

Reflexões acerca da proficiência em língua inglesa por professores em formação: impacto e efeito retroativo do Programa Idiomas sem Fronteiras/ *Reflections on English proficiency by teachers in training: impact and retroactive effect of Languages without Borders (IsF) program*

Melissa Alves Baffi-Bonvino^{*}

Giovanna Delgadinho Casanova^{**}

Marina Santana Zorzetto^{***}

RESUMO

Este estudo se propõe investigar o impacto do Programa Idiomas sem Fronteiras sobre alunos de Licenciatura em Letras de uma universidade pública brasileira. Dada a repercussão midiática em torno de questões como a proficiência em língua inglesa apresentada por estudantes em nível de graduação e os programas governamentais Ciência sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras (IsF), mais especificamente, faz-se necessário abordar conceitos como competência e proficiência, impacto e efeito retroativo no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Desse modo, este estudo tem por objetivo apresentar referenciais teóricos envolvidos na temática da questão do impacto exercido na proficiência em língua estrangeira de professores de língua inglesa em formação, pelo programa Idiomas sem Fronteiras. Os dados aqui apresentados derivam de resultados obtidos a partir das percepções dos alunos acerca da proficiência em língua inglesa, que participaram de um curso preparatório com vistas às propostas do programa IsF. A pesquisa se caracteriza como etnográfico-interpretativista, por analisar uma comunidade e sua cultura por meio de dados gerados pela aplicação de questionários sobre a questão da proficiência e seus aspectos, bem como sobre estratégias utilizadas no contexto. Os resultados indicam que os participantes da pesquisa apresentam consciência de suas limitações relacionadas à proficiência em língua inglesa e o interesse na sustentação dos objetivos do programa.

PALAVRAS-CHAVE: Impacto. Proficiência. Idioma sem Fronteiras.

ABSTRACT:

This study aims to present a theoretical framework regarding the impact displayed by the Languages without Borders Program (LwB) on the proficiency of students graduating from English Language and Literature BA courses in English as a Foreign Language. Given the media repercussion on matters related to English proficiency presented by undergraduate students related to the governmental programs such as Science Without Borders and, more specifically, LwB, it is necessary to approach dichotomous concepts, such as competence and proficiency, impact and retroactive effect regarding the process of learning and teaching a foreign language. Thereby, this study is designed to investigate the impact caused by the LwB on students from the referred undergraduate course at a Brazilian public university. The data presented proceed from students' perceptions English proficiency during a preparatory course concerning the purposes of the LwB. This is an ethnographic and interpretive research characterized by the analysis of a community and its culture through data generated from questionnaires, which are related to proficiency and its aspects, as well as the strategies used in the context. The results indicate that the research participants are aware of their limitations related to English proficiency and their interest in maintaining the objectives of the program.

KEYWORDS: *Impact. Proficiency. Languages Without Borders Program.*

^{*} Doutora em Estudos Linguísticos, Docente no Departamento de Letras Modernas, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, SP. Endereço eletrônico: melissa@ibilce.unesp.br

^{**} Aluna de Graduação do curso Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradução, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, SP. Endereço eletrônico: giovanna.casanova@outlook.com

^{***} Aluna de Graduação do curso Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradução, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, SP. Endereço eletrônico: marinazorzetto@gmail.com

1 Introdução

Com a globalização e as novas exigências do mercado de trabalho, muitos estudantes buscam, dentre outros, aprender novas línguas, a fim de serem competitivos nesse mercado em constante mudança. Em paralelo estão as iniciativas do Governo Federal de mobilidade estudantil, os programas de intercâmbio Ciência sem Fronteiras (doravante CsF) e Idiomas sem Fronteiras (doravante IsF), que também impulsionam a aquisição de uma segunda língua (L2) ou de uma língua estrangeira (doravante LE)¹. Nesse contexto de aprendizagem, encontram-se os requisitados exames de proficiência que promovem aos inscritos a chance de comprovarem suas habilidades em determinada língua estrangeira.

Para participar dos programas CsF e IsF, seja como aluno e/ou como instrutor, exige-se um bom desempenho em exames de proficiência em LE, principalmente em língua inglesa (doravante LI), obtida por meio de exames consagrados como TOEFL² e IELTS³. De acordo com Mehrens and Kaminsky (1989), “quanto mais relevante for o exame maior é a necessidade que as pessoas sentem de se envolverem em práticas específicas de preparação”. E, mesmo com acesso a essas práticas, é possível afirmar que o índice de reprovação dos estudantes brasileiros se deve, essencialmente, ao nível insatisfatório de proficiência em LE, fato que provocou discussão acerca da sustentação dos objetivos dos programas. Conforme afirma Kobayashi (2016, p.15), “o baixo nível de proficiência em língua estrangeira, especificamente em inglês, dos alunos brasileiros, identificado pelo processo seletivo do CsF, foi amplamente veiculado na mídia nacional e apontado como o principal entrave para a obtenção da bolsa de estudos”.

Em suma, muito tem sido discutido sobre o nível de proficiência em LE apresentado por alunos de nível superior aspirantes a bolsas oferecidas pelo CsF e pelo IsF, seja na mídia ou em ambientes acadêmicos. Para que tal questionamento se fundamente, é necessário considerar o impacto, ou o efeito retroativo (doravante ER), que os programas têm exercido tanto sobre os candidatos aos programas quanto sobre alunos de graduação em contexto de formação de professores de LE. Desse modo, uma investigação empírica se faz necessária para que seja possível identificar os aspectos e as dimensões do ER e suas influências

¹ Este artigo não determina uma diferenciação entre L2 e LE, apesar de reconhecê-la, conforme Stern (1983, p.16).

² *Test of English as a Foreign Language*. Informações disponíveis em: https://www.ets.org/toefl_itp

³ *International English Language Testing System*. Informações disponíveis em: <https://www.ielts.org/>

positivas e negativas, segundo Alderson e Wall (1993), nesse tipo de contexto, em oposição à aceitação de sua natureza determinista, conforme apontam os autores.

