MONICA PANIGASSI VICENTINI

A REDAÇÃO NO ENEM E A REDAÇÃO NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: EFEITOS RETROATIVOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCRITA

CAMPINAS,
2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

MONICA PANIGASSI VICENTINI

A REDAÇÃO NO ENEM E A REDAÇÃO NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: EFEITOS RETROATIVOS NAS PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCRITA

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci

CAMPINAS,
2015

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Haroldo Batista da Silva - CRB 5470

Vicentini, Monica Panigassi, 1985-
V662r

A redação no ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio

: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita / Monica Panigassi Vicentini. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Matilde Virginia Ricardi Scaramucci.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Efeito retroativo. 2. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). 3. Ensino médio. 4. Avaliação. 5. Prática de ensino. 6. Escrita - Estudo e ensino. I. Scaramucci, Matilde V. R.,1951-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma:

Writing in the ENEM exam and writing at the third grade of high school

: washback on teaching practices
Palavras-chave em inglês:
Washback
Exame Nacional do Ensino Médio (Brazil)
High school
Evaluation
Student teaching
Writing - Study and teaching
Área de concentração: Linguagem e Educação
Titulação: Mestra em Linguística Aplicada
Banca examinadora:
Matilde Virginia Ricardi Scaramucci [Orientador]
Ana Cecília Cossi Bizon
Miriam Sester Retorta
Data de defesa: 03-06-2015
Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci _____

Ana Cecília Cossi Bizon _____

Miriam Sester Retorta _____

Terezinha de Jesus Machado Maher _____

Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula _____

IEL/UNICAMP
2015

RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio passou a ser um mecanismo único de acesso ao ensino superior em 2009 e, como tal, tornou-se um exame de alta relevância para aqueles que almejam uma vaga no ensino superior público. Essa nova condição dá ao exame potencial para exercer efeitos no ensino que o precede. Esse impacto é um fenômeno denominado pela literatura de "efeito retroativo". O fenômeno é de grande interesse de pesquisadores da área de avaliação, na medida em que permite entender melhor a relação de exames com práticas de ensino e com a aprendizagem, com implicações para o aprimoramento dos exames. Apesar de alguns estudos sobre efeito retroativo terem sido realizados em contexto brasileiro, há uma lacuna no que se refere ao efeito retroativo da prova de redação do ENEM no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, esta dissertação procurou suprir essa lacuna, investigando a influência desse exame nas práticas de ensinar de duas professoras de terceiro ano do ensino médio, sendo uma delas do ensino público e a outra do ensino privado. Escolhemos o terceiro ano por ser de conhecimento geral que essa etapa do ensino básico é diretamente influenciada pelos vestibulares. Com a proposta de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, observamos práticas de sala de aula, fizemos anotações de campo e entrevistamos professoras e alunos, triangulando esses dados com a análise de documentos oficiais do exame. Nossos resultados mostram existência de efeito retroativo nas percepções, atitudes e práticas da professora da escola privada; no contexto da escola pública, entretanto, esse efeito se dá apenas nas percepções e atitudes da professora, ou seja, em seu discurso, mas não em sua prática. Fatores diversos são responsáveis por esses resultados (WATANABE, 2004). Enquanto na escola privada, fatores relativos ao teste propriamente dito, tais como sua natureza, formato e habilidade avaliada favorecem a existência do efeito, o mesmo não acontece na escola pública. Fatores pessoais, tais como as crenças e o grau de conhecimento sobre o exame, também são determinantes na ocorrência de efeitos. A dimensão de valor, ou seja, avaliar um efeito como positivo ou negativo, questão bastante complexa dentro dos estudos sobre efeito retroativo, é igualmente abordada neste trabalho, mostrando que esse julgamento depende de quem faz a apreciação (ALDERSON, 1992). Professora e alunos da escola privada, por exemplo, avaliam positivamente a abordagem de ensino para o ENEM utilizada na escola, ao passo que, a nosso ver, o treinamento de estratégias para a realização do exame é negativo. Nossos resultados confirmam a hipótese levantada em outros estudos de que um mesmo teste exerce efeitos distintos, de maior ou menor intensidade, em alguns professores e alunos e não necessariamente em outros. Este trabalho, além de cumprir com o objetivo de contribuir com a área de estudos sobre efeito retroativo e de colocar o ENEM em discussão, aponta para a necessidade da ampliação do número de pesquisas sobre efeito retroativo no contexto da prova de redação do exame.

Palavras-chave: efeito retroativo, prova de redação do ENEM, 3º ano do ensino médio, percepções/ atitudes, práticas de ensino da escrita

ABSTRACT

The Exame Nacional do Ensino Médio – a Brazilian high school examination known as ENEM –, which was officially a nationwide achievement test, became an entrance examination in 2009. Along with that, it has also become a high-stakes test for those who seek admission to the Brazilian public universities. This new status provides great potential for ENEM to cause washback on the process of teaching and learning. This impact is of great concern to testing and assessment researchers since the study of washback can lead to debates about teaching and learning and to refinements of the examinations. Although some washback studies have been conducted in the Brazilian context, there is a lack of studies regarding the washback of ENEM's writing test on teaching and learning. Therefore, this research has sought to fill this gap by investigating the washback of the writing test on the teaching practices of two third-grade high school teachers, one from a public school and the other from a private school. We chose the third year of high school because it is known that, in Brazil, this stage is directly influenced by entrance examinations. We have run a qualitative study based on ethnographic instruments such as classroom observations, field notes and interviews with the teachers and with some of their students. Our findings reveal the existence of washback on the private-school teacher's perceptions, attitudes and practices; in the public school, however, washback is present only on the teacher's perceptions and attitude, that is, in her discourse, but not in her practice. Different factors mediate the process of washback being generated (WATANABE, 2004). While in the private school, test-related factors, such as its nature, format and skills being tested facilitate the existence of washback, the same does not happen in the public school. Personal factors such as teachers' beliefs and the extent to which teachers know the test also determine the occurrence or absence of washback in both contexts. The dimension of value, which means, the evaluation of washback as positive or negative, a complex matter in the studies of washback, is also addressed in this research. The study confirms that the value depends on the people who the evaluation is for (ALDERSON 1992). The private school teacher and her students, for instance, agree on the beneficial effect of teaching to ENEM, whereas this study sees the same approach as strategy coaching and, therefore, harmful. Our results also confirm the hypothesis that the same test can cause different effects, of higher or lower intensities, in some teachers and students, but not in others. In addition to contributing to the area of study and to putting ENEM into discussion, this dissertation points out to the necessity of more washback research about ENEM's writing test.

Key words: washback, ENEM writing test, Brazilian high school, perceptions/ attitudes, teaching of writing

SUMÁRIO

CAPÍTULO I **1**

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA **1**

1 INTRODUÇÃO 1
1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA E A JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TÓPICO 3
1.2 OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA 6
1.3 O OBJETO DE ESTUDO: UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENEM E SUA PROVA DE REDAÇÃO 7
1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA 15
1.4.1 O desenho de pesquisa: escolha da metodologia 15

CAPÍTULO II **33**

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA **33**

2 INTRODUÇÃO 33
2.1 A ESCRITA E O ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL 33
2.2 A DISSERTAÇÃO E O CURRÍCULO 49
2.3 A AVALIAÇÃO 56
2.3.1 A avaliação da aprendizagem escolar 56
2.3.2 As avaliações externas 59
2.3.3 Métodos e propósitos das avaliações no contexto de línguas 60
2.4 EFEITO RETROATIVO 64
2.4.1 Principais contribuições dos estudos sobre efeito retroativo 83
2.4.2 Estudos nacionais sobre efeito retroativo 85

CAPÍTULO III **91**

ANÁLISE DOS DADOS **91**

3 INTRODUÇÃO 91
3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL 92
3.1.1 Propostas de redação – 1998 a 2013 93
3.1.2 Documentos Básicos 102
3.1.2. Fundamentação teórico-metodológica do ENEM 107
3.1.3 Proposta aos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior 110
3.1.4 Edital do ENEM 2014 e as novas Matrizes de Referência 111

3.1.5 A redação do ENEM: Guia do Participante (2013) *115*
3.1.7 Relatório Pedagógico 2009-2010 *120*
3.1.8 Aspectos principais dos documentos analisados *125*
3.2 ANÁLISE DOS DADOS DA ESCOLA PÚBLICA 127
3.2.1 Entrevista com a professora da escola pública *127*
3.2.2 Observação das aulas da professora da escola pública *135*
3.2.3 Entrevistas com dois alunos da escola pública *154*
3.3 ANÁLISE DOS DADOS DA ESCOLA PRIVADA 160
3.3.1 Entrevistas com a professora da escola privada *160*
3.3.2 Observações das aulas da professora da escola privada *168*
3.3.3 Entrevistas com três alunos da escola privada *185*
CAPÍTULO IV **193**
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS **193**
4.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA 193
4.1.1 Como se caracterizam as práticas das professoras observadas? *193*
4.1.2 Há efeito retroativo da prova de redação do ENEM nas práticas das professoras observadas? De que natureza? *199*
4.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS 215
4.2 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA 219
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **225**
APÊNDICES **241**
ANEXOS **245**

Dedico este trabalho ao meu noivo Mario Vitor, que acompanhou cada minuto da confecção desta dissertação, por sua paciência, pelo carinho sempre presente em seu olhar e pelo imenso amor que me fez plena e me deu coragem para confiar em meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos iniciais a Deus, por me ter permitido a realização de um sonho.

À FAPESP, pelos onze meses de financiamento destinados a esta pesquisa.

À CAPES, por ter disponibilizado recursos para esta pesquisa durante os seus seis primeiros meses.

À minha orientadora, Professora Doutora Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, por acreditar na importância da temática desta investigação, por guiar meus estudos desde a graduação, apresentando-me a esta área de pesquisa pela qual sou apaixonada e por sempre acreditar em meu potencial, inclusive em momentos não relacionados à pesquisa, tais como minha investida no programa FLTA da Comissão Fulbright do Brasil.

Às Professoras Doutoras Ana Cecília Cossi Bizon e Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula por aceitarem participar da banca de qualificação de minha pesquisa. Meus agradecimentos sinceros pelas orientações, discussões e sugestões, que foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Às Professoras Doutoras Ana Cecília Cossi Bizon e Miriam Sester Retorta, por aceitarem participar da banca de defesa desta dissertação e contribuirem imensamente para a finalização deste trabalho.

Às Professoras Doutoras Terezinha de Jesus Machado Maher e Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, por aceitarem ser suplentes de minha banca de defesa.

Às Professoras Doutoras Marilda do Couto Cavalcanti, Roxane Helena Rodrigues Rojo, Raquel Salek Fiad e Márcia Rodrigues de Souza Mendonça, por ampliarem minha visão sobre língua(gem) em suas disciplinas.

Ao Instituto de Estudos da Linguagem, na pessoa do seu Diretor, Professor Doutor Flávio Ribeiro de Oliveira, por propiciar o ambiente ideal para a realização desta pesquisa.

Ao Cláudio Pereira Platero, à Rosemeire Aparecida de Almeida Marcelino e ao Miguel Leonel dos Santos, os anjos da secretaria de pós-graduação, por serem pessoas sempre dispostas a aliviar nossas aflições, e aos funcionários da Biblioteca do IEL, que têm sempre um sorriso no rosto e disposição para tirar nossas dúvidas.

Às diretorias e coordenações das escolas participantes, por permitirem minha entrada em suas instalações e acreditarem no projeto de pesquisa.

Às professoras e aos alunos participantes desta pesquisa, por se disponibilizarem e acreditarem na importância de sua realização.

Às minhas queridas amigas Ana Paula dos Santos de Sá, Bruna Moreno, Flávia Gregatto, Gabriela Claudino, Helena Camargo, Maísa Sancassani, Marília Dias, Maria Luiza Duarte, Patrícia Freitas, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim, por me ajudarem, cada uma a sua maneira, a seguir com este trabalho, e a viver em plenitude, com alegria e bom humor, principalmente nos momentos de reclusão que ele exigiu.

Às minhas queridas amigas e colegas de orientação Ana Lígia Silva, Gabriela Pileggi, Luciana Amgarten Quitzau, Maria Cecília Fraga e Marcela Dezotti Cândido, pelas orientações, reuniões, conversas, conselhos e sugestões, pelas risadas e pelo carinho durante esses três anos de trabalho.

Ao meu pai Argileu Benedicto Vicentini, que sempre se mostrou orgulhoso de mim, mesmo não completamente ciente do que eu estava estudando.

À minha irmã Patrícia Panigassi Vicentini e a meu irmão Lucas Mendes Vicentini, que me veem como um exemplo, mesmo sabendo das dificuldades que enfrentei, dos erros que cometi e dos caminhos tortuosos pelos quais passei durante a feitura deste trabalho.

Aos meus familiares e amigos, que, por muitas vezes, ouviram-me lamentar ou reclamar, que tiveram paciência quando, também por muitas vezes, não pude estar presente nas nossas deliciosas reuniões, e que comemoraram comigo minhas vitórias.

Aos meus compadres, Raquel Garbelouto Grillo e Guilherme Grillo, e ao meu amado afilhado Miguel Garbelouto Grillo, que se mostraram pacientes com a minha ausência e que estiveram sempre em meu pensamento durante esses momentos de isolamento.

Ao meu Mario Vitor, noivo e melhor amigo, que com amor e carinho incomensuráveis, deu-me, sem cessar, o encorajamento e o entusiasmo indispensáveis para realização da pesquisa em campo e para a finalização desta dissertação. Sem ele, estou certa, nenhuma das etapas seria tão bem sucedida.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dúvidas frequentes no Portal do ENEM 8
Figura 2: Eixos Cognitivos da Matriz de Referência (BRASIL, 2014) 12
Figura 3: Níveis de desempenho para avaliar a Competência II (BRASIL, 2013) 14
Figura 4: Tipos e propósitos dos testes, de acordo com Rauber (2012) 62
Figura 5: Modelo de efeito retroativo proposto por Bailey (1996) 69
Figura 6: Tabela de Glover (2014) 77
Figura 7: Prova de redação do ENEM 2014 (BRASIL, 2014) 94
Figura 8: Tabela de Schwartz e Oliveira (2010) 95
Figura 9: Demonstrativo de textos motivadores das provas de redação do ENEM 99
Figura 10: Competência II da matriz de referência para a redação (BRASIL, 2014) 100
Figura 11: Competência III da matriz de referência para a redação (BRASIL, 2014) 101
Figura 12: Tabela dos aspectos de cada competência do ENEM 107
Figura 13: As áreas do conhecimento e os seus respectivos componentes curriculares 112
Figura 14: Estrutura exigida no ENEM (BRASIL, 2013) 116
Figura 15: Redação de Gabriela Araujo Attie (BRASIL, 2013, p. 28) 118
Figura 16: Comentários sobre a redação de Gabriela A. Attie (BRASIL, 2013, p. 29) 119
Figura 17: Parte de tabela sobre nota média no ENEM 2010 (BRASIL, 2014) 123
Figura 18: Tabela de frequência em cursos preparatórios 123
Figura 19: Tabela de frequência em curso superior (BRASIL, 2014) 124
Figura 20: Tabela com a intenção de participação no ES (BRASIL, 2014) 124
Figura 21: Tabela com os interessados em certificação do EM (BRASIL, 2014) 125
Figura 22: Tabela com os interessados em conseguir bolsa de estudos (BRASIL, 2014) 125
Figura 23: Aula de PB sobre o gênero "carta argumentativa" 181
Figura 24: Aula de PB sobre o gênero "relato pessoal" 181
Figura 25: Aula de PB sobre o gênero "entrevista" 181
Figura 26: Aula de PB sobre o gênero "notícia" 182

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Competências e habilidades das novas matrizes de referência 13
Tabela 2: Cronograma de coleta de dados 24
Tabela 3: Número de entrevistas 26
Tabela 4: Assuntos e dimensões abordados pelo ENEM (2010 - 2014) 96
Tabela 5: Denominações do tipo de texto exigido no ENEM ao longo dos anos 97
Tabela 6: Textos das coletâneas do ENEM (2010-2014) 100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Acessoria de Comunicação Social
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
CAE	Cambridge English: Advanced
COMVEST	Comissão Permanente para o Vestibular
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DOU	Diário Oficial da União
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPLIS	Exame de Proficiência em Língua Inglesa
ES	Ensino Superior
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
FACAMP	Faculdades de Campinas
FAQ	Frequently Asked Questions
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FORGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	Livro Didático
LDB/ LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCEM/ OCNEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN +	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PD	Parte Diversificada
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIC Jr	Programa de Iniciação Científica Júnior

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFIS	Programa de Formação Interdisciplinar Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
QS	Questionário Socioeconômico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
TOEIC	Test of English for International Communication
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UEL	Universidade de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo
VUNESP	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

Símbolos de Transcrição[1]

(I)	incompreensível
(.)	interrupção da fala
:	alongamento da vogal por um segundo
( )	omissão de nomes de professores ou instituições
(,)	pausa curta
(...)	pausa longa
(?)	transcrição impossível
[	sobreposição de falas
MAIÚSCULAS	ênfase
[]	comentários da pesquisadora ou sinalização não verbal

[1] Com base em MARCUSCHI, L. (1991) e BIZON, A. C. C. (2013).

"We live in a testing world"

Liying Cheng, Yoshinori Watanabe, Andy Curtis, 2004, Preface, p. xiii

"O mundo é voltado pro vestibular, não tem como"

A3, em entrevista para esta pesquisa

"A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática"

Paulo Freire, 1991, p. 58

CAPÍTULO I
A trajetória da pesquisa[2]

1 Introdução

A decisão de aprofundar-me nos estudos sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, doravante) deu-se no início dos meus estudos de iniciação científica, durante a graduação, no curso de Licenciatura em Letras. Ao iniciar minhas pesquisas na área de avaliação, no ano de 2009, encontrei-me em meio ao turbilhão de notícias sobre o ENEM e sua então recente mudança: o exame passava a ser um mecanismo único de acesso ao ensino superior, prometendo uma relação positiva com o Ensino Médio (doravante EM), diferentemente dos vestibulares tradicionais, dando um fim à cultura brasileira de vestibulares e cursinhos, segundo documentos e notícias veiculados à época:

> O ministro da Educação, Fernando Haddad, afirmou nesta segunda-feira que o primeiro passo para promover a reforma do ensino médio no País é **acabar com o vestibular**, que classificou como um "grande mal". "O **vestibular é um grande mal** que se fez com a educação brasileira. Se fosse bom, outros países também teriam. Nós estamos em um processo **de substituição do vestibular pelo** que tem de mais moderno no mundo, o **exame nacional**", afirmou ao fazer referência ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)[3]. [grifos meus]

> Hoje há muitos tipos de cursinhos pré-vestibulares. **Já há cursinhos voltados para o atual ENEM**. Da mesma maneira que se criaram essas entidades voltadas para o ENEM, o novo ENEM ensejará esse tipo de movimento. Agora, **quero crer que haverá um enfraquecimento desse tipo de proposta**. O mundo não trabalha com o conceito de cursinho pré-vestibular. É uma **anomalia brasileira** em virtude de não termos alterado a tempo o formato atual do vestibular. Ele é próprio dessa anomalia. Com o novo formato, penso que alguns vão se adequar e haverá espaço ainda para isso. Mas **o ensino médio é que será o grande beneficiado**, porque vai poder se reestruturar de uma maneira muito mais adequada[4]. [grifos meus]

---

[2] Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp.

[3] Trecho de notícia veiculada no Portal Terra. Disponível em <http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5403790-EI8266,00-Vestibular+e+um+grande+mal+para+a+educacao+do+Pais+diz+Haddad.html>. Acesso em 10 de outubro de 2012.

