 1.3.4, com o objetivo de aprofundar algumas questões que apareceram nas respostas do questionário. A entrevista, juntamente com as observações da sala de aula e o questionário respondido pelo professor, permitiram um enriquecimento dos dados obtidos na primeira fase, bem como a triangulação de todas as informações. Na seção 3.1, trataremos dos dados do questionário dos alunos, na seção 3.2, das entrevistas; na 3.3, das observações em sala de aula; e na 3.4, do questionário do professor

#### **3.1 O questionário respondido pelos alunos**

As respostas dos alunos às perguntas do questionário nos permitiram uma análise das suas percepções, assim como das suas atitudes e motivações para a preparação e realização das provas de inglês dos vestibulares.

Os vestibulares mais procurados pelos alunos dessa escola foram os mais concorridos e prestigiados no país: Fuvest, Unicamp e Vunesp. Portanto, são os que

poderão causar maior impacto nos alunos (Alderson & Wall, 1992) para a realização do seu objetivo: o ingresso nessas universidades. Ver Tabela 1, abaixo:

<b>VESTIBULAR</b>	<b>ALUNOS</b>
FUVEST	82%
UNICAMP	67%
VUNESP	41%
PUCCAMP	30%
PUCC-SP	19%
UFSCAR	15%
USF	13%
UEL	1%
MACKENZIE	0.5%
ITA	0.3%
FEI	0.3%

**Tabela 1- Vestibulares mais procurados pelos alunos - sujeitos**

Com exceção de dois alunos, que ainda não sabiam que curso iriam fazer (apesar de já terem escolhido a área), todos os alunos que responderam ao questionário indicaram um ou mais cursos que pretendiam cursar. Isso demonstra que os alunos dessa escola têm uma meta: continuar seus estudos em uma universidade ou faculdade, o que os diferencia dos alunos da escola pública investigada que, em geral, não possuem essa aspiração, conforme constatado nesta pesquisa e explicado no Capítulo I. Para os alunos de uma escola particular, entrar em uma universidade parece representar um objetivo a ser atingido, o que os leva a se prepararem para as provas. São alunos que pertencem a uma classe social que valoriza a formação universitária; portanto, o vestibular representa uma etapa importante a ser vencida, definidora de sua vida profissional.

A Tabela 2 traz os cursos mais procurados indicados pelos alunos-sujeitos:

<b>CURSOS</b>	<b>ALUNOS</b>
ENGENHARIA	19%
MEDICINA	15%
PSICOLOGIA	8%
BIOLOGIA	6%
ADMINISTRAÇÃO	6%
DIREITO	5%
VETERINÁRIA	5%
FISIOTERAPIA	5%
ARQUITETURA	5%
ECONOMIA	5%
ODONTOLOGIA	5%
EDUCAÇÃO FÍSICA	2%
MODA	2%

**TABELA 2 – Cursos mais procurados pelos alunos sujeitos**

Outros cursos mencionados apenas uma vez foram Nutrição, Comércio Exterior, Jornalismo, Turismo, Editoração, Cinema e Ciência da Computação, entre outros, e, portanto, não foram incluídos na tabela acima.

### **3.1.1 As percepções das provas de inglês**

É importante conhecer quais as percepções dos alunos com relação às provas, sejam elas referentes ao seu conteúdo, ao tempo necessário para se prepararem para as mesmas, ao papel do professor e ao prestígio da LE no curso. Isso nos ajudará a compreender e explicar suas atitudes e motivações com relação às provas, e à provável potencialização de um efeito retroativo; uma vez que se o aluno conhece as provas, suas percepções estarão baseadas nos dados da realidade, levando-o a se motivar e a tomar atitudes no sentido de se preparar para elas. Ao contrário, quando não as conhece e suas

percepções baseiam-se no desconhecido, o aluno poderá distorcer a realidade, criando "mitos" em torno da prova, aumentando sua complexidade ou simplificando-a demais, mas estará, de qualquer forma, distante dela e, provavelmente da sua influência, enfraquecendo, assim, o efeito retroativo.

Poucos alunos (2%) responderam que não tiveram conhecimento das provas por falta de interesse; 19% declararam não terem tido oportunidade de conhecê-las e o restante (73%) afirmou já ter conhecimento ou através do professor em sala de aula e/ou porque já haviam prestado o vestibular. A Tabela 3 abaixo, nos traz esses dados:

<b>Conhecimento das provas</b>	
Conheciam	73%
Não conheciam	21%
Não responderam	2%

**Tabela 3- Conhecimento das provas**

As perguntas que se seguiram, relacionadas ao conteúdo das provas, à dificuldade das mesmas e às orientações dadas pelo professor foram feitas com o objetivo de se comprovar se as percepções apresentadas pelos alunos estavam fundamentadas no real ou apenas no imaginário dos mesmos; isto é, se os alunos, ao se expressarem a respeito da dificuldade das provas e do seu conteúdo, conheciam algumas das suas características.

A maioria (73%) indicou apenas a leitura como sendo a habilidade avaliada; 23% apontaram a leitura e a escrita e 2% indicaram que a prova de inglês dos vestibulares avalia

a compreensão oral, demonstrando nada conhecerem dos conteúdos das provas. Conforme Tabela 4, a seguir:

<b>Conteúdo das provas</b>	
leitura	73%
leitura e escrita	23%
compreensão oral	2%
não responderam	6%

**Tabela 4 - Conteúdo das provas**

Como essas provas, de um modo geral, focalizam a leitura e a compreensão, esse resultado significa que a maioria "conhece" o conteúdo das provas. Confirmando esses dados, quando perguntados sobre o que pensavam ser necessário saber para a prova de inglês, a maioria respondeu: gramática, leitura e vocabulário. Dois alunos mencionaram conversação e três assinalaram expressões idiomáticas; apenas um indicou literatura, conforme Tabela 5, abaixo:

<b>Conhecimento necessário</b>	
gramática, leitura e vocabulário	95%
conversação	1%
expressões idiomáticas	1%
não responderam	3%

**Tabela 5 – Conhecimento necessário**

Coincidindo com os dados das respostas anteriores, ao serem perguntados sobre o que o professor deve ensinar, a maioria respondeu textos, gramática e vocabulário. Dois mencionaram conversação e três sugeriram questões de vestibulares anteriores, como pode ser mostrado na Tabela 6, a seguir:

<b>O que o professor deve ensinar</b>	
textos, gramática e vocabulário	95%
conversação	2%
questões de vestibulares anteriores	3%
não responderam	2%

**Tabela 6- O que o professor deve ensinar**

Ao se analisarem os dados obtidos até então, pôde-se perceber uma pequena defasagem existente entre os resultados: um grande número de alunos (95%) declarou ter recebido orientações das provas através do professor e pelos cadernos e manuais de vestibulares distribuídos na escola; no entanto, apenas um número menor (73%) declarou conhecer a prova, conforme Tabela 7, abaixo:

<b>Orientações recebidas</b>	
professores e escola	95%
não responderam	5%

**Tabela 7- Orientações recebidas**

O mesmo percentual de alunos (73%) aponta a leitura como sendo a habilidade priorizada nas provas, mas um número maior (98% e 95%, respectivamente) assinala que os conteúdos necessários para as provas são: "textos (leitura), gramática e vocabulário". Isso significa que, na verdade, a escola e os professores estão preocupados com as "orientações" que deverão ser dadas aos alunos sobre as provas (dado que poderá ser confirmado através do questionário do professor).

Ainda com o objetivo de se investigarem as percepções dos alunos, foi perguntado sobre o nível de dificuldade das provas e o tempo que estes achavam necessário para se prepararem para as mesmas. Os dados revelaram que a prova é considerada mais ou menos difícil para 58% dos alunos; difícil para 23% e fácil para apenas 4%, sendo que os restantes não responderam à pergunta, conforme Tabela 8, a seguir:

<b>Dificuldade das provas</b>	
difícil	23%
mais ou menos	58%
fácil	4%
não responderam	15%

**Tabela 8 – Dificuldade das provas**

Quanto ao tempo necessário de preparação, a maioria (60%) respondeu que esta deve ser feita durante todo o colegial; 12% acreditam que, apenas no 3º ano do EM e 10% afirmaram que não estão preocupados com a prova, pois pensam saber o suficiente. Alguns alunos não responderam e um aluno declarou não se preocupar mais com isso, pois teria que "aprender tudo em pouco tempo", expressando uma atitude de desânimo. Esses dados encontram-se na Tabela 9, abaixo: .

<b>Tempo de preparação para provas</b>	
todo o colegial	60%
apenas o 3º ano	12%
não se preocupam com a preparação	10%
não responderam	18%

**Tabela 9 – Tempo de preparação**

Com relação à percepção do prestígio do inglês no curso, a classe parece estar dividida: 47% consideram o inglês como uma disciplina menos prestigiada e apontaram como justificativa o menor número de aulas em relação às outras disciplinas e/ou o menor número de questões na prova do Vestibular (Fuvest); um aluno justificou que para ele o inglês é uma "matéria chata demais" e outro afirmou que o "professor está abaixo do nível dos demais". Os 42% restantes afirmam não considerarem Inglês uma disciplina menos prestigiada. Os 11% restantes deixaram a pergunta sem resposta, como se pode ver pela Tabela 10, a seguir:

<b>Prestígio do Inglês</b>	
inglês menos prestigiado	47%
inglês não menos prestigiado	42%
não responderam	11%

**Tabela 10 – Prestígio da LE**

O número de aulas de Inglês (uma vez por semana) foi considerado insuficiente por todos os alunos, conforme Tabela 11, abaixo:

<b>Número de aulas</b>	
insuficiente	100%
não responderam	0%

**Tabela 11 – Número de aulas**

Apesar de os alunos considerarem que a preparação para as provas deva ser feita durante os três anos do EM, e que o número de aulas é insuficiente, não houve nenhum tipo de protesto contra isso na escola, de acordo com a direção da mesma.

Pode-se concluir, portanto, a partir dos dados desta primeira fase que, os alunos em geral têm conhecimento sobre as provas e informações sobre seu formato e conteúdo. Percebem também que o tempo de preparação para o vestibular deve ser mais longo e não apenas durar um ano e, que, portanto, uma aula por semana é insuficiente. A prova é considerada fácil para uma minoria.

