

ORIGINAL ARTICLE

## O efeito retroativo do EPLIS nas percepções de professores

Paula Ribeiro e Souza<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade de Campinas (UNICAMP).

### RESUMO

O EPLIS (Exame de Proficiência em Inglês Aeronáutico do Sistema de Controle do Espaço Aéreo Brasileiro) foi desenvolvido para atender à política linguística da Organização da Aviação Civil Internacional, no que tange à avaliação do nível de inglês de controladores de tráfego aéreo e operadores de estação aeronáutica. Considerado um exame de alta-relevância, nos seus 7 primeiros anos de implementação, o EPLIS estava restrito aos profissionais em serviço. Porém, em 2014, controladores de tráfego aéreo em pré-serviço começaram a se submeter ao teste no último semestre do curso de formação. Este estudo buscou analisar os efeitos retroativos do EPLIS nas percepções dos professores de língua inglesa do curso de formação em Controle de Tráfego Aéreo. Os professores responderam a um questionário sobre a influência do EPLIS em diversos aspectos do ensino e aprendizagem de inglês. Foi feita uma análise estatística descritiva dos dados, e os resultados apontaram que a experiência no ensino de inglês aeronáutico e o conhecimento sobre o exame interagem com a intensidade do efeito retroativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política Linguística da OACI; efeito retroativo; percepções de professores.

### The washback effect of EPLIS on teachers' perceptions

#### ABSTRACT

The Aviation English Proficiency Exam for the Brazilian Airspace Control System (EPLIS) was developed in compliance with the International Civil Aviation Organization (ICAO) language policy regarding the assessment of English language proficiency for air traffic controllers and aeronautical station operators. A high-stakes test by any account, EPLIS was delivered only to in-service air traffic personnel for the first 7 years. In 2014, however, pre-service air traffic controllers started sitting EPLIS in the last semester of their two-year training program. This study aimed at investigating the washback effect of EPLIS on the English teachers' perceptions in an Air Traffic Control Initial Training Program. Teachers responded to a questionnaire about the influence of EPLIS on different aspects of language teaching and learning. A descriptive statistical analysis was carried out and the results showed that Aviation English teaching experience and knowledge about the exam interact with washback intensity.

**KEYWORDS:** ICAO language policy; washback effect; teachers' perceptions.

#### Corresponding Author:

PAULA RIBEIRO E SOUZA  
<paulalettas@gmail.com>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## 1. A POLÍTICA LINGUÍSTICA DA OACI E A CRIAÇÃO DO EPLIS

Políticas linguísticas educacionais são vistas como formas de estabelecer práticas linguísticas nas instituições de ensino. Shohamy (2006) define as políticas linguísticas educacionais como mecanismos para que as decisões emanadas acerca das línguas e seus usos na sociedade, as chamadas políticas linguísticas, sejam cumpridas. Essas decisões podem afetar o currículo escolar, os materiais didáticos, o conteúdo, os métodos de ensino, os exames, entre outros aspectos. Nesse sentido, os exames têm se mostrado ferramentas poderosas no controle, manipulação e consolidação de políticas nos ambientes educacionais (Shohamy, 1993, 2006, 2007). A adoção de determinado exame pelo Estado é uma decisão consciente de que ele é capaz de provocar mudanças no sistema educacional ao agir como mediador entre a política e a educação. Nas palavras de Shohamy (2006, p. 103), “os exames são capazes de impor o que será estudado, aprendido e ensinado por professores e alunos”<sup>1</sup>, principalmente e mais facilmente, se a relevância atribuída a eles for considerada alta. Exames de alta relevância são aqueles cujos resultados envolvem decisões de risco para seus usuários como, por exemplo, a entrada em uma universidade ou a conquista de um emprego.

A Organização da Aviação Civil Internacional (OACI)<sup>2</sup>, em 2004, adotou uma nova política linguística internacional, denominada de **Requisitos de Proficiência Linguística (LPRs)**, segundo a qual pilotos, controladores de tráfego aéreo e operadores de estação aeronáutica passaram a ter que demonstrar sua habilidade de falar e compreender a língua inglesa usada nas comunicações radiotelefônicas. Essas novas disposições são fruto da constatação de que a baixa proficiência na língua inglesa desses profissionais pode motivar falhas de comunicação e, como consequência, colocar em risco a segurança de um voo. Foram, então, publicados pela OACI uma escala com 6 níveis de proficiência, na qual o nível mínimo aceito é o nível 4, e o Manual de Implementação dos Requisitos de Proficiência Linguística (Doc 9835), para auxiliar seus países membros nos aspectos relativos à capacitação de seus profissionais e ao desenvolvimento de seus processos de avaliação (Lucks et al., 2016).

A fim de cumprir as recomendações da OACI quanto aos LPRs, o Brasil, membro efetivo dessa organização, desenvolveu, em 2007, o Exame de Proficiência em Inglês Aeronáutico do Sistema de Controle do Espaço Aéreo Brasileiro (EPLIS), aplicado aos controladores de tráfego aéreo e operadores de estação aeronáutica<sup>3</sup>. O EPLIS é considerado um exame de alta-relevância por ter sido motivado pela necessidade de assegurar maior eficiência nas comunicações aeronáuticas em língua inglesa. Seus resultados trazem impactos tanto para os profissionais que o realizam, tanto para a sociedade que utiliza o serviço de transporte aéreo internacional.

<sup>1</sup> No original: “Tests are capable of dictating what will be studied, learned and taught by students and teachers”.

<sup>2</sup> Agência especializada das Nações Unidas, criada em 1994, para a promoção e desenvolvimento seguro e ordenado da aviação civil internacional.

<sup>3</sup> Existem duas organizações brasileiras responsáveis por implementar os LPRs: a ANAC (Agência Nacional de Aviação Civil) regulamenta as ações relacionadas aos pilotos e o DECEA (Departamento de Controle do Espaço Aéreo), subordinado ao Comando da Aeronáutica (COMAER), é o responsável pela capacitação e avaliação dos controladores de tráfego aéreo e operadores de estação aeronáutica.