[4] Trecho de entrevista com o ex-ministro Fernando Haddad veiculada no portal O Globo. Disponível em <http://oglobo.globo.com/blogs/educacao/posts/2009/04/12/integra-da-entrevista-com-ministro-fernando-haddad-176657.asp>. Acesso em 23 de setembro de 2014.

> A **nova prova do ENEM** traria a possibilidade concreta do **estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior**, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova. Nesse contexto, a proposta do Ministério da Educação é um chamamento. Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana (ACS/ MEC, Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior).

De acordo com o próprio Ministro da Educação à época, Fernando Haddad, já se via o nascimento de cursos voltados para o exame, fruto de sua alta relevância para um público que vê nas vagas para o Ensino Superior (ES) o seu futuro. Consequentemente, via-se o fortalecimento dos cursinhos e da cultura do vestibular, bem como um aumento no número de materiais voltados para a preparação dos candidatos ao ENEM[5], o que me mostrava que o objetivo de substituição do vestibular ou de reestruturação do EM não se concretizava. Ademais, intrigava-me que o exame acumulasse funções – exame diagnóstico, exame de rendimento do EM, exame de acesso ao ES – e que não se discutissem, na comunidade acadêmica, as implicações de todas as mudanças.

O ENEM tornava-se um exame de alta relevância[6] para concluintes do EM e teria, portanto, um grande potencial para promover mudanças nas práticas de ensino e de aprendizagem em que esses concluintes estivessem envolvidos. A meu ver, tornavam-se também urgentes as pesquisas na área de avaliação sobre o exame em questão.

Durante os estudos de iniciação científica, realizei um levantamento bibliográfico com o objetivo de listar estudos sobre o exame. Questionei o fato de haver uma lacuna nos estudos sobre os impactos/ efeitos retroativos e sobre a validade dos resultados do ENEM. A monografia de final de curso "Exame Nacional do Ensino Médio: a relevância de pesquisas

[5] "Às vésperas das provas dos vestibulares de inverno estudantes abarrotam salas de cursinhos Brasil afora, no entanto, uma opção para aqueles que não podem pagar mensalidades altas para estudar são os aplicativos e as plataformas on-line a preços bastante populares". Trecho de notícia veiculada na mídia online. Disponível em <http://porvir.org/porpessoas/plataformas-ajudam-entender-questoes-ENEM/20130712>. Acesso em 13 de junho de 2014.

[6] Decisões importantes são tomadas a partir do resultado nesses exames (SCARAMUCCI, 2005).

empíricas sobre validade e efeitos retroativos", assim, apontava para a necessidade de propostas de investigação na área de avaliação que colocassem o ENEM em foco.

Com o ingresso no mestrado, pude dar início a uma dessas investigações. O objetivo era entender se haveria um efeito retroativo[7] da prova de redação do ENEM nas práticas de ensinar de duas professoras de terceiro ano do EM e de que natureza seria ele[8]. A pesquisa qualitativa apresentada neste trabalho me permitiu fazer um levantamento de dados a partir de observações em sala de aula, entrevistas e anotações em diário de campo. Sendo assim, nesta dissertação, procurarei promover uma discussão sobre efeito retroativo da prova de redação do ENEM a partir da triangulação dos dados gerados.

Esta dissertação está organizada em três capítulos: no Capítulo I, apresentamos a trajetória desta investigação, o que inclui problema, objetivo e perguntas de pesquisa, assim como sua metodologia. No Capítulo II, apresentamos a fundamentação teórica que embasa o estudo. Enquanto no Capítulo III há apresentação da análise dos dados, no Capítulo IV, discutimos e trazemos as respostas às perguntas de pesquisa e nossas considerações finais.

1.1 O problema de pesquisa e a justificativa da escolha do tópico

O novo ENEM, exame nacional unificado para o ingresso em universidades federais, que ocupa, desde 2009, um lugar no grupo dos exames que "têm consequências importantes para os indivíduos e as instituições envolvidas" (ALDERSON, 2004, p. x)[9], e pode, portanto, ser denominado um exame de alta relevância, é cotado como aquele que pode sinalizar "concretamente para o Ensino Médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área do conhecimento"[10] e vem aparecendo nas estatísticas com um número de inscritos maior a cada ano.

---

[7] Trataremos detalhadamente do conceito no Capítulo II desta dissertação. Segundo Scaramucci (2005, p. 38), diz respeito ao "[...] 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". No caso específico deste estudo, investigamos os efeitos de um teste que já está sendo utilizado (WALL & HORÁK, 2007 *apud* WALL, 2012, p. 88).

[8] Questões relacionadas à natureza do efeito retroativo serão discutidas no Capítulo II.

[9] No original: "[…] tests that have important consequences for individuals and institutions".

[10] Trecho de notícia veiculado no Portal Terra. Disponível em <http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5403790-EI8266,00-Vestibular+e+um+grande+mal+para+a+educacao+do+Pais+diz+Haddad.html>. Acesso em 10 de outubro de 2012.

Ser um exame de alta relevância para milhões de brasileiros garante ao ENEM grande potencial para impactar as práticas em salas de aula do ensino básico de todo o Brasil. Embora a intencionalidade dos proponentes da mudança seja a de promover uma boa relação do exame com o EM, o ENEM também tem potencial para provocar um efeito negativo no ensino, como por exemplo o de estreitamento de currículo[11], se, nas salas de aula, for privilegiado um treinamento para a prova em detrimento ao ensino do currículo. Scaramucci (2000/2001, p. 102) explica que

> [...] as avaliações também são responsáveis por um aumento de pressão e, consequentemente, de ansiedade, que pode ser negativa. Os alunos podem se sentir ansiosos por terem que agir sob pressão, e essa ansiedade pode ter efeitos negativos em seu desempenho, assim como no do professor, que passaria a ensinar os conteúdos do exame, ou a "ensinar para o exame", causando um indesejável estreitamento do currículo.

Segundo Chevier (1993, p. 50), citado por Poupart et al (2008, p. 132) "um problema de pesquisa se concebe como uma separação consciente, que se quer superar, entre o que nós sabemos, julgando insatisfatório, e o que nós desejamos saber, julgado desejável". Nesta pesquisa, procuramos saber se, de fato, há efeito retroativo da prova de redação do ENEM no ensino e, em caso afirmativo, de que natureza. Um estreitamento do currículo influenciado pela prova de redação do ENEM poderia se dar com o treinamento da estrutura da dissertação unicamente, especialmente nos anos finais do ensino básico, por conta da aproximação dos vestibulares. Com isso, também questionamos a permanência da proposta de escrita de um texto dissertativo-argumentativo, contrariando as orientações curriculares para o EM que privilegiam o trabalho com gêneros em detrimento aos tipos textuais. Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM) (BRASIL, 2006, p. 27), o papel da disciplina de Língua Portuguesa é possibilitar a "produção de linguagem em diferentes situações de interação" e, nesse sentido, "o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem" (*ibid*., p. 36).

[11] Do Inglês *narrowing of the curriculum* (SMITH, 1991 *apud* ALDERSON, WALL, 1993, p. 123)

Dentro deste panorama, é importante salientar a falta de estudos que se propõem a investigar as mudanças ocorridas no ENEM e, consequentemente, seu potencial para provocar mudanças no ensino que o precede. Como salientou Retorta (2010b, p. 136), "os poucos trabalhos feitos no Brasil direcionam-se aos vestibulares e, portanto, não há até o momento investigações sobre o efeito retroativo de outros exames de impacto como o ENEM ou o SAEB".

Cabe destacar que, na imprensa não especializada, tornaram-se comuns referências ao impacto ou efeito dos exames no ensino. É muito comum nos depararmos com notícias que apontam o vestibular como aquele que pode mudar práticas no EM, como notava Scaramucci (2004, p. 204) em artigo sobre o estado da arte do fenômeno:

> No Brasil, não têm sido poucos os que têm responsabilizado os exames vestibulares, dada sua longa tradição e importância, pelas mazelas de nosso ensino médio, o que, na área educacional, convencionou-se denominar "tirania do vestibular". São comuns, portanto, na imprensa, afirmações tais como "O ensino médio teve um desvio muito grande por causa disso [vestibular]. Ficamos anos ensinando traquejos para se fazer uma prova.

Considerações como essa mostram uma preocupação de âmbito nacional com o impacto dos vestibulares e indicam a necessidade de esclarecimentos especializados sobre seus impactos, inclusive sobre os possíveis impactos do ENEM e de sua prova de redação. Segundo a Cartilha do Inscrito (2007), já havia um impacto do exame na sociedade em geral antes mesmo da mudança, o que nos leva a pensar que o aumento de sua relevância potencializa ainda mais a ocorrência de efeito retroativo atualmente:

> O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – trouxe novas luzes às concepções de avaliação existentes no Ministério da Educação e nas instituições de ensino. Os **reflexos** da introdução, pelo ENEM, de um modelo de prova diferenciado já começaram a aparecer em diversos processos seletivos para ingresso no ensino superior e nas aferições de desempenho escolar. Os conceitos de competências e habilidades ocupam papel de destaque nas discussões sobre educação. (BRASIL, 2007, p. 4). [grifo meu]

O fato de não haver estudos empíricos que investiguem os efeitos retroativos da prova justifica a proposição desta pesquisa. Estudos como os de Alderson e Wall (1993), Bailey (1999), Gimenez (1999), Scaramucci (1999), Avelar (2001), Bartholomeu (2002), entre outros, que têm enfoque no efeito retroativo de exames de alta relevância em contextos

de ensino e aprendizagem, reiteram a importância de mais pesquisas empíricas sobre o fenômeno, devido, especialmente, ao fato de que podem promover reflexões necessárias acerca das práticas envolvidas no processo ensino/ aprendizagem e melhorias nos próprios exames.

1.2 Objetivo e perguntas de pesquisa

O objetivo desta pesquisa é investigar se há efeito retroativo da prova de redação do ENEM no ensino de duas professoras de terceiro ano do EM e se existente, como se caracteriza. Escolhemos o EM pelo fato de os próprios proponentes se referirem ao ENEM como o exame que pode promover boa relação com o EM e o terceiro ano pela já reconhecida influência que os vestibulares em geral promovem principalmente no último ano dessa etapa do ensino básico. Considerando o pressuposto de que a prova de redação do ENEM poderia levar a um efeito retroativo na sala de aula, nosso objetivo de pesquisa foi orientado por duas perguntas:

1. Como se caracterizam as práticas das professoras observadas?
2. Se a prova de redação do ENEM exerce efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita em salas de aulas do terceiro ano do EM, de que natureza são eles? Em outras palavras, como se caracterizam?

Nossas perguntas foram elaboradas com base nos questionamentos que Alderson (2004, p. ix) propõe para as novas pesquisas sobre efeito retroativo: como se configura, quais são suas causas e por que ele existe, ou quais são os mecanismos de seu funcionamento nos diversos contextos (QUEVEDO-CAMARGO & SCARAMUCCI, 2014). O estudo também se propõe a suprir outra limitação dos estudos sobre efeito retroativo, salientado por Glover (2014, p. 30): investigar o discurso e a prática de sala de aula, uma vez que a área carece de uma descrição detalhada de como o efeito retroativo se parece em sala de aula.

1.3 O objeto de estudo: um breve histórico sobre o Enem e sua prova de redação

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[12] criaram o Exame Nacional do Ensino Médio com o objetivo de "avaliar o desempenho dos concluintes do EM" para o "exercício de sua cidadania", no contexto das discussões sobre a Reforma do Ensino Médio. Segundo o Documento Básico de 1998, o ENEM visava colocar em prática as mudanças propostas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1996, visando aferir competências e habilidades associadas aos conteúdos da educação básica. Além da LDB, o documento também informava que as referências do exame eram os PCN, a Reforma do Ensino Médio, os textos que tratavam da organização curricular em Áreas do Conhecimento e as Matrizes de Referência do SAEB. Nesse momento, o exame também apresentava três outros objetivos: i) ser referência para auto avaliação, ii) modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção do mundo do trabalho e iii) aos exames de acesso para cursos pós-médios e do ensino superior. Propunha, também, "fornecer uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil" (BRASIL, 1998, p. 2). No Documento Básico publicado em 2002, afirma-se que o ENEM "permite ao poder público "dimensionar e localizar as lacunas que debilitam o processo de formação dos jovens e dificultam sua realização pessoal e sua inserção no processo de produção da sociedade" e "consolida seu papel de valioso instrumento para subsidiar e adequar as políticas de educação no País. A Figura 1 mostra página do endereço eletrônico do exame com informações sobre suas finalidades[13].

[12] Uma das finalidades do INEP, conforme informações disponíveis em seu endereço eletrônico, é "promover a disseminação das estatísticas, dos indicadores e dos resultados das avaliações, dos estudos, da documentação e dos demais produtos de seus sistemas de informação". Disponível em http://portal.inep.gov.br/web/acesso-a-informacao/finalidades. Acesso em 31 de julho de 2014.

[13] Disponível em <http://ENEM.inep.gov.br/duvidas-frequentes.html>. Acesso em 31 de julho de 2014.

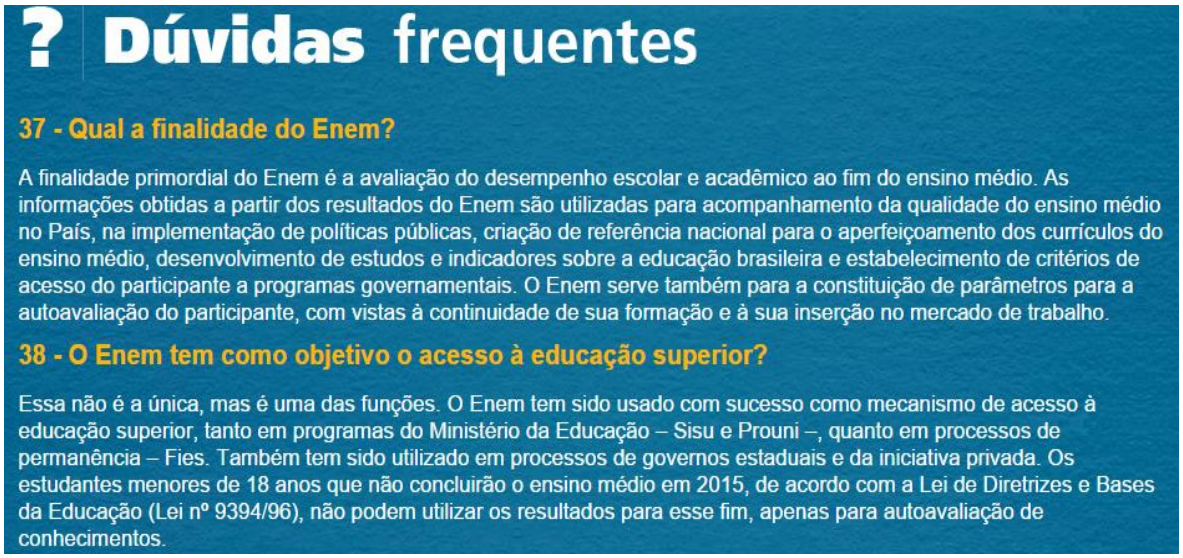


Figura 1: Dúvidas frequentes no Portal do ENEM

Nesse primeiro momento de vida do exame, ao qual nos referiremos como "Antigo ENEM", a prova contava com 63 questões de múltipla escolha e uma proposta de redação de tipo dissertativo-argumentativo, itens e proposta baseados em situações-problema que afeririam cinco competências – estas se traduziam em outras cinco competências para a prova de redação – e vinte e uma habilidades que eram apresentadas em uma Matriz de Referência[14] (*ibid*., pp. 6-8).

Em 2004, em um segundo grande momento, o exame passou a ter uma grande importância no cenário nacional pelo fato de passar a fazer parte do então criado Programa Universidade para Todos, o Prouni[15], do Governo Federal. Nesse programa, candidatos a vagas no ES privado, com renda familiar de até três salários mínimos, seriam selecionados para bolsas de estudos parciais ou integrais com base nas notas que obtivessem no ENEM, o que, nesse momento, já proporcionou ao exame um estatuto de alta relevância para aqueles que dependeriam dessa oportunidade para matricular-se nessa etapa de ensino.

[14] No anexo 1, a antiga Matriz de Referência do ENEM.
[15] Disponível em http://siteprouni.mec.gov.br/. Acesso em 03/09/2014.

Em um terceiro momento, em que passou a ser chamado de "Novo ENEM[16]", passou também a ter um estatuto de alta relevância[17] para um número maior de alunos concluintes do EM, isso porque se tornou mecanismo único de acesso ao ES para diversas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), aumentando significativamente o número de inscritos no exame a cada ano desde então. Dados mais recentes informam que na edição de 2014, o número foi recorde: mais de 9,5 milhões de inscritos, um aumento de 21,8% em relação a 2013, o que mostra que o interesse da população pelo ENEM vem aumentando a cada ano[18].

> Criado em 1998, o exame é uma das principais portas de entrada em ações e programas do governo federal para acesso ao ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Na edição de 2013 do ENEM participaram mais de 5 milhões de pessoas, quantitativo 20% superior ao de 2012[19].

O Edital do ENEM de 2009 apresentava os novos objetivos do exame:

> I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
> II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como **modalidade alternativa ou complementar** aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
> III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como **modalidade alternativa ou complementar** aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
> IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
> V - promover a **certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio**[20] nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei no -9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

---

[16] Denominação adotada pelos proponentes da mudança no exame.

[17] Conceito a ser discutido no Capítulo II.

[18] Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/ENEM/2014/noticia/2014/05/inscritos-para-o-ENEM-2014-somam-mais-de-95-milhoes-anuncia-governo.html>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

[19] Disponível em <http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=u9h6qnL7&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=126334&p_r_p_564233524_id=137807)>. Acesso em 31 de julho de 2014.

[20] A possibilidade de certificação também atrai muitos dos candidatos: "dados do Inep relativos ao ENEM de 2013 mostram que 784.830 estudantes informaram, no momento da inscrição, que fariam as provas para a certificação do ensino médio. Disponível em disponível em http://portal.inep.gov.br/todas-

> VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
> VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior. [grifos meus]

Já em 2010, em nova publicação no Diário Oficial da União (DOU)[21] (BRASIL, Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010), o Art. 2° apresentava ainda novas possibilidades para os resultados obtidos no ENEM:

> III - a criação de referência nacional para o **aperfeiçoamento dos currículos** do ensino médio;
> V - a sua utilização como **mecanismo único,** alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
> VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. [grifos meus]

Segundo o documento apresentado aos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior[22], uma proposta de utilização do ENEM como processo unificado de seleção, o exame era apresentado como um instrumento que poderia "democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país". O INEP e o MEC propunham que esse novo formato também colocasse em reflexão "a influência dos vestibulares tradicionais nos conteúdos ministrados no ensino médio", uma vez que possibilitaria o "estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova"[23].

A mudança se concretizou em um aumento no número de questões da prova: um total de 180 questões objetivas de múltipla escolha na parte objetiva, cuja divisão se deu em quatro provas: Prova I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Prova II - Matemática e

---

noticias?p_p_auth=u9h6qnL7&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=127872&p_r_p_564233524_id=129613. Acesso em 31 de julho de 2014.

[21] Acesso em 03 de setembro de 2014.

[22] Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/proposta_novovestibular1.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

[23] Informações publicadas no documento descrito na nota 33. O debate mencionado, no entanto, não é apresentado à população diretamente. Os relatórios divulgados pelos organizadores não retomam essa questão, como discutiremos no Capítulo III.

suas Tecnologias; Prova III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Prova IV - Ciências da Natureza e suas Tecnologias[24]. Conforme a Proposta aos Dirigentes (*op. cit.*), nesse novo formato, o exame se baseava em uma matriz de habilidades associadas a conteúdos e em consonância com as Diretrizes Curriculares e os currículos das escolas, procurando promover uma melhor relação com o EM. A parte objetiva seria calculada pela Teoria da Resposta ao Item (TRI), o que, segundo o documento, resultaria em um **"**instrumento de alto poder preditivo de desempenho futuro, capaz de diferenciar estudantes em diferentes níveis de proficiência"[25].