Nos últimos dez anos, tem-se observado um crescente reconhecimento das consequências que testes de LE possuem além daquela imediata e exclusiva ao contexto de ensino e aprendizagem. O uso de testes e resultados de testes podem impactar significativamente a carreira ou as oportunidades da vida individual dos examinados. Podem impactar também os sistemas educacionais e a sociedade de um modo geral: os resultados de testes são utilizados para tomar decisões a respeito de planejamento de currículos escolares ou fomento de alojamento; a respeito da política de imigração ou licença para profissionais da saúde; e até a respeito da formação do professor de LE, que pode adquirir uma nova forma de atuação: o preparo de candidatos a exames dessa natureza.

A fim de analisar o impacto, ou o ER, que os programas CsF e IsF exercem em professores de LI em formação, este estudo propõe um levantamento da literatura pertinente ao assunto, no âmbito da Linguística Aplicada, tomando como base conceitos-chave como competência, competência comunicativa, desempenho, proficiência em LE, bem como impacto e ER. Para tanto, discutiremos os dados levantados por meio de uma pesquisa de campo realizada durante o ano de 2015, por meio da observação do contexto de um curso preparatório para o exame IELTS, ministrado em uma universidade estadual brasileira. Esta é uma pesquisa de perspectiva interpretativista e de caráter etnográfico (ERICKSON, 1986), caracterizada por uma ação pedagógica com foco em um grupo de estudantes de Licenciatura em Letras, com o intuito de analisar o impacto ou o ER exercido na formação desses futuros professores de LE, por meio de discussões promovidas durante o curso preparatório e por meio do levantamento de dados obtidos por questionários respondidos pelos alunos participantes.

Feito este preâmbulo, seguem-se as seções que compõem este trabalho: breve histórico dos programas CsF e Isf, questões que perpassam os conceitos de impacto e ER, bem como de competência e proficiência em LE. As seções seguintes compreendem a metodologia de pesquisa, a análise dos dados, as considerações finais e as referências utilizadas.

2 Os programas Ciência Sem Fronteiras e Idiomas Sem Fronteiras

O programa do Governo Federal criado em 2011, o Ciência Sem Fronteiras tem como finalidade promover a consolidação, a internacionalização, a expansão da tecnologia, e da ciência, bem como a competitividade brasileira e o fortalecimento da pesquisa no país por meio da mobilidade estudantil: o fomento de intercâmbios para estudantes de áreas do conhecimento específicas (BRASIL, s/d).

A fim de cumprir com seus objetivos, o programa definiu como meta, no segundo semestre de 2011, que forneceria em até quatro anos 101.000 bolsas de estudos aos estudantes de nível superior. Até a elaboração deste artigo, pouco menos de 92 mil bolsas haviam sido implementadas, sendo aproximadamente 80% dessas bolsas destinadas a alunos de graduação e o restante a alunos em diferentes níveis de pós-graduação. Para os fins deste artigo, deve-se ressaltar que 60,8% das vagas promoveram o intercâmbio a países anglófonos.

Diante desse cenário de implementação de programas de intercâmbio para as áreas de ciência e tecnologia, a Secretaria de Educação Superior (SESu) propôs às reitorias das universidades brasileiras a elaboração e implantação do programa Inglês Sem Fronteiras, parte constituinte do programa Idiomas sem Fronteiras, que pretendia fomentar o intercâmbio de professores de LE em formação. Na fase inicial do novo programa, foram realizados exames de nivelamento dos estudantes em 2012, 2013 e 2014, por meio do TOEFL ITP, exame de proficiência em LI mundialmente conhecido. E, em decorrência dos resultados, que expuseram que aproximadamente 55% dos alunos possuem níveis B1 e B2⁴ de proficiência em inglês como LE, verificou-se a necessidade de realização de testes de nivelamento também nas demais LEs ensinadas e aprendidas no Brasil.

Subsequentemente, o IsF entrou em vigor no início de 2015, com atividades de ensino e aprendizagem das línguas francesa e inglesa, com o intuito de permitir o acesso a universidades de ensino superior no exterior. O IsF “tem como principal objetivo incentivar o aprendizado de línguas, além de propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País” (BRASIL, s/d.). Frente a esse cenário, o

⁴ Níveis correspondentes ao intermediário ou usuário independente, de acordo com o Quadro Europeu Comum (CEFR ou CEF), disponível em: <http://www.examenglish.com/CEFR/cefr.php>

IsF passou a oferecer aplicações de testes de proficiência em língua estrangeira, além de cursos presenciais e a distância.

Ambos os programas têm por exigência certo nível de proficiência na língua utilizada no país de destino comprovado por meio de exames de proficiência em LE — dependendo do país, pode ser pedida a comprovação de proficiência em LI mesmo que este não seja anglófono, comumente realizada pelos exames TOEFL e IELTS. Nesse sentido, o programa Ciência sem Fronteiras e o Conselho Britânico⁵, em conjunto, regularmente oferecem inscrições para cursos preparatórios para exames como o IELTS, com foco no desenvolvimento de habilidades necessárias para que o candidato a uma vaga em universidade no exterior apresente os níveis requeridos em língua inglesa.

A realização do presente estudo se justifica, portanto, em decorrência da incessante busca por comprovação da proficiência em LE, principalmente em LI, que é impulsionada pelos programas governamentais e pelo destaque que adquiriu na atual conjuntura globalizada do mundo. Ademais, sua relevância se dá ainda pelo impacto que esses exames possuem na formação de professores de LI, o que será discutido como foco principal deste artigo.

A fim de delimitar e embasar esta pesquisa, faz-se necessária a explicitação e definição de conceitos-chave para o tema abordado. Para tanto, nos apoiaremos em conceitos como competência, competência comunicativa, desempenho e proficiência, bem como impacto e ER, definições abordadas a seguir.

3 Impacto: o efeito retroativo

A noção acerca do conceito de impacto está intimamente relacionada ao que a literatura nomeia como ER. O conceito é pouco compreendido e utilizado de diferentes maneiras nessa área de pesquisa, conforme aponta Scaramucci (2004), uma vez que os estudos sobre o tema são recentes e os conhecimentos, frágeis, segundo a autora, que acrescenta que a tendência de se pensar o impacto das avaliações sobre outras áreas da educação é atual, o que pode ocasionar um desequilíbrio na importância dada às descobertas feitas nesse campo.