Em 2014, o EPLIS passou a ser aplicado aos alunos do último semestre do curso de Controle de Tráfego Aéreo, provavelmente com o intuito de aumentar a relevância do exame no contexto escolar. O objetivo deste trabalho é investigar as percepções de professores de língua inglesa sobre o efeito retroativo do EPLIS no contexto escolar. Os resultados apresentados neste trabalho são um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento.

## 2. O EFEITO RETROATIVO

A avaliação é considerada uma prática social e, portanto, a adoção de um exame carrega consigo consequências e impactos tanto para os indivíduos quanto para o sistema envolvido (Bachman e Palmer, 1996). A relação existente entre avaliação e ensino-aprendizagem é conhecida na literatura como efeito retroativo (*backwash*, *washback effect* ou apenas *washback*).

Alderson e Wall (1993, p. 177) definem efeito retroativo como sendo “as coisas que os professores e os alunos fazem que eles não necessariamente fariam se não fosse pela existência do teste”<sup>4</sup> e sugerem que esses efeitos fiquem restritos à sala de aula. Esses autores fazem uma diferenciação entre ‘impacto’ e ‘efeito retroativo’. O ‘impacto’ teria uma abrangência maior quando comparado ao ‘efeito retroativo’, sendo definido como a influência que os testes exercem na sociedade e nas políticas educacionais. Nessa concepção, o efeito retroativo está inserido no escopo do impacto, e limita-se à influência de um exame nos processos de ensino e aprendizagem, nos indivíduos envolvidos e nas atividades em sala de aula.

No entanto, essa distinção não é compartilhada por todos os pesquisadores da área. Andrews (2004), Andrews et al (2002), Cheng (2004), Scaramucci (1999 e 2004) e Watanabe (2004) veem o efeito retroativo, como sinônimo de impacto, atuando em dois níveis: no nível micro - o impacto do exame nos indivíduos afetados por ele em sala de aula, e no nível macro – o impacto do exame no sistema educacional e na sociedade. Em alguns desses casos, a palavra ‘efeito retroativo’ é utilizada como um termo técnico, enquanto ‘impacto’ é considerado um termo geral.

Este trabalho compreende efeito retroativo como sinônimo de impacto, definido pela influência exames nos processos de ensino e de aprendizagem com potencial para afetar as percepções e atitudes daqueles envolvidos, o currículo escolar, materiais didáticos, bem como o sistema educacional e a sociedade.

### 2.1. A natureza do efeito retroativo e os exames de desempenho

O uso de exames mandatórios com o objetivo de promover mudanças educacionais é, tradicionalmente, visto como algo maléfico, capaz de trazer consequências desastrosas para o contexto instrucional. Entre os efeitos negativos, Noble e Smith (1994) e Smith (1991) apontam o estreitamento do currículo, a redução dos métodos de instrução e a diminuição do tempo destinado à instrução. Por outro lado, efeitos retroativos podem apresentar

<sup>4</sup> No original: “[...] teachers and learners do things they would not necessarily otherwise do because of the test”.

características bastante positivas. Hughes (1989) relata sua experiência no desenvolvimento de um teste de inglês para determinar quais alunos poderiam continuar seus estudos e quais teriam que deixar a universidade. O exame foi elaborado com base nas tarefas a serem desempenhadas por alunos ao longo dos cursos como, por exemplo, ler material didático e tomar notas em uma palestra, e substituiu um teste de múltipla escolha usado anteriormente para o mesmo fim. Essa mudança propiciou à reestruturação do currículo e a escolha de novos livros e métodos de ensino. Em um ano, os alunos apresentaram um aumento substancial no nível de inglês, como jamais visto naquela universidade.

O exame descrito por Hughes apresenta duas características imprescindíveis na promoção de efeitos retroativos benéficos para o ensino e aprendizagem: ser direto e autêntico. Ou seja, as tarefas a serem desempenhadas no exame devem ser representativas das situações de uso da língua no mundo real. Segundo, Fredericksen e Collins (1989), exames autênticos e diretos, denominados de testes de desempenho (*performance tests*), possuem a capacidade de “induzir, no sistema educacional, mudanças curriculares e instrucionais que promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas que esses testes pretendem avaliar”<sup>5</sup> (p. 27).

Apesar da capacidade desses tipos de exames em produzir efeitos positivos, o efeito retroativo não pode ser entendido como tendo um caráter determinista, no qual um teste ruim resultaria em efeitos retroativos negativos, enquanto um bom teste traria efeitos benéficos para o ensino e a aprendizagem. Alderson e Wall (1993) apontam que essa visão é ingênua, por não considerar a complexidade do fenômeno e a diversidade de fatores que podem influenciar o ensino e a aprendizagem, tais como: as crenças dos professores e alunos, sua formação, suas experiências, as exigências das instituições em que trabalham, além de questões políticas, sociais e econômicas. Segundo Messick (1996, p. 242), “um teste ruim pode estar associado a efeitos positivos e um bom teste com efeitos negativos devido a outras coisas que são feitas ou não no sistema educacional”<sup>6</sup>. Entretanto, Scaramucci (2011, p. 109) reforça que para promover melhorias no ensino e na aprendizagem “elaborar um bom exame, apesar de não ser condição suficiente, é uma condição necessária”.