> O modelo logístico da TRI parte do princípio de que quanto maior a proficiência do respondente, maior a sua probabilidade de acerto, traço latente acumulativo. O seu parâmetro de dificuldade é medido na mesma escala da proficiência, fato este que permite a comparabilidade entre resultados de diferentes testes e a construção e interpretação de escalas de proficiência, como a escala nacional de proficiência do SAEB construída pelo INEP/MEC para Matemática e Língua Portuguesa (www.inep.gov.br). Uma outra leitura para esse parâmetro, a qual nos parece mais apropriada, é dizer que ele representa a proficiência mínima que um respondente deve possuir para que sua probabilidade de acerto seja alta, ou seja, ele poderia ser chamado de "proficiência do item"[26].

Denominada pela literatura de "teste de lápis e papel", a parte objetiva do ENEM baseia-se no método de múltipla escolha, em que somente uma entre cinco alternativas apresentadas é considerada correta. Segundo Alderson, Clapham e Wall (1995) e Alderson (2000), citados em Rauber (2012, p. 45),

> [...] as questões de múltipla escolha constituem um método amplamente utilizado para avaliar a compreensão leitora dos examinandos (ALDERSON, CLAPHAM, WALL, 1995; ALDERSON, 2000), permitindo que os avaliadores controlem o número de respostas possíveis e, em maior ou menor grau, orientem o processo de compreensão dos examinandos. Além disso, as questões de múltipla escolha podem ser corrigidas automaticamente, o que pode levar à redução ou até ausência de

[24] Segundo Malvina Tuttman, nova presidente do Inep, em entrevista ao Portal UOL. Disponível em <http://blogs.ne10.uol.com.br/jamildo/2011/01/31/ENEM-foi-usado-como-piloto-diz-presidente-do-inep/>. Acesso em 21 de fevereiro de 2015.

[25] Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_ENEM_18012012.pdf. Acesso em 31 de julho de 2014.

[26] Disponível em http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=u9h6qnL7&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3. Acesso em 31 de julho de 2014.

> gastos com o treinamento dos avaliadores, que seriam necessários caso as questões de leitura exigissem respostas abertas.

Além do aumento no número de questões, a antiga matriz foi transformada em cinco novas matrizes, todas estruturadas por meio dos mesmos eixos cognitivos do Antigo ENEM (BRASIL, DOU, Edital nº 12, de 8 de maio de 2014), como vemos na figura 2.

Matriz de Referência

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

I. **Dominar linguagens (DL)**: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. **Compreender fenômenos (CF)**: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. **Enfrentar situações-problema (SP)**: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. **Construir argumentação (CA)**: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. **Elaborar propostas (EP)**: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Figura 2: Eixos Cognitivos da Matriz de Referência (BRASIL, 2014)

As 21 habilidades da antiga matriz foram destrinchadas em competências para cada área do conhecimento, como descritas na tabela abaixo[27]. Evidenciaram-se também os objetos de conhecimento associados às matrizes, que retomam os conteúdos que devem ser aprendidos no EM[28], conforme informações disponibilizadas no portal do Inep:

> A prova do ENEM sempre foi estruturada em habilidades, incentivando o raciocínio e trazendo questões que medem o conhecimento dos alunos por meio de enfoque interdisciplinar. A nova prova vai manter essa característica, agregando às habilidades medidas um conjunto de conteúdos formais mais diretamente relacionados ao que é ministrado no ensino médio. A nova proposta não abandona a ideia de questões contextualizadas,

[27] No anexo 2, a Matriz da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

[28] No anexo 3, a lista de objetos de conhecimento associados à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

> que exigem do estudante a aplicação prática do conhecimento, e não a mera memorização de informações[29].

Matriz	Competências	Habilidades
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	9	30
Matemática e suas Tecnologias	7	30
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	8	30
Ciências Humanas e suas Tecnologias	6	30

Tabela 1: Competências e habilidades das novas matrizes de referência

Segundo o Relatório Pedagógico mais recente (2014, p. 13):

> As Matrizes **foram validadas** pelo Comitê de Governança do novo ENEM, instituído em abril daquele ano [2009] pelo Ministério da Educação, e composto pelo presidente da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por um reitor representante de cada região do país, pelo presidente do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (Forgrad) e por representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

A prova de redação do ENEM, porém, não sofreu alterações ao longo desses dezesseis anos. Exceto pela primeira prova que não exigiu argumentação, continuou sendo uma proposta de escrita de um texto dissertativo-argumentativo em que se apresenta um ponto de vista sobre um tema dado, com exposição e articulação de argumentos para sustentá-lo. Essa proposta, especificamente, diferencia-se da de outros vestibulares brasileiros tradicionais por também exigir no texto do examinando uma intervenção, ação social ou solução para o tema apresentado.

[29] Disponível em http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?. Acesso em 31 de julho de 2014.

A Matriz de Referência para a Redação do ENEM[30] vem acompanhada dos níveis de desempenho associados a cada competência, isto é, as faixas de nota que compõem a grade de correção. Para exemplificar, apresentamos, na Figura 3, os níveis da competência 2 da Matriz de Referência (BRASIL, 2013).

200 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
160 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
120 pontos	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
80 pontos	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
40 pontos	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
0 ponto	Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa.

Figura 3: Níveis de desempenho para avaliar a Competência II (BRASIL, 2013)

Nesse tipo de teste, denominado pela literatura de teste de desempenho, o examinando é colocado em uma situação em que deve mostrar diretamente sua capacidade de escrita ou fala, "a capacidade do candidato de agir no mundo através da linguagem" (SCARAMUCCI, 2011, p. 107). Na Proposta aos Dirigentes, afirma-se que, juntamente à parte objetiva, a prova de redação permite "uma boa precisão na aferição das proficiências". A proficiência na escrita seria então avaliada, há dezesseis anos, pela capacidade do

[30] No anexo 4, a Matriz de Referência para a Redação.

examinando de escrever um tipo textual. Concordamos com Litron (2014, p. 79) ao afirmar que tipos textuais não são "o bastante para os letramentos requeridos fora da escola".

As importantes funções adquiridas ao longo dos anos garantem ao ENEM um estatuto diferente daquele de 1998, quando o exame foi apresentado pela primeira vez. Como se pode notar, em 2004 e, a partir de 2009, apresentam-se novos e importantíssimos propósitos, o que o tornou exame de alta relevância entre concluintes do EM e aspirantes ao ES. É necessário salientar que esse fato atribui ao exame um potencial de efeito retroativo no processo ensino-aprendizagem, um fenômeno extremamente complexo, de dimensões e fatores diversos, que demanda investigação empírica. O fato de não se discutir as alterações no exame e, em especial, de se manter da exigência de um texto dissertativo-argumentativo, que vai contra as orientações dos parâmetros curriculares no que se referem ao trabalho com o texto, podem provocar um impacto no EM. Por conta disso, propusemos a investigação do potencial efeito retroativo da prova de redação do ENEM no ensino da escrita no 3º ano do EM.

1.4 Metodologia da pesquisa

Para suprir a lacuna supracitada, buscamos respostas para nossas perguntas por meio de observações em sala de aula, entrevistas e anotações em diário de campo. Esta pesquisa se concentra na área de Linguística Aplicada, sob uma perspectiva de prática interrogadora, entendendo que "práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas" (FABRÍCIO, 2006, p. 49). Sendo assim, ao questionar o potencial da prova de redação do ENEM de influenciar as práticas de ensino de escrita em sala de aula, sendo o ENEM um exame que vem ganhando cada vez maior importância no cenário nacional, e ao observar dois contextos de ensino bastante diversos, pretende-se promover um estudo que vai ao encontro dos objetivos da área.

1.4.1 O desenho de pesquisa: escolha da metodologia

Para responder às perguntas de pesquisa, realizamos uma pesquisa qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico. Interpretativista, tal qual postulada por Erickson (1991), "por descrever e analisar os acontecimentos rotineiros, percebendo os sentidos que

os participantes lhes dão em um determinado meio social visto como um todo" (*apud* AVELAR, 2001, p. 9). O objetivo foi buscar os significados que as professoras observadas constroem em sala de aula por meio das aulas de produção escrita. Erickson (1986, p. 130) afirma que "a partir de um ponto de vista interpretativista, o ensino efetivo é visto não como um conjunto de atributos generalizados do professor ou dos alunos. Ocorre sim em circunstâncias particulares e concretas da prática de um professor específico com um conjunto de alunos específico, este ano, este dia, este momento". Mason (1996) explica que "a pesquisa qualitativa encontra-se baseada em uma perspectiva interpretativista, uma vez que o mundo social está sendo interpretado, compreendido pelo pesquisador" (*apud* BUNZEN, 2009, p. 20). Denzin e Lincoln (2006, p. 17) complementam:

> A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Contamos com uma base documental, que, como apontam Lüdke e André (1986, p. 39), diz respeito a uma "uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação". Lankshear e Knobel (2008, p. 106) defendem que a pesquisa baseada em documentos constrói interpretações para identificar ou dar estrutura a significados através dos textos. No caso de pesquisas na área educacional, segundo os autores, o corpus deve incluir documentos sobre políticas educacionais. Concordando com Quevedo-Camargo e Scaramucci (*ibid.,* p. 219), a análise documental é essencial à pesquisa que se propõe investigar efeito retroativo. Dessa forma, procuramos analisar os dados gerados com o auxílio da base teórica desta pesquisa, bem como dos documentos oficiais referentes ao ensino de escrita no país e ao ENEM. Além disso, houve uma investigação em campo que englobou um espaço de tempo de acompanhamento – um semestre acadêmico – com observações e gravações em áudio das aulas de língua portuguesa/ redação de duas professoras de terceiro ano do EM, anotações em diário de campo e entrevistas.

Pesquisadora na área de avaliação, Bailey (1996, p. 36) afirma que se o centro de qualquer definição de efeito retroativo tem a ver com os efeitos de testes no aprendizado e no ensino, então é necessário documentar esses efeitos - perguntando sobre eles e observando o ensino e a aprendizagem. Segundo ela, o efeito retroativo influencia as percepções e os comportamentos de vários participantes, o que exige a investigação do que as pessoas fazem, suas interpretações e as razões para essas ações. Ainda, Wall (2012, p. 88) explica que no caso de investigações de testes que já estão em uso, também é necessário comparar e contrastar práticas de sala de aula comuns e as que preparam para um teste ou como é o ensino para dois ou mais testes.

Watanabe (1996, pp. 233-234) afirma que a pesquisa etnográfica é a ideal para os estudos sobre efeito retroativo de testes. Concordando com as considerações de LeCompte e Preissle (1993), o autor informa que a etnografia promove dados que representam a visão de mundo dos participantes da investigação, promove outros dados que não somente aqueles provenientes das visões particulares de cada participante e, ainda, permite a descrição do fenômeno dentro de seus vários contextos para gerar a inter-relação complexa de causas e consequências que afetam o comportamento humano.

Watanabe (2004), ao definir uma metodologia para o estudo do efeito retroativo, trata da complexidade do fenômeno. Sendo assim, o autor acredita que o pesquisador de efeito retroativo deve levar em consideração todo o contexto onde o exame é utilizado, portanto, deve promover uma metodologia de pesquisa qualitativa. Para o autor, é importante considerar as dimensões do fenômeno, tais como especificidade, intensidade, extensão, intencionalidade e valor; os aspectos relacionados às práticas de ensino e aprendizagem; e os fatores relacionados ao exame, ao prestígio, a fatores pessoais, de microcontexto e de macrocontexto[31]. O autor explica que as dimensões e os fatores envolvidos no processo permitem formular predições. Assim, pode-se investigar o que seria necessário para estabelecer o efeito retroativo e que evidências nos permitiriam dizer se há efeito ou não (*ibid.,* p. 27). A questão que se coloca é: o ensino-aprendizagem se tornaria diferente se não

[31]As hipóteses, dimensões, aspectos e fatores serão devidamente tratados no capítulo II.

houvesse exames? Numa dimensão específica: o ensino/aprendizagem se tornaria diferente se os exames mudassem?

Alderson e Wall (1993) formulam quinze hipóteses para encaminhar as pesquisas de efeito retroativo. As hipóteses foram utilizadas em estudos seminais da área como os de Alderson e Hamp-Lyons (1996), Bailey (1996) e Watanabe (1996; 2004). Na tradução de Scaramucci (2004, p. 209):

1. Um teste tem influência no ensino.
2. Um teste tem influência na aprendizagem.
3. Um teste tem influência na forma como os professores ensinam.
4. Um teste tem influência no que os professores ensinam.
5. Um teste tem influência no que os alunos aprendem.
6. Um teste tem influência na forma como os alunos aprendem.
7. Um teste tem influência na taxa e seqüência de aprendizagem.
8. Um teste tem influência na taxa e na seqüência de ensino.
9. Um teste tem influência no grau e profundidade do ensino.
10. Um teste tem influência no grau e profundidade da aprendizagem.
11. Um teste tem influência nas atitudes, conteúdo, método, etc. de ensino e de aprendizagem.
12. Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo.
13. Testes que têm consequências importantes não terão efeito retroativo.
14. Testes terão efeito retroativo em todos os alunos e professores.
15. Testes terão efeito retroativo em alguns alunos e em alguns professores, mas não em outros.

Em nossa análise, procuramos comparar e contrastar práticas das professoras, a partir das hipóteses 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 13 e 15 de Alderson e Wall (1993), considerando as várias dimensões, aspectos e fatores do fenômeno, para, enfim, responder às perguntas de pesquisa.

1.4.1.1 Procedimentos e instrumentos de pesquisa

Para a realização desta pesquisa, além da análise documental, utilizamos instrumentos próprios da pesquisa de cunho etnográfico, com o objetivo de triangular os dados gerados, isto é, possibilitar a interpretação a partir de diferentes pontos de vista. Para Bailey (1996, pp. 38-39), a triangulação é extremamente necessária nos estudos sobre efeito retroativo. Cavalcanti e Moita Lopes (1991, pp. 138-139) apontam que a triangulação nos permite outros olhares sobre o objeto da pesquisa.

> Geralmente, o desenho da pesquisa inclui instrumentos outros, por exemplo, entrevistas, questionários, diários de participantes (alunos e professores), gravação de aulas em vídeo e áudio, documentos, etc. na tentativa de triangular os dados coletados na investigação. Desta maneira, a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades – ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação – na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim sua confiabilidade.

Como nos indica Bailey (1999, p. 38), várias abordagens para a triangulação "podem aumentar o controle de qualidade e a representatividade do estudo"[32]. No caso desta pesquisa, as triangulações utilizadas foram as de dados e de métodos. Segundo a autora, a triangulação de dados é aquela em que dados de mais de uma fonte são apresentados para sustentar respostas a uma pergunta de pesquisa[33]. Neste caso, observamos práticas de duas professoras de língua portuguesa/ redação do terceiro ano do EM. Igualmente, contamos com vários procedimentos para a coleta de dados - entrevistas, observações em sala de aula com gravação em áudio e diário de campo - característica da triangulação metodológica, onde "mais de um procedimento é usado para extrair os dados"[34].

1.4.1.1.1 Análise documental

Os documentos analisados, descritos abaixo, foram de extrema importância para um melhor entendimento dos pressupostos vigentes na proposta de redação do ENEM. Procuramos analisar os documentos de maneira mais geral e dar maior atenção às orientações e considerações sobre a prova de redação do ENEM:

- Provas de redação do ENEM dos anos de 1998 a 2013;
- Documentos Básicos (1999, 2001, 2002);
- Exame Nacional do Ensino Médio: Fundamentação Teórico-Metodológica (2005);
- Edital nº 12, de 8 de maio de 2014: Exame Nacional do Ensino Médio 2014;

[32] No original: "[…] to increase the quality control and representativeness of a study".
[33] No original: "[…] in which data from more than one source are brought to bear in answering a research question […]".
[34] No original: "[…] more than one procedure is used for eliciting data […]".

- Matrizes de referência do Novo ENEM;
- Proposta aos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior;
- A redação do ENEM: Guia do Participante (2013).

Da mesma forma, os materiais didáticos utilizados pelas professoras participantes nos proporcionaram um melhor entendimento sobre o impacto da prova do ENEM nos elaboradores de materiais e, consequentemente, nas práticas de ensino das professoras observadas. Nosso interesse em apresentar uma breve análise dos materiais didáticos utilizados em sala de aula foi o de entender se eles também corroborariam nossa visão sobre efeito retroativo, isto é, se eles seriam evidências do impacto da prova de redação do ENEM, caso ele acontecesse nas práticas das professoras participantes. Procuramos responder a outras perguntas que se colocaram durante nossas observações: qual seria o trabalho proposto para produção escrita nos materiais utilizados pelas professoras e como eles seriam utilizados pelas professoras? Dessa forma, poderíamos responder mais profundamente nossas perguntas de pesquisa. Concordando com Bunzen (2009, p. 109, 127), ao analisar brevemente os materiais didáticos abaixo, procuramos "compreender práticas discursivas", e "compreender os usos que os 'praticantes' do cotidiano escolar – alunos e professores – fazem do livro didático", em especial nos eventos de ensino e prática da escrita, focalizando o impacto da prova de redação do ENEM nesses eventos. Ao analisá-los, buscamos informações sobre o ENEM para apontar como os materiais tratam o exame e procuramos comparar as abordagens propostas com aquelas utilizadas pelas professoras em suas aulas. Além disso, a análise é feita com base no estudo de Litron (2014) e no Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012.

Na escola pública, no período observado, foram adotados o Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo para Língua Portuguesa e Literatura, mais conhecido como Caderno do Estado de SP, e "Português 3º ano: ensino médio", da coleção "Ser Protagonista", organizado por Ricardo Gonçalves Barreto e publicado por Edições SM. O 3º A e o 3º B receberam o livro "Língua Portuguesa – Linguagem e Interação" de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, da Editora Ática. Como não havia

o suficiente para o 3º C, a professora resolveu adotar o de Barreto. Além desses, PA entregou uma lista de exercícios extra para os alunos durante o semestre.

O material didático utilizado na escola privada é a 4ª edição do livro "Texto e Interação" publicado em 2013, pela editora Atual, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Os alunos, no entanto, usam a terceira edição, de 2009. Ao longo do semestre, a professora também entregou folhas xerocadas aos alunos, sendo que ao menos seis eram propostas de redação, uma era um "manual" para coesão textual, e duas eram cópias de crônicas a serem lidas em sala de aula.

1.4.1.1.2 Observação em sala de aula e gravações em áudio

A observação em sala de aula aconteceu durante um semestre acadêmico, todas as semanas, com gravações em áudio[35]. Esse procedimento permitiu uma análise mais aprofundada das práticas das professoras observadas, mais especificamente, daquelas relacionadas às aulas destinadas à produção de textos. Decidimos que a observação aconteceria durante um semestre, com o objetivo de evitar o efeito Hawthorne, como explicam Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014, p. 225):

> [...] a alteração do comportamento de um grupo resultante da sua consciência de que está sendo observado. Esse efeito pode ser minimizado quando a observação se estende por períodos mais longos, de forma que o grupo vai, paulatinamente, se habituando ao observador e ele deixa de representar um elemento estranho.

Sendo assim, nosso objetivo era evitar o desconforto dos participantes em relação à pesquisadora e ao gravador de áudio, ao passo que eles se habituassem às mudanças. Notamos, em alguns momentos, que as gravações provocavam um desconforto. Na escola privada, resolvemos retirar o gravador a partir da 17ª aula assistida com o objetivo de confirmar se as práticas da professora mudavam sem a presença dele. No caso da escola pública, resolvemos manter o gravador pelo fato de que estávamos assistindo todas as aulas da professora e, por isso, não sabíamos exatamente quando as aulas de redação poderiam

[35] Vide tabela 2 para o cronograma.

acontecer. Os alunos e a professora de ambas as escolas não deixaram de comentar nossa presença e a do gravador ao longo do semestre[36].