### **3.1.3 A influência das provas de Inglês nas atitudes dos alunos**

Para se investigar quais as atitudes dos alunos em relação às provas de inglês dos vestibulares e a influência dessas provas nas atitudes, foram feitas algumas perguntas objetivas. Ao serem indagados se as provas influenciariam seu modo de estudar, 65% responderam negativamente; enquanto que 23% responderam afirmativamente; o restante não respondeu, como se nota pela Tabela 12:

<b>Alunos estudam mais</b>	
sim	23%
não	65%
não responderam	12%

**Tabela 12 – Alunos estudam mais**

Outra questão abordando as atitudes demonstrou dois comportamentos opostos entre os alunos: 43% assinalaram que não fazem as tarefas de inglês; 35% declararam que fazem e 16% que eventualmente, conforme Tabela 13:.

<b>Alunos fazem tarefas</b>	
sim	35%
não	43%
eventualmente	16%
não responderam	6%

**Tabela 13- Alunos fazem tarefas**

Assim, de acordo com esses resultados, pode-se concluir que um número significativo de alunos declarou não se mobilizar para estudar mais e fazer tarefas por causa da prova de inglês. No entanto, essas atitudes de descaso ou indiferença são incoerentes com as declarações citadas anteriormente, de que o número de aulas é insuficiente e de que preparação para as provas de Inglês deva ser feitas nos três anos do EM.

Ao se investigar se os alunos procuram textos e exercícios além do material didático da escola, foi revelado que apenas 34% dos alunos o fazem; 57% limitam-se aos textos e exercícios trazidos pelo professor ou pela apostila; os outros não responderam à pergunta, de acordo com a Tabela 14:

<b>Alunos procuram textos e exercícios</b>	
sim	34%
não	57%
não responderam	9%

**Tabela 14 – Alunos procuram textos**

Essa questão nos remete também a uma breve sondagem relacionada à autonomia, cuja principal característica é a responsabilidade assumida pelo aluno e até compartilhada

com o professor. Os dados nos mostram que essas atitudes próprias de alunos autônomos, que monitoram a própria aprendizagem e percebem que o seu sucesso depende também do seu esforço, e não exclusivamente do professor, são assumidas por apenas uma pequena percentagem nessa sala.

Conclui-se, portanto, que a influência da prova de Inglês nas atitudes dos alunos é pequena. Apenas alguns, com determinadas características pessoais (e que serão retomados nas entrevistas), como a autonomia acima mencionada, têm a iniciativa de se prepararem para as mesmas, independentemente do que ocorre na sala de aula; essas atitudes podem ser consideradas positivas e um efeito retroativo percebido. Alguns alunos, entretanto, apresentam atitudes neutras, ou por considerarem que há muito conteúdo para ser aprendido em pouco tempo, ou que a prova não apresenta dificuldade. Nesses casos, podemos dizer que o efeito é nulo.

### **3.1.2 As provas de inglês e as motivações**

O questionário utilizado ainda abordou questões relacionadas às motivações decorrentes das provas em questão, ou seja, aos fatores sociais, como o prestígio do inglês dentro do currículo; as características da personalidade do aluno, tais como autoconceito, auto-eficácia, autonomia; expectativas de sucesso; seus objetivos e metas e o sentido que dão para a própria aprendizagem da LE assim como a importância atribuída ao professor (Cf. Cap. II).

Quanto aos conceitos dos alunos sobre si mesmos como aprendizes e da própria competência (autoconceito e auto-eficácia), os resultados foram: 36% sentem-se

preparados; 42% consideram-se parcialmente preparados e 22% afirmaram não se sentirem preparados, conforme os dados da tabela 15:

<b>Autoconceito</b>	
Preparados	36%
Parcialmente preparados	42%
não se sentem preparados	22%
não responderam	10%

**Tabela 15- Autoconceito**

Com respeito aos resultados das provas, 60% acreditam que terão bons resultados; 20% responderam que os resultados serão razoáveis e 16% afirmaram que não obterão bons resultados, como se vê pela Tabela 16, abaixo:

<b>Auto-eficácia</b>	
bons resultados	60%
razoáveis	20%
maus resultados	16%
não responderam	4%

**Tabela 16- Auto-eficácia**

Esses resultados mostram uma incoerência, pois se juntarmos a percentagem de alunos que não se sentem preparados com a dos que se sentem parcialmente preparados teremos 64%. Apesar dessa percentagem, apenas 16% declararam que não obterão bons resultados nas provas.

As habilidades que os alunos reconheceram terem sido mais desenvolvidas são: leitura (65%); conversação (24%); produção escrita (13%) e compreensão oral (12%).

Deve-se ressaltar que alguns apontaram dominar mais de uma habilidade; 1% acredita ter desenvolvido as quatro habilidades e apenas um aluno deixou a pergunta sem resposta, conforme Tabela 17:

<b>Habilidades mais desenvolvidas</b>	
Leitura	65%
Conversação	24%
Escrita	13%
Compreensão oral	12%

**Tabela 17 – Habilidades mais desenvolvidas**

Esse resultado possivelmente é decorrente do fato de a leitura ser a habilidade mais focalizada nas aulas, desde o Ensino Fundamental.

Com relação ao progresso na aprendizagem e ao papel do professor nesse processo, 39% afirmaram a importância do professor; 20% acreditam que as notas revelam tal informação, e 30% que poderão avaliar seu progresso sozinhos; apenas 0.5% dividem a responsabilidade entre si e as notas das provas, de acordo com a Tabela 18.

<b>Autonomia</b>	
necessidade do professor	30%
notas revelam progresso	20%
auto-avaliação	30%
prova e auto-avaliação	0.1%
não responderam	19.9%

**Tabela 18- Autonomia**

Esses dados também estão relacionados à questão da autonomia, cuja principal característica é a responsabilidade assumida e compartilhada com o professor. No entanto, apenas um pequeno número de alunos demonstra estar preparado para isso e acredita que possa se auto-avaliar. Para o aluno, em geral, a responsabilidade da avaliação é do professor. Os que apontaram que a nota revela o seu progresso, também estão colocando nas mãos do professor o poder e o controle do ensino e da aprendizagem; afinal, a nota é dada pelo professor.

As respostas à pergunta que focalizou os motivos que levam os alunos a freqüentarem cursos particulares de língua demonstraram que 68% o fazem por duas razões principais: aprender mais uma língua e enriquecer o currículo futuramente; 24% não freqüentam cursos de línguas e apenas 1% inclui a alternativa “passar no vestibular” como justificativa, conforme demonstra a Tabela 19, abaixo:

<b>Aprendizagem da LE</b>	
aprender mais uma língua	68%
enriquecer o currículo futuramente	68%
passar no vestibular	1%
não freqüentam cursos de línguas	24 %
não responderam	7%

**Tabela 19 – Aprendizagem da LE**

Esses dados também nos revelam que a maioria dos alunos freqüenta cursos de idiomas, pois percebem a importância de se saber uma língua estrangeira, seja para enriquecimento cultural próprio, por um desejo interno (motivação intrínseca) ou por uma razão externo, do tipo adquirir um bom emprego (motivação extrínseca). O fato de apenas

uma pequena percentagem ter o vestibular como justificativa para o estudo da LE nos cursos de línguas pode demonstrar a separação entre o inglês aprendido na escola e nos cursos de idiomas; portanto, os alunos não procuram os cursos de idiomas para se prepararem para as provas do vestibular. Na escola, a LE (Inglês) é vista como qualquer outra disciplina do currículo, e não como um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas.

Notamos que, segundo esses resultados, as provas de inglês dos vestibulares não exercem influência na motivação dos alunos para estudarem mais ou se prepararem para elas. Os alunos demonstram que possuem um autoconceito e uma auto-eficácia baixos, portanto não se sentem seguros para a realização das provas (embora declarem que acreditam no seu sucesso) e consideram o professor como o responsável pela sua aprendizagem.

### 3.2 A entrevista

Conforme explicitado anteriormente, o objetivo da entrevista é aprofundar as informações obtidas através do questionário acima analisado. Dez alunos participaram das entrevistas, escolhidos de acordo com os critérios explicitados no Capítulo I (seção 1.3.4).

O quadro abaixo mostra os cursos para as quais os dez alunos entrevistados estarão concorrendo.

Aluno	RS	IW	SS	LS	CA	MI	RSS	JP	GC	RRS
Curso	Economia	Medicina	Odonto	Administração	Biologia	Psicologia	Medicina	Veterinária	Economia	Engenharia

### 3.2.1 As percepções dos alunos

A pergunta que teve por objetivo aprofundar a questão da percepção da prova de Inglês ajuda a entender e explicar melhor algumas atitudes e motivações em relação à prova; se o aluno a conhece, entende seus objetivos e sabe o que ela avalia, poderá interessar-se pela mesma e tentar suprir suas necessidades e interesses, envolvendo-se mais com as aulas e as suas atividades; ou, ao contrário, se não a conhece, se afastará.

Ao serem perguntados se conheciam as provas de inglês e como as consideravam, os alunos demonstraram ter uma percepção do formato da prova e do conteúdo que será avaliado (vocabulário, gramática e textos), mas não das diferenças entre as provas. Percebe-se que há pouca clareza e objetividade em suas respostas, demonstrando insegurança em suas declarações. Alguns alunos (RS, LS) nem mesmo se atêm à pergunta, respondendo qualquer coisa como se desejassem "se livrar da mesma". Isso parece confirmar o que foi dito anteriormente quando na análise do questionário, ou seja, que a prova de LE não parece ter muita importância para esses alunos, conforme suas respostas:

RS: *"As provas são difíceis. Acho que cai texto e vocabulário."*

LS: *"Não conheço (as provas). Dizem ser difíceis a do Mackenzie e da Vunesp."*

No entanto, a percepção de CA é maior que a dos seus colegas, uma vez que dá detalhes sobre o conteúdo de cada uma das provas, menciona as questões de múltipla

escolha da Fuvest e a gramática avaliada nas suas alternativas, sobre os textos da Unicamp e a gramática elementar da Vunesp:

CA: *"Conheço (as provas)...texto, leitura e interpretação. Depende da prova. Na Unesp cai gramática básica. Unicamp, só textos simples. Fuvest, textos mais complicados e por ser questões de múltipla escolha misturam gramática e interpretação. Você não espera a gramática e é o que pedem; por exemplo, numa das questões de interpretação, aparece o verbo na 3ª pessoa do singular sem o s."*

RSS também possui uma percepção um pouco melhor do que a dos outros alunos, porém apenas menciona a prova da Unicamp, pois ainda não está preocupada com o Inglês:

RSS: *" Não cheguei no Inglês ainda. A prova da Unicamp é dissertativa; pouca gramática, compreensão de textos, abrange bem geral o inglês. A primeira fase da Unicamp deve ser bem fácil; não deve ser complicada."*

Como na prova da Unicamp não há gramática explícita, ao mencionar "pouca gramática", entendemos que o aluno deve estar comparando essa prova com as demais que abordam a gramática explicitamente.