⁵ *British Council* no Brasil. Informações disponíveis em: <https://www.britishcouncil.org.br/>

No Brasil, por exemplo, muito tem se comentado sobre o ER causado pelos exames vestibulares, afirmando-se que o ensino médio no país tem sido afetado pelos vestibulares de grandes universidades. Não se costuma citar o termo ER nessas discussões, todavia o conceito está claramente presente. Opiniões como as que argumentam que o vestibular se restringe a servir apenas como filtro de alunos para a entrada em uma universidade são comumente difundidas, quando, na verdade, os vestibulares podem ser excelentes instrumentos de redirecionamento do ensino (SCARAMUCCI, op. cit). Em suma, ER é entendido, na literatura, como a influência que testes, exames e avaliações em geral possuem sobre os métodos educacionais, seus participantes (professores e alunos) e o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o ER é definido como o impacto ou a influência que exames têm sobre o processo de avaliação (SCARAMUCCI, 2004).

Conforme dito anteriormente, a literatura da área apresenta divergências a respeito da conceituação de ER e impacto. Ambos os termos são diferenciados por Alderson e Wall (1993), que afirmam que o primeiro trata apenas do que ocorre dentro de uma sala de aula, enquanto o segundo abrange os efeitos dos testes nas pessoas, políticas e práticas de ensino, dentro da sociedade, da escola, da sala de aula, entre outros. Em contrapartida, Andrews (2004), em consonância com Scaramucci (2004), afirma que efeito se caracteriza como termo técnico que trata da repercussão dos exames no sistema educacional e impacto como termo não técnico para a ação, funcionando como sinônimo. Em decorrência dessa relação de sinonímia, utilizamos, neste estudo, ER como termo técnico e suas teorias como base para a discussão do impacto causado na formação de professores de LE.

De maneira abrangente, existem na literatura basicamente cinco dimensões que caracterizam o conceito de ER, a saber: a dimensão de especificidade, a dimensão de intensidade, a dimensão de extensão, a dimensão de intencionalidade e a dimensão de valor positivo ou negativo. Com base em Scaramucci (2004) e Watanabe (1997; 2004), ressaltamos a primeira dimensão, a da especificidade, que é subdividida em geral e específica, sendo a geral constituída pelo efeito produzido pelo exame sem se levar em conta seu conteúdo ou suas características, enquanto a específica leva em consideração os aspectos do teste.

A segunda dimensão, a intensidade, é subdividida entre forte e fraca. Suscintamente, o ER é forte quando está presente em todas as atividades da sala de aula ou em todos os participantes; já o fraco apenas consta em parte dos conteúdos. A extensão, terceira dimensão,

designa um ER longo, que está presente mesmo quando o exame já foi aplicado, e um ER curto, que persiste até o final da realização do exame. A respeito da terceira dimensão, Scaramucci (2004) ressalta

uma outra perspectiva: um efeito que se observa logo após a introdução de um exame, mas que diminui com o tempo, é curto; e longo, por outro lado, quando esse efeito permanece por um longo tempo depois de o exame ter sido implementado. (SCARAMUCCI, 2004, p. 206).

Segundo a autora, a quarta dimensão, denominada intencionalidade, consiste nas consequências, de caráter social, intencionais ou não intencionais, que um exame pode possuir. Por fim, a quinta dimensão, a de valor positivo ou negativo: na primeira, o efeito retroativo geralmente é associado ao efeito de intencionalidade, desejado quando o exame é implantado; enquanto, na segunda, é visto como aquele não intencional.

Além desses aspectos, cabe reiterar que o ER pode ser positivo ou negativo, devido às influências, da mesma forma positivas ou negativas, exercidas por exames no processo de ensino e na aprendizagem, conforme apontado por Alderson e Wall (1993). Essas asseverações se alinham ao que Messick (1996) postulou sobre a força que um teste desempenha ao promover ou dificultar a aprendizagem de uma LE, dada à influência exercida sobre os professores e alunos envolvidos com um determinado exame, determinando suas ações em função da avaliação.

É possível concluir que o ER estabelece um fenômeno complexo, conforme afirma Kobayashi (2016), o que pode ser atribuído ao fato de poder ser mediado por diversos fatores e observado em muitos aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, conclui-se também que o efeito potencial inovador de exames dessa natureza encontra barreiras, como as crenças e a formação de professores (SCARAMUCCI, 2004). Sugere-se, portanto, propostas de formação que levem o professor a teorizar e refletir sua prática a partir da exposição de suas crenças, seus pressupostos teóricos e suas concepções (SCARAMUCCI, 2000/2001; BURROWS 2004). Scaramucci (2004, p. 217) afirma que o efeito pode ser potencializado por meio do ensino, “uma vez que as atitudes e as motivações a respeito das provas e de sua preparação parecem ser dependentes do professor e do seu ensino”, o que está relacionado à cultura de aprender dos alunos e à de ensinar do professor, segundo a autora.

Assim, concluímos que estudos que propõem observar a ocorrência do impacto e do ER, suas causas, consequências e seus usos têm despontado no Brasil, com vistas a discutir e analisar, em contextos de LE, o que o efeito pode proporcionar aos envolvidos, seja no processo de ensino e aprendizagem, na avaliação de proficiência ou na formação de professores.

4 As noções de competência e proficiência em língua estrangeira

Em seus estudos, Noam Chomsky (1965) versa sobre a dicotomia terminológica, entre competência e desempenho⁶, e postula que competência é o conhecimento que o enunciador possui da língua, isto é, de suas estruturas e regras; enquanto declara que desempenho é o uso real que o falante faz da língua em situações concretas, sem qualquer preocupação com sua função social, isto é, quando o falante põe em uso sua competência para produzir enunciados (CHOMSKY, 1965).

Hymes (1979), por sua vez, diverge da conceituação de competência proposta por Chomsky, a qual desconsiderava a capacidade do falante de utilizar a língua, e também relaciona a competência a uma dimensão social por meio do acréscimo do adjetivo *comunicativo* ao conceito. A partir dessa união lexical, definiu que um indivíduo somente teria *competência comunicativa* em determinada língua, caso dominasse suas estruturas fonológicas, lexicais e sintáticas, assim como suas regras do discurso específico da comunidade na qual a língua se insere, isto é, se soubesse “quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira” (HYMES, 1979 apud SILVA, 2004, p.8).