Antes do início das observações, procuramos coletar outras informações importantes para a pesquisa. Quevedo-Camargo e Scaramucci (*ibid.,* p. 224) citam Watanabe (2004, p. 30), apontando que a observação

> subdivide-se em várias subtarefas, tipicamente envolvendo a construção de instrumentos de observação, entrevistas pré-observação, gravação dos eventos da sala de aula, e entrevistas pós-observação. [...] Antes de entrar na sala de aula, uma variedade de informações precisa ser coletada sobre a escola (por exemplo, a política educacional, o nível acadêmico etc.) e sobre o professor cuja aula será observada (por exemplo, formação, idade/experiência, área principal de estudo etc.)[37].

Dessa forma, após a conversa com os coordenadores do EM e a observação do espaço escolar, foi possível entendermos algumas percepções da própria escola sobre o exame e, então, definirmos as escolas que escolheríamos. Após a escolha, obtivemos a autorização das diretorias e o consentimento das professoras participantes por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)[38]. Além disso, a pesquisa se mantém em conformidade com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa[39].

Após essa fase, foi necessário que escolhêssemos as aulas que seriam observadas. No caso da escola privada, que separa três aulas por semana para redação das seis destinadas ao ensino do português – sendo outras duas de literatura e uma de gramática – foi uma decisão simples. Sabíamos que seria necessário obter informações sobre as aulas de português, mas como seria difícil conciliar os horários de investigação, optamos por assistir somente as aulas dedicadas à redação, um total de 3 aulas por semana (sendo cada uma dela de quarenta e cinco minutos), uma vez que o efeito retroativo da prova de redação poderia aparecer mais

---

[36] Trataremos dessa questão no capítulo III.

[37] No original: "The observation task is divided into several subtasks, typically involving construction of observation instruments, preobservation interviews, recording classroom events, and postobservation interviews. […] Before entering the classroom, a variety of information needs to be gathered about the school (e.g., educational policy, academic level, etc.) and the teacher whose lesson is to be observed (e.g., education, age/experience, major field of study, etc.)".

[38] Os modelos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido são apresentados no anexo 5.

[39] Pode-se acessá-la na Plataforma Brasil através do link <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisa.jsf>. Número CAAE: 26105114.5.0000.5404. Acesso em 02/09/2014.

provavelmente ali. Na escola pública, onde não há essa divisão, foi necessário participar de todas as aulas de língua portuguesa (5 por semana, com cinquenta minutos cada), também com o objetivo de compreender qual era o espaço destinado à produção de textos nas aulas.

A tabela 1 apresenta o cronograma da coleta de dados. Observamos oito aulas por semana, sendo três delas na escola particular e cinco na escola pública. Na escola pública, o estudo compreendeu quatro meses, um total de 27 aulas, exatamente 31 horas, 32 minutos e 41 segundos de gravação. Embora todas tenham sido analisadas, somente cinco delas foram destinadas efetivamente às aulas de redação. Na escola privada, o estudo compreendeu cinco meses, com um total de 24 aulas, exatamente 12 horas, 21 minutos e 28 segundos de gravação, sendo todas as aulas destinadas à redação. O gravador utilizado era ligado assim que nos organizávamos dentro da sala de aula e era desligado quando as professoras se despediam dos alunos. O número de horas é menor no caso da escola privada porque decidimos retirar o gravador a partir da 17ª aula assistida, com o objetivo de investigar se as práticas da professora permaneciam as mesmas.

Escolas	Instrumentos	Período de coleta	Número de aulas observadas
Pública	Observações em sala de aula com gravação em áudio	13 semanas	27 aulas de língua portuguesa
	Entrevista com coordenador	Antes do início das observações	
	Entrevista com professora (com gravação em áudio)	13ª semana	
	Entrevista com 2 alunos (com gravação em áudio)	13ª semana	

Privada	Observações em sala de aula com gravação em áudio	8 semanas	24 aulas de redação
	Observações em sala de aula sem gravação em áudio	11 semanas	
	Entrevista com coordenador	Antes do início das observações	
	Entrevista com professora (com gravação em áudio)	23ª semana	
	Entrevista com 3 alunos (com gravação em áudio)	19ª semana	

Tabela 2: Cronograma de coleta de dados

As análises das gravações foram realizadas a partir da interpretação das roteirizações e transcrições de trechos que consideramos relevantes para responder às perguntas de pesquisa, com base na literatura apresentada na seção de fundamentação teórica. Os padrões de transcrição fonética estão dispostos nas páginas iniciais desta dissertação.

1.4.1.1.3 Diário de campo

Conforme Quevedo-Camargo e Scaramuci (2014, p. 230), o diário de campo desta pesquisa consistiu, assim como em Li (2009), de anotações que diziam respeito às atividades, tarefas, dúvidas e respostas e conversas informais ocorridas durante as observações.

Por meio dele, a coleta de dados ficou mais rica de detalhes, pois pudemos registrar tempo de duração das atividades, nossas observações sobre as aulas, anotações feitas nas lousas, materiais utilizados, as interações dos alunos com a professora e vice-versa. O instrumento também permitiu a continuação da coleta de dados na escola privada, após a retirada do gravador, além de ser um auxiliar no processo de análise dos dados.

1.4.1.1.4 Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas eram parte da proposta de pesquisa desde o início do projeto, já que concordamos com Quevedo-Camargo e Scaramucci (*op. cit.,* p. 223) sobre a relevância desse instrumento, o qual nos permitiria esclarecer e aprofundar questões específicas que se colocam diante de nós durante a análise de dados. Robson (2002), citado por Oliveira (2009, p. 30), afirma que

> [...] uma entrevista semi-estruturada, apesar de conter perguntas pré-elaboradas, permite, com flexibilidade, ajustes a cada sujeito participante. A interação face a face, em uma entrevista semi-estruturada, permite trazer à tona o que está por trás de impressões e gestos do aluno entrevistado, minimizando equívocos de interpretação por parte do pesquisador.

Realizamos um total de nove entrevistas ao longo da pesquisa, como vemos na tabela 3. Elas se iniciaram com os coordenadores, uma vez que precisávamos conhecer as escolas e os projetos pedagógicos para tomar a decisão sobre quais seriam observadas. Para cada entrevista, elaboramos roteiros de perguntas semiestruturados[40]. A nosso ver, as entrevistas com as professoras, juntamente aos dados das entrevistas com alunos, possibilitariam uma visão mais ampla do contexto de ensino.

Nosso interesse, ao entrevistar as professoras, era entender suas percepções e atitudes em relação ao exame e à prova de redação, pois o efeito retroativo passa por essa etapa antes de aparecer nas práticas. Perguntamos às professoras o que pensavam sobre o exame, qual a importância dele nas respectivas escolas e se acreditavam que a prova provocava algum impacto em seu ensino. Também procuramos saber se houve mudanças na escola juntamente com a mudança ocorrida no exame, isto é, se, a partir de 2009, a escola passou a dar mais atenção ao exame e se passou a preparar os alunos para o exame. Além disso, perguntamos se as professoras acreditavam que a escola deveria prepará-los, entre outras questões específicas sobre o ensino da disciplina ministrada por elas.

Nossas entrevistas com os estudantes visavam saber se eles conheciam a prova de redação do ENEM, se pretendiam fazer o exame e o que pensavam sobre ele e sobre os vestibulares em geral, bem como procuramos entender suas percepções sobre o ensino da

[40] Todos os roteiros estão dispostos no apêndice 1.

escrita e sobre as práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula, com o objetivo de possibilitar uma visão mais ampla dos contextos de ensino.

Antes do início efetivo das observações em sala de aula, também houve duas conversas informais breves com as professoras, sem gravação, quando procuramos saber um pouco sobre o ambiente em que nos adentraríamos e explicar o objetivo da pesquisa. As entrevistas com professores e alunos foram gravadas em áudio e roteirizadas. Os trechos relevantes para este estudo foram transcritos e analisados e serão discutidas no Capítulo 3 desta dissertação. A Tabela 3 abaixo informa o número total de entrevistas realizadas. Com os dados gerados através das entrevistas, levantamos as percepções de professoras e alunos sobre o ENEM e, mais especificamente, sobre sua prova de redação, além de percepções sobre as práticas de ensino e aprendizagem nessas salas de aula.

Entrevistas	**Coordenadores (sem gravação)**	**Professores (com gravação)**	**Alunos (com gravação)**
Escola pública	1	1	2
Escola privada	1	1	3

Tabela 3: Número de entrevistas

Sabíamos que a escolha por um instrumento como a entrevista poderia trazer desvantagens, como ocorrido de fato. Segundo Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014, p. 223:

> Entre as desvantagens, incluem-se possíveis dificuldades de agendamento com os participantes, a necessidade de deslocamento do pesquisador ou entrevistador até o local onde o entrevistado está, maior ou mais lentidão na coleta e análise de dados (no caso de entrevistas gravadas e suas transcrições) e limitações quanto ao número de entrevistados a serem incluídos na investigação.

O agendamento de entrevistas foi o que mais nos causou problemas. Tínhamos o objetivo de conversar com três alunos de cada escola, porém, dois dos alunos da escola pública não compareceram à escola no dia marcado. Conseguimos agendar um horário com outro aluno disponível, mas não foi possível coletarmos três depoimentos como planejado. No dia marcado com os jovens da escola privada, pudemos entrevistar somente dois deles e

reagendamos com o terceiro. Felizmente, o aluno não deixou de comparecer. Os dados gerados com as análises das entrevistas dos alunos, juntamente com as das professoras nos permitirão triangular os dados gerados pelas observações em sala de aula.

Da mesma forma que com os dados gerados a partir das observações, as análises das entrevistas foram realizadas a partir de interpretação da pesquisadora das roteirizações e transcrições de trechos que consideramos relevantes para esta pesquisa. Os padrões de transcrição fonética seguidos estão dispostos nas páginas iniciais desta dissertação.

1.4.1.2 Os contextos de pesquisa e os perfis dos participantes

A escolha das escolas participantes desta pesquisa se deu após uma busca no *ranking* das escolas brasileiras no ENEM 2012, o mais recente documento divulgado pelo INEP[41] à época que propusemos o projeto de pesquisa, bem como após análise de entrevistas realizadas com os coordenadores do EM dessas escolas. Optamos por escolher escolas de uma cidade do interior do estado de São Paulo que haviam obtido as maiores notas porque pressupúnhamos que a probabilidade de encontrar evidências de efeito retroativo seria maior. Dentre as melhores colocadas no *ranking* das escolas particulares, a escola escolhida obteve a maior média em redação. Daquelas escolas públicas da cidade com as maiores médias em redação, a escola escolhida obteve a segunda maior média[42].

1.4.1.2.1 A escola privada

A escola privada escolhida para esta pesquisa tem apenas 35 anos de idade. Mesmo sendo tão nova, a escola já conta com um histórico que é objetivo de muitas escolas privadas do país, como a manutenção de um alto índice de aprovação em vestibulares e a classificação pelo ENEM, em dois anos consecutivos, entre as dez melhores da cidade. Em nossa visita, notamos que cartazes estampavam a recepção da escola indicando os bons resultados no exame[43].

[41] Disponível em http://sistemasENEM2.inep.gov.br/ENEMMediasEscola/. Acesso em 22 de fevereiro de 2014. À época de entrega desta dissertação, o Inep já havia divulgado o *Ranking* das escolas brasileiras do ENEM 2013: disponível em http://veja.abril.com.br/educacao/ranking-escolas-brasil-2013/ranking-escolas-brasil-2013.shtml. Acesso em 06 de fevereiro de 2015.

[42] No anexo 6, as proficiências médias das escolas escolhidas.

[43] Vide anexo 10.

A escola matricula alunos do Ensino Fundamental 1 ao EM e tem indicador de nível econômico muito alto. Segundo a Proposta Pedagógica da escola, essa escola busca formar "cidadãos éticos, atuantes, seguros e independentes[44]", como nos informou o coordenador do EM.

No ano de 2012, dos 24 alunos matriculados no 3º ano do EM, 21 prestaram o ENEM. Em 2013, de 21 matriculados, 19 participaram do exame. Em 2012, a escola obteve a média mais alta em redação. Já na publicação do ranking mais recente (2013), a escola ficou com média menor, o que a tirou do grupo das dez melhores. Observamos as aulas da única turma aberta para o 3º ano do EM, com aproximadamente 20 alunos.

1.4.1.2.2 A escola pública

A escola pública é reconhecida como uma das melhores escolas públicas da cidade. Constatamos esse reconhecimento durante as primeiras visitas à escola, por conta da quantidade de pais em busca de vagas para seus filhos e também ao visualizarmos um cartaz na secretaria com os dizeres: "não há vagas". Segundo o *ranking* do ENEM, o indicador do nível econômico dessa escola é médio alto.

A escola, que conta com um maior número de alunos que a escola privada, é bastante grande e matricula estudantes no Ensino Fundamental II e no EM. Este último conta, igualmente, com maior número de alunos matriculados que a escola privada, sendo que, no ano da pesquisa, foram necessárias três salas de aula para o terceiro ano. Escolhemos uma das turmas, o 3º C, porque somente os horários de aulas de Língua Portuguesa dessa turma correspondiam ao horário disponível pela pesquisadora.

Através do *ranking* do ENEM, obtivemos a informação de que a escola em questão, no que se refere à média em redação, obteve o segundo lugar entre as escolas públicas da cidade. A escola não ficou entre as melhores escolas públicas no *ranking* de 2013. A escolha pela segunda colocada se deu pelo fato de apresentar mais indícios de preocupação com o ENEM, tanto pela fala do coordenador durante a entrevista, quanto pela presença de

[44] Disponível no endereço eletrônico da escola. Por conta do sigilo, não apresentaremos os dados nesta dissertação. Acesso em 22 de fevereiro de 2014.

cartazes[45] no mural da recepção da escola que mostravam o *ranking* das escolas públicas da cidade e o bom rendimento daquela em particular. Um dos comentários foi sobre como ele vem se esforçando para que mais alunos prestem o exame. Ele ressaltou também a importância de seu trabalho para um aumento no número de alunos participantes no exame. No ano de 2012, dos 73 alunos matriculados no 3º ano do EM, 47 prestaram o exame. Já em 2013, de 83 alunos, 63 participaram.

1.4.1.2.3 Participantes da pesquisa

As professoras escolhidas para a pesquisa foram aquelas que estavam trabalhando a produção escrita com os alunos do terceiro ano do EM no momento de escolha das escolas. Não houve indicação para seleção. Ambas com mais de dez anos de experiências nas escolas observadas, as professoras se mostraram dispostas a participar da pesquisa. As professoras foram observadas enquanto lecionavam para as turmas de terceiro ano do EM. Procuramos investigar suas atitudes e práticas em relação ao ENEM e, mais especificamente, à prova de redação do exame. Elas também foram entrevistadas antes do início e após o término das observações. As conversas iniciais descritas nesta seção nos forneceram uma direção para as entrevistas pós-observações.

1.4.1.2.3.1 A professora de português da escola pública

A professora da escola pública (doravante PA) não menciona sua idade, mas nos informou que está ansiosa pela confirmação de sua aposentadoria, que, segundo ela, poderá ser efetivada no ano de 2015. Esse dado nos diz que PA já atua na rede estadual de ensino há bastantes anos. É formada em Letras Português/Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp) e já participou de cursos oferecidos pelo Estado para formação de professores e fez parte de um programa para o Ensino Fundamental criado pelo jornal Correio Popular de Campinas chamado "Jornal Escola".

A primeira conversa com PA foi bastante curta e aconteceu durante a segunda visita à escola. Por ter havido uma longa espera pelo consentimento do coordenador e da direção para a entrada efetiva na escola, nenhum contato foi estabelecido com a professora

[45] Vide anexo 10.

até um mês depois do início das aulas. Isso só foi conseguido também por um esforço nosso em saber se a professora já tinha conhecimento da proposta de pesquisa. Pudemos conversar com a professora durante um pequeno intervalo entre troca de aulas. Segundo ela, já estava ciente de nossa futura presença em sala e havia estranhado tanta delonga para o início das observações. Essa confusão de informações fez com que perdêssemos o primeiro mês letivo, aproximadamente vinte aulas de língua portuguesa.

Em alguns momentos de encontro com PA no corredor, houve menção ao fato de talvez aquele não ser o lugar certo para a pesquisa. Esses acontecimentos se tornaram um gatilho para nossa entrevista e foram questionados. Da mesma forma, intrigou-nos a decepção de PA ao mudarmos nossas observações para os dias de aulas no 3º C e não podermos observar o 3º B, que, segundo ela, era a melhor turma dentre os terceiros anos.

1.4.1.2.3.2 A professora de redação da escola privada

A professora de redação do EM da escola privada (doravante PB) tem quarenta e nove anos e trabalha na referida escola há quatorze anos. Sua formação é em Letras Português pela Puccamp, com especialização em Análise do Discurso. Segundo ela, acumula tripla jornada de trabalho: além das aulas de redação no EM da escola privada em questão, leciona em outra escola privada tradicional da cidade e recebe alunos em sua casa para aulas particulares de redação.

Nosso primeiro contato com PB se deu antes da primeira aula observada. O coordenador já havia consentido com a visita e a professora estava ciente, mas ainda não sabia exatamente do que se tratava a pesquisa. Antes de iniciar aquela aula, PB perguntou mais sobre a pesquisa e enfatizou muito que o sucesso da escola é resultado de um processo que se inicia no EF. Nessa conversa, um fato que nos chamou a atenção foi a ênfase também dada ao aumento do número de aulas destinadas à produção escrita, no caso, aulas de redação, no terceiro ano do EM. PB afirmou que foi uma grande conquista. Segundo ela, a aula acontecia no período da tarde e PB pediu para que fosse transferida para o período de aulas, porque assim os alunos produziriam seus textos em sala de aula e seria uma segurança para que pudessem escrever seus projetos de texto e passá-los a limpo em uma hora e meia.

Para PB, a adição dessa aula permitiu uma troca maior entre ela e seus alunos em classe, porque eles alunos podiam questionar se o texto tinha um bom progresso. Ela também mencionou que a maioria dos estudantes sempre entrega os textos. Costuma deixar comentários nos textos na correção e depois os alunos podem refazer, mas quase não há notas insatisfatórias. Segundo ela, no 3º ano, eles já estão adaptados, o que confirma a fala do coordenador de que há um processo de ensino da escrita acontecendo de fato. Ao entrevistá-la novamente, no final do semestre, voltamos a tratar dessas questões que tanto nos chamaram a atenção.

1.4.1.2.3.3 Os alunos participantes da pesquisa

O objetivo de entrevistar alunos das duas professoras parrticipantes era de entender mais sobre suas percepções e atitudes em relação ao ENEM e à sua prova de redação, bem como compreender como eles viam as práticas de ensinar de suas professoras. Queríamos opiniões de alunos de desempenhos bom, regular e insatisfatório para possibilitar uma visão mais ampla do contexto de ensino e aprendizagem.

A seleção dos estudantes que participariam da pesquisa se deu durante as observações das aulas à medida que íamos os conhecendo mais e também as visões das professoras sobre eles. Devido a imprevistos, não foi possível realizar todas as entrevistas como planejado. No caso específico da escola pública, não conseguimos as três entrevistas porque dois dos alunos escolhidos não compareceram à escola na data marcada. Um quarto aluno da turma consentiu em participar. Obtivemos, portanto, duas entrevistas na escola pública, sendo uma com aluno de bom desempenho e outra, com aluno de desempenho regular. Na escola privada, conseguimos obter duas entrevistas com alunas de bom desempenho e outra com aluno de desempenho regular a bom. Como já apontamos na tabela 2, foram cinco entrevistas, sendo três delas de alunos da escola privada e duas delas da escola pública.