A seguir, temos as respostas dos outros alunos entrevistados:

IW: *" Sim (conheço). Não estou preocupada. Inglês é a que mais sei."*

SS: *"Conheço (as provas); fui treineira. Não corri muito atrás de Inglês. Fiquei Atrás de Matemática e Química. É preciso saber conhecimentos gerais e vocabulário."*

MI : *" A prova é difícil. Precisa saber vocabulário."*

GC: *"Não conheço as provas de Inglês. Na prova da Fuvest, o texto não é difícil, Mas as alternativas..."*

JP: "*Considero as provas difíceis.*"

Acreditamos que o fato de o professor focalizar pouco a leitura ou quase nada, dando ênfase às estruturas gramaticais, conforme será mostrado mais adiante nos dados de sala de aula, distancia os alunos das provas e de como elas são. Sendo assim, os alunos passam ou a dificultá-las demais, ou a deixá-las em segundo plano, tornando-as menos valorizadas do que as outras.

Esses dados parecem fazer parte de um ciclo que se inicia com a percepção de que a prova de inglês não é importante, pois não é valorizada (Cf. Capítulo I), continua com as aulas, focalizando apenas estruturas gramaticais descontextualizadas, com a pouca orientação sobre as provas recebidas pelo professor (e os alunos esperam isso do professor), como veremos mais adiante na próxima seção, "empobrecendo" a percepção que têm das provas em si. Os alunos, com exceção de CA, acabam desconhecendo as diferenças existentes entre uma prova e outra e o conceito de leitura que as fundamenta, pois conhecem as apenas superficialmente.

### **3.2.2 As atitudes dos alunos**

As respostas dos alunos na entrevista também nos permitem confirmar aspectos de suas atitudes a respeito das provas de inglês dos vestibulares, conforme dados obtidos através do questionário. Podemos perceber que as atitudes dos alunos são: as positivas ou benéficas, ou neutras, dependendo do modo como enfrentam uma situação de avaliação e de suas características pessoais.

Essas atitudes foram expressas ao responderem a pergunta que focaliza a sua preparação para as provas e como a fazem. Alguns desses alunos afirmam, prontamente, que nada fazem, e em seguida tentam se justificar, dizendo pelo menos o mínimo que deles se espera:

MI: "*Assisto aulas, mas sem nenhuma pesquisa.*"

RS: "*Nada. Só assisto aulas.*"

LS: "*Não faço tarefas. Só assisto aulas.*"

RRS: "*Nada. Muito pouco....no primeiro semestre, estudei irregulares, vocabulário....*"

Pode-se notar também que a influência das aulas e daquilo que o professor ensina, de um modo geral, é muito forte nas atitudes dos alunos, pois para RRS a gramática, ou seja, aquilo que o professor ensina, é tão importante, que a pequena atitude que apresenta para se preparar para as provas demonstra isso. O vocabulário mencionado confirma os dados do questionário em relação à percepção do conteúdo das provas (compreensão de textos), justificando, assim, a necessidade de estudo do vocabulário, pois percebe que sem o vocabulário não conseguirá entender o texto.

Outros alunos responderam:

IW: "*Busco outros materiais para estudar. Faço tarefas e leio a apostila.*"

SS: "*Revejo os exercícios, refazendo.*"

GC: "*Assisto filmes. Conversação... (para as provas) vocabulário é importante...faço exercícios e assisto aulas.*"

CA: "*Lendo textos.. Aprendendo vocabulário. Assisto às aulas. Peço para o professor*"

*revistas como Speak up e Time. Faço tarefas, mas faço só o que o professor manda. Nada mais.*

Os alunos acima parecem estar um pouco mais envolvidos com as provas e, portanto, apresentam atitudes mais benéficas em relação às mesmas. No entanto, CA destaca-se, pois, embora declare que "faz apenas aquilo que o professor manda", pode-se depreender pelas respostas à entrevista que possui atitudes independentes do professor e procura enriquecer seu conhecimento da LE, através da leitura de textos não pertencentes ao seu material didático, fazendo as tarefas e assistindo às aulas. Esse aluno demonstra ser aquele que mais se envolve com a disciplina, percebendo que essa também é parte importante dos exames vestibulares, embora pouco prestigiada pelo contexto educacional (Cf. Capítulo I) e pelos próprios alunos, como veremos adiante:

O aluno IW também busca sua preparação, independentemente do professor. Quanto aos outros alunos, fazem apenas aquilo que traz como referência a aula – refazer os exercícios, ler a apostila. Para esses, ainda é o professor quem integralmente dirige e orienta o ensino; se não recebem tais informações do professor, pouco fazem para se prepararem. Isso demonstra que, para esses alunos, a aprendizagem é um processo que está sob o controle do professor. É a crença de que ele é quem deve conduzi-la. Esse é um aspecto que está ligado ao histórico e à cultura de nossa Educação (Carmagnani, 1994), conforme visto no Capítulo II.

Pode-se dizer que, embora alguns alunos apresentem algumas atitudes positivas em relação às provas de Inglês do vestibular— tais como, fazer tarefas;(re)ler os textos da apostila; procurar leituras em LE nas revistas; (re)fazer os exercícios da apostila, procurar

outros livros para estudar e ampliar o vocabulário— essas estão limitadas às orientações do professor através das aulas. As atitudes consideradas neutras, isto é, que não recebem influência das provas são: não fazer nada; não estudar gramática; não fazer pesquisa (procurar material extra de LE).

Concluimos, portanto, que o efeito das provas nas atitudes dos alunos é fortemente marcado pelo ensino, ou seja, os alunos somente recebem influências das provas de Inglês no modo como se preparam para as provas através do professor, com exceção de alguns alunos cujas características pessoais lhes dão autonomia suficiente para não esperarem pelas orientações do professor, como é o caso de CA e IW.

### **3.2.3 As motivações dos alunos**

Conforme explicado anteriormente, a percepção que os alunos têm das provas de Inglês dos vestibulares pode levá-los a se prepararem mais para as mesmas, à medida que estejam mais próximos da realidade das provas. Ao contrário, se a percepção estiver distante da realidade, criarão fantasias e, conseqüentemente, isso poderá afetar suas atitudes e motivações, ressaltando os fatores da afetividade (autoconceito; auto-eficácia, dentre outros).

Para conhecermos as motivações dos alunos para as provas de Inglês dos vestibulares, procuramos investigar: a) como os alunos consideram os primeiros anos de contato com a LE; b) a importância das provas de LE dos vestibulares em relação às outras disciplinas; c) as concepções que os alunos têm de si mesmos (autoconceito), da própria

capacidade (auto-eficácia) e do reconhecimento da relação entre o próprio esforço e o seu sucesso ;e d) a relevância da LE na sua futura vida acadêmica e profissional.

Com relação aos primeiros anos de contato com a LE procuramos investigar se houve alguma influência dos estudos feitos pelos alunos no Ensino Fundamental no seu atual desempenho e, conseqüentemente, nas motivações dos mesmos para as provas de Inglês do vestibular. Caso esse alunos tenham tido pouco domínio da LE e experiências mal sucedidas, é possível terem suas motivações comprometidas no momento.

Constatou-se que a maioria dos alunos teve pouco contato com a LE no Ensino Fundamental, o que não os ajudou muito para o desempenho atual, como é o caso de MI e RRS, fazendo-os adquirir apenas o conhecimento básico como GC e JP e a gramática caso de CA:

MI: "*As aulas de inglês do Ensino Médio não me ajudaram muita coisa.*"

RRS: "*...na prova da Fuvest, o inglês que exigem lá, tem um vocabulário que exige convivência no inglês.*"

GC: "*O básico, sim (se aprende) . O Inglês da escola chega um certo ponto acaba sendo repetitivo*

JP: "*...me ajudou a construir as bases para o aprendizado do inglês.*"

CA: "*A aula na escola e fora são complementares. Na escola aprendi a gramática e no curso aprendi a falar.*"

No entanto, o inglês aprendido nos cursos de idiomas parece ter sido visto como mais eficiente, pois preparam melhor os alunos oferecendo-lhes boa base e ensinando a

produção oral. Consideram que "o curso em uma escola de línguas ajuda muito", conforme a declaração de CA acima citada e o depoimento de RS abaixo:

RS: " .... a maioria faz curso fora e tem boa base....."

CA: " (....) no curso aprendi a falar."

IW: " Faço curso fora (escola de línguas), o que me ajudou muito; as aulas do EF não."

SS: " O inglês da escola foi mal. Fiz curso particular."

RSS: " No inglês, o que me ajudou foi o curso particular."

LS: " O que aprendi na escola não me ajudou muito. O que me ajudou foi o curso particular."

As respostas obtidas demonstram que os alunos possuem a crença de que **a escola não é o lugar para se aprender LE**; portanto, não valorizam a aula de LE, acordo com as declarações acima.:

Essa desvalorização das aulas de LE na escola é de certo modo transferida para as provas bimestrais do 3º ano, e que parece também não ter muita importância para os professores e para a instituição, uma vez que o desempenho dos alunos nas provas não é retomado ou comentado durante as aulas, pois são estas corrigidas pelos computadores. Para os alunos mal sucedidos, não há nenhuma consequência séria. Se eles "entrarem" em qualquer faculdade, estarão automaticamente aprovados na escola. Apesar disso ocorrer também com as outras disciplinas, no caso do Inglês essa condição agrava seu *status* de inferioridade, pois passa a ser duplamente desvalorizada, uma vez que essa disciplina já sofre um processo de depreciação em relação às outras (Cf. Cap. I). Portanto, nesse

contexto cultural em que a prova está inserida, ela não tem sido vista como relevante. Conforme afirmam Baumert e Demmricht (2001), o contexto cultural é um dos fatores favoráveis à motivação para as provas.

Ainda com relação às provas bimestrais, devemos salientar que as questões são todas de múltipla-escolha, o que distancia os alunos da prova de Inglês da Unicamp, uma vez que esta é dissertativa, prejudicando a familiaridade dos mesmos com a prova, outro elemento já apontado (Cf. Capítulo II), que poderá promover a sua motivação para com ela.