Em suma, pode-se atribuir a Hymes (1979) a noção de “capacidade de uso” no que diz respeito aos conceitos de competência e de desempenho. E, de acordo com Scaramucci (2000), é a partir dessa proposta de relacionar a ideia de capacidade ao conceito de competência comunicativa que as divergências terminológicas se instauram.

⁶ Vale ressaltar que os conceitos aqui apresentados se baseiam em estudos anteriores caracterizados pela exposição de variáveis dissonantes a respeito da competência e da proficiência linguística, bem como de termos e nomenclaturas diversas no que se refere especificamente à análise e à avaliação da questão da proficiência por pesquisadores de Linguística Aplicada, como verificaram Harlow e Caminero (1990) em seus estudos, nos quais analisaram 210 programas nos Estados Unidos de espanhol, francês e alemão.

A título de exemplificação está o modelo conceitual inicial de Canale e Swain (1980), que resultou na definição de quatro tipos de competência, ausentes na conceituação de Hymes (1979): a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. A primeira é caracterizada pelo domínio do código linguístico; a segunda, pelo conhecimento das regras sociais que norteiam a língua; a terceira, pela conexão de uma série de frases para formar um todo significativo (relação comunicativa entre emissor e receptor); e, por fim, a quarta é caracterizada pela criação de estratégias de enfrentamento que compensem qualquer imperfeição no conhecimento das regras da língua.

É no modelo teórico de Canale e Swain (1980) que a natureza da comunicação se caracteriza como forma de interação social adquirida e aplicada em contextos sociais, dotada de um alto grau de imprevisibilidade e criatividade na forma e mensagem, acontecendo no discurso e em contextos socioculturais (BAFFI-BONVINO, 2010, p. 27). Vale ressaltar que a noção de desempenho proposta por Hymes (1979), pela expressão “capacidade para usar”, corresponde, para Canale e Swain (1980), ao *desempenho comunicativo*: interpolação entre as competências propostas em seu modelo conceitual na produção e compreensão de enunciados.

O conceito de competência comunicativa poderia, então, englobar competência e desempenho, segundo Silva (2004), uma vez que é muito complicado realizar uma separação dos dois, pois se entende a competência como o sistema abstrato “materializado” no desempenho. Assim, “a competência pode ser definida como conhecimento abstrato armazenado na mente do indivíduo (...) e o desempenho, por sua vez, como alguma coisa que o indivíduo faz com esse conhecimento” (SILVA, 2004, p.14).

Além dessas divergências acerca do conceito central da problemática tratada por esses teóricos, criou-se mais confusão quando se relacionou *proficiência* à *competência*. Para Stern (1983), quando estudantes aprendem uma segunda língua, a competência, considerada pelo autor como sinônimo de proficiência, é um conceito dinâmico por iniciar em zero e estender-se à proficiência de um falante nativo competente.

Dando continuidade à problemática, Taylor (1988) afirma que toda essa dissonância terminológica é originada pelo desacordo entre *estado* e *processo* pelos linguistas. Para Taylor (op. cit.), competência é um conceito estático e proficiência é um conceito dinâmico, pois admite níveis. Por isso, o autor propõe que competência comunicativa seja substituída por proficiência comunicativa, uma vez que proficiência seria a capacidade de usar a

competência; e desempenho relaciona-se à utilização da proficiência. Scaramucci (2000, p.20) realiza sugestões parecidas às de Taylor (op. cit.): “proficiência seria o termo mais adequado para designar ‘essa capacidade de usar a competência’”. Segundo Lado (1961) e Fries (1945 apud SCARAMUCCI, 2000, p. 16), para que se possa aprender uma L2 ou LE, ou então para que se possa intitular alguém proficiente em uma língua, pressupõe-se que o falante possui pleno domínio e conhecimento de seus elementos.

Diante do supracitado, pode-se sugerir que os termos desempenho, competência, competência comunicativa e proficiência são construídos e modelados por outros tipos de competências que convivem e atuam simultaneamente. Com base nisso, Scaramucci (op. cit.) considera que o termo proficiência, “que não é um conceito monolítico e baseado na proficiência do falante ideal, mas prescinde de várias proficiências, que dependem da especificidade de cada uma das situações de uso da língua” (BAFFI-BONVINO, 2010, p. 26), é o mais adequado e preciso para designar a capacidade de usar a competência.

Neste artigo, portanto, será utilizada a noção de proficiência proposta por Scaramucci (2000), bem como aquela apresentada por Silva (2004), no sentido de que a proficiência é o uso condizente com a norma padrão⁷ da língua e adequado ao contexto social em que o indivíduo se insere. A proficiência está na capacidade de negociação de significados e envolve, além dos conhecimentos linguísticos, conhecimentos compartilhados e capacidades, como a competência estratégica, por exemplo (BAFFI-BONVINO, 2007). O fato de ser proficiente em LE não é apenas uma questão de saber muitas palavras ou regras gramaticais, para um determinado assunto, mas é ser capaz de explorar esse conhecimento de maneira efetiva (READ, 2000). Em suma, entendemos por proficiência a capacidade que um indivíduo tem de usar sua competência em um determinado contexto, demonstrada no uso da língua, no desempenho.

5 Metodologia

Esta pesquisa é de natureza etnográfica-interpretativista (ERICKSON, 1986), por estar fundamentada no interesse pelo significado humano na vida social e por permitir que se

⁷ Neste artigo, entende-se por norma padrão aquela relacionada a uma língua modelo e que segue determinações representadas na gramática e marcada pela língua instituída em um momento da história e em uma determinada sociedade.

evite a conotação de estudo “não quantitativo” ao se usar o termo “qualitativo”. Assim, combinam-se dados qualitativos e quantitativos, de acordo com Allwright e Bailey (1991), para que a diversidade de tipos de informações coletadas para a análise dos dados possa ser mais apropriada. Além disso, a metodologia aqui empregada pode ser variada, por não haver um método exclusivo ou correto para a análise dos dados, conforme Kobayashi (2016), dada a característica do conceito de ER como um fenômeno complexo e os vários aspectos do processo de ensino e aprendizagem que podem ser observados.

Este estudo busca discorrer sobre o impacto exercido pelo IsF na questão da proficiência em língua inglesa de alunos de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública brasileira. Os dados foram coletados durante a realização de um curso preparatório para o exame IELTS, uma das certificações exigidas pelo programa, por meio da observação das aulas e da aplicação de um questionário aos participantes.