## 2.2. A complexidade do efeito retroativo

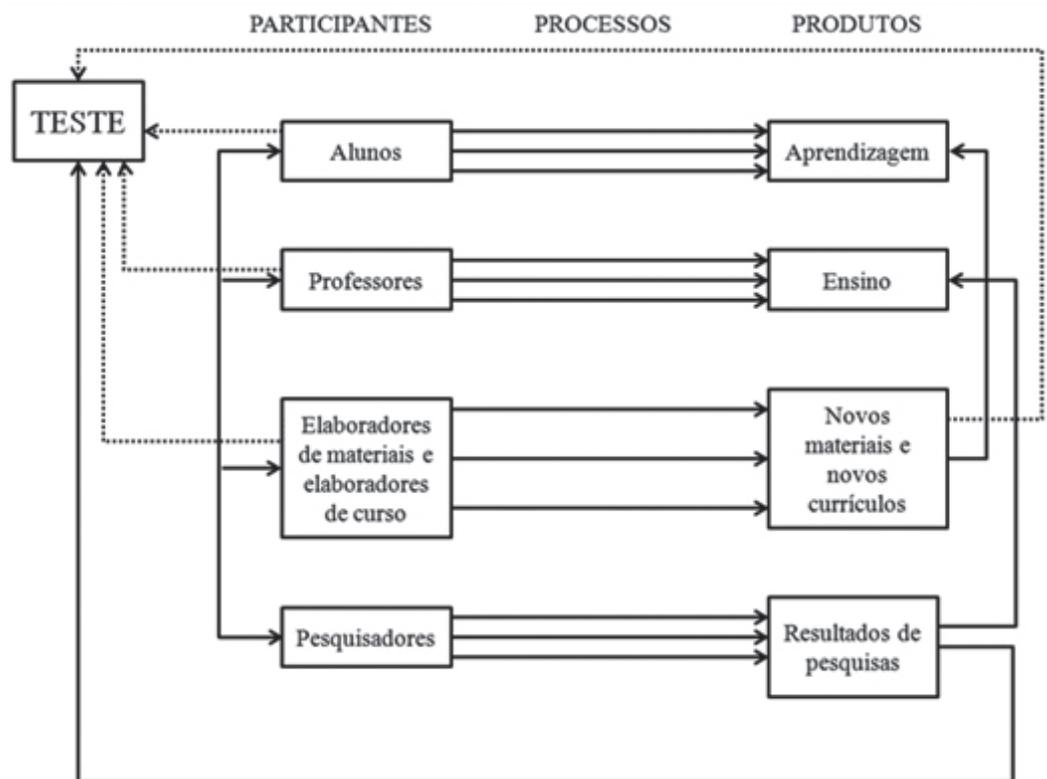
Alderson e Wall (1993) sugerem que o efeito retroativo pode afetar o ensino e aprendizagem em termos de conteúdo, metodologia, ritmo, sequência, grau e profundidade, além de influenciar o comportamento daqueles envolvidos nesses processos – professores, alunos, escolas, entre outros. O estudo conduzido por Alderson e Hamp-Lyons (1996) sobre o efeito retroativo do TOEFL nas práticas de professores conclui que a quantidade e o tipo de efeito retroativo variam de professor para professor e de aluno para aluno, dependendo do

<sup>5</sup> No original: “A systemically valid test is one that induces in the education system curricular and instructional changes that foster the development of the cognitive skills that the test is designed to measure”.

<sup>6</sup> No original: “[...] a poor test may be associated with positive aspects and a good test with negative aspects because of other things that are done or not done in the educational systems”.

status atribuído ao exame (o seu nível de relevância) e que as influências exercidas sobre o que acontece em sala de aula não podem ser analisadas a partir de uma perspectiva única, uma vez que elas envolvem um emaranhado de fatores complexos. Para explicar o mecanismo de funcionamento do efeito retroativo e as múltiplas inter-relações entre participantes, processo e produto, Bailey (1996) propõe um modelo básico de efeito retroativo (**Figura 1**).

Nesse modelo, os **participantes** são descritos como todos aqueles cujas percepções e atitudes podem ser afetadas pelo exame (professores, alunos, elaboradores de materiais didáticos, elaboradores de cursos, entre outros). As ações tomadas pelos participantes, influenciados pelo exame, são definidas como **processo** (desenvolvimento de materiais didáticos, elaboração do currículo, mudanças na metodologia, uso de estratégias de aprendizagem e emprego de técnicas para passar no teste). Os resultados da aprendizagem, ou seja, que é aprendido e a qualidade dessa aprendizagem são denominados de **produto**. As setas contínuas representam a influência direta do teste nos participantes que, por sua vez, irão engajar-se em processos para a criação de novos produtos. As linhas pontilhadas, por sua vez, representam o caminho inverso que pode ocorrer quando os participantes influenciam de alguma forma os exames.



**Figura 1:** Modelo básico de efeito retroativo, Bailey (1996, p. 264)

Assim como Bailey (1996), Watanabe (2004) faz uma diferenciação entre **efeito retroativo no aluno**, relacionado ao o que os alunos aprendem, como eles aprendem, o ritmo, a sequência, o grau e o aprofundamento da aprendizagem, e **efeito retroativo no programa**, que afeta o conteúdo, a metodologia e a abordagem adotada pelo professor em sala de aula. Watanabe (2004) também apresenta uma metodologia de estudo com o objetivo de compreender a complexidade do efeito retroativo. Para ele o conceito envolve várias dimensões: especificidade, intensidade, extensão, intencionalidade e valor.

Em relação à especificidade, o efeito retroativo pode ser geral ou específico. Por geral, entende-se o impacto exercido por exames independente de suas características ou conteúdo, ao passo que o específico se refere às influências do teste no conteúdo e no tipo de atividades realizadas em sala de aula. A intensidade refere-se a um *spectrum*, que vai do fraco ao forte. Se ela é forte, o exame determinará tudo que irá acontecer em sala de aula, levando o professor a trabalhar nos moldes do que é exigido pelo exame. Se a intensidade é fraca, o exame poderá afetar alguns professores e não outros, alguns alunos e não outros. A extensão refere-se à duração desse impacto, sendo ela curta ou longa. A intencionalidade está ligada ao fato do efeito retroativo ser algo pretendido, intencional pelos desenvolvedores do exame, ou não intencional, quando o efeito-retroativo for inesperado. O valor, por sua vez, será positivo ou negativo e depende do julgamento dos diversos participantes no processo – um mesmo efeito pode ser considerado para alguns como algo positivo e para outros como negativo.

Em relação aos fatores que mediam o efeito retroativo de um exame, Watanabe (2004) os divide em: **fatores ligados ao teste** (métodos, conteúdos, habilidades, propostas e decisões a partir dos resultados), **fatores de prestígio** (relevância e status do teste dentro do sistema educacional), **fatores pessoais** (formação do professor, suas crenças, entre outros), **fatores em um contexto micro** (contexto da escola onde o exame é aplicado) e **fatores em um contexto macro** (a sociedade onde o teste é usado).

