

Efeito retroativo da prova de redação do Enem nas percepções e atitudes de alunos do terceiro ano do ensino médio

Monica Panigassi Vicentini

103

Resumo

Recorte de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico realizada em duas escolas, uma privada e a outra pública, com observação em sala de aula e entrevistas com cinco alunos do terceiro ano do ensino médio, para verificar se e como a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) influenciava suas percepções e atitudes. Os resultados confirmam que o efeito retroativo é mediado por fatores pessoais ou pelo professor. Na escola privada, os estudantes confiam completamente no trabalho do professor, conhecem o exame, sentem-se preparados e demonstram atitudes e percepções positivas em relação ao Enem. No contexto da escola pública, em que não há efeito retroativo nas práticas da professora, é a autonomia de um dos alunos que o leva a buscar outros meios de se preparar para o exame, por reconhecer uma carência na sala de aula; já o outro, dependente da professora, embora compreenda a importância do Enem para seu futuro, não demonstra conhecimento suficiente sobre o exame.

Palavras-chave: avaliação do desempenho; efeito retroativo; Exame Nacional do Ensino Médio; tarefa escrita; redação.

Abstract

The washback of Enem's writing task on the perceptions and actions of third-year high-school students

This paper outlines a qualitative ethnographic research conducted in two institutions, a private one and a public one, with observations carried in classrooms and interviews taken from five students in the third-year of high school, to understand how and if the writing task of the Nacional Exam of Upper Secondary Education (Exame Nacional do Ensino Médio – Enem) influenced their perceptions and actions. The research findings confirm that the washback is mediated by personal circumstances and/or by the teacher. In private institutions, students were confident in their teacher's work, and they were prepared to, informed about, and had shown positive perceptions and actions regarding Enem. Meanwhile, in the public school, where there was no washback on the teacher's practices, one of the students displayed the autonomy needed to find new ways to be prepared for the Exam, as he recognizes that his teachers are falling short. The other student, however, leaned more heavily on his teacher's practices, and even understanding the weight of the examination on his future, did not demonstrate to be substantially informed about it.

Keywords: performance assessment; washback; Nacional Exam of Upper Secondary Education; writing task; essay.

Resumen

Efecto retroactivo de la prueba de redacción del Enem en las percepciones y actitudes de alumnos del tercer año de la secundaria

Este artículo presenta recorte de una investigación cualitativa de cuño etnográfico realizada en dos escuelas, una privada y una pública, con observación en aula y entrevistas con cinco alumnos del tercer año de la secundaria, para verificar si y como la prueba de redacción del Examen Nacional de la Educación Secundaria (Enem) influenciaba sus percepciones y actitudes. Los resultados confirman que el efecto retroactivo es mediado por factores personales o por el profesor. En la escuela privada, los estudiantes confían completamente en el trabajo del profesor, conocen el examen, se sienten preparados y demuestran actitudes y percepciones positivas en relación al Enem. En el contexto de la escuela pública, en que no hay efecto retroactivo en las prácticas de la profesora, es la autonomía de uno de los alumnos que lo lleva a buscar otros medios de prepararse para el examen, por reconocer una carencia en el aula; y el otro, dependiente de la profesora, aunque comprenda la importancia del Enem para su futuro, no demuestra conocimiento suficiente sobre el examen.

Palabras clave: evaluación del rendimiento; efecto retroactivo; Examen Nacional de la Educación Secundaria; examen escrito; redacción.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é considerado de alta relevância, porque decisões importantes para os examinandos e outros envolvidos são tomadas com base em seus resultados. Compõe-se de uma parte objetiva, com 180 questões de múltipla escolha, e da produção escrita de um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema de ordem social, científica, política ou cultural, com argumentos que sustentem um ponto de vista específico.