Dessa forma, a pesquisa iniciou-se com a observação das aulas e notas de campo. Com um total de trinta e seis alunos inscritos no início, o curso preparatório terminou com vinte e cinco alunos, sendo quatorze do curso de Letras, professores de língua inglesa em formação. O curso foi ministrado por instrutores especializados, sendo um deles, professor falante nativo com especialização em TESOL⁸, ao longo de dezesseis aulas distribuídas em duas horas e meia cada, o que corresponde a quarenta horas de curso, dividiu-se o conteúdo da seguinte forma:

Número de aulas	Foco
01	Apresentação do curso
01	Simulado
03	Estratégias para o teste de compreensão oral
03	Estratégias para o teste de compreensão escrita
04	Estratégias para o teste de produção escrita
04	Estratégias para o teste de produção oral

QUADRO 1 - PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DO CURSO PREPARATÓRIO PARA IELTS

FONTE: As autoras (2017)

De acordo com anotações de campo, as aulas se basearam na prática específica das habilidades exigidas pelo exame, com enfoque nas estratégias de aprendizagem. O

⁸ *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, informações disponíveis em: <http://www.tesol.org/>

desenvolvimento das estratégias de aprendizagem seguiu o modelo de andaimes de Vygotsky (1998), em que se procura incentivar e motivar a participação dos alunos na construção do conhecimento, desafiando os alunos a buscar e adquirir novos conhecimentos. Segundo Baffi-Bonvino (2007, p.45), o modelo de andaimes vygotkiano é significativo no desenvolvimento da LE, pois se manifesta “tanto nas maneiras pelas quais falantes mais proficientes fornecem apoio aos menos proficientes como nas estratégias utilizadas pelos próprios aprendizes de LE, durante a interação em sala de aula”. Nesse sentido, cabe também citar Canale e Swain (1980), que discutem a questão das estratégias compensatórias, utilizadas para compensar carências em relação à aprendizagem de uma língua. Consideramos ainda o posicionamento de Cohen (1998) a respeito das estratégias voltadas à realização de testes que se respaldam em estratégias de uso de uma determinada língua.

Ao longo do curso preparatório em que os dados foram coletados, aplicou-se um questionário inicial, a fim de mapear o interesse no IsF por parte de graduandos de diversos cursos de graduação. Após esse levantamento, foram oferecidos cursos preparatórios para o exame IELTS, divididos em grupos de aproximadamente quinze alunos. Os cursos foram oferecidos na universidade, com vistas ao IsF e ao desenvolvimento e aprimoramento das quatro habilidades examinadas no exame: compreensão oral e escrita, produção escrita e oral. Os objetivos dos cursos, em todos os grupos, foram desenvolver não apenas as habilidades e a capacidade de utilizá-las de maneira desejável, mas também de enfatizar a possibilidade de que os alunos de Licenciatura em Letras poderiam vir a atuar como instrutores de futuros cursos preparatórios para exames abordados pelo programa IsF.

Com um número significativo de alunos de Licenciatura em Letras no curso preparatório, quatorze alunos dos cursos foram definidos como participantes diretos deste estudo. Esses quatorze professores em formação, responderam a um segundo questionário, elaborado para a análise do impacto gerado pelo programa. O questionário compreendeu dez perguntas, sendo oito questões de múltipla escolha e duas perguntas abertas. O próximo quadro apresenta o questionário completo:

Caro (a) aluno (a),

O objetivo deste questionário é coletar informações sobre sua experiência com o Curso Preparatório para o exame IELTS. Segue abaixo uma lista de perguntas sobre suas habilidades e percepções desenvolvidas no período. As informações aqui coletadas são de extrema importância e servirão, caso esteja de acordo

conforme o Contrato Ético-Pedagógico previamente assinado, como dados para pesquisas em Estudos Linguísticos, mais especificamente na área de avaliação de Proficiência em Língua Estrangeira. Sua identificação neste questionário não é necessária. Desde já agradecemos sua participação.

* 1. Atualmente, qual é seu nível de inglês?

básico pré-intermediário intermediário intermediário-avançado avançado

- Possui algum certificado de proficiência? Qual? _____

* 2. Você já havia cursado um curso complementar, como o preparatório para o exame IELTS, contemplado pelo programa Inglês sem Fronteiras, durante sua graduação em Letras?

sim não

* 3. Que motivos o(a) levaram a fazer este curso? Marque as opções que melhor correspondem às suas razões.

pela oportunidade de conhecer o exame IELTS;

pela certificação para o programa Idiomas sem Fronteiras;

pela oportunidade de desenvolver estratégias específicas para o exame IELTS;

pela possibilidade de capacitação para o preparo de candidatos ao exame em minha universidade;

* 4. Dentre as expectativas apontadas acima, quais foram atendidas?

o conhecimento do exame IELTS;

o preparo para uma certificação para o programa Idiomas sem Fronteiras;

o desenvolvimento de estratégias específicas para o exame IELTS;

a capacitação para o preparo de candidatos ao exame em minha universidade;

* 5. Como você avalia seu aproveitamento nas aulas?

Excelente

Muito bom

Bom

Satisfatório

Insuficiente

* 6. Quais partes do exame IELTS representam suas maiores dificuldades ou preocupações? Numere de 1 (mais difícil/preocupante) a 4 (menos difícil/preocupante).

Listening

Speaking

Reading

Writing

* 7. No que concerne ao teste oral (Speaking) do exame IELTS, quais elementos da linguagem você considera que mais contribuem para um bom nível de proficiência oral? Numere de 1 (mais importante) a 4 (menos importante).

Gramática

Vocabulário

Fluência

Pronúncia

<p>* 8. Quais dificuldades você encontrou durante o curso preparatório para o exame IELTS?</p> <hr/> <hr/>
<p>* 9. O curso preparatório para um exame como o IELTS é capaz de contribuir para seu processo de formação? () sim () não</p>
<p>* 10. De que maneira o curso preparatório para o IELTS se relaciona com seu processo de formação em Letras?</p> <hr/> <hr/>

QUADRO 2 - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

FONTE: As autoras (2017)

Na sequência, apresentamos a análise das questões que possibilitaram a observação do impacto do programa e do ER exercido sobre os participantes acerca da noção de proficiência.