### 2.3. O papel do professor na determinação do efeito retroativo

Os professores adquirem papel determinante na implementação de políticas linguísticas educacionais. São considerados os principais agentes na relação entre avaliação e ensino ao atuarem como “a linha de frente na condução dos processos de efeito retroativo relacionados à instrução”<sup>7</sup> (Bailey, 1999, p. 17). Segundo Cheng (1999), professores reinterpretem as políticas recebidas, adaptam-nas, ensinando e avaliando conforme suas próprias definições da situação. As práticas de sala de aula do professor são, portanto, reflexo de suas próprias interpretações, permeadas por suas crenças, percepções e teorias sobre o que é ensino e aprendizagem.

O modelo a seguir (**Figura 2**), proposto por Burrows (2004) e denominado de inovação curricular (*curriculum innovation model*), ilustra o importante papel do professor na determinação do efeito retroativo e reconhece que os professores irão agir diferentemente ao impacto de um teste por serem

<sup>7</sup> No original: “It is they who are the front-line conduits for the washback processes related to instruction”.

influenciados por suas crenças, suposições e conhecimento. Porém, Burrows também aponta que, apesar de os professores apresentarem diferentes respostas, essas respostas podem revelar certos padrões de comportamentos.

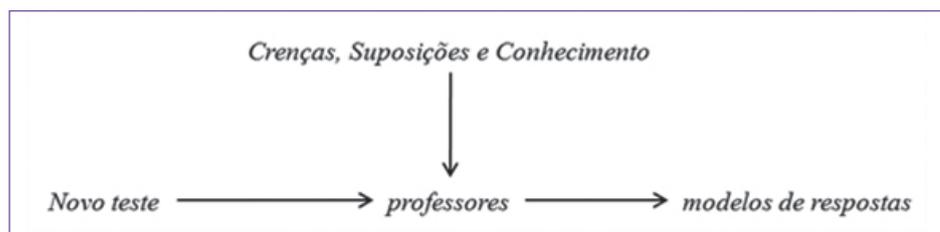


Figura 2: Modelo de Inovação Curricular (Burrows, 2004, p. 126)

### 3. METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho é investigar as percepções de professores quanto ao efeito retroativo do EPLIS em suas práticas de sala de aula. Serão apresentados dados referentes à aplicação de um questionário aos professores de inglês do curso de formação em Controle de Tráfego Aéreo. Este questionário foi desenvolvido como instrumento de obtenção de dados preliminares para uma pesquisa de doutorado em andamento, conforme mencionado anteriormente, e os resultados apresentados aqui fazem parte dessa pesquisa maior. Trata-se de um estudo de corte transversal, no qual os dados são coletados em um ponto do tempo para descrever o evento naquele determinado momento.

#### 3.1. O contexto

O estudo foi conduzido em um curso de formação em Controle de Tráfego Aéreo. Fazem parte do currículo do curso diversas disciplinas, sendo a disciplina de língua inglesa uma delas. Devido aos Requisitos de Proficiência Linguística da OACI, a disciplina de inglês nesse curso passou por mudanças estruturais nos últimos anos a fim de se adequar aos parâmetros e práticas recomendadas pela OACI. As mudanças abrangeram vários aspectos do ensino e aprendizagem de inglês, tais como aumento da carga horária, foco no ensino para fins específicos, adoção de um material didático específico, e aulas voltadas para o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral, foco do uso da língua nesse contexto profissional.

Apesar dessas mudanças, até o final de 2013, os alunos só se submetiam ao EPLIS após a formatura, quando já estavam atuando nos órgãos de controle para qual tinham sido designados, ou seja, seis a doze meses após a conclusão do curso, com raríssimas exceções. Porém, em 2014, foi desenvolvido um conjunto de provas voltado especialmente para controladores de tráfego aéreo em formação (EPLIS AB-INITIO) e, a partir desse momento, os alunos do último semestre do curso passaram a se submeter ao exame. Acredita-se que essa decisão tenha sido motivada pelo interesse em aumentar o grau de relevância do EPLIS nesse contexto.

### 3.2. O EPLIS

O EPLIS é um exame de desempenho que avalia a proficiência linguística de controladores de tráfego aéreo e operadores de estação aeronáutica, com foco nas habilidades de compreensão e produção oral, na solução de situações rotineiras, inesperadas e/ou emergenciais que podem ocorrer na prestação do serviço de controle de tráfego aéreo, denominado pela OACI de *plain English*. É considerado um exame com propósitos específicos, uma vez que conhecimentos necessários para o desempenho da profissão interagem com os conhecimentos linguísticos exigidos em uma situação comunicacional (Scaramucci, 2010).

O exame é composto por duas fases. Na primeira fase, por meio do computador, é avaliada a compreensão oral do candidato por meio da escuta de gravações de situações de controle de tráfego aéreo. A segunda fase do EPLIS consiste na avaliação integrada das habilidades de compreensão e produção oral do candidato, no formato de uma entrevista oral. A entrevista está dividida em quatro partes. Na primeira parte, o candidato responde a quatro perguntas sobre sua carreira e rotina de trabalho. A parte II é composta por 10 situações de tráfego aéreo inesperadas ou de emergência. Para cada situação lida pelo interlocutor, o candidato é instruído a explicar o que entendeu sobre a situação e, em seguida, a fazer uma sugestão para a solução do problema. Na parte III, o candidato deve responder a quatro perguntas abertas sobre aviação e controle de tráfego aéreo. Na parte IV, é apresentada ao candidato uma figura relacionada a situações de tráfego aéreo. O candidato deve, primeiramente, descrevê-la e, em seguida, elaborar uma história.

### 3.3. Os participantes da pesquisa

Foram convidados a participar deste estudo os professores de língua inglesa que atuavam no Curso de Controle de Tráfego Aéreo. Na época da aplicação do questionário, o corpo docente de Inglês era formado por 20 (vinte) professores, dos quais todos possuíam graduação em Letras – Inglês.

### 3.4. Coleta de dados

Foi elaborado um questionário com o intuito de coletar informações preliminares sobre as percepções dos professores de inglês em relação ao efeito retroativo do EPLIS no contexto escolar. Ele foi aplicado aos professores em setembro de 2014, poucos meses antes da adoção do exame no contexto estudado. O fato de sua aplicação ter sido feita antes da implementação do exame no contexto escolar abriu uma grande oportunidade de pesquisa, pois possibilita analisar e acompanhar o impacto dessa decisão nas percepções dos professores durante o período de consolidação do exame. Ou seja, o questionário forneceu dados de base (*baseline study*), tornando-se possível medir e avaliar se o efeito retroativo tornou-se mais notório.