Essa redação é um exemplo de prova de desempenho que avalia diretamente a habilidade escrita, porém, diferencia-se de propostas de escrita de outros exames brasileiros por exigir, para a pontuação máxima, a apresentação de um repertório sociocultural produtivo e de uma proposta de intervenção para o problema apresentado. Conforme a Cartilha do Participante (Brasil. Inep, 2017, p. 36), o repertório abrange “informações de outras áreas do conhecimento para fundamentar seus argumentos”, e a proposta de intervenção, por sua vez,

deve conter não apenas a exposição da ação interventiva sugerida, mas também o ator social competente para executá-la, de acordo com o âmbito da ação escolhida: individual, familiar, comunitário, social, político, governamental e mundial. Além disso, a proposta de intervenção deve conter o meio de execução da ação e seu possível efeito, bem como o detalhamento da ação ou do meio para realizá-la. (Brasil. Inep, 2017, p. 24).

Quando uma prova – como a redação do Enem – tem grande potencial de promover mudanças no processo ensino/aprendizagem, impactando percepções, atitudes e/ou práticas, esse fato é conhecido na literatura como efeito retroativo, um tema que vem interessando cada vez mais pesquisadores. Contudo, a maior parte dos estudos realizados focaliza efeitos retroativos no ensino e são poucos os que investigam o efeito retroativo no aluno ou em outros envolvidos (Cheng, 2014; Souza, 2018).

De modo a diminuir essa lacuna e também conhecer os impactos provocados pelo Enem, parte de minha pesquisa de mestrado¹ (Vicentini, 2015) voltou-se para a influência da prova de redação do Enem nas percepções e atitudes de alunos. Neste artigo, estruturado em introdução, fundamentação teórica, metodologia e discussão dos dados, discorro sobre essa investigação e proponho questionamentos para uma ampliação das discussões no Brasil.²

¹ A pesquisa foi realizada em conformidade com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa. CAAE: 26105114.5.0000.5404.

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Brasil – Código de Financiamento 001, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, nº do processo 2014/00105-0.

Efeito retroativo

Efeito retroativo diz respeito à relação entre um teste³ e o processo ensino/aprendizagem. Alderson e Wall (1993), em artigo seminal sobre o tema, explicam que efeito retroativo é o que um exame provoca em sala de aula e distinguem esse termo de impacto (*impact*), o qual se trataria dos efeitos de um exame na sociedade, nas políticas etc. Também distinguem efeito retroativo e influência (*influence*), a qual se referiria aos efeitos nas atitudes, percepções e opiniões de professores e alunos.

Entretanto, essa distinção terminológica não é unânime. Autores como Cheng (2004) e Scaramucci (2005) utilizam os termos como sinônimos, seja para contextos micro ou macro, visão compartilhada neste artigo:

Efeito retroativo, portanto, pelo menos no estágio atual de conhecimento, pode ser entendido como o impacto ou a influência que exames externos e avaliações em geral têm exercido na sociedade em geral e especificamente no ensino e na aprendizagem, assim como nas percepções e atitudes de professores, alunos e formas de preparação. (Scaramucci, 2005, p. 38).

Os efeitos provenientes dos testes foram sempre reconhecidos (Bailey, 1996), porém, vigorava uma visão determinista do fenômeno, isto é, testes bons teriam efeitos bons e testes ruins, efeitos ruins (Alderson; Wall, 1993). Os questionamentos desses autores levaram muitos pesquisadores a voltarem a atenção para essa visão (Scaramucci, 2005). À época, além de concluírem pela necessidade de pesquisas empíricas, Alderson e Wall (1993) formularam 15 hipóteses sobre o efeito retroativo, as quais englobam diversos aspectos do ensino e da aprendizagem potencialmente influenciáveis por um exame: metodologia, conteúdo, taxa e sequência, grau e profundidade, atitudes.

Ampliando as discussões, Alderson e Hamp-Lyons (1996) esclarecem que “a existência de um teste por si só não garante efeito retroativo, nem positivo, nem negativo”⁴ e acrescentam que os “testes terão diferentes quantidades e tipos de efeito retroativo em alguns professores e alunos e não em outros”⁵ (Alderson; Hamp-Lyons, 1996, p. 295-296 – tradução nossa).