Desta forma, para os alunos as provas mais importantes são as que apontam nos depoimentos que seguem:

RS: "*Matemática, História e Física; Química porque tenho mais facilidade....*"

SS: "*Biologia e Química; Português e Física porque sei muito.*"

MI: "*História, Geografia e Português.*"

GC: "*As provas mais importantes são de exatas. A parte de Humanas, você estudando a matéria sabe como será a aprova. Exatas pode complicar....*"

RRS: "*Matemática e Física. Se soubesse inglês iria melhor....*"

JP: "*Biologia, Química, Física e Português são as matérias mais importantes para o meu curso.*"

Nota-se que, apesar de as outras disciplinas serem consideradas mais importantes, a prova de Inglês é lembrada como responsável pelo "bom diferencial" pelos alunos CA nos cursos de alta demanda como Medicina ou Biologia, por exemplo. Uma nota alta de

Inglês poderá significar muito em uma competição em que, supostamente, todos os candidatos estão muito bem preparados para as provas de Física, Biologia, Química, dentre outras. Por esse motivo, CA reconhece a vantagem do inglês e RS o considera importante, conforme os depoimentos abaixo:

CA: *"Física, Química, Biologia e Matemática porque têm peso maior. Inglês é importante, se você sabe é uma vantagem."*

RSS: *"Português ajuda a entender os textos; Inglês porque sei mais ...."*

Na verdade, a prova é reconhecida, mas sua importância é secundária. Para o aluno LS, a prova torna-se preocupante, porque ele não sabe a matéria, de acordo com sua declaração:

LS: *" Física, Química e Matemática. Inglês me preocupa porque não sei muito bem."*

Já para IW, isso não ocorre, porque declara " saber bem a matéria":

IW: *" Biologia e Química. Estou preocupada com Física. Inglês é o que mais sei; não me preocupo."*

Para RSS, ela é importante, pois poderá ser uma "vantagem", uma vez que seu curso é bastante concorrido, conforme declaração já citada.

Os alunos também valorizam as disciplinas da prova que têm peso maior para suas carreiras e a LE não se encontra entre essas.

As concepções que os alunos têm de si mesmos e de como se vêem como aprendizes (auto-eficácia) influenciam o modo pelo qual dão sentido a novos estímulos e constroem novos conhecimentos, afetando a aprendizagem de novas tarefas e atitudes em relação ao que devem aprender (Cf. Cap. II). Para se investigar esses fatores da afetividade, outra categoria eleita relacionada à motivação, foi perguntado aos alunos como se avaliariam se a aprovação no vestibular dependesse da prova de LE. Apenas o aluno RSS mostra-se confiante e seguro de que a prova de LE o levaria a ser bem sucedido no vestibular.

RSS : "Estaria dentro, se dependesse de Inglês."

Já o aluno CA mostra-se um pouco seguro. Talvez essa sensação possa ser explicada pelo fato de CA ter um conhecimento mais claro de cada uma das provas de LE nos diferentes vestibulares e portanto, das dificuldades reais que elas apresentam. O aluno IW demonstra confiar em si e no próprio esforço para melhorar seu desempenho:

IW: "Estou bem em Inglês. Poderia estar melhor. A maioria dos candidatos não domina muito o inglês e, geralmente, é texto..."

CA: "Passaria nas concorrências médias, para as mais concorridas não teria chance."

Os outros alunos demonstram não confiarem em si e na sua capacidade para a realização das provas:

RS: "*Não passaria.*"

LS: "*Não teria chance de passar.*"

MI: "*Se o vestibular só dependesse de Inglês, se fosse hoje, agora, a prova, estaria mal*"

RRS: "*Péssimo.*"

SS: "*Regular.*"

JP: "*Ruim.*"

No que se refere à atribuição de causalidade (o reconhecimento da natureza do sucesso, se esse depende do próprio esforço ou da própria tarefa), alguns alunos apontam a dificuldade da prova como um possível fator que influenciará o seu fracasso em realizá-la. O fato de considerarem a dificuldade da prova (fator externo) e não o próprio esforço (fator interno) como causa do seu possível insucesso, levá-os a diminuir a expectativa de sucesso, afetando suas atitudes face ao seu objetivo futuro, que é entrar na universidade. Para que se possa compreender melhor isso, foram agrupadas suas declarações em diversos momentos.

Assim, o grupo (JP, LS, MI, RS, RRS) que considera a prova difícil, possui um autoconceito e uma percepção de auto-eficácia baixos, portanto o enfrentamento da situação acontece de forma defensiva. Isto pode ser verificado ao declararem que *a prova é*

*difícil*, embora nada façam; não se empenhem; não investem em si mesmos. Suas atitudes demonstram "passividade" e não motivação para se prepararem para as provas:

- JP: *"Considero as provas difíceis."  
"Me considero ruim."  
"Estou me preparando um pouco. Ampliando vocabulário."*
- LS: *"A prova do Mackenzie e Unesp dizem ser mais difíceis."  
"Não teria chance de passar."  
"Não estou me preparando. Fiz aula particular. Só assisto aulas aqui."*
- MI: *"A prova (de Inglês do vestibular) é difícil."  
"Se a prova fosse hoje, eu iria mal."  
"Estou me preparando: assistindo aulas, mas sem muita pesquisa."*
- RS: *"A prova é difícil."  
"Não passaria, se dependesse da prova de Inglês."  
"Não faço nada. Só assisto aulas."*
- RRS: *"...a prova da Unicamp não deve ser difícil. Abrange bem o inglês..."  
"sou péssimo"  
"Não faço nada. No 1º semestre, estudei vocabulário, verbos irregulares, mas não aprendi."*

No entanto, no outro grupo formado pelos alunos RSS, CA, IW, apenas RSS mostra-se confiante e seguro (*"Estaria dentro se dependesse da LE"*). Já os alunos CA e IW acreditam no próprio esforço, responsabilizando-se também pela própria aprendizagem; portanto estudam, pesquisam, participam das aulas, fazem tarefas etc. E a dificuldade da prova é vista como um obstáculo que poderá ser superado com o próprio esforço:

- IW: *"Não estou preocupada, é a que mais sei."  
"Busco outros materiais. Faço tarefas."  
"Estou bem em Inglês, poderia estar melhor."*

CA: "*A dificuldade depende da prova.*"  
"*Passaria nas concorrências médias.*"  
"*Lendo textos. Aprendo vocabulário. Assisto aulas...*"

RSS: "*Não conheço as provas. Não cheguei ainda no Inglês.*"  
"*Busco outros materiais para estudar. Faço tarefas e leio a apostila.*"  
"*Inglês é a que mais sei.*"

Ao investigarmos as motivações dos alunos para as provas de Inglês do vestibular, constatamos que os alunos LS e MI possuem uma motivação extrínseca, isto é apenas relacionada ao mercado de trabalho:

LS: "*No mercado de hoje vale mais a língua estrangeira.*"

MI: "*É claro que tenho que aprender bem inglês.*"

Também pudemos perceber ausência de motivação no aluno RS, uma vez que considera a aprendizagem da LE como algo distante, inatingível. Deve-se ressaltar a resposta de RRS, que considera inglês importante, mas que se não souber, não há problema, pois hoje pode-se contar com a ajuda de tradutores eletrônicos, dicionários etc.:

RS: "*Acho que ia ajudar, se soubesse inglês.*"

RRS: "*É fundamental saber inglês hoje em dia, mas se não sabe, pode-se ter acesso a dicionários, tradutores eletrônicos...*"

Percebe-se que este tipo de motivação, que poderia até chegar a influenciar os alunos intrinsecamente, é anulada devido às características pessoais dos mesmos e ao

contexto educacional e cultural em que estão inseridos. Essa motivação extrínseca perde-se ao longo do curso, cujas condições de aprendizagem da LE não favorecem a motivação, como veremos mais à frente. Contudo, os alunos CA e IW encontram na LE uma ferramenta importante, principalmente para seu desenvolvimento pessoal (pesquisas, leitura) e também profissional:

IW: *"Claro que o sucesso na universidade está relacionado ao sucesso na LE. Os livros, os textos, estágios, pesquisas..."*

CA: *"Certeza que o sucesso na universidade está relacionado ao sucesso na LE. Os livros e revistas são em inglês. Pretendo fazer pesquisas e os artigos mais renomados estão em inglês."*

Concluimos que os alunos que se sentem motivados para a aprendizagem da LE sentem-se também mais envolvidos e interessados para conhecer as provas de LE dos vestibulares. Esses alunos possuem determinadas características pessoais (autoconceito, auto-eficácia e autonomia) que, independentemente da situação de aprendizagem e do contexto cultural, torna-os mais abertos para receberem as influências das provas ao se prepararem para as mesmas. Essas características pessoais favorecem as suas percepções, logo suas atitudes e motivações serão diferentes das dos outros alunos.

### **3.3 As observações em sala de aula e o questionário do professor**

Um dos nossos principais objetivos em observar a sala de aula foi o de perceber a participação dos alunos-sujeitos e suas relações com os colegas, com o professor e, principalmente, com a aprendizagem da LE, através de suas atitudes em sala de aula. Os

dados de sala de aula são, portanto, secundários. Conforme dito anteriormente, foi também através das observações que selecionamos os alunos que participariam das entrevistas. Pôde-se também perceber a abordagem do professor, norteadora de sua prática e relevante para esta pesquisa, devido ao papel que tem no processo ensino/aprendizagem, redirecionando as atitudes dos alunos em relação ao estudo da língua LE e, conseqüentemente, influenciando a motivação para a aprendizagem (Terry,1992).

Nas três aulas assistidas, os alunos demonstraram, em geral, desinteresse desde o início das aulas. Enquanto o professor escrevia na lousa o conteúdo gramatical que seria abordado no dia, alguns conversavam em voz alta; outros o observavam debruçados em suas carteiras, aparentemente cansados; poucos prestavam atenção.

No primeiro dia de observação, o professor brincou com os alunos e chamou a atenção para a presença da pesquisadora. Depois de ter escrito alguns exemplos na lousa, leu-os em voz alta e pediu para que os alunos completassem alguma sentenças oralmente que estavam escritas. Como ninguém o fez em voz alta, ele mesmo as completou. Os conteúdos abordados nas três aulas foram: *Modal Verbs*, *If Clause* e *Indirect Speech*, respectivamente.

Ainda, na primeira aula, ao pedir para que os alunos fizessem os exercícios da apostila, um aluno (RS) saiu e não retornou antes do término da aula. Outro (CA) levantou-se para pedir explicações para o professor sobre uma questão da apostila; o professor o fez em voz baixa e, a seguir, corrigiu rapidamente os exercícios.

Os alunos, em geral, demonstram uma "passividade" excessiva durante as aulas. O conteúdo apresentado, naturalmente já conhecido por alguns, parecia não despertar interesse.

As duas aulas das semanas seguintes transcorreram da mesma forma: alunos conversando, professor interrompendo as explicações e nem sempre prontamente atendido. Como o número de alunos era grande (73), apesar de nem todos estarem presentes, o professor falava alto, gesticulava e esforçava-se para prender a atenção dos mesmos, às vezes contando uma piada ou até mesmo "brincando" com alguns deles.