O questionário foi dividido em três partes. Na primeira parte, intitulada Informações Gerais, foram coletados dados sobre sexo, idade, qualificação, experiência no ensino de inglês e experiência no ensino de inglês aeronáutico.

A segunda parte do questionário focou nas percepções dos professores sobre o impacto do EPLIS e nível de conhecimento sobre o exame. Na terceira e última parte do questionário, foram feitas algumas perguntas a respeito das crenças dos professores sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa.

## 4. DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1. Perfil dos participantes

Responderam ao questionário 12 professores, o que corresponde a um retorno de 60% dos questionários distribuídos. Dos que responderam ao questionário, mais de 80% são mulheres. Em relação à faixa etária, 50% encontram-se entre 31 e 40 anos, um pouco mais de 40% têm idade superior a 40 anos e apenas 1 professor (8,33%) apresenta idade inferior ou igual a 30 anos.

Em relação à qualificação profissional, 58% possui pós-graduação ou mestrado na área de ensino de línguas. O restante possui o nível de graduação em Letras, com habilitação em Inglês. A grande maioria (75%) tem mais de 10 anos de experiência no ensino de inglês. Os 25% restante possuem de 7 a 10 anos. Apesar de terem experiência relativamente longa no ensino de inglês, apenas 33% relataram terem tido alguma experiência anterior na área de Ensino de Inglês para Fins Específicos (ESP). Ou seja, para 77% deles lecionar inglês aeronáutico para o curso de Controle em Tráfego Aéreo foi o primeiro contato com essa abordagem de ensino.

### 4.2. O efeito retroativo do EPLIS

O nível de relevância de um exame é um fator importante a ser considerado na determinação de seu efeito retroativo. Alderson e Wall (1993) sustentam, por exemplo, que quanto maior a relevância de um exame para seus usuários, maior o seu potencial para provocar mudanças no sistema educacional. Todavia, Stoneman (2006) aponta que os critérios para julgar a relevância de um exame estão sujeitos à avaliação subjetiva de seus usuários. Enquanto um usuário considera o exame trivial, outro pode considerá-lo de extrema importância. Por essa razão, o efeito de retroativo de um exame pode variar de professor para professor, de aluno para aluno, e assim por diante.

Como discutido anteriormente, o efeito retroativo de um exame em sala de aula passa pelo filtro do professor. Cheng et al. (2011, p.223) afirma que “as percepções sobre os testes são prováveis de serem moldadas pelo contexto escolar, por exemplo, por professores e colegas”<sup>8</sup>. Assume-se, então, que o professor é capaz de interferir na relevância de um exame para os seus alunos, reforçando-a ou diminuindo-a. No questionário aplicado, os professores foram orientados a avaliar o grau de influência do EPLIS em diversos aspectos do ensino e da aprendizagem de inglês, por meio de uma escala *likert* de 1 a 5, na qual o critério 1 representava Muito Baixo e o critério 5 Alto. No **Quadro 1**, é possível observar as médias calculadas para cada aspecto analisado, juntamente com os valores de desvio padrão e coeficiente

<sup>8</sup> No original: “Students’ perceptions of tests are likely to be shaped by the school context, for example, by teachers and peers”.

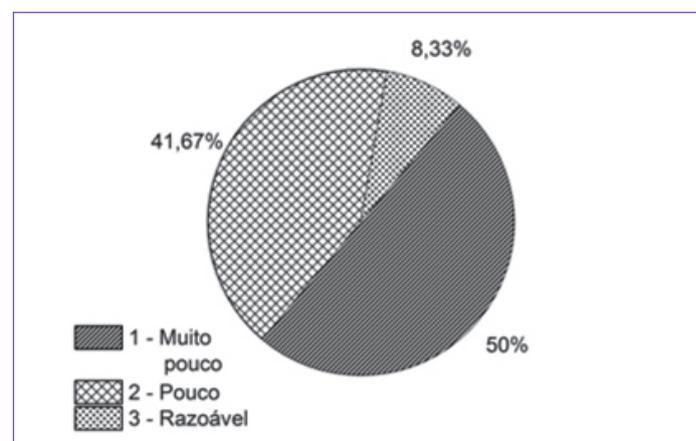
de variância. Os dados sugerem que, de forma geral, o impacto do EPLIS no contexto escolar ainda é relativamente pequeno. A média das repostas dos professores foi calculada em 2,09, o que representa o critério 'Baixo' na escala adotada.

**Quadro 1:** Influência do EPLIS em aspectos do ensino e aprendizagem de Inglês

Aspectos no ensino e aprendizagem de inglês	Média	Desvio Padrão	Coef. Variância %	Erro Padrão	Erro Amostral	Intervalo de Confiança de 95%
Nível de conhecimento do professor sobre o EPLIS	2,083	1,240	59,50	0,357	0,699	1,384 a 2,787
Nível de conhecimento dos alunos sobre o EPLIS	1,750	0,965	55,10	0,278	0,544	1,749 a 2,294
Influência do EPLIS no currículo escolar	2,583	1,505	58,20	0,434	0,85	1,733 a 3,433
Influência do EPLIS no material didático	2,667	1,614	60,50	0,465	0,911	1,756 a 3,578
Influência do EPLIS na metodologia da escola	2,250	1,215	54	0,35	0,686	1,981 a 2,936
Influência do EPLIS na prática do professor	2,167	0,937	43	0,27	0,529	1,638 a 2,696
Influência do EPLIS nas tarefas em sala de aula	2,417	1,165	48,20	0,336	0,658	1,759 a 3,075
Influência do EPLIS nas avaliações de rendimento	1,750	0,866	49,40	0,249	0,127	1,623 a 1,877
Pressão exercida pelo EPLIS no professor	1,583	0,669	42,20	0,193	0,378	1,205 a 1,961
Influência do EPLIS nas estratégias de aprendizagem dos alunos	1,667	0,778	46,60	0,224	0,439	1,228 a 2,106
	<b>2.092</b>	<b>1.096</b>	<b>51,67</b>	<b>0,316</b>	<b>0,619</b>	<b>1,473 a 2,711</b>

A percepção de que o efeito retroativo do EPLIS é limitado pode ser explicada pelo fato de que, apesar dos Requisitos de Proficiência Linguística da OACI terem promovido mudanças estruturais na disciplina de língua inglesa, não havia, até 2014, nenhuma menção a respeito da obrigatoriedade de se aplicar o EPLIS no curso de formação. Acredita-se que esse distanciamento entre o EPLIS e o contexto pesquisado pode ter interferido no nível de relevância do exame para os professores de forma geral.