Atualmente, compartilha-se a noção de que testes de alta relevância, isto é, testes cujos resultados são usados para tomada de decisões importantes, têm maior potencial de impactar percepções, atitudes e práticas dos envolvidos (Scaramucci, 2005) e que fatores diversos, tais como o teste em si, o prestígio do teste, fatores pessoais e contextuais podem mediar a ocorrência de efeito retroativo em suas várias dimensões.

Watanabe (2004) pontua que há cinco dimensões do fenômeno:

³ Testes, exames e provas são usados como sinônimos neste trabalho.

⁴ No original: “The existence of a test by itself does not guarantee washback, either positive or negative”.

⁵ No original: “Tests will have different amounts and types of washback on some teachers and learners than on other teachers and learners”.

- 1) especificidade (efeito retroativo geral ou específico);
- 2) intensidade (forte ou fraca);
- 3) extensão (longa ou curta);
- 4) intencionalidade (intencional ou não intencional); e
- 5) valor (positivo ou negativo).

Efeito retroativo no aluno

Com base nas hipóteses de Alderson e Wall (1993) e na tricotomia de Hughes (1993), que preconiza que o efeito retroativo influencia participantes, processo e produto, Bailey (1999, p. 263, 264) sugere duas distinções: efeito retroativo no aluno, que seriam os “efeitos de informações derivadas do teste fornecidas aos examinandos e que provocam um impacto direto neles” e efeito retroativo no programa, ou seja, os “resultados de informações derivadas do teste fornecidas para professores, administradores, elaboradores de currículo, conselheiros etc.”. De acordo com Hughes (1993), uma das condições para que o efeito retroativo no aluno ocorra é a familiarização e o conhecimento sobre o exame.

Tendo em vista o efeito retroativo no aluno, Bartholomeu (2002) pesquisou esse efeito em provas de inglês dos vestibulares da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (Vunesp) e da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest). Dados sobre percepções, atitudes e motivações de alunos de terceiro ano de uma escola privada foram obtidos por meio de questionários, entrevistas e observações em sala de aula. Seus resultados mostraram que a intensidade do efeito das provas era variável dependente das características de cada aluno. Apenas um deles, devido a sua autonomia, tinha atitudes mais positivas em relação aos exames. A autora ainda concluiu que os estudantes percebem o professor como o responsável por apresentar todo o conteúdo relacionado ao exame, evidenciando o papel mediador do professor para a ocorrência de efeito retroativo nos alunos. Assim, como não foi evidenciado um efeito retroativo nas práticas da professora, não havia igualmente uma mudança nas atitudes, percepções e motivações da maioria dos alunos.

Correia (2003) investigou a percepção e as práticas de alunos de um curso preparatório comunitário da Unicamp em relação à prova de inglês do vestibular da própria universidade com questionários, entrevistas e observações em sala de aula. Correia concluiu que as percepções e as atitudes da maior parte dos alunos dependiam das práticas do professor, o que corrobora que o professor é mediador do efeito retroativo. Embora os alunos tivessem como objetivo obter resultados positivos nesse vestibular, o efeito dessa prova era fraco, já que apenas alguns estudantes tinham sua preparação impactada pela prova. O entendimento sobre ela era bastante superficial e mediado pelas professoras. Além disso, a autora observou que, apesar de afirmarem conhecer a prova, as práticas das professoras não demonstravam esse conhecimento.

Em um estudo recente, Souza (2018) investigou o efeito retroativo de um exame de proficiência em inglês aeronáutico (o EPLIS) nas percepções, atitudes e práticas de professores e alunos de um curso de formação com questionários, entrevistas e observações em sala de aula. No que tange aos efeitos nos alunos, os resultados mostraram que o *status* do exame não provocou tantas mudanças na intensidade do efeito como a percepção da relevância desse exame pelos alunos. Níveis mais altos de proficiência influenciaram a intensidade do impacto e a maior autonomia de alguns alunos também influenciou a ocorrência de efeito retroativo do exame.