6 Análise dos dados

Os dados analisados foram coletados por meio do questionário que objetivou o levantamento de aspectos relacionados ao curso preparatório e também uma autoavaliação por parte de cada participante. A partir dessa autoavaliação, buscou-se analisar o impacto causado nos professores de LI em formação, com foco na questão da proficiência nessa língua, com vistas ao programa do IsF. Iniciamos com um breve relato das perguntas de base.

Na primeira pergunta do questionário, a respeito do nível de inglês do participante, nenhum aluno respondeu possuir nível básico, um diz apresentar nível pré-intermediário, cinco classificam seu nível como intermediário, seis como intermediário-avançado e apenas dois afirmam possuir nível avançado em LI. Dentre esses alunos, dez afirmaram possuir certificados de proficiência em LI, obtidos tanto fora da universidade como por meio da aplicação do exame TOEFL, realizado pelo IsF. Para Scaramucci (2004), a autoavaliação auxilia na potencialização do efeito dos exames, juntamente com a autonomia, pois aprendizes autônomos possuem uma apropriação e autorregulação de habilidades, por exemplo.

No que diz respeito à realização de um curso complementar, como o preparatório para o exame IELTS, especificamente durante sua graduação em Letras, 100% dos alunos afirmaram nunca ter participado de uma formação dessa natureza. Tal fato pode corroborar o ineditismo da iniciativa do programa. Já a terceira pergunta buscou levantar a motivação relacionada ao curso preparatório. Os respondentes tiveram a opção de assinalar todas as alternativas que melhor correspondiam às suas razões.

TABELA 1 - QUESTÃO 03

Opções de resposta–	Respostas–
– pela oportunidade de conhecer o exame IELTS;	100,00% 14
– pela certificação para o programa Idiomas sem Fronteiras;	57,14% 8
– pela oportunidade de desenvolver estratégias específicas para o exame IELTS;	85,71% 12
– pela possibilidade de capacitação para o preparo de candidatos ao exame em minha universidade;	42,86% 6
Total de respondentes: 14	

FONTE: As autoras (2017)

Todos os participantes afirmaram que se motivaram pela oportunidade de conhecer o exame IELTS; doze alunos apontam o desenvolvimento de estratégias relacionadas ao exame como uma motivação; oito demonstram interesse na certificação voltada ao programa e seis salientam a questão da capacitação para uma futura atuação à frente de um curso preparatório dessa natureza. Tal resultado nos remete à visão krasheniana a respeito das variáveis afetivas (KRASHEN, 1985), nas quais a motivação se caracteriza como um papel facilitador na aquisição de LE.

A pergunta seguinte buscou avaliar quais expectativas apontadas na questão anterior foram atendidas. Os dados se alinham de maneira que todos os participantes afirmam ter tido a oportunidade de conhecer o exame IELTS; treze alunos apontam o desenvolvimento de estratégias relacionadas ao exame fora alcançado; nove declaram o atendimento no que concerne ao preparo para a referida certificação e apenas três alunos assumem estarem capacitados a atuarem como instrutores de um curso preparatório para exame de proficiência.

TABELA 2 - QUESTÃO 04

Opções de resposta–	Respostas–
– o conhecimento do exame IELTS;	100,00% 14
– o preparo para uma certificação para o programa Idiomas sem Fronteiras;	64,29% 9
– o desenvolvimento de estratégias específicas para o exame IELTS;	92,86% 13
– a capacitação para o preparo de candidatos ao exame em minha universidade;	21,43% 3
Total de respondentes: 14	

FONTE: As autoras (2017)

Este resultado parece estar atrelado à noção de efeito retroativo, conforme postulou Alderson (2004), de que exames causavam apenas um efeito negativo no ensino. O número baixo de alunos que aponta que a capacitação para uma futura atuação no preparo de candidatos ao exame parece se alinhar com o que Watanabe (1997) afirma sobre como as crenças, a formação e a experiência, por exemplo, podem interferir positiva ou negativamente na determinação de seu efeito.

A questão proposta na sequência almejou avaliar o aproveitamento de cada participante durante as aulas. Apenas 7,14% dos alunos do curso de Letras declarou aproveitamento excelente, 50,00% considerou o aproveitamento das aulas como muito bom, 35,71% como bom e 7,14% como satisfatório. Nenhum participante apontou aproveitamento insuficiente ao longo do preparatório.

No que tange às habilidades enfocadas pelo exame IELTS e abordadas durante o curso preparatório, os participantes atribuíram valores de 1 a 4 como mais difícil/preocupante a menos difícil/preocupante, respectivamente, a fim de representarem suas maiores dificuldades ou preocupações com relação ao exame. A maioria dos respondentes atribuiu grande dificuldade com relação à produção escrita, com um índice de 3,5, seguidos dos participantes que consideram a produção oral seu maior entrave, com índice de 3,36. As habilidades de compreensão foram relacionadas a um nível inferior de dificuldade por parte dos alunos, tendo a compreensão oral apresentado o índice de 1,93 de dificuldade e a compreensão escrita, nível 1,21.

TABELA 3 - QUESTÃO 06

	1-	2-	3-	4-	Total-	Pontuação-
– Listening	0,00% 0	14,29% 2	64,29% 9	21,43% 3	14	1,93
– Speaking	42,86% 6	50,00% 7	7,14% 1	0,00% 0	14	3,36
– Reading	0,00% 0	0,00% 0	21,43% 3	78,57% 11	14	1,21
– Writing	57,14% 8	35,71% 5	7,14% 1	0,00% 0	14	3,50

FONTE: As autoras (2017)

Para a pergunta que incidiu especificamente sobre a questão da proficiência oral, os participantes apontaram que dentre os elementos da linguagem que mais contribuem para um bom nível dessa proficiência está a gramática, considerada o fator mais importante, seguida da fluência, vocabulário e pronúncia.