Ao serem indagados sobre o nível de pressão que o EPLIS exerce sobre eles, 91,67% dos professores atribuíram os critérios 'Muito pouco' e 'Pouco', conforme observado na **Figura 3**. Esse dado também suporta a baixa relevância do EPLIS para os participantes da pesquisa na época da coleta de dados, ou seja, antes da implementação do EPLIS no curso de formação.



**Figura 3:** Pressão exercida pelo EPLIS

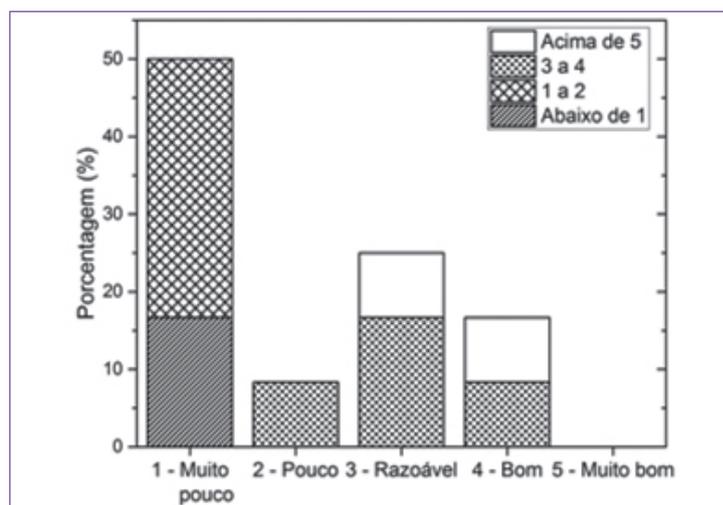
Outro ponto que também pode apresentar alguma relação com o grau de relevância do EPLIS é a falta de conhecimento dos professores, na época, sobre o exame. A média das respostas em relação ao nível de conhecimento sobre o exame ficou em 2,08, considerada baixa. A margem de erro da média calculada é pequena, menor que 1, e tem-se confiança de 95% que a média real encontra-se no intervalo de 1,384 a 2,787. Estudos sobre impacto reconhecem que a carência de informações pode afetar o potencial de um exame em exercer efeitos retroativos positivos.

Ao se analisar o **Quadro 1** novamente, percebe-se que o coeficiente de variância dos dados é bastante alto, acima de 50%. O coeficiente de variância é uma medida utilizada para traçar a dispersão relativa dos dados em relação à média. Ele é calculado ao se dividir o desvio padrão pela média e multiplicar por 100. Quanto maior o valor do coeficiente de variação, maior é a dispersão dos valores do conjunto. Coeficiente de variação maior que 25% indica que a dispersão relativa dos dados em relação à média é muito alta, ou seja, a amostra dos dados é considerada heterogênea.

Neste estudo, o coeficiente de variância acima de 50% coincide com a hipótese de Alderson e Wall (1993) de que os envolvidos, os professores no caso, reagem diferentemente a um exame, influenciados por diversos fatores, entre eles o tipo de formação, conhecimento, crenças, experiência, motivação. O fato de o EPLIS afetar alguns professores e não outros também corrobora para a baixa intensidade do efeito retroativo, conforme Watanabe (2004).

### 4.3. Padrões de resposta

Com base no pressuposto de Burrows (2004) de que as diferentes respostas dos professores podem revelar certos modelos, os dados foram novamente analisados à procura de padrões de comportamento no grupo pesquisado. Foram, então, correlacionadas diversas variáveis e dois grupos distintos de professores emergiram: aproximadamente, 50% dos professores que responderam ao questionário possuíam 2 anos ou menos de experiência no ensino de inglês aeronáutico (**Grupo 1**), enquanto os demais 50%

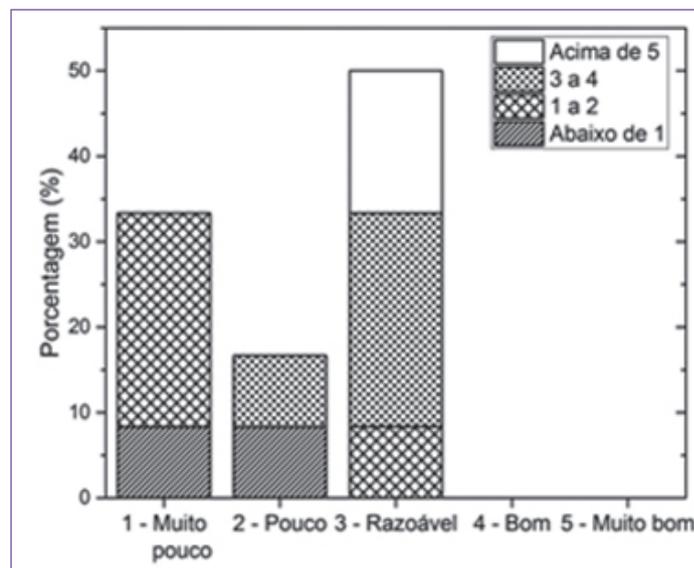


**Figura 4:** Experiência no Ensino de Inglês Aeronáutico e Conhecimento sobre o EPLIS

afirmaram ter mais de 3 anos (**Grupo 2**). Esse resultado coincide com o nível de conhecimento dos professores sobre o EPLIS. A **Figura 4** revela que todos os professores com menos de 2 anos de experiência no ensino de inglês aeronáutico avaliaram o seu nível de conhecimento sobre o exame como 'Muito Pouco'. Em relação ao grupo com mais de 3 anos no ensino de inglês aeronáutico, 83,33% avaliaram seu conhecimento sobre o exame entre 'Razoável' e 'Bom'. Pode-se supor a existência de uma relação direta entre a experiência no ensino de inglês aeronáutico e o conhecimento sobre o EPLIS. Dessa maneira, o nível de conhecimento sobre o EPLIS aumentaria proporcionalmente ao tempo de experiência no ensino de inglês aeronáutico.