É importante ressaltar que os dados gerados com as entrevistas dos alunos não nos permitem responder questões sobre o efeito do ENEM ou, mais especificamente, da prova de redação do ENEM, na aprendizagem, porque seria necessário obter informações de um maior número de alunos. Além disso, o estudo não se propôs a apresentar discussões

sobre o efeito retroativo no aprendiz, embora forneça uma visão geral do que acontece nas salas de aula observadas.

Este capítulo abordou o problema da pesquisa e a justificativa da escolha do tema, apresentou o contexto de investigação, seus objetivos, perguntas e a metodologia utilizada. No Capítulo II, apresentaremos a fundamentação teórica que embasa os Capítulos III e IV, cujos objetivos são, respectivamente, analisar e discutir os dados gerados a partir de nossa investigação em campo.

CAPÍTULO II
Fundamentação Teórica

2 Introdução

Neste segundo capítulo, organizado em quatro seções, apresentamos uma base teórica para fundamentar a análise de dados e a discussão de resultados desta dissertação. Na primeira seção, trataremos das concepções, teorias e abordagens sobre escrita e ensino de escrita que vem sendo objeto de estudo no Brasil, para que entendamos onde se situa a proposta de redação do ENEM nessa discussão. Na segunda seção, apresentaremos, brevemente, considerações sobre o tipo de texto exigido na prova de redação do ENEM, a saber, o texto dissertativo-argumentativo, bem como sobre concepções de currículo. Em seguida, abordaremos estudos no campo da avaliação. Na terceira seção, apresentaremos conceitos na área de avaliação e os estudos sobre avaliação no contexto de ensino de línguas. Por fim, na última seção, abordaremos o conceito-chave desta pesquisa, o efeito retroativo.

2.1 A escrita e o ensino da escrita no Brasil

Com o objetivo de compreender a visão de escrita da prova de redação do ENEM, bem como entender sua relação com o ensino da escrita no ensino básico, apresentamos uma descrição histórica das visões sobre o ensino da produção escrita e, consequentemente, dos estudos sobre o tema, com base em Bunzen (2006 e 2009) e Bonini (2002).

Bunzen (2006), ao propor uma retomada da história do ensino da escrita no Brasil, inicia seu artigo esclarecendo que o ensino sistemático dessa habilidade é recente, iniciando-se no final do século XVIII. A produção escrita era chamada de composição e tinha pouco espaço na esfera escolar, os destaques eram gramática e leitura. A composição se baseava em um tema escolhido pelo professor ou pautada na imitação das obras de grandes autores. Bunzen (*ibid*., p. 142) afirma que o texto, nesse momento, era visto como uma "tradução do pensamento lógico" e o foi durante um longo período. Segundo o autor, somente nas décadas de 1960 e 70 surgiram novidades no ensino.

Bonini (2002, p. 28), ao realizar também uma recuperação do percurso histórico das metodologias de ensino de produção textual, denomina essa primeira fase, incluindo os

anos 60, de "método retórico-lógico", em que a escrita é "concebida como forma de organizar o pensamento", o que também significa que escrever é conhecer regras gramaticais e treinar estruturas. Para o autor, essa metodologia ainda está presente no ensino atualmente, como deixa claro Bunzen (2006*,* p. 143): "Esta concepção de ensino-aprendizagem 'beletrista' voltada essencialmente para a formação literária ou propedêutica, nos acompanha até hoje, mesmo depois da eliminação das disciplinas retórica e poética do currículo em 1890!".

Bunzen (2009, p. 51), ao tratar do surgimento da disciplina e do livro didático de Português, aponta que as instruções metodológicas do decreto 19.890 de 1931 para a disciplina de português, por exemplo, propunham uma divisão dela em gramática, ortografia, leitura, vocabulário e composição, sendo que as atividades gramaticais eram trabalhadas por meio dos textos literários, visando a boa escrita. Já em 1951, as Instruções Metodológicas direcionavam para a "interpretação de textos de leitura, exercícios de linguagem oral, questões gramaticais, vocabulário e redação" (*ibid*., p. 55). Bunzen (*ibid*., p. 56) argumenta que "as atividades de escrita partiriam de títulos relacionados às temáticas dos textos, ou seja, uma pedagogia da exploração temática".

Como mencionado, mudanças ocorrem a partir da década de 60, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Bunzen (*ibid*., p. 57) afirma que essa lei proporcionou maior flexibilidade para elaboração dos currículos pelos estados e também maior liberdade às editoras de LDs. "Mantêm-se nas recomendações o tripé [**leitura → redação → gramática**], mas sem um detalhamento para as práticas de sala de aula" (*ibid*., p. 58, grifos do autor).

Já nos anos 70, por conta da Lei 5.692 de 1971, com base nas teorias da comunicação, passava-se a dar ênfase à preparação para o mundo do trabalho. Assim, "as redações produzidas pelos alunos passaram a ser vistas como **atos de comunicação e expressão"**[46] (2006*,* p. 144). Bunzen (*op. cit.,* p. 146) alega que essa concepção de linguagem como código ainda é citada muito frequentemente nas práticas de professores e de livros didáticos, orientou e ainda orienta as práticas docentes. O autor cita que até para os PCNEM de 1999, a língua é entendida como um código. Essa visão fez parte das considerações que levaram ao decreto de obrigatoriedade das redações em vestibulares - Decreto nº 79.298/77.

[46] Grifos do autor.

Por conta do impacto gerado, passa-se ao treinamento do texto para o vestibular e, principalmente, ao treinamento da dissertação escolar. As escolas ofereciam disciplinas cujo objetivo era "ensinar os alunos a fazer redações"[47], o que também provocou uma demanda por pesquisas sobre a escrita dos alunos.

Bonini (2002, p. 31) afirma haver duas linhas de estudo sobre a produção textual nesse momento: o método textual-comunicativo e o textual-psicolinguístico. No primeiro, o trabalho com a escrita é focado no "desenvolvimento de conhecimentos metalinguísticos relativos aos mecanismos que formam o texto". Dessa forma, o produtor de texto é um comunicador de uma mensagem, e esta tem uma organização própria, a qual o comunicador deve assimilar. No "método textual-psicolinguístico", a leitura e a escrita são "processos psicolinguísticos complementares". O modelo clássico dessa metodologia é o de Hayes e Flower (1980) e, segundo Bonini (*ibid.,* p.32), para esses autores, o processo de escrever é "elaborar as etapas de uma equação para se chegar a um resultado final, a solução do problema". Esse modelo, que enfatiza os processos de planejamento e revisão, é considerado positivo por ele porque promove uma desmistificação do "escrever como dom" e dá importância aos aspectos interacionais. Bonini acredita que esse modelo também deixa clara a importância da avaliação processual. Rojo (2003, p. 189), analisando o trabalho de Hayes e Flower, explica que "os autores advogam que as tarefas de planejar, recuperar informações, criar novas ideias, produzir e revisar linguagem irão todas interagir umas com as outras, durante a composição". Porém, a autora alerta que, nesse modelo, não estão levantados os questionamentos mais recentes sobre linguagem, aprendizagem e discurso (*ibid.,* p. 191).

Para Bonini (*op. cit.*, p. 26), o trabalho de Pécora (1983) foi um dos que exerceu grande influência no repensar produção textual na escola. É importante esclarecer quais são seus objetivos e resultados nesse estudo, já que se tornou extremamente relevante no meio acadêmico. Nessa publicação, uma das várias que decorreram da obrigatoriedade da redação no vestibular, Pécora elabora um diagnóstico da produção escrita de vestibulandos, buscando os problemas mais recorrentes, em relação ao período e alguns de seus aspectos, tais como problemas na oração, problemas de coesão textual e problemas de argumentação. Ele também

[47] Vide discussão sobre efeito retroativo ao final deste capítulo.

procura entender a concepção de linguagem que explicaria esses problemas. Em sua análise de cerca de 1500 redações, sendo 60 delas redações de vestibular, o autor critica a escrita como mera atividade escolar. Essa mesma preocupação é apresentada por João Wanderley Geraldi, em 1984, no famoso "O texto na sala de aula", outro título de grande importância para os estudos sobre ensino da escrita.

Os problemas na oração mencionados por Pécora (1983, p. 32) dizem respeito à dificuldade em aplicar as "normas básicas que regulam o processo de significação na modalidade escrita". Os problemas estão vinculados ao "processo escolar de aprendizado" (*ibid.,* p. 36). O autor lamenta que o aluno não aprenda a língua, mas a decore, e, segundo ele, isso se deve à concepção de língua que professores e escola vem reproduzindo (*ibid.,* p. 37). Aponta que os problemas são relacionados às condições de produção e à imagem que se faz da condição de produção culta, ou seja, "uma falsa necessidade de expressão erudita que apenas dificulta a efetivação do aprendizado" (*ibid.,* p. 45).

Quanto aos problemas de coesão textual, Pécora (*ibid.,* p. 67) afirma haver uma "ausência de familiaridade com uma prática efetiva da escrita". Os tipos de problemas coesivos identificados por ele são os de incompletude associativa; inadequação do relator e de anafóricos que não cumprem sua função. Segundo o autor, há uma "combinação de desconhecimento das condições de produção da escrita e de utilização sistemática de estratégias de preenchimento" (*ibid.,* p. 68). Por fim, no caso específico da argumentação, Pécora alerta para uma "ideologia da reprodução", do lugar-comum. Segundo ele, esta resulta em um "apagamento do presente da interlocução e do ato de linguagem em um passado instituído" (*ibid.,* 87), ou seja, o sentido que deveria ser atribuído às condições de produção se esvazia quando há uma falsificação dessas condições, o que promove a criação de modelos.

O autor conclui indicando a necessidade de reconhecimento de uma contradição entre o que é condição específica da escrita e a postura tomada pela escola para ensino da escrita, ou seja, um embate entre a linguagem instituída e a linguagem que se realiza nas condições de produção. Ele declara:

> Ocorre que a identificação de uma origem patológica desse bloco de problemas esbarra no reconhecimento da existência de condições específicas de produção da escrita. Ou seja, aí se reconhece que entre a capacidade linguística e o efetivo domínio da modalidade da escrita existe

> a necessidade de um conhecimento das exigências específicas que a escrita coloca para a constituição de um processo de significação (*ibid.,* p. 93).

Como bem resumiu Bunzen (2006*,* p. 147), "pesquisas, como a de Pécora (1983), mostraram bem que a problemática não estaria em uma possível falha linguística – logo, patológica, dos alunos – mas muito mais nas condições de produção e de ensino-aprendizagem dessa atividade de linguagem tipicamente escolar". Nesse sentido é que a redação dos alunos é mero exercício de verificação de gramática aprendida. Escrever torna-se apenas uma exigência do professor ou dos processos seletivos, não uma prática social ou um meio de aprendizagem.

Nos anos 80 e 90, a concepção de "produção de texto" passa a ser valorizada, a partir da obra seminal de Geraldi (1984) "O texto na sala de aula". Por meio de uma concepção interacionista de linguagem, o autor apresenta essa nova denominação para a escrita escolar, uma vez que o "escrever redação" promoveria a ideia de que a língua seria um sistema fixo. O autor acredita que, na escola, produzem-se redações e não textos (*ibid*., p. 90). Segundo ele, os textos apresentam um eu sujeito, enquanto que as redações, uma anulação desse sujeito em benefício à repetição do que diz a escola. O autor observa que "o exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores" (*ibid.,* p. 64). Assim, a produção de textos tal como é na escola não acontece com o objetivo de um uso real da língua, mas sim artificial. O autor propõe, então, que os textos produzidos pelos alunos tenham um destino e que o professor, ao final, avalie o processo de produção, não somente o produto final.

Bunzen (2006, p. 151) reafirma a posição de Geraldi (em 1984), ao mencionar que

> [...] é decisão política escolher se teremos como objetivo principal e final a formação de alunos no EM que produzem na escola (e nos cursinhos) apenas as propostas de redações do vestibular das principais universidades de cada estado ou investiremos em um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a prática social de produção de textos em outras esferas de comunicação.

Mendonça (2006, p. 200) também retoma a posição de Geraldi ao tratar de questões sobre o ensino da análise linguística:

> Os artigos deste livro ["O texto na sala de aula"] já propunham uma reorientação para o ensino de português, **com base na leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas, e na análise dos problemas encontrados na produção textual como mote para a prática de AL, em vez dos exercícios estruturais de gramática (normativa e descritiva)**. Apesar de ter-se convertido num marco entre as publicações voltadas para a formação de professores, não se efetivaram, desde seu surgimento, grandes mudanças quanto ao ensino de gramática, ao passo que o trabalho com leitura e escrita já apresentou **algumas modificações**. [grifos meus]

A autora (2006*, id.*) menciona modificações e podemos afirmar que elas advêm das discussões geradas por estudos mais recentes, abordagem que Bonini (2002*,* p. 34) denomina "método interacionista". O autor considera que é nesse método que se encontra a visão de língua(gem) mais aceita atualmente, por se pensar uma produção de sentido autêntica, "mediante a execução de uma ação de linguagem". Segundo o autor, há duas posições divergentes dentro dessa concepção metodológica e elas se diferenciam pela visão que têm de discurso: a dos analistas de gênero e a dos enunciativistas. O autor alega que os primeiros propõem a manipulação dos gêneros como principal instrumento didático, já os trabalhos dos enunciativistas podem ser divididos entre a proposta de Geraldi, mencionada acima, e a da Escola de Genebra, que adotam procedimentos, cuja direção se dá pelas "perspectivas enunciativas bakhtinianas e sua articulação com os construtos psicológicos vygotskyanos" (ROJO, 2003, p. 188).

Rojo (*ibid.,* p. 193) confirma que a abordagem da produção de textos de Schneuwly (1988, p. 31) se volta para a interação social. Segundo a autora:

> É a situação de enunciação ou a situação social de produção do enunciado/texto que determina a criação pelo escrevente de uma base de orientação geral para a atividade de linguagem que é produzir um texto escrito (ou mesmo, outra atividade de linguagem qualquer). Esta base de orientação é entendida pelo autor como "uma representação interna, modificável à medida das necessidades e das mudanças que venham a intervir, do contexto social e material da atividade".

Essa nova visão de língua(gem) também se faz presente nos documentos oficiais do final da década de 1990 e início dos anos 2000, juntamente às orientações da lei nº 9.394

de 1996, a nova LDB[48], que procura direcionar o ensino para a formação cidadã, para o mundo do trabalho e para continuação dos estudos dos educandos. Em relação ao EM, ela reconhece a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos e de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, mas também ressalta a importância do desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, da formação ética e do aprimoramento da pessoa humana (BRASIL, Lei nº 9394, Art. 35º, Seção IV).

Litron (2014, p. 81) observa que

> As demandas apontadas pela LDBEN de 1996 exigiram do Ensino Médio mais que um único objetivo – propedêutico ou profissionalizante, como era até então –, mas uma formação geral, cidadã, preparatória para o mundo do trabalho bem como para o prosseguimento dos estudos – finalidades próprias desse nível de ensino que seriam indispensáveis e não apenas uma "passagem" do ensino básico para o ensino superior.

Além de dar grande importância a essa última fase, tornando-a parte do ensino básico, nota-se também a grande relevância que as línguas(gens) e a tecnologia passam a ter:

> É de se notar o destaque que tanto a LDBEN como as DCNEM dão às línguas (materna e estrangeiras modernas), às linguagens contemporâneas e à educação tecnológica, sendo que o último documento caracteriza as tecnologias da comunicação e da informação como artefatos de linguagem multimodal. Assim, faz todo sentido integrar interdisciplinarmente as diferentes áreas de conhecimento que lidam com linguagens (línguas, artes e educação física) e é de nossa opinião que o caráter interdisciplinar pretendido para o Ensino Médio deva ser mantido. Resta saber com que operacionalização (MOITA LOPES & ROJO, 2004, p. 17-18).

Os documentos que se referem à Reforma do Ensino Médio são parte de uma política da década de 1990 que demandava um novo EM à época, propostas orientadas pela LDB. As Bases Legais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, os PCNEM (BRASIL, Bases Legais, 1999, p. 5), delineiam as propostas da reforma:

> Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

[48]Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em X.

Segundo os PCNEM de 1999, o currículo desejado para o EM é baseado em diretrizes propostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser. A proposta de uma Base Nacional Comum[49], então, de acordo com essas premissas e com a LDB, visa à preparação para o prosseguimento dos estudos, para o trabalho e à formação geral do educando baseada em competências e habilidades. No Relatório Pedagógico do ENEM 2009-2010 (BRASIL, 2014, p. 12), afirma-se

> O currículo, antes estruturado por conteúdos disciplinares, passou a se organizar em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa organização buscou promover a articulação entre conhecimentos e objetos de estudo, de modo que a prática escolar se desenvolvesse em uma perspectiva interdisciplinar.

Na parte II dos PCNEM (BRASIL, 2000), dedicada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as orientações da LDB são novamente destacadas, associadas ao estudo da linguagem. O documento define linguagem e a sua importância: "[...] capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido" (BRASIL, Parte II, 2000, p. 5). No que se refere à linguagem verbal, o documento afirma: "A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento" (*id*.).

Ao indicar os conhecimentos exigidos nessa área, os PCNEM apontam que o educando deve ser "protagonista no processo de produção/ recepção" (*op. cit.,* p. 10) e que a escola deve privilegiar a "reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade" (*ibid*., p. 16). Nesse ponto, o documento demonstra estar em consonância com a visão sociointerativa da linguagem: a "língua compreendida como linguagem que 'constrói' e 'desconstrói' significados sociais", sendo "dialógica por princípio" (*ibid*., p. 17). Assim, "o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário" (*op. cit.,* p. 8). Para

[49] Atualmente em discussão (*cf.* <http://www.anped.org.br/news/ciclo-de-debates-sobre-ensino-medio-base-nacional-comum-do-curriculo-25-11-unicamp>). Acesso em 03 de fevereiro de 2015.

Moita Lopes e Rojo (2004, p. 27), os PCNEM "apontam para uma visão situada de linguagem, que dá atenção às condições de produção dos textos e discursos e a seus contextos, numa perspectiva enunciativa de base bakhtiniana".

O documento reforça a visão de linguagem como interação social, mas em meio às contraditórias afirmações de que a linguagem é um dos meios para "transmitir de forma específica o pensamento" ou, como apontando por Bunzen (2006, p. 145), "um código ao mesmo tempo comunicativo e legislativo[50]", onde "o *texto* é normalmente entendido como uma mensagem que contém um significado e que precisa ser decodificada pelo receptor"[51] (*id*.). Nota-se que há um amontoado de teorias e concepções de língua/gem nesse documento, o que dificulta seu entendimento. Moita Lopes e Rojo (2004), segundo Litron (2014, p. 89), entendem que os PCNEM apresentam "incoerências e definições imprecisas ao apresentar os termos *língua, texto e literatura*, conceitos fundamentais da disciplina". Ela afirma que, para os autores, o documento também não atinge o objetivo de operacionalizar a disciplina de Língua Portuguesa (*ibid., id*.).

> Esta mesma falta de operacionalização é que levou, provavelmente, à elaboração dos PCN+, que pretendem *facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresenta, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação* (p. 7) (MOITA LOPES & ROJO, 2004, p. 32).

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN+) (2002, p. 10) retomam os princípios da reforma proposta na LDB e reafirmam o dever da escola de formar o educando para a cidadania plena, considerando as competências e habilidades como elementos curriculares. Esse documento confirma que o ensino conteudista e fragmentado não permite que se alcancem aqueles objetivos propostos pela UNESCO.