TABELA 4 - QUESTÃO 07

	1-	2-	3-	4-	Total-	Pontuação-
– Gramática	50,00% 7	35,71% 5	14,29% 2	0,00% 0	14	3,36
– Vocabulário	14,29% 2	42,86% 6	28,57% 4	14,29% 2	14	2,57
– Fluência	35,71% 5	7,14% 1	57,14% 8	0,00% 0	14	2,79
– Pronúncia	0,00% 0	14,29% 2	0,00% 0	85,71% 12	14	1,29

FONTE: As autoras (2017)

Os respondentes parecem associar a questão da proficiência ao conhecimento de regras gramaticais e ao número de palavras em LE. No entanto, cabe ressaltar a noção de proficiência proposta por Read (2000), que afirma que ser proficiente em LE ultrapassa tais questões, pois a proficiência está na exploração desse conhecimento de maneira efetiva e voltada a objetivos de comunicação. É possível perceber que os participantes deste estudo não parecem possuir o entendimento de proficiência de maneira clara, como o que versa sobre a capacidade de usar sua competência em um determinado contexto social por meio do uso da

língua (SILVA, 200), por meio do desempenho. A preocupação incide, principalmente sobre questões gramaticais.

A pergunta oito foi aberta a fim de levantar as dificuldades encontradas durante o curso preparatório. Os alunos apontam as habilidades de produção escrita e oral como dificuldades principais, por vezes relacionadas a fatores como gramática, pronúncia e ao formato do exame. Essas respostas estão possivelmente atreladas ao fato de que os alunos parecem atribuir um efeito de valor positivo ao curso, de acordo com Watanabe (1997). Ou seja, um efeito desejável no que diz respeito às consequências intencionais como as habilidades de produção em LE. Ainda é possível observar nas respostas a noção de especificidade com foco no efeito retroativo geral (WATANABE, op.cit.), que não leva em conta o conteúdo, mas a simples existência do teste, que pode ser constatado quando os estudantes se preocupam com os aspectos de produção em LE. No entanto, até a presente coleta de dados, não observamos nesses dados o efeito retroativo específico, em que o conteúdo do exame tem impacto em sala de aula, isto é, não foram observados dados que pudessem apresentar uma mudança de atitude no contexto.

TABELA 5: QUESTÃO 09

Aluno 1	<i>Para me expressar em inglês, tanto no teste oral como pela escrita</i>
Aluno 2	<i>Dificuldades com o teste escrito.</i>
Aluno 3	<i>A falta de uma apostila.</i>
Aluno 4	<i>Tenho dificuldades com a produção em inglês: writing e speaking</i>
Aluno 5	<i>Para falar em inglês. Minha gramática nessa língua é insatisfatória assim como minha pronúncia.</i>
Aluno 6	<i>Realizar o teste escrito no tempo previsto</i>
Aluno 7	<i>Teste oral e o escrito também.</i>
Aluno 8	<i>Tenho muita dificuldade em Speaking. Não me sinto capaz de lecionar em inglês ou para contribuir com cursos a serem oferecidos na faculdade.</i>
Aluno 9	<i>Minha maior dificuldade foi com relação à capacitação para ser uma possível instrutora do exame. Me dediquei ao curso, mas acho que ainda é pouco para entrar em aula. Gostaria de uma continuidade. Sugiro um nível 2 de capacitação.</i>
Aluno 10	<i>Com relação ao tempo para realizar as provas escritas.</i>
Aluno 11	<i>Tive dificuldades (sic) para falar em inglês.</i>
Aluno 12	<i>Não tive grandes dificuldades. Talvez o uso das estratégias para o exame tenha sido mais desafiador.</i>
Aluno 13	<i>Minhas dificuldades estiveram mais relacionadas ao formato do exame, até então, desconhecido</i>

	<i>por mim.</i>
Aluno 14	<i>Acredito que tenha apresentado mais dificuldades com relação ao teste oral.</i>

FONTE: As autoras (2017)

Apenas dois alunos mencionaram a questão da capacitação para atuarem como instrutores de cursos preparatórios como uma dificuldade. Observamos o ER de valor, um dos aspectos mais complexos, segundo Watanabe (op.cit.). O valor observado incide na negatividade do efeito em relação à atuação dos professores em formação como instrutores de cursos preparatórios. Tais características são subjetivas e individuais, mas relacionadas ao aluno, objeto a ser observado para a análise do valor, segundo o autor.

Para a pergunta que buscou levantar dados a respeito da relevância do curso preparatório no processo de formação, apenas um aluno discorda dessa importância. Observamos, portanto, o efeito retroativo de intensidade forte (WATANABE, op.cit.) ao atingir a maioria dos participantes do contexto, para as quais o curso causou um impacto no processo de formação.

A última pergunta se alinhou com a anterior no intuito de complementar as informações obtidas sobre o impacto do curso preparatório e processo de formação de professores.

TABELA 6 - QUESTÃO 10

Aluno 1	<i>Foi uma oportunidade de desenvolver habilidades em inglês, com um objetivo novo. Excelente iniciativa.</i>
Aluno 2	<i>Sempre acrescenta em nossa formação</i>
Aluno 3	<i>O preparatório é um adicional para o aluno de Letras, que pode contemplar outros horizontes de atuação quando formado. Mas acho que para essa atuação, deveria haver outros módulos do curso, pois um só é muito pouco.</i>
Aluno 4	<i>O curso veio contribuir com meu processo de formação, acrescentando aos conteúdos que temos ao longo da graduação.</i>
Aluno 5	<i>Não sei bem ao certo como pode estar relacionado à formação. Foi importante por ser um curso dado em inglês, principalmente por ter um contato extra com a língua e também pela informação relacionada ao exame. Tudo isso contribuiu para minha formação.</i>
Aluno 6	<i>É sempre muito válido contar com cursos extras na graduação. Principalmente</i>

	<i>se houver a possibilidade de nos envolver nesse processo de preparação para exames como o Ielts e o Toefl (que fiz sem ter feito curso, se tivesse feito talvez tivesse tirado uma nota melhor).</i>
Aluno 7	<i>Não vejo como usar estratégias do exame em minha formação.</i>
Aluno 8	<i>Sempre é uma contribuição ou uma complementação do que temos durante a graduação. Mesmo assim, acho que ainda é cedo para que eu possa assumir aulas que preparem alunos de outros cursos para um exame. O curso foi ótimo, me dediquei e aprendi muitas coisas.</i>
Aluno 9	<i>Contribui. Mas acho que ainda é insatisfatório para o propósito. Gostaria de mais suporte para poder ser instrutora desse exame.</i>
Aluno 10	<i>O curso vem complementar minha formação e oferece uma oportunidade extra para o mercado de trabalho.</i>
Aluno 11	<i>Contribui muito.</i>
Aluno 12	<i>Por mostrar uma nova maneira de atuação do graduando em Letras, a do preparo a exames de proficiência.</i>
Aluno 13	<i>O curso nos apresenta uma visão nova, uma oportunidade de comprovar a proficiência em inglês, além de um preparo inicial para futuramente podermos atuar como instrutores do exame.</i>
Aluno 14	<i>Contribui por acrescentar mais conhecimento sobre o assunto e a língua inglesa.</i>