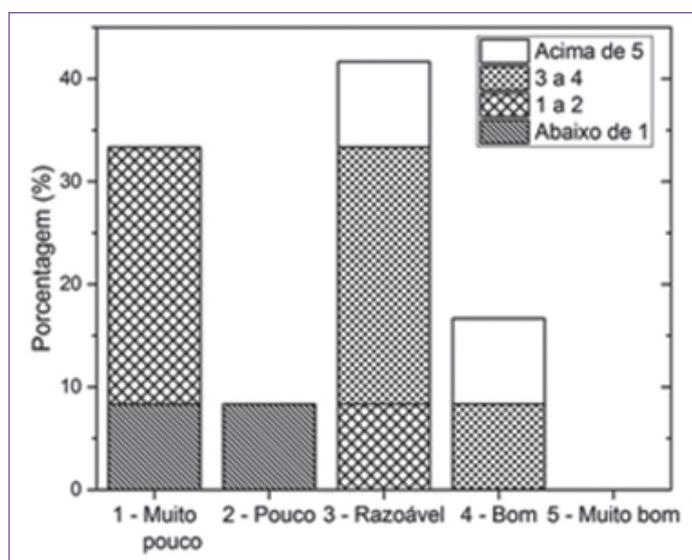
#### 4.3.1. A influência do EPLIS na sala de aula

Em relação à prática pedagógica, 100% dos professores avaliaram o impacto do EPLIS na sua maneira de ensinar variando de 'Muito Pouco' a 'Razoável'. De acordo com a **Figura 5**, 83,33% do grupo 1 responderam 'Muito pouco' e 'Pouco', enquanto a mesma proporção do Grupo 2 considerou a influência como 'Razoável'. Apesar de haver certa distinção na maneira como os dois grupos veem o EPLIS, esse resultado demonstra que o efeito retroativo do exame apresenta pouca intensidade na metodologia do professor. A média de concordância nesse aspecto foi de 2,167, podendo variar entre 1,638 e 2,696 com 95% de confiança.



**Figura 5:** Experiência no Ensino de Inglês Aeronáutico e Influência do EPLIS na prática pedagógica

Quando indagados sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula com os alunos, outro padrão de resposta emerge entre os grupos, como pode ser observado na **Figura 6**. 100% dos professores do grupo 2 consideraram a influência como 'Razoável' e 'Boa', ao passo que 83,33% dos professores pertencentes ao grupo 1 responderam 'Muito Pouca' e 'Pouca'.



**Figura 6:** Experiência no Ensino de Inglês Aeronáutico e Influência do EPLIS nas atividades

Sobre as mudanças que ocorreram em sua prática pedagógica, o grupo 1 afirmou não ser capaz de responder à pergunta por falta de conhecimento sobre o exame. Diferentemente, os professores que avaliaram a influência do EPLIS nas tarefas em sala de aula como ‘Boa’ e ‘Razoável’ ofereceram as seguintes respostas:

“Atualmente, eu peço aos meus alunos para descreverem figuras e contarem histórias com maior frequência do que eu fazia antes, antes de saber que essas tarefas eram parte do EPLIS.”

“Eu tenho trabalhado com os alunos mais tarefas para desenvolver a fluência, descrever figuras e narrar histórias.”

“Eu tento trabalhar tarefas, tais como: descrever figuras, recontar histórias, resolver problemas e dar soluções.”

As tarefas mencionadas pelo grupo 2 estão presentes na 2ª fase do EPLIS, o que sugere um maior conhecimento sobre o exame por parte desse grupo. Estudos de efeito retroativo discutidos anteriormente (Cheng, 1999 e Scaramucci, 1999) também observaram mudanças nos tipos de atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, em reação à adoção de um exame. Porém, segundo as pesquisadoras, impactos na metodologia e na abordagem dos professores foram mais difíceis de serem percebidos.

#### 4.3.2. A influência do EPLIS nos alunos

Na percepção dos professores pesquisados, o EPLIS afeta minimamente os alunos. O nível de conhecimento dos alunos sobre o exame foi avaliado pelos professores em 1,75, ou seja, entre ‘Muito Pouco’ e ‘Pouco’ (Quadro 1). Em relação à influência do exame nas estratégias de aprendizagem dos alunos, a média caiu para 1,667. Nesses dois aspectos, não houve grande

variância entre os professores pertencentes ao Grupo 1 e 2. 83,33 % de todos os professores avaliaram como limitado tanto o nível de conhecimento de seus alunos sobre o EPLIS, quanto a influência do exame nas estratégias de aprendizagem dos alunos.

## 5. CONCLUSÃO

Os resultados apresentados ofereceram um panorama sobre as percepções dos professores em relação ao efeito retroativo do EPLIS em diversos aspectos do ensino e aprendizagem de inglês no contexto pesquisado. Dois fatores parecem mediar a intensidade de seu efeito retroativo: a experiência no ensino de inglês aeronáutico e o conhecimento sobre o exame. Professores com mais tempo de experiência no ensino de inglês aeronáutico apresentaram maior conhecimento sobre o EPLIS, afirmaram trabalhar tarefas similares às do exame com seus alunos, e consideraram como razoável a influência do exame em sua maneira de ensinar. Apesar de o efeito retroativo ocorrer com mais intensidade para esse grupo de professores, ele ainda pode ser considerado baixo de modo geral. Os dados também sugerem que iniciativas com foco no desenvolvimento profissional dos professores na área de Ensino de Inglês para Fins Específicos e promoção de seminários sobre o exame podem mudar esse cenário. Vale salientar que não é desejável atribuir ao exame um nível de relevância extremamente alto. De acordo com Qi (2004), testes com mais potencial de promover efeitos retroativos benéficos são aqueles cuja relevância se mantém em um nível ideal, denominado de *'right level'*. Exames com nível de relevância muito tão alto podem levar alunos e professores a se engajarem em práticas preparatórias em detrimento do desenvolvimento da aprendizagem, ao passo que exames com pouca relevância podem não promover qualquer inovação.