No que se refere à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o documento esclarece que as linguagens se concretizam em textos. Além disso, define que "linguagem é

[50] Grifo meu.
[51] Grifo do autor.

todo sistema que se utiliza de signos e que serve como meio de comunicação" (*ibid*., p. 39). Para os idealizadores do documento, a linguagem "firma-se como espaço de interlocução e deve ser entendida como atividade sociointeracional" (*ibid*., p. 44). Trata-se do uso da língua em práticas sociais: "o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho" (*ibid*., p. 55). Também se enfatiza o trabalho com os gêneros textuais: abordagem temática, estrutura composicional e traços estilísticos do autor (*ibid*., p. 60). Nesse documento, por exemplo, discutem-se questões como situação de uso, interlocução e dialogismo. Ao tratar especificamente do ensino da escrita, o documento reforça: "[...] que as aulas de redação operem com esses conceitos **[interlocução, significação e dialogismo]**, para que a atividade adquira significado para o aluno"[52] (*ibid*., p. 61). Menciona-se que o trabalho com os gêneros em sala de aula, no ensino da leitura, é capaz de promover a competência textual.

> Essa abordagem explicita as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente [...] (p. *ibid*., 78).

Os PCN+ também mesclam uma visão de linguagem como instrumento de comunicação – "linguagem é todo sistema que se utiliza de signos e que serve como meio de comunicação" (*ibid.,* p. 39). Retorta (2010, p. 286) menciona os problemas nos documentos:

> [...] tanto os PCNEM quanto os PCN+ apresentam vários problemas: não há clareza de quais competências devam ser ensinadas e nem como serem abordadas; há uma fragmentação teórica e a inclusão de multi-concepções – muitas vezes antagônicas [...].

Da mesma forma, Moita Lopes e Rojo (2004, p. 14):

> [...] os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) e, sobretudo, os PCN+ — na parte voltada para o ensino de línguas da *Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* — não chegam a referenciar, de maneira satisfatória, às mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais.

[52] Grifo meu.

Litron (2014, p. 91), trazendo a análise de Moita Lopes e Rojo (2004), aponta o "mau embasamento da abordagem de ensino de língua nos temas estruturadores e unidades temáticas, que ora tende para uma visão estrutural e gramatical de língua e ora para uma visão discursiva 'mal elaborada'".

> Em resumo, os PCN+, ao fazerem uma tentativa de operacionalização deixada de lado pelos PCNEM, recorrem a uma diversidade eclética de teorias, já impregnadas na cultura de senso comum das escolas, e organizam o ensino de maneira bastante disciplinar e próxima ao currículo consolidado nas práticas. Nada, portanto, mais distante das intenções de reforma das DCNEM. Para que os parâmetros para o Ensino Médio de Línguas (Materna, Estrangeiras) se tornem operacionais, dando continuidade à educação de nível fundamental, é preciso, portanto, discutir e definir com clareza **uma compreensão teórica sobre a linguagem e a aprendizagem** (MOITA LOPES & ROJO, 2014, p. 35-36). [grifo dos autores]

Rojo (2009, p. 120), sob uma visão bakhtiniana, conversando com os pressupostos nos parâmetros, aponta que "[...] é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando". Rojo (2012) acredita que a inserção das mudanças nos objetos de ensino nos PCN impactou todos os referenciais nacionais, entre elas "a introdução dos gêneros de texto ou discurso" e "a introdução da linguagem oral. Litron (2014, p. 78) complementa: "Para o Ensino Médio, especificamente, os PCNEM, PCN+ e OCNEM apresentam também, como tendências comuns aos movimentos de reforma curricular da época, a interdisciplinaridade, o desenvolvimento da aprendizagem por competências e a contextualização".

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de 2006 são publicadas com o objetivo de oferecer aos professores reflexões para auxiliar a prática docente, organizando o trabalho pedagógico nesse sentido. Se havia dúvidas quando à visão de linguagem nos documentos anteriores, este novo documento procura eliminá-las. Torna-se clara a referência ao estudo dos gêneros, como se pode ver na proposta de que o objeto de ensino privilegiado "são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem" (BRASIL, 2006, p. 36). Segundo Litron (2014, p. 94), existe

> [...] uma preocupação didática em explicar ao professor as concepções e teorias que embasam suas práticas e, sobretudo, uma preocupação em desfazer equívocos quanto às definições de linguagem, língua, signo e símbolo já apresentadas de maneira tão díspar desde o primeiro referencial de 1999.

As OCEM instruem que o aluno que termina o EM deve saber lidar com os textos e saber refletir sobre a língua e a linguagem, produzindo sentidos. Eles privilegiam e focam no aprofundamento dos estudos sobre textos que circulam socialmente, bem como em sua "configuração, funcionamento e circulação" (*ibid*., p. 18). Segundo esse documento, o papel da disciplina de Língua Portuguesa, em suas práticas de sala de aula, é possibilitar a "produção de linguagem em diferentes situações de interação" (*ibid*., p. 27). A visão é a de que o estudo dos gêneros discursivos permita a realização desse objetivo e, consequentemente, leve os alunos a adquirirem letramentos múltiplos. Além disso, que esse estudo conscientize o aluno sobre o mundo e as diversas práticas de linguagem existentes nele. As OCEM, no entanto, ainda apresentam problemas. De acordo com Litron (2014, p. 97), o documento:

> [...] mantém-se disciplinar e apresenta seções estanques, divididas em "Conhecimentos de Língua Portuguesa, "Conhecimentos de Literatura", "Conhecimentos de Línguas Estrangeiras", "Conhecimentos de Espanhol", "Conhecimentos de Arte" e, finalmente, "Conhecimentos de Educação Física". Ressalta-se, ainda, que nem mesmo na disciplina de Língua Portuguesa, o princípio interdisciplinar se aplica, já que as orientações para o ensino de Literatura apresentam-se separadamente do ensino de Língua Portuguesa, como uma subdisciplinarização da disciplina, contrária ao movimento de integração das linguagens e ao agrupamento por áreas de conhecimento.

Além disso, é importante acrescentar que o trabalho com os gêneros não deve ser feito de maneira mecânica, em grande quantidade, com um treinamento do que se entende por determinado gênero, para que se chegue a uma suposta totalidade no conhecimento sobre eles. O estudo de Marinho complementa as considerações acerca do ensino da escrita (2001, p. 74):

> O trabalho com uma variedade de textos não garante por si mesmo uma concepção discursiva-textual, se vem orientada exclusivamente pela exploração dos tipos textuais, descritivos, narrativos e dissertativos ou por descrições a fim de normatizar os gêneros. Esses textos seriam, então, um arremedo de texto ou uma outra versão da gramática classificatória.

A autora também alerta para o perigo dessa metodologia que não leva em conta o contexto de produção dos textos:

> Em decorrência dessa postura, estabelece-se ou uma ordem hierárquica de complexidade entre os textos, (descritivo > narrativo > dissertativo) ou uma ordem valorativa, explicitada quando se considera o texto dissertativo como o mais difícil, o narrativo como infantil, etc. O risco que se corre, quando se toma o gênero ou o tipo de texto como o elemento orientador da prática de produção escrita, é o de privilegiar o produto em detrimento do processo. Ao se focalizarem as características e/ ou estratégias de modelos prototípicos de textos (sem se considerar para quem, o quê, por quê o autor está escrevendo), pode-se estar deslocando o foco da "gramática" normativa da frase ou a nomenclatura gramatical para uma gramática normativa do texto ou uma nomenclatura textual. É claro que o conhecimento de configurações textuais típicas é importante e compõe o repertório do escritor/ leitor proficiente, mas esse conhecimento é agenciado em função da situação de enunciação, a qual dificilmente solicitaria ao usuário essa tipologia de texto, mas provavelmente lhe exigiria articular recursos linguísticos adequados para mediar alguma atividade social de comunicação" (MARINHO, 2001, pp. 74-75).

A preferência pelos tipos textuais ainda se faz presente e de maneira forte nas práticas de sala de aula. Schwartz e Oliveira (2010, p. 2) comentam que "não se pode negar, como apontam Scheneuwly e Dolz (2004), o fato de que as práticas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa, ao virem priorizando fundamentalmente a narração, a descrição ou a dissertação, enfatizam apenas as formas fixas ou modos de apresentação ou de tipos sequencialidades". Como já mencionamos, os diversos vestibulares que, em geral, são exames de alta relevância, com grande potencial para impactar o ensino e a aprendizagem, ao exigirem somente a produção de tipos textuais, podem levar a uma prática exaustiva de formas fixas em sala de aula.

Costa e Foltran (2013, p. 10-20), ao tratarem do ensino de português e das pesquisas sobre a escrita dos anos 80 e 90, acrescentam que as novas concepções dos documentos oficiais, mesmo não sendo absorvidas de imediato pela escola, fazem parte da discussão acadêmica, causando mudanças nas propostas dos vestibulares. As autoras atentam para o fato de a proposta de produção de texto do vestibular da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que não adere à tradicional dissertação sobre um tema, tentar ser uma

conversa com as orientações curriculares cujos direcionamentos enfatizam a importância do trabalho com diversos gêneros em sala de aula.

Mudanças em processos seletivos tais como o da UFPR também aconteceram no Estado de São Paulo, no vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), exame que tem grande influência no ensino e na aprendizagem nas escolas da região de Campinas por selecionar milhares de candidatos para vagas muito concorridas todos os anos. Desde 2011, o vestibular preza pela exigência de produção de gêneros discursivos em detrimento à escrita de tipos textuais como a narração ou a dissertação. Segundo o manual do candidato (COMVEST, p. 29):

> A prova procura, desta forma, reproduzir o funcionamento do discurso no mundo real. Para que um texto seja bem sucedido em seus propósitos, o autor deve ter uma experiência de leitura e delinear um projeto em função de um ou mais objetivos específicos, que deverão ser atingidos por meio da formulação escrita. A avaliação dos textos produzidos levará em conta as condições propostas na atividade: as propriedades do gênero, os participantes da interlocução, o propósito (tendo em vista o tema, a motivação e as instruções), a leitura e a articulação entre as partes do texto.

Procurando deixar professores e profissionais da área cientes das mudanças em seu processo seletivo, os elaboradores também oferecem a eles oficinas, o que pode provocar mudanças também nas práticas em sala de aula. Sabe-se que muitos colégios e cursinhos já se preocupam em introduzir propostas de redação que privilegiem os diversos gêneros. Costa e Foltran (2013, p. 20) mencionam que o vestibular, embora não tenha o propósito de nortear o ensino[53], faz com que isso aconteça, e que os professores "raramente têm informações sobre o que os alunos efetivamente escrevem ou sobre o processo de avaliação dos textos produzidos". Faz-se necessário complementar que esse "nortear o ensino" diz respeito ao conceito de efeito retroativo, do inglês *washback* (ALDERSON & WALL, 1993), e que, além disso, há na literatura uma discussão sobre exames como instrumentos pensados para promover efeitos benéficos no ensino[54]. Somente o fato de as discussões sobre o vestibular da Universidade Federal do Paraná serem motivo de estudos e de tentativa de conversa com

[53] Ao final deste capítulo, discutiremos o conceito de efeito retroativo.
[54] O conceito *washback by design* será discutido mais detalhadamente ao final deste capítulo.

os professores já pode ser entendido como um impacto dessa avaliação nas práticas que envolvem o exame.

Mesmo presenciando as mudanças das visões sobre linguagem e as discussões sobre compreensão e produção de textos ao longo dos anos, uma vez que foi instituído em 1998 e vem ganhando maior notoriedade a cada ano, a prova de redação do ENEM, ao ainda exigir a feitura de um texto dissertativo-argumentativo, não conversa com os pressupostos vigentes nos documentos oficiais mais recentes (BRASIL, 2006). Embora questões importantes como a preocupação com os Direitos Humanos e a proposição de uma intervenção por parte do candidato em sua dissertação tenham sido adicionadas ao enunciado das propostas de redação, o exame ainda se pauta na produção de um tipo textual e, como uma avaliação a cada ano mais relevante, pode impactar o ensino precedente de diversas maneiras. Segundo Bornatto (2013, p. 5685):

> Infelizmente, a discussão sobre a prova se mantém na superfície, apesar de análises como essas e da extensa produção acadêmica brasileira sobre a "produção de texto" na escola (PÉCORA, 1983; FARACO, 1975; GERALDI, 1984, 1991), gêneros textuais, gêneros do discurso e sua didatização (BONINI, 2002; FARACO, 2008; MARCUSCHI, 2005, 2008; REINALDO, 2003), para citar apenas alguns autores. Nas referências dos PCNEM (2000), PCNEM+(2002) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) estão presentes, também, Geraldi (1991, 1998), Kleiman (1995) e Rojo (2000).

Cabe acrescentar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), definidas na Resolução nº 2, em 30 de janeiro de 2012, apontam deveres do ENEM no contexto da educação básica:

> O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de:
>
> I - avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;
>
> II - avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida;
>
> III - avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior (*ibid*., Art. 21º, Cap. II, Seção II).

Moehlecke (2012, p. 46), ao analisar as mudanças propostas nas novas DCNEM, ressalta, em relação ao ENEM, que "diante dessa reconfiguração do exame e da expansão do número de inscritos, cabe observar o impacto dessa política da definição do currículo efetivamente em vigência nas escolas de ensino médio no país. Nosso questionamento, especificamente, coloca-se em relação ao impacto da manutenção da prova de redação em seu formato original considerando-se ao crescente em sua relevância. Além disso, a autora questiona como se darão as mudanças no currículo do EM:

> Em termos da especificidade do ensino médio, cabe observar os desafios inerentes à construção de uma identidade própria aos estudos realizados nesse nível, ao mesmo tempo em que se garante uma multiplicidade e diversidade de trajetórias possíveis. Essa questão nos remete, ainda, à possibilidade de construção de um currículo nacional para o ensino médio e também à indagação sobre onde este será definido, se por meio de diretrizes curriculares estabelecidas no âmbito do CNE e do MEC ou se de forma indireta, através de exames e avaliações do desempenho dos alunos, como parece ser a função do ENEM em seu novo formato (*ibid*., p. 56).

Bonini (2002, p. 26) afirma que, embora tenha acontecido uma virada pragmática nos estudos sobre o ensino de língua materna, ela não aconteceu no ensino propriamente dito, pois "os estudantes chegam ao vestibular com os mesmos problemas de redação, o ensino continua, em sua maior parte, prescritivista e centrado em regras e as explicações do senso comum para o fracasso desse ensino continuam em vigor". Para o autor, a prática docente se configura ainda com uma crença na noção de dom para o desenvolvimento da escrita, bem como na prescrição do texto literário como modelo para a escrita, crenças próprias de metodologias de ensino anteriores à interacionista. Além disso, ele menciona que o desenvolvimento de temas, a correção gramatical na avaliação e os mecanismos textuais como regras estão presentes na sala de aula, o que prova, para o autor, que as concepções normativa, texto-instrumental e interacional se fazem presentes nas práticas de ensino de forma mesclada. Questionamos se essas crenças se mantém pela igual manutenção pelos vestibulares de um modelo para produção escrita que não traduz as novas concepções sobre essa habilidade.

Schwartz e Oliveira (2010, p. 2) confirmam:

> A prática de escrita nas aulas de Língua Portuguesa, portanto, há décadas se efetiva como um treinamento ora das técnicas, ora das convenções ortográficas, da concordância, da acentuação, da pontuação, da

> concatenação lógica do texto (BRITTO, 1983). Em face a esses problemas, podemos arriscar a dizer que não há ainda clareza por parte de muitos profissionais da educação de qual concepção de linguagem subsidia o seu trabalho com a prática da escrita em sala de aula. O que se nota a partir de alguns estudos (GERALDI, 1993; PÉCORA, 2002) é que a prática docente do professor de língua materna se ancora em uma ou mais concepções de linguagem, gerando permanências de metodologias que nem sempre incidem favoravelmente para o desempenho do aluno.

Esta seção buscou levantar um histórico do ensino e dos estudos sobre a escrita no Brasil, com o objetivo de compreender a visão de escrita da prova de redação do ENEM, entender sua relação com o ensino da escrita no ensino básico e com o estudo sobre efeito retroativo proposto nesta pesquisa, bem como de embasar o entendimento das concepções sobre língua (gem) das professoras participantes desta pesquisa. Vimos que diferentes visões de linguagem influenciaram as mudanças no que se entendeu por leitura e escrita ao longo dos anos, da mesma forma que influenciaram as concepções vigentes no ENEM. Pode-se dizer que, atualmente, o ensino da escrita se dá em um verdadeiro amálgama de concepções.

Na próxima seção, abordaremos brevemente questões relacionadas ao tipo de texto dissertativo e a concepções de currículo.

2.2 A dissertação e o currículo

Como vimos acima, mesmo que apresentem um amontoado de teorias sobre a linguagem e, consequentemente, sobre a escrita, os documentos oficiais procuram ir de encontro aos estudos mais recentes e vem propondo orientações a favor do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. No entanto, o que notamos é a continuação de um trabalho com os tipos textuais, em especial com a dissertação, principalmente por esse ser o tipo de texto exigido nos mais diversos vestibulares. O ENEM é um exemplo de exame que dá continuidade à prática desse tipo textual, uma vez que, desde sua primeira aplicação, vem exigindo uma reflexão sobre um tema, com base em uma coletânea de trechos de textos, a partir da produção de um texto dissertativo-argumentativo.

> Apesar de os documentos norteadores da política de ensino da língua referendarem o texto de diferentes gêneros como unidade básica de ensino, o que implica considerar a relação imbricada entre gênero e tipologia textual, a avaliação da escrita realizada pelo ENEM, durante os 11 anos, vem se efetivando apenas com base em um mesmo modo de apresentação

> ou de tipo de seqüencialidade: a dissertação (SCHWARTZ & OLIVEIRA, 2010, p. 12).

As dissertações são consideradas gêneros escolares, isto é, só funcionam dentro da escola e são direcionadas a um mesmo interlocutor, o leitor universal. É um texto muito praticado na escola, principalmente nos anos finais da educação básica, devido à aproximação dos vestibulares. No documento sobre o antigo vestibular da Unicamp (1993), que tinha como uma de suas propostas a escrita de um texto dissertativo, lemos: "Na sua vida escolar, é muito provável que você já tenha sido solicitado a dissertar sobre temas do tipo: A violência, As drogas, A televisão no mundo moderno [...]" (UNICAMP, Vestibular Unicamp, Redação, 1993, p. 10). A dissertação é o gênero mais tradicional em vestibulares. Nessas provas de redação, "[...] espera-se que você seja capaz de fazer uma reflexão por escrito sobre determinado tema" (*ibid*., p. 7). Segundo o mesmo documento, o tipo de texto em questão tem as seguintes características:

> [...] saiba que a postura mais adequada para se dissertar é mesmo escrever impessoalmente, como se o autor daquele texto fosse o próprio *bom senso*, a própria *lógica*, a *razão*, ou ainda, a *verdade*. Da mesma forma, uma dissertação não se dirige a um interlocutor específico ou a um grupo deles; dirige-se, isto sim, a um 'leitor universal', algo que poderia ser definido como: todos os seres humanos alfabetizados e dotados de raciocínio" (*ibid*., p. 29)

O documento que apresenta a Fundamentação teórico-metodológica do ENEM (BRASIL, 2005, p. 58) nos explica a visão que o exame tem da escrita:

> Os códigos são sistemas complexos, construídos nas relações sociais, e ajudam a expressar experiências, extrair conclusões, ampliar limites, propor problemas. A aquisição de novos códigos permite o desenvolvimento de novas motivações para a ação, ampliam-se as relações sociais e a visão de mundo. Um bom exemplo é o conhecimento da língua escrita. Ele reestrutura formas mentais e lingüísticas. **O ato de escrever possibilita expressar pensamentos para um interlocutor ausente**. Com uma folha de papel e um lápis ultrapassa-se o tempo presente, registram-se idéias, divulgam-se pensamentos. A parte material são as letras organizadas sob forma de palavras que se articulam, formando textos. **Códigos complexos são utilizados em um simples ato de escrita**. [grifos meus]

As mesmas expectativas são apresentadas ao descreverem as competências da redação. Sobre a competências II, ainda vigentes no exame atual, lemos as seguintes informações:

> A Competência II tem o eixo na compreensão do tema, a respeito do qual se pede uma reflexão por escrito, sob a forma de texto dissertativo-argumentativo. Na dissertação, o enunciador apresenta explicitamente sua opinião, valendo-se do recurso dos argumentos de apoio para comprovar suas hipóteses e tese e assegurar o desenvolvimento de seu projeto de texto. Esta competência envolve dois grandes momentos: o da leitura/interpretação da proposta e o da compreensão transposta para o projeto de texto. O participante deve exercer simultaneamente o papel de leitor da proposta e produtor/leitor de seu próprio texto (*ibid*., p. 115).