Metodologia de pesquisa

Esta pesquisa qualitativa interpretativista (Erickson, 1991), constituída de “práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17), foi realizada sob uma perspectiva interrogadora, em que “práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas” (Fabrício, 2006, p. 49). De cunho etnográfico, característica considerada ideal para os estudos sobre efeito retroativo por Watanabe (1996), esta investigação buscou gerar dados que representassem a visão dos participantes acerca da prova de redação do Enem.

O estudo em campo foi realizado em duas turmas de terceiro ano do ensino médio, durante as aulas de língua portuguesa em uma escola pública e nas aulas de redação de uma escola privada, e foram utilizados instrumentos próprios da pesquisa etnográfica, tais como: observações em sala de aula, anotações em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. As aulas observadas durante um semestre acadêmico e as entrevistas, realizadas com os alunos e com duas professoras ao final da pesquisa em campo, foram gravadas em áudio, roteirizadas e transcritas.

Cinco alunos⁶ foram selecionados para as entrevistas: dois pertencentes à escola pública e três, à escola privada. Os critérios de seleção foram participação em sala de aula, desenvoltura e desempenho, de acordo com observações e relatos das professoras. As entrevistas com os estudantes tiveram como objetivo entender seus conhecimentos e percepções acerca da prova de redação do Enem.

Nas próximas seções, discuto resultados referentes às entrevistas com os estudantes, baseando-me nos resultados publicados em Vicentini (2015, 2016).

Resultados e discussões

No contexto da escola pública, uma única professora de língua portuguesa era responsável pela disciplina de língua portuguesa dos terceiros anos do ensino médio. As observações em sala de aula mostraram um grande enfoque em gramática

⁶ Os pais dos estudantes aceitaram as condições da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação de seus filhos.

normativa, evidenciando uma crença no conhecimento das regras gramaticais como garantia de boa escrita. A literatura também era usada como modelo de boa escrita e de bom português (Vicentini, 2015, 2016). No que tange às aulas de redação, a professora solicitou a escrita de quatro textos, entre eles, uma dissertação. Essa última atividade, no entanto, foi baseada no material didático, com a leitura e posterior proposta de trabalho em casa, sem nenhuma comparação com as especificidades da prova de redação do Enem. O exame foi mencionado nos momentos em que lembrou os alunos sobre sua importância para a entrada em universidades federais, incentivando a sua realização, e enfatizou a extensão dos enunciados das questões.

Constatei que a crença da professora e o grau de conhecimento sobre o exame, associados a fatores como as condições da escola, limitavam a ocorrência do efeito retroativo nas práticas de ensino.

O contexto da escola privada era bastante distinto. A professora era responsável unicamente pelas aulas de redação. No período de trabalho em campo, constatei que ela trabalhava com exames antigos e que algumas aulas do semestre foram dedicadas exclusivamente à prova de redação do Enem. A professora demonstrou ver o exame com bons olhos, mostrou-se muito consciente sobre práticas que deveriam ser desenvolvidas para esse e outros exames. Observei também que a professora ensinava outros gêneros textuais quando as aulas envolviam o vestibular da Unicamp, cuja prova de redação solicita diferentes gêneros a cada ano.

Identifiquei um efeito retroativo considerado positivo pela professora por gerar bons resultados, como um número crescente de aprovações. Porém, questionei o valor atribuído a esse efeito por decorrer de uma prática baseada em treinamento de provas antigas ao invés de um trabalho mais amplo com a escrita. A prova de redação da Unicamp, entretanto, levou a professora a trabalhar outros gêneros em sala de aula, o que garantiu uma maior amplitude nas práticas.

Esses resultados são essenciais para expandir nosso entendimento sobre o efeito retroativo nos alunos entrevistados.