Pode-se constatar a ausência de fatores reconhecidos como capazes de influenciar as motivações dos alunos no nível da situação de aprendizagem (Dörnyei, 1994): classe numerosa, atividades e tarefas desinteressantes que não envolvem os alunos (apenas explicação de gramática, exercícios estruturais e descontextualizados), uma aula por semana (sendo essa a última do período).

Notamos que poucos alunos (GC, RSS, CA) demonstraram estar mais interessados, respondendo às perguntas do professor.

As provas parecem não exercer efeito retroativo no ensino do professor, uma vez que as aulas ficam concentradas no ensino da gramática e exercícios estruturais, apesar de as provas focalizarem a leitura.

Os dados coletados para complementar a análise da abordagem do professor e tentar entender sua percepção sobre os vestibulares foram coletados através de um questionário. Esses dados mostraram que o professor se utiliza da apostila produzida pela escola para suas aulas. No entanto, ao ser indagado sobre outros materiais utilizados nas mesmas, declara que utiliza outros livros didáticos, fascículos de revistas, fitas, CDs e computador. Para suas aulas, o professor afirma seguir o conteúdo da apostila (textos e gramática), contudo enfatiza que "*a metodologia é do professor, no modo de desenvolvê-las*".

Quando perguntado sobre o tipo de literatura que utiliza para sua atualização, respondeu que são livros, revistas, trabalhos científicos e músicas em inglês. Como esse último item foi acrescentado por ele, demonstra não ter entendido a pergunta muito bem, pensando tratar-se de material para a preparação de suas aulas e não sua atualização como solicitado. Daí se depreende que o professor não sinta necessidade de atualizar-se.

Quanto ao papel dos vestibulares na definição de seu programa, na linha metodológica, e na seqüência e ritmo dos conteúdos, afirmou ser este " *determinante em parte*" e " *é muito importante, uma vez que trabalha com o 3º ano e o cursinho*". Os vestibulares da Fuvest, Unicamp e Vunesp são considerados " *difícil, médio e fácil*", respectivamente.

Na pergunta sobre a opinião que tem sobre as provas dos vestibulares, o professor respondeu: " *infelizmente, ainda imprescindíveis, face à nossa realidade*". Ao ser indagado sobre o fato de as provas focalizarem somente a leitura, mais uma vez a pergunta foi entendida de forma equivocada, pois o professor respondeu: " *para um país que não lê português o suficiente, acho bastante razoável*". Essas perguntas visavam a obter alguns dados mais específicos em relação ao conhecimento do professor sobre as provas.

Quanto aos conhecimentos necessários e ao modo como os alunos devem se preparar para as provas, o professor respondeu: " *conhecimentos gramaticais, idiomáticos e de mundo*", e " *os alunos devem observar atentamente os conteúdos desde o 1º ano do EM, participando das atividades em sala de aula, colocando o Inglês no mesmo nível de outros conteúdos*", demonstrando sua percepção superficial das provas.

Sua concepção de ensino de língua é também demonstrada ao responder que os vestibulares influem em sua prática, " *mantendo os alunos atentos ao que de mais atual*

*acontece na mídia escrita, falada e televisiva".* Nota-se que, para o professor, a inovação e a atualização incidiram no conteúdo a ser ensinado e não na sua prática docente, conforme observado em sala de aula.

Quanto à sua preocupação e à dos seus alunos com o vestibular, disse que "*ele (o vestibular) é lembrado quando o esquecimento dos alunos puder prejudicá-los*"; declara também desconhecer o desempenho nos vestibulares dos alunos que freqüentam os cursos de idiomas. Além disso, O professor mostra-se ressentido com a falta de preocupação dos pais em relação aos vestibulares, no entanto reconhece que "*a escola está atenta o suficiente*" para isso.

Para o professor, os alunos de sua escola são bem sucedidos nas provas de LE. Quanto à sua opinião sobre o Manual do Candidato, o professor parece reagir à pergunta como se as orientações trazidas pelos manuais fossem muito claras e evidentes, pois responde: "*o professor de inglês tem consciência da própria cultura ocidental, que valoriza mais o raciocínio lógico do que qualquer outro. E deve saber que um conteúdo mínimo necessário (gramatical) com muita leitura e interpretação são suficientes para aprovar o aluno interessado pela língua*". Apesar dessa resposta, o professor não focalizou a leitura em nenhuma das aulas assistidas pela pesquisadora, conforme já mostrado, o que não significa que não possa fazê-lo ou tê-lo feito em outra ocasião.

### 3.4 Considerações Finais

Esta pesquisa busca preencher uma lacuna existente nos estudos sobre o efeito retroativo em relação ao aprendiz / educando, investigando o impacto das provas de Inglês de três grandes vestibulares paulistas (Unicamp, Fuvest e Vunesp), considerando as percepções, atitudes e motivações dos alunos do último ano do Ensino Médio, ao se prepararem para ingressar no Ensino Superior. Ela foi realizada em uma escola particular do interior de São Paulo.

Embora, nesse primeiro momento, o interesse também estivesse voltado para uma escola pública, o número de alunos-sujeitos nesse contexto foi insuficiente para que a pesquisa fosse realizada — os três grandes vestibulares não faziam parte das escolhas dos alunos — o que denota uma falência da escola pública no país. Ainda que frustrados, interrompemos a pesquisa nesse contexto por reconhecermos não ser adequado para o estudo do fenômeno.

Os resultados deste estudo mostram que o vestibular representa uma etapa importante a ser vencida, por ser definidora da vida profissional dos alunos, e que, portanto, a situação de vestibular é merecedora da investigação sobre o aspecto do efeito retroativo.

Conforme explicado no Capítulo II, os indivíduos respondem a uma situação de avaliação de acordo com suas percepções e suas características individuais. À medida que essas percepções estão mais próximas da realidade das provas, são mais profundas, logo, poderão afetar ainda mais as atitudes e motivações dos alunos em relação às mesmas. Portanto, alguns podem sentir-se amedrontados, inseguros, quando não conhecem as provas; já outros, por conhecê-las, sentem-se motivados e encorajados para enfrentarem essa situação como se fosse um desafio. Esses sentimentos estão refletidos nas atitudes dos

alunos — positivas, negativas ou neutras — e no modo como se preparam para as avaliações.

No que se refere às percepções das provas pelos alunos-sujeitos, os dados nos mostram que dois grupos estão configurados: um primeiro, formado pela maioria dos alunos e, um segundo, constituído por apenas um aluno.

As percepções que os sujeitos do primeiro grupo apresentam são superficiais e relacionam-se apenas ao formato das provas (se as questões são de múltipla escolha, na Fuvest e Vunesp, ou dissertativas, na Unicamp) e aos conteúdos das mesmas (se as provas são de compreensão de textos — Unicamp, Fuvest e Vunesp — ou de questões de gramática estrutural — Fuvest e Vunesp). Os alunos desconhecem as diferenças mais profundas existentes entre uma prova e outra, tais como os conceitos de leitura que as fundamentam.

O grupo formado por apenas um aluno demonstrou ter uma percepção mais aprofundada das provas e das diferenças entre elas.

Alguns dados que surgiram nesta pesquisa podem ser apontados como responsáveis por essas percepções: o status da LE no nosso contexto social e educacional e o papel que o professor exerce no processo ensino / aprendizagem.

A LE é considerada, em geral, de menor importância do que as outras disciplinas escolares. Isso ocorre devido ao fato de os alunos acreditarem que a escola não é o lugar para se aprender LE. Para eles, o inglês deve ser aprendido nas escolas de idiomas, o que contribui para a desvalorização da disciplina no contexto escolar. Conseqüentemente, as provas de Inglês do vestibular são menos importantes em relação às outras disciplinas: têm um valor secundário, pois não se encontram entre as que têm peso maior nas carreiras escolhidas por eles. Na verdade, o principal fator já apontado no Capítulo I, que é a sua

desvalorização pedagógica (dado o fato de a disciplina de Inglês ter um menor número de aulas do que as outras disciplinas, de não ser avaliada no ENEM, de ser uma disciplina não prioritária nos vestibulares da Unicamp, de ter um menor número de questões na prova da Fuvest, e de ser avaliada apenas uma vez na Vunesp — enquanto que as outras disciplinas são analisadas duas vezes, de acordo com sua área) dá início a esse processo de *status* diferenciado do Inglês dentro da nossa conjuntura social. Se o próprio contexto educacional desprestigia o ensino da LE nas escolas, fortalecendo algumas crenças já existentes na sociedade que, levadas pela mídia, preconizam as escolas de idiomas, dificilmente os alunos terão uma concepção diferente dessa que detectamos, pois trazem para a sala de aula influências dessa sociedade que faz uma leitura do quê, de como e de para que se deve aprender alguma coisa (Carmagnani, 1994).

Quanto ao papel do professor, este é ainda considerado pelos alunos como responsável por todo o saber, e os alunos, por sua vez, comportam-se como receptores passivos do conhecimento, sem autonomia na construção do mesmo e na busca de outros saberes. Os alunos não possuem uma visão de que são co-responsáveis pela própria aprendizagem e de que devem buscar informações independentemente do professor. Assim, esperam que o professor traga as informações necessárias sobre as provas e, como este não o faz, a maioria não vai buscá-las. Portanto, a percepção que os alunos possuem das provas é a mesma do professor, limitada e superficial, conforme demonstrados pelos dados da sala de aula e do questionário respondido pelo professor. Assim sendo, o efeito retroativo parece não ocorrer nesse grupo de sujeitos, uma vez que o mesmo depende inteiramente do professor e, como neste contexto não houve efeito sobre o ensino, também não há sobre os mesmos.

No entanto, o aluno que se destacou por ter uma percepção mais profunda das provas, não espera que o professor traga as informações. Por ter uma característica específica, a autonomia, ele se sente também responsável pela própria aprendizagem, independentemente das condições do ensino.

No que se refere às atitudes dos alunos, pudemos observar que o grupo composto pela maioria é passivo, apenas assiste às aulas, sem procurar fazer nenhuma tarefa, nem buscar outros materiais para estudar, além da apostila utilizada em aula. Essas atitudes parecem ser decorrentes das percepções que acabamos de demonstrar. Entretanto, há algumas exceções dentro desse grupo: alguns alunos demonstraram ter atitudes diferentes da maioria, isto é, buscaram outros exercícios e textos para leitura, refazem os exercícios da apostila, dentre outros. Essas atitudes podem também ser explicadas pelas características pessoais desses alunos que, juntamente com outros elementos — a língua em si e a situação de aprendizagem, por exemplo — compõem os níveis da motivação para a aprendizagem de línguas (Dörnyei, 1994).