Conforme esse documento, a redação do ENEM, assim como a parte objetiva da prova, avalia as competências do aluno. Sendo assim, avalia-se a "capacidade de reflexão sobre o tema proposto" (*ibid*., p. 113). Essas orientações divergem daquelas propostas nas orientações curriculares por deixar de lado a situação de produção e o dialogismo presente em qualquer prática social de escrita. A visão de língua como código, como uma mensagem que deve ser decodificada por um receptor, contraria as proposições mais recentes das OCEM (BRASIL, 2006), cuja intenção é o uso da língua e sua dimensão discursiva.

Procuramos discutir aqui a manutenção da dissertação em uma prova que tem grande potencial para impactar o currículo real, isto é, aquele realizado pela escola e pelo professor em sala de aula, que leva em consideração todas as mudanças e adversidades do dia a dia escolar. Embora os referenciais não sejam apresentados como currículo prescrito, suas orientações introduzem as discussões mais recentes e relevantes sobre habilidades a serem refletidas e discutidas na escola com o objetivo de, igualmente, introduzir mudanças.

Segundo as OCEM (*op. cit.*, p. 6), não se pretende que as orientações sejam prescrições para o trabalho dos professores e das escolas, "um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado", sendo assim "qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito", "o Projeto Pedagógico e o Currículo da Escola devem ser objetos de ampla discussão para que suas propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula". (*ibid*., p. 9). Como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as OCEM buscam valorizar a liberdade do professor ao elaborar seu currículo. De acordo com sua análise das lógicas do currículo de Pacheco, Litron (2014, p. 77) afirma serem os PCN de

> caráter descentralista-centralista, pois garantem o princípio de autonomia e diversidade nacional e, por isso, são apenas referenciais que não apresentam caráter normalizador. A partir deles, estados, municípios e escolas devem balizar seus currículos e programas de ensino de acordo com sua região ou realidade escolar.

Litron (2014, p. 45) apresentando o estudo de Lessard (2008, p. 49) sobre currículo, explica que "o currículo prescrito é 'um conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas', que também diria respeito a conteúdos e práticas envolvidas na política curricular". Ela explica que esse seria o papel do Estado pedagogo. Lessard (2008, pp. 49-50) esclarece:

> É absolutamente normal que o Estado se preocupe com as práticas docentes, pois a eficiência de suas políticas perpassa inevitavelmente por elas. Assim, o Estado é instado naturalmente a adotar uma visão larga de currículo, assumindo que não é só o currículo oficial que é importante, mas também o currículo ensinado – de que os docentes se apropriam e que traduzem nos seus planos de ensino, em situações de aprendizagem, em trabalho de aluno etc. –, o que nos leva inevitavelmente ao terreno da didática e da pedagogia. Devemos dizer que, fornecendo orientações pedagógicas, o Estado expressa também uma preocupação com a coerência. Finalmente, se, por exemplo, o Estado abraça uma visão que valoriza a educação para a cidadania, pode-se estimar que esteja autorizado a dizer aos docentes que as pedagogias as quais permitem a aprendizagem da deliberação coletiva sobre questões sociais atuais são apropriadas e que esse tipo de pedagogia deve tomar espaço e institucionalizar- se.

De acordo com Lessard (2008, p. 51), há um Estado pedagogo se não há outro órgão que regule e defina as práticas pedagógicas. Nesse sentido, há uma visão que fundamenta o currículo, mas poucas vezes ela é a mesma que define as práticas reais em sala de aula (*ibid*., p. 53). Tardif e Lessard (2014, p. 10) pontuam que

> O relativo desinteresse dos Estados no financiamento da educação também se traduz pelo desenvolvimento de novos modos de regulação dos sistemas escolares, que têm efeitos importantes sobre os professores: a descentralização; a instalação de sistemas de indicadores de rendimento e de desempenho; a racionalização do trabalho dos agentes escolares; a prestação de contas no quadro de contratos de bom resultado; o lugar maior ocupado pelos pais e pelas comunidades locais na gestão dos estabelecimentos; a competição entre os estabelecimentos; a força dos projetos pedagógicos locais; a autonomia 'obrigatória' dos atores da base, etc.

Ainda alertam que

> [...] a educação é doravante, cada vez mais, considerada como um investimento, o que se traduz por medidas e exigências novas em relação aos professores: eles devem ter ótimo desempenho e visar a excelência; aderir a um profissionalismo caracterizado por um engajamento apaixonado, uma exigência elevada e uma ética do serviço prestado aos seus 'clientes' (*ibid*., *id*.).

Pacheco (2003, p. 10) citando um estudo próprio (*id*., 1996, p. 16) sugere que "o currículo, enquanto projeto educativo e didático, encerra três ideias-chave: de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino/aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa". Segundo o autor (*ibid*., p. 26), há dois modelos de caracterização dos currículos: o modelo das racionalidades técnicas e o das racionalidades contextuais. No primeiro,

> as decisões políticas são tomadas em um nível macro, com o reconhecimento do papel centralizador da administração central e da linguagem especializada dos consultores curriculares, deixando-se às escolas e aos professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares nem atores de decisão política.

Já o modelo das racionalidades contextuais, é "uma teorização curricular crítica, emancipatória, cujos traços de identificação têm sido marcados pela pluralidade de propostas teóricas (Pacheco, 2000) e pela ausência de contributos práticos" e, assim, "trata-se de perspectivar o currículo por meio de uma lógica de ação à qual se associa a afetividade, tão profusamente explorada nas temáticas da pós-modernidade e pós-estruturalismo" (ibid., p. 27). Podemos dizer que as OCEM (BRASIL, 2006, p. 5) se aproximam desse modelo, procurando promover "o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente". No entanto, é histórica a influência que os exames de acesso vêm exercendo no ensino brasileiro, muitas vezes interrompendo o diálogo dos documentos com a escola.

Nos estudos na área de avaliação, especialmente naqueles sobre efeito retroativo[55], as avaliações externas, tais como o ENEM, que são pensadas para provocar mudanças no ensino ou, muitas vezes, pelo fato de oferecerem bônus às escolas ou proporcionarem a divulgação de resultados/ *rankings* que as façam competitivas no mercado,

[55] Abordaremos o conceito na seção final deste capítulo.

são definidoras do currículo. Na literatura, temos os estudos sobre inovação curricular, que, segundo Wall (1997, p. 297) afirmam não ser uma tarefa simples. De acordo com a autora, alguns conhecimentos são extremamente importantes quando se pensa um exame visando a inovação:

> […] as noções de que há diferentes fases no processo de inovação e diferentes questões que precisam ser colocadas em cada fase, de que há muitos participantes envolvidos em qualquer tentativa de introduzir mudança e de que os anseios e necessidades de todos eles devem ser levados em consideração, e de que é importante considerar os atributos da inovação, os recursos disponíveis, e as peculiaridades do contexto no qual a inovação deve ser desenvolvida[56].

Para Scaramucci (2005, p. 55), não se tem inovações somente com a introdução de exames externos, uma vez que "o efeito potencial inovador de exames é limitado, principalmente, pelas crenças e formação do professor". Wall (*ibid*., p. 298) também nos previne de que não há pesquisas suficientes que informem aos avaliadores sobre que influências se esperar de um exame considerando os contextos de ensino e, segundo ela, nem há modelos que ajudem os professores a evitar efeitos negativos como os de estreitamento do currículo, por exemplo.

Shohamy (1993, p. 2), ao apresentar dados de um estudo sobre o impacto de três distintos exames nas práticas de sala de aula de diferentes escolas, destaca que os elaboradores de políticas usam os testes para controlar os sistemas educacionais, os currículos, bem como prescrever comportamentos e métodos por conhecer seu poder e autoridade, especialmente em lugares onde os sistemas são centralizados. Segundo a autora, (*ibid*., pp. 2-3):

> em tais sistemas, é claro que a introdução de exames nacionais ativará fatores adicionais que afetarão o processo educacional. Exames como os de matrícula ou de rendimento de larga escala são usados como uma tentativa para curar distúrbios educacionais complexos.

[56] No original: "[…] the notions that there are different phases in the process of innovation and different questions that need to be asked at each phase, that there are many participants involved in any attempt to introduce change and that the wants and needs of all of them must be taken into consideration, and that it is important to consider the attributes of the innovation, the resources available, and the peculiarities of the context in which the innovation is meant to develop".

Outra questão abordada pela autora é quando o exame obscurece o currículo existente (*ibid*., p. 16). Nos sistemas educacionais centralizados, como supracitado, os exames comunicam as prioridades aos professores (*ibid*., p. 17).

Segundo a pesquisadora, os exames de línguas desempenham um papel importante na política educacional, da qual também fazem parte os processos de política linguística. Isso ocorre uma vez que os exames são impostos para a população, exercendo influência no que é mais importante com relação ao ensino e aprendizagem de uma língua. Uma vez assumido que os testes de línguas são instrumentos de políticas linguísticas, pesquisas recentes questionam quais são as implicações que um teste pode exercer no que se refere à preparação de materiais didáticos, às práticas em sala de aula etc. Os estudos se fundamentam no conceito de mecanismo de política linguística. Segundo a pesquisadora, os mecanismos funcionam como canais pelos quais as políticas são difundidas na sociedade, funcionando de forma implícita ou explícita. Os exames de línguas, por exemplo, funcionariam de forma implícita e não são mecanismos neutros para a avaliação de determinados saberes.

Wall (2012, p. 79) salienta que "o interesse prático e político parte do uso que os elaboradores de políticas fazem dos exames de alta relevância para influenciar práticas educacionais". É verdadeiramente relevante investigar o poder dos exames em relação ao currículo e às práticas em sala de aula que, segundo Litron (2014, p. 102) é, "muitas vezes, maior que diretrizes e orientações oficiais".

Em relação ao "ensinar para o teste", Hughes (2004 apud WALL, 2012, p. 85) pondera que a melhor solução é que os elaboradores dos testes pensem em uma amostra ampla e imprevisível do currículo para influenciar os professores a ensinarem todo o currículo e não somente o que o teste poderia exigir. É nesse sentido que procuramos discutir a prova de redação do ENEM.

Esta seção procurou relacionar a questão da manutenção da produção de um texto dissertativo no ENEM e sua potencial influência no ensino. Nas próximas seções, trataremos dos estudos sobre avaliação em sala de aula e avaliação externa.

2.3 A avaliação

2.3.1 A avaliação da aprendizagem escolar

A avaliação tem um papel fundamental no ensino[57] e, como aponta Scaramucci (2006, p. 52),

> se na avaliação estão os maiores problemas de ensino é nela também que reside grande parte das soluções pelo poder nela investido e pela capacidade de exercer, potencialmente, um impacto positivo no ensino, definindo, redefinindo ou reforçando objetivos, conteúdos e habilidades consideradas desejáveis.

Tomando a avaliação como crítica do percurso, Luckesi (2011, p. 137) aponta:

> [...] a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planificou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível.

Embora essa importância esteja clara aqui, a avaliação é, na maioria das vezes, mal compreendida e mal aplicada. Enfatiza-se a nota e não a aprendizagem. A avaliação da aprendizagem tem grande potencial para promover reflexões sobre o ensino e o aprendizado, sendo assim, deveria ser levada em consideração desde o planejamento. Como aponta Scaramucci (1999, p. 118), uma das questões mais sérias é a "falta de objetivos reais, possíveis, específicos, assim como critérios claros que orientem esse processo". Sendo assim, "a abordagem do professor, sua visão de linguagem, de ensinar, de aprender, de avaliar permanecem inalteradas" (*ibid*., p. 119*)*, dando origem a um ciclo. Scaramucci (2000/2001, p. 99) pondera que "a relação entre ensino e avaliação, nesse caso, não se dá apenas pelo fato de os objetivos serem os mesmos, mas é decorrente da abordagem ou da filosofia de ensinar do professor". Desse modo, a avaliação deve fazer parte do planejamento do professor. É somente através da avaliação que o professor obtém resultados sobre os objetivos iniciais (BARTHOLOMEU, 2002, p. 25-26).

[57] Os termos avaliação, prova e teste serão empregados sinonimamente nesta dissertação.

Como apontado na seção anterior, a avaliação é muitas vezes utilizada como um instrumento de controle, de autoridade:

> A avaliação, em geral, tem sido utilizada como um instrumento de manipulação do sistema educacional, de controle de currículos, impondo novos materiais didáticos (Alderson, 1992; Shohamy, 1993) até um instrumento de poder e controle dos professores para quantificação, classificação, julgamento, punição e ameaça (BARTHOLOMEU, 2002, p. 29)

A avaliação é comumente utilizada para classificação. Luckesi (2011, p. 51) confirma em texto publicado em 1990:

> [...] a aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados. E nas ocasiões em que se possibilita uma revisão dos conteúdos, em si, não é para proceder a uma aprendizagem ainda não realizada ou ao aprofundamento de determinada aprendizagem, mas sim para "melhorar" a nota do educando e, com isso, aprová-lo.

Para o autor, essa função promove uma repressão do crescimento, uma prática denominada por ele de "pedagogia do exame". Em texto publicado originalmente em 1991 (*apud id.*, 2011, p. 36), o autor já nos explicava um dos efeitos dessa pedagogia: "na prática de ensino do terceiro ano do 2º grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de "resolver provas", tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a universidade". Acreditamos que essa função classificatória se deva, especialmente, ao impacto exercido pelos vestibulares no ensino.

Ao contrário, segundo Luckesi (*ibid.*, p. 83), deve-se privilegiar a avaliação diagnóstica, já que se constitui como "um momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc.". Scaramucci (2000/2001, p. 100) confirma:

> Na prática, a função diagnóstica, dimensão verdadeiramente educativa da avaliação, tem sido ignorada e substituída pela função classificatória, tornando a avaliação a fase do processo de ensino/ aprendizagem mais valorizada pela escola, professores, alunos, pais, sociedade em geral, não pela sua função iluminadora mas pelo poder que ela encerra, pelas decisões que são tomadas em seu nome; os conteúdos avaliados são automaticamente valorizados, fazendo dela um instrumento de poder o professor e da escola, instrumento disciplinador, condicionador externo da

> motivação e da aprendizagem, mecanismo para garantir que o currículo ou programa seja cumprido, dentre outros.

Os resultados obtidos com a avaliação deveriam somente ter o propósito de mobilizar "decisões a respeito da aprendizagem dos educandos" (LUCKESI, 2011). Luckesi (BASE, s/p) explica as finalidades da avaliação:

> A avaliação serve à finalidade da ação, a qual ela está vinculada. Se estamos avaliando a aprendizagem, ela serve à busca do melhor resultado da aprendizagem que está sendo processada; se estamos avaliando o setor de distribuição de uma empresa, a avaliação estará subsidiando a busca da melhor solução para os impasses encontrados nesse segmento organizacional. E, assim por diante. Em síntese, avaliação tem como finalidade servir à ação, seja ela qual for; são os projetos de ação buscam a construção de determinados resultados, a avaliação os acompanha, serve-os.[58]

Além das considerações de Luckesi, acrescentamos uma importante faceta da questão da avaliação na escola, alertada por Marinho (2001, p. 82) ao mencionar a falta de clareza sobre avaliação nos currículos.

> **A ausência de critérios e de pressupostos de avaliação** sugere uma postura um tanto descomprometida ou um silenciamento em relação a uma questão fundamental, pelo menos, para o aluno; afinal de contas, em última análise, é a **avaliação, fundada em quaisquer que sejam os critérios e modalidades, que tem definido a sua vida escolar**. Nossa hipótese é a de que a dificuldade em delimitar o estatuto de um currículo, no sentido de enfrentar questões tais como as que tratam dos objetivos da escola fundamental, da definição de um conteúdo e da organização do trabalho escolar (hora/ aula, série, ciclos) desemboque nesse final lacônico traduzido pela última categoria curricular. [grifos meus]

Na mesma direção que Marinho, Araújo (2007, p. 19) pontua uma das situações mais comuns em relação à avaliação em sala de aula:

> A sala de aula é o espaço clássico de ocorrência da avaliação e, mesmo assim (ou, talvez, justamente por isso), é nesse ambiente em que se pode encontrar o maior número de **testes mal elaborados, falta de critérios claros de correção, julgamentos de valor equivocados devido ao desconhecimento sobre o uso apropriado do instrumento avaliativo**. Muitas vezes, a visão de avaliação como instrumento punitivo ou de "prova de conhecimento" é sobreposta ao caráter de instrumento que busca aferir a capacidade de uso da língua em diferentes contextos. [grifos meus]

[58] Texto publicado no website do autor com o título "A base ética da avaliação da aprendizagem na escola". Disponível em <http://www.luckesi.com.br>. Acesso em 15 de fevereiro de 2015.

Nota-se, por meio de todas as considerações supracitadas, que se encontra distante o letramento em avaliação do professor e de todos os protagonistas envolvidos em avaliação (SCARAMUCCI, 2014[59]). Nas palavras da autora, o letramento em avaliação diz respeito a conhecimentos adequados sobre avaliação de acordo com cada perfil de protagonista, isto é, de pessoas envolvidas com uma avaliação: alunos, professores, elaboradores de políticas etc. Scaramucci traz o conceito de níveis de letramento em avaliação, cunhado por Taylor (2013), em que se afirma não haver um conhecimento uniforme sobre avaliação para todos os envolvidos. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor tenha conhecimentos acerca de noções fundamentais sobre avaliação, tais como métodos, tipos e propósitos, clareza sobre planejamento, concepções de língua (gem) no contexto de avaliação de línguas, entre outros, para que também se tenha clareza sobre o impacto das avaliações externas no ensino. A seção sobre métodos e propósitos das avaliações procura esclarecer essas questões. Esta pesquisa pode oferecer elementos de estudo para o professor que procura esse letramento imprescindível, tanto em relação às avaliações de sala de aula, preparadas por eles mesmos, quanto àquelas externas, que influenciam o ensino em diferentes quantidades e tipos de efeitos (ALDERSON & HAMP-LYONS, 1996).

2.3.2 As avaliações externas

As avaliações externas diferem das avaliações de sala de aula por serem "recursos muito poderosos, capazes de mudar e definir o comportamento daqueles afetados pelos resultados – administradores, professores e alunos" (SHOHAMY, 1993). Scaramucci (2000/ 2001, p. 101), explicando a função de exames externos como os vestibulares e os padronizados, tais como ENEM e Provão (à época de publicação), aponta que as "decisões tomadas em função das informações coletadas, nesse caso, as seleções, que os tornam instrumentos de poder, com função semelhante a de um currículo, capaz de definir conteúdos e valorizar aspectos, potencialmente direcionando ou redirecionando o ensino que o precede".

[59] Palestra ocorrida na Universidade de Brasília na data de 1 de abril de 2014. Disponível na UnBTV em <https://www.youtube.com/watch?v=E3TnGJgc2wA>. Acesso em 17 de fevereiro de 2015.