FONTE: As autoras (2017)

A maioria dos alunos afirma haver contribuição para o processo de formação, estabelecendo um impacto positivo e de forte intensidade por ser a opinião de dez dentre os quatorze participantes. Apenas um aluno atribui o efeito negativo neste processo, por não estabelecer relação entre o curso preparatório e o de Letras. Os dados que se sobressaem são os referentes a três alunos que estabelecem um efeito de valor positivo e negativo em suas respostas ao alegarem que há contribuição para a formação de professores, seja por ser um curso oferecido em LE, seja pela complementação ao conteúdo da graduação. O efeito de valor negativo, ainda que de intensidade fraca (WATANABE, op.cit.), incide sobre a necessidade de mais cursos destinados ao preparo desses alunos para a atuação em cursos preparatórios ligados aos programas governamentais. Felizmente, é sabido que inovações educacionais não são conseguidas, automática e unicamente por meio da implementação de

propostas direcionadoras e exames externos, conforme afirma Scaramucci (2004). Como não foi observado nos dados obtidos um efeito retroativo de extensão longo, espera-se que a continuidade de pesquisas sobre o tema possa apontar um impacto positivo nesse sentido.

7 Considerações finais

Este estudo buscou analisar o impacto do Programa IsF sobre professores de LE em formação, cujas percepções serviram para a geração dos dados apresentados. Parte dos dados versa sobre a proficiência em língua inglesa, as estratégias utilizadas no contexto investigado e questão do impacto e efeito retroativo. De acordo com os dados analisados à luz da teoria apresentada, podemos concluir que o efeito retroativo exercido pelo programa no curso preparatório foi principalmente de intensidade forte, já que todas as atividades em sala de aula tiveram por enfoque principal a capacitação dos alunos para o exame. Com relação ao impacto no sentido de efeito retroativo de valor, pode-se afirmar que se caracteriza como positivo, já que a realização do curso preparatório parece ter sido vantajosa em muitos aspectos para os alunos, que têm não apenas a opção de aprimoramento das habilidades linguísticas, mas também o desenvolvimento de estratégias, sejam de aprendizagem em LE ou específicas para um exame de proficiência. Tais fatores e os resultados obtidos pela análise dos dados revelam o impacto positivo do programa no contexto observado e espera-se que possam contribuir para o encaminhamento de novos estudos sobre o tema.

Referências

ALDERSON, J. C. Foreword. Em Cheng, L., Watanabe, Y & Curtis, A. (eds), *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. 2004

ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? Working Paper Series 11. CRILE, Lancaster University. In: *Applied Linguistics* 14, p. 115-129, 1993.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K.M. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 1991.

ANDREWS, S. Washback and curriculum innovation. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Eds.). *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 137-150.

BAFFI-BONVINO, M. A. *Avaliação de proficiência oral em inglês como língua estrangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor “vocabulário” de um teste de proficiência para professores de língua inglesa*. 2010. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

BAFFI-BONVINO, M. A. *Avaliação do Componente Lexical em Inglês como Língua Estrangeira: foco na Produção Oral*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. *Ciência sem Fronteiras*. s. d. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>> Acesso em: 26 de julho de 2015, às 18 horas e 32 minutos.

BRASIL. Ministério da Educação. *Idiomas sem Fronteiras*. s. d. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/>> Acesso em: 01 de dezembro de 2015, às 18 horas e 28 minutos.

BURROWS, C. Washback in Classroom-Based Assessment: a Study of the Washback Effect in the Australian Adult Migrant English Program. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 113-128.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1(1), 1980.

COHEN, A. *Strategies in learning and using a second language*. New York: Addison Wesley. Longman Inc, 1998.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRICK, M. C. *Handbook of Research on Teaching*, 1986, p.119 – 161.

HARLOW, L.; CAMINERO, M. Oral Testing of Beginning Language Students at Large Universities: is it worth the troubles? *Foreign Language Annals*. 1990. 23, p. 489 - 501.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

KOBAYASHI, E. *Efeito retroativo de um exame de proficiência em língua inglesa em um núcleo de línguas do programa Inglês sem Fronteiras*. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2016.

KRASHEN, S.D. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.

LADO, R. *Language Testing*. London: Longman, 1961.

MEHRENS, W.A.; KAMINSKY, J. Methods for Improving Standardized Test Scores: Fruitful, Fruitless, or Fraudulent? *Educational Measurement: issues and practice* 8, 1989. p. 14-22.

MESSICK, S. Validity and washback in language testing. In: *Language Testing* 13 (3), p. 241-255. 1996.

MIOTO, C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. E. V. *Manual de sintaxe*. Florianópolis: Insular, 1999. p. 22-23.

READ, J. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: CUP, (2000).

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. In: _____. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, 43 (2): 203-226, p. 203-222. 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. In: *Trabalhos em linguística aplicada*, CAMPINAS, 36, p. 16-20. 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. *Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (Inglês)*. Contexturas 5, 2000/2001. p. 97-109, APLIESP, Ibilce, Unesp, São José do Rio Preto, SP.

SILVA, V. L. T., Competência comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?). In: *Soletas*, Rio de Janeiro, v. 8, supl. 2004.

STERN, H. H. Models of Second Language Learning and the Concept of Proficiency. In: _____. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

TAYLOR, D. S. The Meaning and Use of the Term ‘Competence’ in Linguistics and Applied linguistics. In: _____. *Applied Linguistics*, 9 (2), p. 148-168. 1988.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

WATANABE, Y. Methodology in washback studies. In: CHENG, L., WATANABE, Y & CURTIS, A. (eds). *Washback in Language Testing _ Research Contexts and Methods*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, p. 19-36. 2004.

WATANABE, Y. *Washback effects of the Japanese university entrance examination: classroom –base observation*. Lancaster University, UK. 1997.

Recebimento: 23/04/2017

Aceite: 12/08/2017