Este estudo, porém, possui limitações por não contemplar observações de aulas, o que o impossibilita verificar se o que os professores falam condiz com suas ações. Por outro lado, pelo fato de ter sido conduzido antes da aplicação do EPLIS aos alunos, este estudo é capaz de fornecer dados de base para acompanhar as mudanças nas percepções e atitudes dos professores ao longo de um período de tempo. Além da entrada do exame no curso de formação, nos últimos anos, foram implementadas diversas melhorias na divulgação do exame (página exclusiva na web com acesso aberto ao público; elaboração de um manual para o candidato com informações sobre o exame, suas características, exemplos de tarefas, atribuição de notas; disponibilização de vídeos e um *sample* da 2ª fase do exame). Também foi promovido aos professores um *workshop* sobre o EPLIS, em 2015, no qual foram discutidos diversos assuntos, tais como, a estrutura, objetivo e construto do exame, os níveis de proficiência da escala de avaliação adotada, os critérios de correção, principais dificuldades apresentadas pelos candidatos e exemplos de candidatos com desempenho desejado e abaixo.

Acredita-se que o efeito retroativo do exame no contexto estudado tenha sido potencializado a partir de 2014, impulsionado pelas ações descritas acima. Como mencionado anteriormente, existe uma pesquisa de doutorado em andamento com o objetivo de investigar sistematicamente as percepções, atitudes e ações de professores e alunos sobre o efeito retroativo do EPLIS,

desde a entrada do exame no contexto escolar. Dados provenientes de grupos focais, entrevistas e observações de aulas estão sendo coletados a fim de suprir a carência de evidências empíricas sobre como os envolvidos agem em relação ao exame.

## REFERÊNCIAS

- Alderson, J. C. & Wall, D. 1993. Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), p. 115-129. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Alderson, J. C. & Hamp-Lyons. 1996. TOEFL preparation courses: a study of washback. *Language Testing*, 13(3), p. 281-297.
- Andrews, S. 2004. Washback and Curriculum Innovation. In: Cheng, L., Watanabe, Y., & Curtis, A. (Ed.). *Washback in Language Testing: Research, Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p. 137-150.
- Andrews, S., Fullilove, J., & Wong, Y. 2002. Targeting washback – a case study. *System*, 30(2), p. 207-223.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. 1996. *Language Testing in Practice: designing and developing useful language tests*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bailey, K. 1996. Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, 13(3), p. 257-279.
- Bailey, K. 1999. *Washback in language testing: TOEFL Monograph Series MS – 15*. Princeton, New Jersey: Education Testing Service.
- Burrows, C. 2004. Washback in Classroom-Based Assessment: A study of the Washback Effect in Australian Adult Migrant English Program. In: Cheng, L., Watanabe, Y., & Curtis, A. (Ed.s). *Washback in Language Testing: Research, Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p. 113-128.
- Cheng, L. 1999. Changing assessment: washback on teacher's perspectives and actions. *Teaching and Teacher Education*, 15(3), p. 253-271.
- Cheng, L. 2004. The washback effect of a public examination change on teacher's perceptions towards their classroom teaching. In: Cheng, L., Watanabe, Y., & Curtis, A. (Ed.). *Washback in Language Testing: Research, Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p. 147-170.
- Cheng, L., Andrews, S., & Yu, Y. 2011. Impact and consequences of school-based assessment (SBA): Students' and parents' views of SBA in Hong Kong. *Language Testing*, 28(2), p. 221-249.
- Frederiksen, J. R. & Collins, A. 1989. A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18(9), p. 27-32.
- Hughes, A. 1989. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucks, P. T., Souza, P. R., Rraymundo, N. A., Guerreiro, N. C., & Aragão, B. F. 2016. Ensino e avaliação de língua inglesa para controladores de tráfego aéreo como Requisito de Segurança em Voo. *Revista Conexão SIPAER*, 7(1), p. 44-54.
- Messick, S. 1996. Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), p. 241-255.
- Noble, A. & Smith, M. 1994. *Old and new beliefs about measurement-driven reform: The more things change, the more they stay the same*. CSE Technical Report 373, Tempe, AZ: Arizona State University, CSE.
- Qi, L. 2004. Has a High-stakes test produced the intended changes? In: Cheng, L., Watanabe, Y., & Curtis, A. (Ed.). *Washback in Language Testing: Research, Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p. 171-190.

- Scaramucci, M. V. R. 1999. Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) na escola pública. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 34, p. 7-20.
- Scaramucci, M. V. R. 2004. Efeito Retroativo da Avaliação no Ensino/Aprendizagem de línguas: O Estado da Arte. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 43(2), p. 203-226. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas.
- Scaramucci, M. V. R. 2010. *Validação do exame de proficiência em Língua Inglesa para profissionais prestadores de serviços de tráfego aéreo do SISCEA*. Campinas, SP: Unicamp. Trabalho não publicado.
- Scaramucci, M. V. R. 2011. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *Linguarum Arena*, 2, p. 103-120.
- Shohamy, E. 2006. *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.
- Shohamy, E. 1993. *The power of tests: the impact of language tests on teaching and learning*. NFLC Occasional Paper. Washington, DC: National Foreign Language Center.
- Shohamy, E. 2007. Language tests as language policy tools. *Assessment in Education*, 14, p. 117-130.
- Stoneman, B. 2006. *The impact of an exit English test on Hong Kong undergraduates: a study investigation of the test' status on students' test preparation behaviours*. PhD Dissertation. Hong Kong Polytechnic University.
- Smith, M. 1991. Put to the test: The Effects of External Testing on Teachers. *Educational Researcher*, 20(5), p. 8-11.
- Watanabe, Y. 2004. Methodology in Washback studies. In: Cheng, L., Watanabe, Y., & Curtis, A. (Ed.). *Washback in Language Testing: Research, Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p. 19-36.

Submetido: 20/04/2017  
Aceito: 30/05/2017