Percepções e atitudes dos dois estudantes da escola pública

O primeiro aluno entrevistado na escola pública (A1), bastante falante e desatento às aulas, tinha desempenho regular; o segundo (A2), bastante participativo e mais atento, com desempenho mais avançado, de acordo com a professora, se destacou em minhas observações porque exigia mais aulas de redação.

Na entrevista com A1, notei que o estudante tinha clareza em relação ao futuro. Além de ter planos de cursar o ensino superior, muito incentivado pelos pais, declarou estar se dedicando a isso e disse ter por objetivo prestar o Enem, um “requisito mínimo”.

Apesar de reconhecer a importância do exame para seu futuro, não notei atitudes dedicadas em sala de aula. Observei que não realizava as atividades e

conversava bastante, indiferente às práticas da professora e a sua própria aprendizagem. Ao ser perguntado sobre a prova de redação especificamente, A1 declarou não a conhecer, o que era imprevisível. Após me ouvir falar sobre a redação, entretanto, mostrou aprovação e ressaltou seu gosto pela escrita: “Só que eu acho, como eu já falei que eu gosto e tal, então, pra mim, nossa, é uma coisa ótima a parte de redação” (Arquivo da autora).⁷

Apesar de ter conhecimento insuficiente sobre o exame, A1 alegou ter condições de conseguir uma vaga na universidade, mesmo sem um cursinho, por estar preparado para fazer as provas: “mas foi bem trabalhado aqui e tamo trabalhando até agora e a questão da redação tá sendo tipo bem trabalhada” (Vicentini, 2015, p. 156), algo que não foi constatado durante as observações no semestre em campo.

A1 se mostrou satisfeito com o trabalho da professora, mesmo não tendo conhecimento completo sobre uma prova que era requisito mínimo para seu futuro. O desconhecimento sobre a prova, aliado à segurança em relação a sua preparação remontam aos contextos citados por Bartholomeu (2002) e Correia (2003): aluno dependente do professor, o qual é visto como o responsável pelo conteúdo.

A2, por sua vez, confirmou minha impressão de que seria mais empenhado e ciente dos obstáculos futuros. Declarou fazer cursinho pré-vestibular e outros dois cursos além do ensino médio para, segundo ele, “absorver mais”. Na entrevista, ele explicou porque pedia à professora mais aulas de redação, mostrando preocupação com a proximidade dos vestibulares. Apontou que “a redação acaba sendo esquecida” (Arquivo da autora) e que as aulas de redação eram pobres. No cursinho, ao contrário, viu mais propostas de redação, o que o fez se sentir preparado para a prova do Enem: “a redação daqui é mais... Aqui não é tão objetiva, a gente, tipo, faz a redação e fica por isso. Mas lá, a gente consegue fazer a redação. A gente vê os pontos que errou, a gente é avaliado na base do Enem e Unicamp” (Vicentini, 2015, p. 159).

Sobre o exame, A2 notou que o grau de dificuldade aumentou. No que tange à redação, apenas mencionou o tema proposto na edição de 2013, Lei Seca, e sua experiência com a prova como treineiro. Questionado sobre o objetivo do exame ao propor uma redação, o estudante enfatizou novamente o tema, manifestando a crença em uma avaliação que pode solicitar quaisquer possíveis assuntos: “[objetivo] de testar pra surpresas, porque, realmente, ele é muito fechado, ninguém consegue, já teve casos de alguém conseguir plagiar ele e conseguir os gabaritos, né, mas ele é muito fechado, é muito seguro e estrategista” (Arquivo da autora), o que também justifica sua preocupação em se preparar para o exame.

A2 mostrou bastante autonomia e essa característica pessoal o leva a buscar outros meios de se preparar para os vestibulares, como o cursinho e as aulas extras. Seu conhecimento sobre o exame, provavelmente mediado pelo professor desse cursinho, faz com que ele cobre a professora da escola pública, já que ele considera as aulas carentes nesse aspecto.

⁷ Algumas falas dos estudantes foram recuperadas dos arquivos da autora.