Com relação ao *nível de motivação para aprendizagem de línguas*, percebemos que, dentro do primeiro grupo (composto pela maioria dos alunos), apenas dois sujeitos demonstraram uma motivação "puramente" extrínseca, isto é, relacionada exclusivamente ao sucesso profissional. Um outro aluno demonstrou ausência de motivação. Contudo, pode-se perceber que, mesmo em se tratando de alunos pertencentes a esse grupo, cujas percepções são superficiais e as atitudes, neutras, alguns demonstraram possuir motivação (extrínseca e também intrínseca — relacionada ao crescimento pessoal). Talvez as percepções e atitudes desses alunos estejam sendo prejudicadas pelas condições de aprendizagem (outro componente motivacional apontado por Dörnyei, op. cit.).

O outro grupo (formado pela minoria), cujas percepções e atitudes são mais profundas e positivas, apresentou tanto a motivação intrínseca como extrínseca., o que o torna mais envolvido com as provas.

Quanto às variantes afetivas (autoconceito, auto-eficácia, relação esforço X sucesso), outro nível motivacional do construto de Dörneyi (op.cit.), o grupo formado pela maioria dos alunos-sujeitos demonstrou não confiar em si mesmo e em sua capacidade para a realização das provas, atribuindo o possível insucesso à dificuldade das mesmas. Através dos registros obtidos, detectamos um sentido de "passividade" e desmotivação desses alunos, em geral, para se prepararem para as provas de LE do vestibular. Isso tudo pode ser considerado como decorrente da falta de percepção que eles possuem das mesmas.

No outro grupo, formado pela minoria, percebemos que apenas um aluno mostrou-se confiante e seguro de que seria bem sucedido na prova de LE do vestibular, embora tendo a mesma percepção que os demais. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato de esse aluno declarar que possui um bom conhecimento da LE, o que lhe dá segurança, e portanto a percepção de que não precisaria conhecer as provas. Destaca-se, ainda, outro aluno (já mencionado em função de sua autonomia), que possui uma percepção mais profunda das provas; no entanto, afirma não sentir-se seguro, pois percebe que a prova da Fuvest apresenta algumas questões capciosas; o que demonstra que a deficiência da prova poderá atrapalhar o efeito retroativo. Esse mesmo grupo de alunos percebe que, para serem bem sucedidos nas provas, dependerão muito mais dos seus esforços, atribuindo, portanto, a uma causa interna, e não externa, o seu sucesso ou insucesso na realização das mesmas.

As considerações que acabamos de fazer respondem à nossa primeira pergunta de pesquisa, que procurou investigar quais percepções, atitudes e motivações têm os alunos-

sujeitos do Ensino Médio no contexto observado das provas de Inglês dos vestibulares selecionados.

Com relação à segunda pergunta, que procurou investigar se as provas em questão exercem efeitos retroativos na forma como esses alunos se preparam para esse exame, tanto em classe como fora dela, responderemos a partir das considerações que se seguem.

Os dados obtidos nos mostram não haver, em geral, influência das provas de Inglês dos vestibulares nas atitudes e motivações dos alunos. Em outras palavras, os alunos não percebem a prova como sendo algo que seja diferenciado, valendo a pena se preparar para ela. Daí, as atitudes e motivações que têm. Há alguns sinais débeis do fenômeno. Na verdade, essas exceções existentes são causadas pelas suas características individuais, que os tornam diferentes. Confirma-se, assim, que não há uma visão determinista, ou seja, as provas, por si, não exercem influências nos alunos e no modo como estes se prepararam para as mesmas, havendo interferências de outros elementos no processo, como professores, características de personalidade dos alunos, *status* da LE, dentre outros, evidenciando, portanto, que existe uma variação desse efeito.

Os resultados mostram, também, que as percepções e atitudes que os alunos demonstram possuir são muito mais dependentes do professor do que da prova em si, uma vez que eles acreditam que é o professor o responsável pelo processo de ensino e, portanto, pelas informações de que necessitam. Desta forma, podemos afirmar que o ensino pode potencializar esse efeito, uma vez que as atitudes e as motivações dos alunos são fortemente dependentes do professor e do seu ensino.

Os resultados dessa pesquisa, além de terem ajudado a compreender o efeito retroativo da prova de Inglês dos três vestibulares (Unicamp, Fuvest e Vunesp), e apesar de terem tido como foco o aluno, vêm também confirmar estudos voltados para a importância

da formação do professor e de sua prática reflexiva (Almeida Filho, 1999; Cavalcanti, 1999, Barcelos, 1999, dentre outros). Pois, pudemos observar que, embora a prova da Unicamp pudesse ser considerada inovadora quando foi introduzida, o efeito que tem causado nas atitudes e nas motivações dos alunos pode ser considerado limitado pelas deficiências da formação do professor e pela cultura de aprender do aluno. Portanto, para que a avaliação promova mudanças genuínas e profundas, os professores terão que mudar suas concepções de ensinar/ aprender e avaliar, de sua abordagem de ensino e de seus conceitos de linguagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J. C. **Testing, the teacher and the student**. Institute for English Language Education. University of Lancaster.

\_\_\_\_\_ & WALL, D. Does washback exist? *Working Paper. Series 11*. CRILE, Lancaster University, 1992.

\_\_\_\_\_ and HAMP- LYONS, L. TOEFL preparation courses: a study of washback. **Language Testing**, 13 (3) 1996: 280-297.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: J. C. P. Almeida Filho (org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_ **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, Pontes, 1993

AVELAR S. **Mudanças na concepção da Avaliação e seu efeito no Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) em uma Escola de Ensino Médio e Técnico**. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2001.

BAILEY, K. M. Working for washback : a review of the washback concept in language testing . **Language Testing** 13 (3) 1996: 257-279.

BARCELOS, A . M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. José Carlos Paes de Almeida Filho (organizador)Campinas: Pontes, 1999.

BAUMERT, J. & DEMMRICH, A . Test motivation in the assessment of student skills: the effects of incentives on motivation and performance. **European Journal of Psychology of Education**. Vol.XVI, N°3, 441-462, 2001.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 3<sup>rd</sup> edition. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice Hall, 1994.

BROWN, H. D. M&Ms for language classrooms? Another look at motivation. In J. Alatis (ed.) Georgetown University round table on language and linguistics, 1990.

BUCK, G. **Testing listening comprehension in Japanese university entrance examination**. JALT Journal (10), 1988.

CALVIN, J.C. A Reappraisal of motivation : the cornerstones of the second language learning. **Revista Alicantina de Estudos Ingleses** 4, 1991: 11-23.

CAVALCANTI, M. C. A .Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. José Carlos Paes de Almeida Filho (organizador). Campinas: Pontes, 1999.

CARMAGNANI, A. M. G. **Auto-orientação e aprendizagem: sua adequação ao contexto brasileiro**. Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP. Texto não publicado, 1994.

CHENG, L. Changing assessment: washback on teacher perspectives and actions. **Teaching and teacher education** (3), 1999.

\_\_\_\_\_ Impact of a public English examination change on students' perceptions and attitudes toward their english learning. **Studies in Educational Evaluation**.24(3), 1998:279-301.

\_\_\_\_\_ How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. **Language and Education** 235 11 (1),1997.

CLÉMENT, R., DÖRNEYI, Z. & NOELS K. A . Motivation, self confidence and group cohesion in the foreign language classroom. **Language Learning** (44), 1994.

COLEMAN, J. A . **Studying languages: a survey of British and European students**. London: CILT, 1996.

CROOKES AND SCHMIDT. Motivation : Reopening the research agenda. **Language Learning**. vol 4, n. 41, 1991, p. 469-512

DECI, E.L. AND RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour**. New York: Plenum, 1985.

DÖRNYEI, Z. Motivation in second language learning. **Language Teaching**. United Kingdom . Cambridge University Press. July 1998.

DÖRNEYI, Z., NYILASI, E. S. e CLÉMENT R. Hungarian school children's motivation to learn foreign languages: a comparison of five target languages. **Novelty** (3), 1996.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **The Modern Language Journal**, 78 (3), p. 273-284, 1994.

FRANSSON, A. **Cramming or Understanding? Effects of intrinsic and extrinsic motivation on approach to learning and test performance**. *Reading in a foreign language*. Edited by Charles Alderson and A. H. Urquhart. Logman, 1985.

GARDNER, R.C. Social Attitudes and Motivation. **Annual Review of Applied Linguistics**, 9, Canadá, 1988, p. 135-148

\_\_\_\_\_ **Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation**. London, Ontario: Arnold, 1985.

\_\_\_\_\_ & LAMBERT, W.E. Motivational variables in second language acquisition. **Canadian Journal of Psychology** (13), 1959.

\_\_\_\_\_ TREMBLAY, P.F. & CASTILLO, E.S. A study of the role of aptitude, attitude and motivation in second language acquisition: revisited. In E. S. Castillo (ed.), 1997.

GIMENEZ, T. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 34, Campinas: Unicamp, 1999, p. 21-37.

GREEN, D.Z. Developing measures of communicative proficiency: a test for French immersion students in grades 9 and 10. **Second language performance testing**. Ottawa: University of Ottawa Press, 1985.

HAMP-LYONS, L. Washback, impact and validity: ethical concerns. **Language Testing**. Vol.14 (3): 295-303, 1997.

\_\_\_\_\_ **Language Testing and ethics**. Prospect 5, 1989.

HOFFMAN, J. Avaliação – mito e desafio: uma perspectiva construtivista. **Educação e Realidade**. R.G do Sul, UFRGS, 1991.

HUGHES, A. **Testing for Language Teachers**. Cambridge University Press, 1989.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura**. Porto Alegre:Ensaio, 1996.

MESSICK, S. Validity and washback in language testing. **Language Testing** 13, 1996, p. 241-256.

MOITA LOPES, L.P. "Perception of Language in L1 and L2 Teacher—Pupil Interaction: The construction of Reader's Social Identities. In: SCHÄFFNER, C and WENDER, A. (orgs) **Language and Peace**. Aldershot, Dartmouth Publishing Co., 1995.

MORROW, K. Communicative language testing: revolution or evolution? In Brumfit, C.J. and Johnson, K., editors, **The communicative approach to language teaching**. Oxford: oxford University Press, 1979.

OXFORD, R. & SHEARING, J. Language learning motivation: expanding the theoretical framework. **Modern Language Journal** (78), 1994.

ROLIM, A .C.O . A cultura de avaliar de professores de LE (Inglês) no contexto da escola pública. Dissertação de mestrado. Campinas. Unicamp, 1998.

SARMENTO D.C. (org) **O discurso e a prática da avaliação na escola**. Campinas. Pontes/ Juiz de Fora. EDUFJF, 1997.