A1 e A2 estão inseridos em um contexto de práticas de ensino em que a prova de redação do Enem exerce pouca influência, porém, os dois reagem de maneiras distintas devido a fatores como características pessoais e conhecimento sobre a prova (Watanabe, 2004).

Percepções e atitudes dos três estudantes da escola privada

A primeira aluna entrevistada (A3), de excelente desempenho e bastante participativa, mostrou interesse em cursar Relações Públicas. Em sua entrevista, A3 informou que o Enem seria um dos exames que iria realizar e contou que a professora preparou os alunos para a redação com a escrita de muita dissertação: "Algumas a [professora] pegou temas do Enem mesmo, que já foram do Enem. Acho que, sei lá, a cada dez redações que a gente faz, pelo menos 5 são do Enem, que aí a gente tem que dar aquela solução, tal. Acho que a gente tá preparado, a gente tem noção, sim" (Vicentini, 2015, p. 186). Além das propostas trabalhadas no semestre (Enem 2010 e 2011), mais temas antigos foram propostos no ano anterior, além dos temas novos trazidos pela professora. A aluna informou que a prova de redação do Enem foi estudada nos dois anos finais do ensino médio, manifestou sua aprovação do trabalho com temas em sala de aula e acredita que todos os seus colegas se sentiam da mesma forma.

A3 comentou que o Enem é muito bom por não ser conteudista. Quanto à redação, valorizou a proposta de intervenção:

A redação eu acho legal também porque o diferencial dela é que pede uma solução no final, né? Eu acho isso uma coisa legal. É difícil, eu acho mais difícil dar uma solução do que dar uma conclusão, só que é inteligente eles pedirem isso porque a conclusão basicamente você repete o que você falou nos dois argumentos e dá na mesma... (Vicentini, 2015, p. 187).

Há uma atitude positiva em relação à prova de redação, especialmente por ela solicitar uma proposta de intervenção, justamente o que a torna mais desafiadora. Na atitude e na fala da aluna, notei tranquilidade e confiança no trabalho de sua professora, além de um grande conhecimento sobre a prova. O efeito é mediado pela professora (crenças e práticas) e também por fatores pessoais, como o bom desempenho da estudante. Sua atitude e percepção positivas da prova também permitem que o efeito retroativo tenha maior intensidade.

A segunda aluna entrevistada (A4), de bom desempenho e engajada nas atividades de sala de aula, igualmente demonstrou ter o objetivo de cursar o ensino superior. A4 ressaltou que, desde as etapas iniciais de ensino, há uma ênfase na produção de textos e que, no ensino médio, há um foco em treinamento de textos, confirmando a grande quantidade de textos produzidos: "... até porque a gente faz muita redação, então, no primeiro bimestre foram, tipo, 10 redações, ela não conseguiu nem terminar de corrigir pro 1º bimestre e eu acho que dava pra tentar fazer mais" (Vicentini, 2015, p. 189).

A4 também avaliou positivamente a abordagem da professora, principalmente por haver revisão e um trabalho com temas no terceiro ano. Essa abordagem, segundo ela, preparou-a para escrever diferentes dissertações, inclusive a levou a conseguir uma boa nota no Enem como treineira: “acho que também a gente sempre vai bem em redação, tanto nos simulados quanto nos vestibulares que a gente fez. No Enem eu fui muito bem na redação” (Arquivo da autora).

Questionada sobre o exame, avaliou-o bom por não aprofundar tanto em conteúdo e nem ser baseado em “decoreba”. Sobre a redação, especificamente, ela repetiu sua experiência como treineira: “E acho que a redação foi boa, gostei do tema também e eu não imaginei que eu ia tão bem, até achei que tava faltando algumas coisas ali, mas eu acho que foi um tema bom” (Arquivo da autora). A4 disse se sentir preparada para os vestibulares e para o Enem e afirmou aprovar o formato da prova: “Eu gosto. Acho que, tipo, pra mim, a dissertação, ela é o melhor, é que é o mais abrangente assim, sabe, e os outros gêneros pra mim têm muita, são regras assim, sabe, o essencial pra mim tá na dissertação” (Vicentini, 2015, p. 189).