SCARAMUCCI, M.V.R. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (Inglês). **Revista Contexturas 5**, APLIESP, 2001-2002.

SCARAMUCCI, M.V.R. Entrance Examinations and TEFL in Brazil: a case study. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Vol.2 nº1, 2002.

\_\_\_\_\_ University entrance examinations and EFL teaching: a study of washback in a Brazilian context. Trabalho apresentado no 12<sup>th</sup> World Congress of Applied Linguistics (AILA99) Tóquio, 1999.

\_\_\_\_\_ Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Contexturas 3**, APLIESP, 1998-1999.

\_\_\_\_\_ Avaliação de rendimento no ensino /aprendizagem de português LE. In: Almeida Filho, J.C. (org.), **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_ O efeito retroativo dos vestibulares de língua inglesa da Unicamp no ensino de segundo grau de escolas públicas e particulares de Campinas. Relatório final de pesquisa, FAPESP 95/06551-9.

\_\_\_\_\_ **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. Campinas: Unicamp. Tese de doutorado, 1995.

\_\_\_\_\_ Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. **Outras Palavras – Anais da V Semana de Letras**. Universidade Estadual de Maringá, 1993.

SKEHAN, P. **Individual Differences in Second Language Learning**. London: Oxford University Press, 1989.

SCHMIDT, R. , BORAIE, D. & KASSABGY, O . Foreign language motivation: internal structure and external connections. In R. L. Oxford (ed.), **Language learning motivation: pathways to the new century**, 1996.

SHOHAMY, E., DONITZE-SCHMIDT, S.; FERMAN I. Test impact revisited: washback effect over time. **Language Testing**, 13, 1996, p. 298-317.

\_\_\_\_\_ The power of tests: the impact effects of external testing on teachers. **Educational Researcher** 20, p.8-11, 1993.

TERRY, R.M. **A Pragmatic Consideration of Motivation in the Foreign Language Classroom, Proceedings of the Second Caribbean Language Conference – Instructional Innovation for the Foreign Language Classroom.** Port of Spain, Trinidad & Tobago, 1992.

TREMBLAY, P. F. & GARDNER, R. C. Expanding the motivation construct in language learning. **The Modern Language Journal** (79), 1995.

Vigia-Dias, L. **Um olhar sobre eventos de avaliação de linguagem oral em aulas de Língua Estrangeira (inglês): abordagem de ensino X avaliação de aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. Unicamp, 1995.

WALL, D. The impact of high-stakes testing on teaching and learning: can this be predicted or controlled? **System**, 28, 2000, p. 499-509

\_\_\_\_\_ Introducing new tests into traditional systems: insights from general educational and from innovational theory. **Language Testing** 13, 1996.

\_\_\_\_\_ & ALDERSON, J.C. Examining washback: The Sri Lankan impact study. **Working Paper.** Series 12. CRILE: Lancaster University, 1993.

WANG, M. C., HAERTEL, G.D.S, WALBERG, H.J. Toward a knowledge base for school learning. **Review of Educational Research** (63), 1993.

WATANABE, Y. Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. **Language Testing**, 13, 1996, p.319-333.

WEN, X. Motivation and language learning with students of Chinese. **Foreign Language Annals** (30), 1997.

WESCHE, M. B. Communicative testing in a second language. **Modern Language Journal**, 1983.

WEINER, B. **An attribution theory of motivation and emotion.** New York: Springer-Verlag, 1986.

WILLIAMS, M. Motivation in foreign and second language learning: an interactive perspective. **Educational and Child Psychology** (11), 1994.

# **ANEXO I**

**Prova de Inglês da Unicamp, Fuvest e Vunesp**

## PROVA DA UNICAMP — 2001

Questão 13 — No diálogo apresentado no quadrinho abaixo, o que a mãe quer salientar para a criança e o que a criança entende?

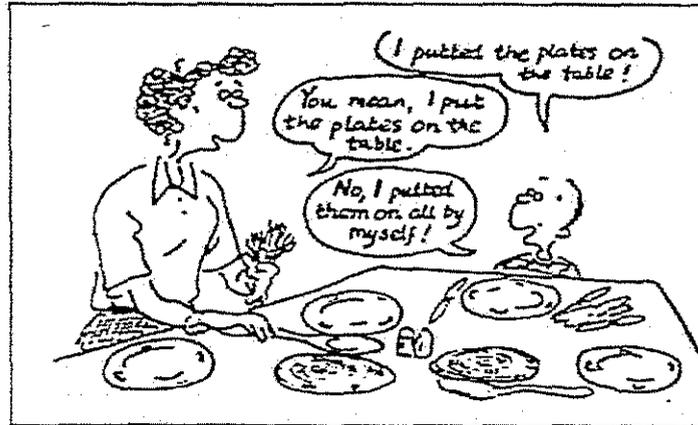


Ilustração de Sophie Grillet in P.M. Lightbown e N. Spada. *How languages are learned*. Oxford, Oxford University Press, 1995, p.16.

Leia abaixo, um trecho do livro *East of Eden* de John Steinbeck e responda às questões 21 e 22, sobre a personagem Cathy.

Cathy's lies were never innocent. Their purpose was to escape punishment, or work, or responsibility, and they were used for profit. Most liars are tripped up either because they forget what they have told or because the lie is suddenly faced with an incontrovertible truth. But Cathy did not forget her lies, and she developed the most effective method of lying. She stayed close enough to the truth so that one could never be sure. She knew two other methods also—either to interlard her lies with truth or to tell a truth as though it were a lie. If one is accused of a lie and it turns out to be the truth, there is a backlog that will last a long time and protect a number of untruths.

Questão 22— Por que as estratégias utilizadas por Cathy eram eficientes?

## PROVA DA FUVEST — 1999

*Despite French horror at England's violent football louts, who smashed up Marseilles on June 15th before a match between England and Tunisia, some Britons still get a friendly press in France: the Scots. They have been widely praised for their seemingly indomitable high spirits (amid expected defeat on the playing field) and sense of fair play. One French reporter, impressed by the "indestructible smile and ever-genuine kindness" of Scots fans, has called for an inquiry into the "euphoric effects" — more potent, it seems, than Viagra or Prozac — of wearing a kilt. Scottish fans who imbibe gallons of beer and whisky and who occasionally bare their bottoms are readily forgiven.*



The Economist June 20th 1998

Questão 30 — According to the passage,

- a) the violence in Marseilles on June 15<sup>th</sup> was due to England's defeat on the football field.
- b) English fans occasionally get a good press in France.
- c) not all Britons get a good press in France.
- d) there were no Scots fans in Marseilles on June 15<sup>th</sup> were deeply under the influence of alcohol.

Questão 31 — The passage suggests that the French press

- a) has always praised the Scots' horror of violence.
- b) has often condemned England's violent football.
- c) is usually impressed with Scotland's football.
- d) regards the Scots as France's best friends.
- e) seems to have an enormous admiration for the Scots.

Questão 32 — We can deduce from the passage that the Scottish fans would be LEAST likely to

- a) wear their kilt with no underclothes.
- b) behave unkindly.
- c) consume great quantities of alcohol.
- d) show fair play.
- e) be in a good mood.

Questão 33 — "their seemingly indomitable high spirits" (lines 3-4) means that

- a) nothing seems to affect their cheerful state of mind.
- b) alcohol appears to raise their spirits.
- c) their apparent feeling of invulnerability is impressive.
- d) their high spirit appears to be indestructible.
- e) the more they drink, the more high-spirited they seem to become.

Questão 34 — According to the passage, one French reporter

- a) attributed the euphoria of Scots fans to their high intake of beer and whisky.
- b) decided to investigate the powerful effects of the kilts traditionally worn by the Scots.
- c) said that wearing a kilt could hardly produce a greater feeling of euphoria than taking Viagra or Prozac.

## PROVA DA VUNESP – 2000

*INSTRUÇÃO: As questões de números 73 a 77 referem-se ao texto seguinte.*

### WHY BRAZIL LOVED HIM

*To many Brazilians, Senna communicated a vulnerability that they appreciated all the more because they knew he had to set his fears aside whenever he climbed into the cockpit. What sealed the love affair the country had with Senna was his willingness, or perhaps his need, to share the glory: after every win he would reach for a Brazilian flag and hoist it high above his head for the victory lap. His popularity was magnified by the contrast with his country's sense of collective demise. As his career revved up in the '80s, Brazil was headed the other way, descending into economic and political disarray, frustration and self-doubt. Senna, presidential adviser Augusto Marzagão said last week, "was the luminous flip side of the negative state in which lay the Brazilian soul." In short, his success was seen as proof that despite a 45%-a-month inflation rate, growing poverty and never-ending corruption scandals, Brazil could still come out a winner.*

*For seven frustrating years, though, Senna's dream of a victory at home, in the Brazilian Grand Prix, eluded him. He finally won the race in 1991, but only after a cliffhanger finish and typical heroics. He was leading comfortably, with only a few kilometers to go, when the gearbox of his car jammed. By the last lap only one gear was functioning, but Senna wrestled his McLaren-Honda to the checkered flag. So exhausted he could barely lift his arms, grimacing from the pain, he hoisted the trophy and the flag.*

*Senna won in Brazil again in 1993 in equally dramatic fashion — this time against his archrival, the Frenchman Alain Prost. (Over the years, Senna's flat-out duels with Prost, including several dangerous collisions, had fostered an enmity that Prost says did not ease until just before Senna's death.) Prost and his teammate Damon Hill had been much faster in practice, and the fans knew that only a race-day downpour would give Senna, the acknowledged master of wet-track driving, a chance. Brazil prayed for rain. The next day, with Prost in the lead, the heavens opened. The Frenchman promptly crashed; Senna catapulted into first place and stayed there. As the race ended, the sun came out.*

*[Time International, N° 20 (May 16, 1994), p. 36, 37]*

Questão 73 — De acordo com o texto, indique a alternativa correta.

- a) Senna tinha mais necessidade do que desejo de compartilhar suas vitórias; por isso, para selar o seu amor pelo Brasil, exibia a bandeira brasileira na hora da chegada.
- b) O desejo de compartilhar a glória após cada vitória, quando Senna levantava uma bandeira do Brasil na hora da chegada, selou o amor do seu país para com ele.
- c) Senna conquistava o amor e a admiração de seus compatriotas pela maneira como superava o medo na hora de entrar na cabine do carro.
- d) Muitos brasileiros admiravam a coragem e a capacidade de Senna porque não percebiam a sua vulnerabilidade e achavam que ele transmitia muita esperança no futuro do país.
- e) Senna sabia que o mais importante de tudo era exibir uma bandeira brasileira na hora da chegada e da vitória, pois isso era tudo que os brasileiros queriam ver.