As percepções e atitudes são muito similares às de A3: além de uma avaliação positiva da prova e da abordagem da professora, A4 demonstrou tranquilidade e confiança em sua preparação. Fatores pessoais e a mediação da professora intermedeiam esse efeito.

O último aluno entrevistado (A5), de desempenho regular e menos participativo, também afirmou querer fazer faculdade. Da mesma forma que as colegas, afirmou estar preparado para os vestibulares, justificando que sua escola visou sempre ao conhecimento esperado nos vestibulares: “A escola visa muito o Enem, né, os vestibulares, quer muito que a gente passe, por isso que é uma escola meio rígida. Ela exige bastante da gente” (Vicentini, 2015, p. 191).

O aluno confirmou existir grande exigência por parte da escola e, apesar disso, demonstrou aprovar a abordagem da professora de redação, principalmente pela apresentação de temas diferentes e exigir muita produção de texto. Para ele, essa prática o preparou para a prova de redação, mas não deixou de mencionar o empenho pessoal: “Eu acho que sim, porque o bom é isso, a professora dá tudo que a gente precisa saber e aí é só estudar mesmo, fazer redação, ler bastante, não só na aula, fora da aula também, né, ler jornal, revista, é importante!” (Arquivo da autora).

A5 demonstrou visão positiva sobre o Enem e a prova de redação, que realizou como treineiro em 2013: “Eu gostei porque eu lembro que foi um texto muito bom que falava de atualidade, de alguns problemas, isso é muito importante de colocar na cabeça dos jovens” (Arquivo da autora). Ainda, acrescentou: “Eu gosto de dissertação. Eu acho que é um dos mais legais de se fazer, que cê pode mais se expressar” (Vicentini, 2015, p. 191).

Apesar de ter desempenho distinto, A5 demonstra as mesmas percepções que A3 e A4. Sua atitude em aula não pareceu tão engajada, porém, mostrou-se ciente da prova, além de considerá-la boa. Fatores pessoais, bem como a própria professora, estão igualmente mediando a ocorrência de efeito retroativo nesse aluno. É interessante ressaltar que ele foi o único a mencionar um efeito da prova de redação fora da sala de aula ao indicar a necessidade de praticar e ler jornais e revistas.

Considerações finais

Os resultados corroboraram estudos que mostram que exames não afetam percepções e atitudes dos estudantes da mesma maneira (Bartholomeu, 2002; Correia, 2003; Souza, 2018), indicando quantidade e tipo de efeito distintos nos alunos (Alderson; Hamp-Lyons, 1996, p. 296). A mesma prova de redação provocou efeitos diferentes nos alunos entrevistados.

A1 demonstrou grande dependência da professora, como alguns alunos dos estudos de Bartholomeu (2002) e Correia (2003). Seu conhecimento sobre o exame é limitado, refletindo a não abordagem dele pela professora. Bartholomeu (2002, p. 58) explica que o desconhecimento sobre uma prova tem o potencial de “distorcer a realidade”, “simplificando-a”, por exemplo, e “enfraquecer o efeito retroativo”.

A1, A3, A4 e A5 mostraram-se satisfeitos com o trabalho de suas professoras, porém, as percepções e as atitudes em relação a ele são distintas na escola privada. Nesse contexto, a professora conhecia bem a prova, tinha uma visão positiva dela e, além disso, destinou aulas específicas a ela (Vincentini, 2015, 2016). Segundo Cheng (2014), as percepções dos estudantes podem ser formadas pelos professores e, para Souza (2018), estes são como um filtro para a ocorrência de efeito retroativo.

Há fatores, como características pessoais dos alunos, por exemplo, que parecem ser mais fortes em alguns deles, influenciando a ocorrência de efeito retroativo. A2, por exemplo, apesar de compartilhar o contexto de ensino e aprendizagem com A1, procurou outras formas de se preparar para os exames, devido a sua autonomia, como alguns casos apresentados nos estudos de Bartholomeu (2002), Correia (2003) e Souza (2018). A experiência de realização do exame como treineiro pode tê-lo influenciado a buscar outras atividades de preparação para o teste (Cheng, 2014), no caso, o cursinho. O aluno mostrou maior conhecimento sobre a prova de redação, focalizando principalmente a questão temática, o que pode ter sido mediado pelo professor do cursinho. O conhecimento mais amplo sobre os vestibulares levou esse estudante a exigir mais atenção da professora da escola pública às aulas de redação.

Uma limitação do estudo é não ter contemplado as práticas individuais dos alunos em seu dia a dia escolar, o que demandaria mais tempo e um acompanhamento mais profundo, mas isso não foi possível. Conhecer essas práticas e a influência dos pais nas decisões dos alunos são aspectos do efeito retroativo no aluno ainda não explorados e podem contribuir para uma maior compreensão do funcionamento desse efeito. Além disso, por se tratar de um estudo com um número pequeno de participantes, seus resultados, embora relevantes, não são passíveis de generalização. Nota-se a necessidade de maiores investigações sobre o efeito retroativo na aprendizagem, que compreendam um maior número de participantes e enderecem as discussões levantadas neste artigo.

Referências bibliográficas

- ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? *Applied Linguistics*, London, v. 14, n. 2, p. 115-129, June 1993.
- ALDERSON, J. C.; HAMP-LYONS, L. TOEFL preparation courses: a study of washback. *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 280-297, Nov. 1996.
- BAILEY, K. M. Working for washback: a review of the washback concept. *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 257-279, Nov. 1996.
- BAILEY, K. M. *Washback in language testing*. Princeton: Educational Testing Service, 1999. (TOEFL Monograph Series, 15).
- BARTHOLOMEU, M. A. N. *Prova de língua estrangeira (inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do terceiro ano do ensino médio*. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Redação no Enem 2017: cartilha do participante*. Brasília, 2017. 46 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.
- CHENG, L. 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*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 147-170.
- CHENG, L. Consequences, impact, and washback. In: KUNNAN, A. J. (Ed.). *The companion to language assessment*. New York: John Wiley, 2014.
- CORREIA, R. M. D. *O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunitário*. 2003. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 15-41.
- ERICKSON, F. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: FREED, B. (Ed.). *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, MA: D. C. Heath and Company, 1991. p. 338-353.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.
- HUGHES, A. *Backwash and TOEFL 2000*. Reading, UK: University of Reading, 1993. (Unpublished manuscript).

SCARAMUCCI, M. V. R. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? In: FLORES, V. N. (Org.). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005. p. 37-57.

SOUZA, P. R. *O efeito retroativo do EPLIS nas percepções, atitudes e ações de professores e alunos de um curso de formação em controle de tráfego aéreo*. 2018. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

VICENTINI, M. P. *A redação no ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita*. 2015. 263 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

VICENTINI, M. P. Percepções, atitudes e práticas de ensino da escrita: presença e ausência de efeitos retroativos na prova de redação do ENEM. *Revista Alpha*, Patos de Minas, v. 17, n. 1, p. 97-114, jan./jun. 2016.

WATANABE, Y. Investigating washback in Japanese EFL classrooms: problems and methodology. *Australian Review of Applied Linguistics*, Series S, v. 13, p. 208-239, 1996.

WATANABE, Y. Methodology in washback studies. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Ed.). *Washback in language testing: research contexts and methods*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 19-36.

115

Monica Panigassi Vicentini é mestra e doutoranda em Linguística Aplicada, área de concentração Linguagem e Educação, pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

monica.vicentini@fulbrightmail.org

Recebido em 1 de novembro de 2018

Aprovado em 9 de abril de 2019