Questão 74 — De acordo com o texto, é correto afirmar:

- a) Enquanto sua carreira ascendia, o país seguia o caminho oposto. Assim, o seu sucesso era visto como prova de que, apesar da inflação, da pobreza e da corrupção, o Brasil tinha como vencer.
- b) A ascensão de Senna na carreira automobilística deixava muitas pessoas perplexas porque isso marcava um forte contraste com a triste realidade social e econômica que o Brasil atravessava.
- c) O sucesso de Senna na carreira automobilística convencia muitas pessoas de que a realidade brasileira poderia ser mudada com pouco esforço e a vida dos brasileiros haveria de melhorar.
- d) A popularidade de Senna aumentava na medida em que o seu sucesso representava possibilidades de progresso para o país como um todo e a realização do sonho individual dos brasileiros.
- e) o sucesso de Senna era por muitos considerado como um mau exemplo para o povo brasileiro, na maioria pobre, que deixava de lado as coisas mais importantes da vida, para pensar em corrida de automóvel.

## **ANEXO II**

**Questionário e roteiro para entrevista dos alunos**

Nome :

data

Escola :

Série

Idade

### Questionário

1. Quais vestibulares você pretende cursar este ano ?

- |                                      |                                  |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> UNIP        | <input type="checkbox"/> USF     |
| <input type="checkbox"/> FUVEST      | <input type="checkbox"/> UNICAMP |
| <input type="checkbox"/> PUC S.PAULO | <input type="checkbox"/> PUCCAMP |
| <input type="checkbox"/> Outro.....  |                                  |

2. Qual o curso para o qual você pretende prestar o vestibular ?

- |  |                                      |   |
|--|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> direito       | <input type="checkbox"/> medicina    | <input type="checkbox"/> jornalismo             |
| <input type="checkbox"/> letras        | <input type="checkbox"/> engenharia  | <input type="checkbox"/> propaganda e marketing |
| <input type="checkbox"/> arquitetura   | <input type="checkbox"/> odontologia | <input type="checkbox"/> economia               |
| <input type="checkbox"/> administração | <input type="checkbox"/> outro ..... |   |

3. Se ainda não decidiu, qual a área que pretende cursar ?

- |                                  |                                     |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> humanas | <input type="checkbox"/> biológicas |
| <input type="checkbox"/> exatas  |                                     |

4. Você tem conhecimento de alguma prova de inglês do vestibular ?

- sim, porque já prestei o vestibular  
 sim, porque já procurei resolver as questões através de jornais  
 sim, porque o professor de inglês trouxe as questões para classe  
 não  
 outro .....

5. Se você não tomou conhecimento de alguma prova de inglês do vestibular, responda:

- não me interesse pela prova  
 não tive oportunidade de conhecê-las

6. Se você tomou conhecimento de alguma prova, responda :

O que as provas de inglês avaliam ?

- |                                |  |
|--------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> ler   | <input type="checkbox"/> escrever              |
| <input type="checkbox"/> falar | <input type="checkbox"/> compreender oralmente |

7. Como você considera as provas de inglês do Vestibular ?

- difícil
- fácil
- mais ou menos
- .....

8. As orientações que você tem das provas de inglês do vestibular, você as recebeu do(s):

- professor(es)
- escola
- ambos
- não recebi nenhuma orientação
- outro(s): .....

9. A prova de inglês do vestibular mudará seu modo de estudar inglês ?

- sim
- não
- outro .....

10. O que você acha necessário saber para as provas de inglês do vestibular ?

- gramática
- leitura
- vocabulário
- literatura
- expressões idiomáticas
- outro: .....

11. Você se considera preparado ( a ) para as provas de inglês do vestibular ?

- sim
- não
- outro: .....

12. Na sua opinião, quanto tempo você acredita ser necessário para se preparar para as provas de inglês do vestibular ?

- apenas este ano
- durante todo o colegial
- não me preocupo com a prova, porque sei o suficiente
- não estou me preparando, porque a prova de inglês não é importante
- outro: .....

13. Se você estuda inglês em cursos particulares, qual o motivo?

- para aprender mais uma língua
- para passar no vestibular
- para enriquecer o currículo futuramente

outro: .....

14. Qual a habilidade no inglês que você acredita que mais desenvolveu até agora ?

- conversação
- leitura
- compreensão oral
- produção escrita

15. Que tipo de orientação para o vestibular, você acredita ser necessário que seja dada pelo professor de inglês:

- trazer textos
- explicar a gramática
- explicar vocabulário
- nenhuma orientação
- outro: .....

16. Quanto ao seu progresso na aprendizagem da língua:

- o professor deve dizer o quanto você esta progredindo ou não
- você é capaz de ver o seu progresso sozinho
- você acredita que as notas mostram seu progresso
- outro: .....

17. Além do material trazido pelo professor você procura textos e exercícios (em inglês) em outros livros e revistas?

- sim
- não
- outro: .....

18. Você costuma fazer as tarefas das aulas de inglês?

- sim
- não
- outro: .....

19. Você acredita que terá bons resultados nas provas de inglês do vestibular?

- sim
- não
- outro: .....

20. Quantas aulas de inglês você tem por semana na escola ?

- uma aula por semana
- duas aulas por semana
- outro: .....

21. Você considera este número de aulas suficiente para prepará – lo (a) para a prova de inglês dos vestibulares ?

sim

não

outro .....

22. Você considera o inglês como uma matéria menos prestigiada no seu curso ?

sim, pois há menor número de aulas do que de outras matérias.

sim, por que há menos questões de inglês no vestibular.

não.

outro: .....

### Roteiro para entrevista

- 1) Qual a influência das aulas de inglês do Ensino Fundamental para o seu sucesso o presente (Ensino Médio/ Cursinho e Vestibular)?
- 2) Você que está se preparando para o Vestibular, considere quais as provas mais importantes para o seu desempenho. Justifique, se possível.
- 3) Você conhece as provas dos vestibulares ( Fuvest, Unicamp e Vunesp)?
- 4) Se você as conhece, como as considera?
- 5) Você está se preparando para o vestibular? O que você está fazendo?
- 6) Se a sua aprovação no Vestibular dependesse do seu desempenho na língua inglesa, como você se avaliaria?
- 7) Você acredita que seu sucesso na universidade está relacionado com o seu sucesso na língua inglesa?

## **ANEXO III**

**Questionário aplicado ao professor**

Prezado Colega,

O objetivo deste questionário em anexo é obter algumas informações muito importantes para minha pesquisa sobre o efeito retroativo da prova de inglês dos vestibulares da UNICAMP, FUVEST e VUNESP na motivação e atitudes de alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Devo lhe assegurar que as informações obtidas através deste instrumento serão mantidas em sigilo absoluto.

Ficaria extremamente grata se puder responder a todas as questões incluídas neste instrumento.

As perguntas deverão ser respondidas na seqüência, sem leitura prévia, da forma mais completa possível. Caso necessite de mais espaço, poderá utilizar o verso da folha, indicando o número da questão. Anexar outras informações, se julgar necessárias.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Maria Amélia Assis Nader Bartholomeu

### Questionário efeito retroativo

Nome:.....Data de Nascimento...../...../.....

Sexo: ( ) F ( ) M

Estado Civil: ( ) Casado ( ) Solteiro ( ) Desquitado ( ) Divorciado ( ) Viúvo ( ) Outro

Telefone:.....Instituição em que se graduou.....

Cidade:.....Estado.....Ano da Conclusão...../.....

Tipo de habilitação: ( ) Português-Inglês ( ) Inglês

Disciplinas que leciona: ( ) Português-Inglês ( ) Inglês

Carga horária semanal.....horas/aula Número de turmas de inglês:.....

Níveis das turmas:.....

2. Há quanto tempo ensina inglês?.....

3. Em que escolas trabalhou/trabalha? (por favor, listá-las em ordem cronológica, sendo a última a escola em que você trabalha atualmente)

Escola(s)	Pública/Particular	Período

4. Que tipo de materiais você utiliza em suas aulas?.....

.....

5. Você utiliza materiais diferentes em turmas diferentes?.....

6. Você adota um livro didático? ( ) sim ( ) não

Por que?.....

7. Que tipo de literatura especializada em sua área você utiliza?

( ) revistas

( ) newsletters/boletins

( ) livros (outros que não os didáticos)

( ) trabalhos científicos (teses, dissertações, etc)

( ) nenhum

( ) outros. Quais?.....

8. Você participa de encontros, congressos ou eventos que tratam do assunto de sua área?

( ) sim ( ) de vez em quando ( ) raramente ( ) não

9. Para preparar suas aulas, você segue um programa?.....

10. Como é elaborado esse programa?.....

11. Qual a sua participação na elaboração desse programa?.....

12. Como é esse programa? Explique em linhas gerais como está organizado.....

.....

.....

13. Existe uma linha metodológica sugerida pela escola?.....

.....

14. Ou você tem ampla liberdade de adotar sua linha metodológica?.....

.....

15. Qual o papel dos vestibulares (Unicamp, Fuvest, Vunesp) na definição de seu

programa?.....

E na definição de sua linha metodológica?.....

E na definição dos conteúdos?.....E na sequência e ritmo dos conteúdos?.....

16. Como avalia o vestibular de língua inglesa da Unicamp?

difícil                       médio                       fácil

17. Como avalia o vestibular de língua inglesa da Fuvest?

difícil                       médio                       fácil

18. Como avalia o vestibular da língua inglesa da Vunesp?

difícil                       médio                       fácil

19. Qual a sua opinião sobre as provas dos vestibulares?

.....  
.....

20. O que acha do fato de focalizarem a avaliação da compreensão de leitura?

.....  
.....

21. Que conhecimentos são necessários para os alunos serem bem sucedidos nas provas?

.....

22. Na sua opinião, como o aluno deve se preparar para a mesma?

.....

23. Como esses vestibulares influenciam a sua prática?

.....

24. Você acha que os alunos aprenderiam melhor se não tivessem que se preocupar com os vestibulares? Justifique.

.....

25. Essa preocupação é constante ou você acha que eles se esquecem que o vestibular existe quando estão assistindo aulas?

.....

26. E os pais demonstram ter essa preocupação ?

.....

27. Como os alunos de sua escola se saem nas provas de inglês dos vestibulares?

28. Você ou a escola têm dados a respeito?

29. Já participou de alguma divulgação feita pelo Vestibular da Unicamp?

30. Na sua opinião, a proposta dos vestibulares, conforme os manuais dos candidatos são suficientemente claras para o professor? E para os alunos?