Além disso, mais especificamente em relação ao ENEM, a autora afirma:

> É, portanto, contando com um efeito retroativo potencial que exames como o ENEM e também o Exame Nacional de Cursos (Provão) [hoje, Enade] foram elaborados. Flexibilizaram-se os currículos (afinal, os PCNs não são apenas uma *proposta* curricular?) contando com os efeitos potencialmente mais efetivos do exame" (*id*).

Como afirmamos na seção anterior, os exames de alta relevância, tais como o ENEM atualmente, têm grande potencial para determinar o currículo e é nesse sentido que nossa investigação se faz importante. Procuramos entender em que medida a prova de redação desse exame impacta as práticas, isto é, os currículos reais, de duas professoras de 3º ano do EM, considerando que as proposições da prova se distanciam daquelas presentes nas orientações oficiais.

2.3.3 Métodos e propósitos das avaliações no contexto de línguas

McNamara (2000), renomado pesquisador na área de avaliação em contexto de ensino e aprendizagem de línguas, deixa claras todas as denominações relacionadas à avaliação, procurando oferecer uma introdução ao tema de forma conceitual e também tratando de alguns dos procedimentos da área.

O autor dá início a seu trabalho indicando que há métodos e propósitos diferenciados nos vários tipos de testes. Em relação ao método, distingue testes de língua de lápis e papel (*paper-and-pencil language tests*), denominados "testes de conhecimento" por Scaramucci (2011, p. 107) dos testes de desempenho (*performance tests*). Os testes de conhecimento avaliam capacidades indiretamente e são desenvolvidos para avaliar componentes de conhecimentos de língua, como testes de gramática ou de vocabulário, ou ainda, a compreensão, tais como os testes de leitura e compreensão oral, geralmente em itens (*test items*) com um formato fixo de resposta (*fixed response format*), como os testes de múltipla escolha (*multiple choice format*). Poderíamos dizer que a parte objetiva do ENEM é um teste de itens de múltipla escolha que afere conhecimentos nas mais diversas áreas, com a diferença de que "os itens do ENEM estruturam-se de modo específico, apresentando uma situação-problema contextualizada; um enunciado claro e objetivo e cinco alternativas de respostas, dentre as quais uma é o gabarito e as demais são plausíveis, porém incorretas" (BRASIL, 2014, p. 31). Além disso,

> A singularidade dos itens do ENEM provém do fato de que estes representam tarefas cognitivas de tipo transdisciplinar, ou seja, envolvem conceitos e temas que atravessam e combinam diferentes contribuições disciplinares. Isso torna difícil, por exemplo, referir-se aos itens de Ciências Natureza e Suas Tecnologias como sendo de Química, Física ou Biologia, pois estes são geralmente construídos nas fronteiras entre tais disciplinas. Essas características tendem a diminuir o peso relativo dos conteúdos memorizados (*id.*).

Já os testes de desempenho são aqueles em que se avaliam as capacidades diretamente, geralmente de escrita ou fala, por meio de amostras dessas habilidades. Em contraposição aos testes de conhecimento, Scaramucci (*op. cit., id.*) explica:

> A avaliação de desempenho pressupõe, portanto que a melhor maneira de avaliarmos se alguém é proficiente é colocá-lo em situação em que ele possa demonstrar diretamente essa proficiência. Em outras palavras, se o que desejamos é saber se sabe escrever, a melhor maneira é solicitarmos que escreva um texto; se é capaz de interagir em situações reais, simularmos situações reais de interação e fazê-lo desempenhar-se nessas situações.

Ao mesmo tempo em que chamamos a prova de redação do ENEM de um teste de desempenho por demandar a escrita de um texto em função de uma proposta de reflexão, devemos ressaltar que ela se afasta da condição de simulação de situações reais de interação, de uso da língua, já que o tipo textual "dissertação argumentativa" não se coloca nas práticas sociais de leitura e escrita, a não ser dentro da sala de aula, em uma interlocução com o professor que é justamente o avaliador do texto.

Nos testes de desempenho, apesar de realistas, as situações de avaliação não serão reais, mas sempre situações de avaliação, que somente poderão ser consideradas reais pelo fato de ocorrerem na vida real. É importante ressaltar, entretanto, que mesmo quando testes simulam comportamentos do mundo real – leitura de um jornal, simulação de uma conversa com um paciente, assistir uma palestra – salienta McNamara (2000, p. 108), não são os desempenhos em si que são importantes, mas sim, as informações que são fornecidas em relação ao desempenho do avaliado em tarefas semelhantes ou relacionadas àquelas da vida real.

No que diz respeito ao propósito, McNamara distingue testes de rendimento (*achievement tests*), aqueles que avaliam o que os alunos aprenderam em um programa de ensino, por exemplo, dos testes de proficiência (*proficiency tests*), ou seja, testes que avaliam

a proficiência para uso futuro que o examinando fará da língua. O "uso futuro da língua na 'vida real'" é, para McNamara (2000, p.7), o que é entendido na área de avaliação como critério.

> É necessário fazer distinções entre o critério (comportamento comunicativo relevante na situação alvo; uma série de desempenhos subsequentes ao teste) e o teste (um desempenho ou séries de desempenhos que simulam, representam ou exemplos do critério)[60] (MCNAMARA, 1997, p. 132).

O autor explica que o critério não é observável como meio de avaliação; já o teste, uma representação desse critério, sim. "Visto que o critério (o comportamento do candidato na língua alvo) é em princípio inobservável, o teste é usado para se fazer inferências sobre ele[61]".

Rauber (2012, p. 28), apoiada em Shohamy (1985) Scaramucci (2000) e Hughes (2003), propõe uma tabela, apresentada na Figura 4, que concentra os diferentes tipos de testes e seus propósitos.

Tipo de teste	Propósito	Exemplos
Rendimento	Utilizado para informar o que foi aprendido ao longo de determinado currículo ou programa	Teste aplicado pelo professor, durante ou ao final de um curso. Pode, também, ser externo à sala de aula.
Proficiência	Utilizado para avaliar o uso futuro da língua por um indivíduo	TOEFL[12], Celpe-Bras, CELU
Acesso ou entrada	Utilizado para selecionar alunos para determinado programa ou instituição de ensino	Vestibular, ENEM, NMET, SAT
Classificação ou nivelamento	Utilizado para identificação do nível de proficiência de um indivíduo para colocá-lo em um curso ou nível apropriado	

Figura 4: Tipos e propósitos dos testes, de acordo com Rauber (2012)

Como podemos perceber, Rauber (*op. cit.*) classifica o ENEM em um teste de acesso ou entrada ou, como proposto pelos elaboradores do exame, "um mecanismo de acesso ao Ensino Superior" (BRASIL, DOU, Edital nº 12, de 8 de maio de 2014). Sabemos,

[60] No original: "It is necessary distinguish between the criterion (relevant communicative behaviour in the target situation; a series of perfomances subsequent to the test) and the test (a performance or series of perfomances simulating, representing or sampled from the criterion)".

[61] No original: "Because the criterion (the candidate's subsequent target language behaviour) is in principle unobservable, the test is used to make inferences about it".

porém, que as informações obtidas a partir dos resultados do exame ainda são utilizadas para composição de uma avaliação da qualidade do EM, como subsídios para implementação de políticas públicas, como referência para aperfeiçoamento dos currículos do EM, entre outras (*ibid. id.*).

Outro conceito extremamente importante no que diz respeito aos estudos em avaliação é o de construto. Segundo McNamara (2000, p. 13) o termo "se refere aos aspectos do conhecimento ou habilidades que estão sendo avaliadas"[62], isto é, construto é o que o teste avalia e é sempre baseado em uma concepção de língua (gem). É entendido como uma representação do critério, ou seja, da situação alvo que se quer avaliar. Se a prova a ser aplicada é de leitura de um jornal em língua materna, por exemplo, o construto desse exame deve ser construído a partir de uma concepção do que é leitura em língua materna. Para uma definição clara de construto, Scaramucci (2009, p. 32 e 2011, p. 106) cita Ebel e Frisbie (1991, p. 108):

> O termo construto refere-se a um construto psicológico, uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medida ou observada diretamente. Exemplos de construtos são inteligência, motivação para o rendimento, ansiedade, rendimento, atitude, dominância e compreensão em leitura.

Scaramucci (2009, p. 36) salienta que "[...] o construto "leitura", portanto, teria que ser definido de acordo com a função do exame e da situação a que se propõe" e está sempre fundamentado visão de língua (gem) dos envolvidos em sua elaboração. McNamara (2000, p. 13) confirma: "definir o construto do teste envolve clareza sobre em que consiste o conhecimento de língua/gem, e como esse conhecimento é colocado em um desempenho real (uso de língua)[63]". McNamara (*op. cit.*, p. 25) ainda menciona que a escolha do conteúdo do teste implica em uma visão de seu construto. Sendo assim, a prova de redação do ENEM é uma representação de um construto baseado em uma visão sobre o que é escrever tanto no EM, uma vez que é sua "finalidade precípua a Avaliação do Desempenho Escolar e

[62] No original: "The term test construct refers to those aspects of knowledge or skill possessed by the candidate which are being measured".

[63] No original: "Defining the test construct involves being clear about what knowledge of language consists of, and how that knowledge is deployed in actual performance (language use)". Tradução de Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014, p. 208)

Acadêmico ao fim do Ensino Médio", e o escrever na universidade ou nos diversos setores do mundo do trabalho, já que permite o acesso a eles. Pressupõe-se, portanto, que a ênfase deve ser no trabalho com o tipo textual em questão.

2.4 Efeito retroativo

Atualmente, não há mais dúvidas sobre a existência do fenômeno efeito retroativo, isto é, o impacto exercido pelos testes/ avaliações no ensino e na aprendizagem, como nos confirma Cheng (2004, p. 147) ao declarar que "há evidências convincentes para sugerir que os exames, especialmente os de alta relevância, têm forte efeito retroativo no ensino e na aprendizagem dentro de diferentes contextos educacionais [...]". A autora ainda argumenta que "precisamos olhar para o fenômeno em um contexto educacional específico, investigando a fundo diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem" (*id*.), e afirma serem conhecidas, na educação, as relações positivas ou negativas, intencionais ou não intencionais entre testes, ensino e aprendizagem (*id*., 2008, p. 349).

Para efeito de esclarecimento, na área de avaliação, há questões terminológicas envolvidas no uso do conceito em língua inglesa: enquanto *washback* é o termo mais utilizado nos estudos britânicos da Linguística Aplicada, *backwash* é mais utilizado na área de Educação. Para Cheng e Curtis (2004, p. 4), ambas as palavras "referem-se à influência dos exames no ensino e na aprendizagem". Os autores apontam que raramente se encontra o termo *washback* nos dicionários. *Backwash*, ao contrário, é possível de ser encontrado e, segundo eles, diz respeito a "repercussões indesejáveis de alguma ação social" (*id.*). Eles afirmam que essa conotação negativa teria a ver com visões também negativas sobre a ligação entre exames e ensino. Green (2007) confirma que ambos os termos são usados com a mesma intenção, mas que *washback* é o que vem sendo mais utilizado. Neste trabalho, preferimos também o termo *washback*, traduzido para o português como "efeito retroativo".

Embora fosse um conceito popular, foi de fato colocado em questão no artigo seminal de Alderson e Wall (1993) intitulado "Does washback exist?". Nele, os autores buscam explorar o fenômeno, apresentando as visões de pesquisadores sobre o termo e as pesquisas que buscavam investigá-lo, bem como levantar uma série de hipóteses em relação ao conceito. Preferindo o termo utilizado pelos linguistas aplicados britânicos "*washback*",

os autores iniciam seu artigo com a pergunta "does washback exist?", apontando que o conceito se referia a muitas questões ao mesmo tempo, o que dificultava sua definição. Segundo Alderson e Wall (*op. cit.*, p. 115), já em 1956, Vernon (p. 166) alegava que exames distorciam o currículo e que já havia, entre professores, uma prática de treinamento para exames. Logo em seguida, citam, também, visões mais positivas sobre o poder dos exames, como as de Morris (1972): "colocam o currículo em prática", ou a de Swain (1985): "que elaboradores de testes tendam para o melhor e trabalhem para o efeito retroativo". Além disso, apontam as considerações de pesquisadores que associam a validade de um teste à influência benéfica no ensino, como Messick (1996). Alderson e Wall (1993), no entanto, negam que um teste seja considerado válido somente se houver efeitos positivos e enfatizam a necessidade de descrição desse fenômeno tão complexo.

Bailey (1999, p.3), citando o estudo de Shohamy (1993a, p. 4), apresenta os vários conceitos relacionados ao termo efeito retroativo, inclusive o que é utilizado nesta dissertação (1):

> 1. Efeito Retroativo - *washback effect* - refere-se ao impacto que testes têm no ensino e aprendizagem.
> 2. Instrução guiada por medidas - *measurement driven instruction* - refere-se à noção de que testes direcionam a aprendizagem.
> 3. Alinhamento curricular - *curriculum alignment* - enfoca a conexão entre avaliação e currículo de ensino, ou seja, que a avaliação alinha o currículo.
> 4. Validade sistêmica - *systemic validity* - implica na inclusão de testes no sistema educacional e a necessidade de demonstrar que a introdução de um novo teste pode melhorar a aprendizagem.[64] [tradução nossa]

Ainda, a validade sistêmica considera que um teste é válido se tiver consequências positivas. Scaramucci (2004) acrescenta a essa lista os conceitos de validade

[64] No original: "1. Washback effect refers to the impact that tests have on teaching and learning; 2. Measurement driven instruction refers to the notion that tests should drive learning; 3. Curriculum alignment focuses on the connection between testing and the teaching syllabus; 4. Systemic validity implies the integration of tests into the educational system and the need to demonstrate that the introduction of a new test can improve learning."

retroativa (*washback validity*) e alavancas para mudanças (*levers for change*) para mostrar como há controvérsias em relação à definição do conceito[65].

Alderson e Wall (1993) também buscam distinguir as denominações impacto e efeito retroativo. Segundo os autores, o termo *impact* (impacto) se refere aos efeitos exercidos pelos exames nas pessoas, nas políticas, nas práticas tanto na escola como no sistema de ensino ou na sociedade em geral. Já o termo *washback* (efeito retroativo) delimitaria o efeito exercido na sala de aula. O termo *influence* (influência) diria respeito às atitudes, percepções e opiniões sobre um exame por parte de professores e alunos. Green (2007) afirma que estudos como os de Bachman e Palmer (1996), McNamara (1996, 2000), Hamp-Lyons (1998) e Shohamy (2001) acreditam que os termos se referem a conceitos diferentes, sendo o primeiro – impacto – um conceito guarda-chuva, que englobaria o segundo. Neste trabalho, no entanto, assim como em Cheng (2004) e Scaramucci (1999c, 2000/2001e 2002), consideramos efeito retroativo sinônimo de impacto e de influência. Dessa maneira, não há distinções na forma de designar o que acontece na sala de aula ou na sociedade.

Em seu artigo, Alderson e Wall (*op. cit*., p. 118) também rebatem a visão determinista que se tinha dos testes. Além de alegar que a qualidade do efeito retroativo pode ser independente da qualidade do teste, eles alertam para a existência de outros fatores que podem influenciar o ensino além do teste, tais como a formação do professor ou o entendimento que ele tem acerca do teste. Para Cheng e Curtis (2004, p. 11), "se o efeito é positivo ou negativo depende principalmente de onde e como ele se dá e se manifesta em um contexto educacional específico[66]". Como já apontado, ao explorar o conceito, Cheng (1997, p. 40) confirma:

> Qualquer teste, bom ou ruim, pode ter efeito retroativo benéfico ou prejudicial. A relação entre um teste e seu impacto, positivo ou negativo, pode ser menos simples do que parece ser o caso à primeira vista. É possível que bons testes produzam bons e/ ou maus efeitos. Além do mais, testes ruins não necessariamente produzem efeitos ruins[67].

[65] No original "the degree of washback effect in an area or a number of areas of teaching and learning affected by an examination".

[66] No original: "Whether the washback effect is positive or negative will largely depend on where and how it exists and manifests itself within a particular educational context […]".

[67] No original: "Any test, good or bad, can be said to be having beneficial or detrimental washback. The relationship between a test and its impact, positive or negative, might be less simple than at first

Alderson e Wall (1993, p. 118) citam pesquisas que procuraram abordar o poder dos testes no ensino (VERNON, 1956; DAVIES, 1968; KELLANGHAN, MADAUS & AIRASIAN, 1982; ALDERSON, 1986; HUGHES, 1989, entre outros), mas enfatizam a falta de pesquisas empíricas e de evidências provenientes de observações em salas de aula tanto na área de educação quanto na área de ensino de língua. Por conta disso, eles deixam clara a necessidade de maior número de pesquisas na área e de uma preocupação maior com a metodologia, ressaltando a importância da observação em sala de aula e da triangulação dessas observações com as percepções do pesquisador e dos participantes. Dessa forma, apresentam as 15 hipóteses já citadas para encaminhar as pesquisas de uma forma crítica, embora eles também deixem claro que podem ser simplistas e com suposições não verificadas.

O estudo promovido por Wall e Alderson (1995 [1993]) foi o que motivou o artigo seminal apresentado acima. O propósito era investigar o impacto de um novo exame no ensino da língua inglesa em escolas secundárias do Sri Lanka. Para esse estudo, os pesquisadores levam em conta tanto as respostas dos professores sobre o impacto do exame em sua prática, quanto a própria prática, a partir de observações em sala de aula. Eles descrevem o contexto, o estudo realizado, as descobertas e apresentam uma discussão sobre a natureza do conceito e as implicações para as 15 Hipóteses formuladas por Alderson e Wall (1993, pp. 120-121). Segundo Wall e Alderson (*op. cit*.), o novo exame implantado no contexto foi pensado a partir das alegações de Pearson (1988) sobre exames que devem ser alavancas para mudança[68], sendo assim, o exame poderia ter efeitos positivos se "não houvesse conflitos nos objetivos, atividades ou nos critérios de correção do material didático e do exame, e se os professores os aceitassem e trabalhassem em direção a eles"[69] (WALL & ALDERSON, 1995, p. 199). Da mesma forma, poderia ter efeitos negativos se tivesse uma influência distorcida no que estava sendo ensinado e também na metodologia de ensino.

---

sight appears to be the case. It is possible for good tests to produce good and/or bad effects. Furthermore, bad tests do not necessarily produce bad effects".

[68] Tradução de Scaramucci (2005) para "levers for change", do artigo "Tests as levers for change" de Pearson (1988), publicado no livro "ESP in the classroom : practice and evaluation", editado por D. Chamberlain e R. J. Baumhardner.

[69] No original: "[…] there were no conflicts on the aims, activities or the marking criteria of the textbook and the exam, and if the teachers accepted these and worked towards them".

Os autores alegam não haver evidências de que o exame estaria afetando a abordagem ou as técnicas que os professores usavam para ensinar a leitura. Porém, fica claro para eles um estreitamento do currículo, uma vez que os professores usam exames já realizados em anos anteriores para preparar os alunos para o mesmo. Esse estudo mostrou aos autores que os testes têm impacto no que o professor ensina, mas não em como ensina (*op. cit*., p. 220). Dessa forma, eles afirmam que o exame é apenas um dos fatores que afetam o efeito retroativo. De acordo com seus resultados, alguns fatores contribuíram para que o ensino fosse daquela maneira: o não entendimento da filosofia/ abordagem do material didático; o não conhecimento do exame, o fato de alguns professores se sentirem incapazes de implementar a metodologia proposta pelo material didático, entre outros. Suas considerações finais dizem respeito à complexidade referente às inovações propostas a partir de um exame:

> Fatores que podem impedir a implementação de uma nova abordagem, e que podem fazer difícil a tarefa de reforço pelo exame (efeito retroativo) incluem uma frequente rotatividade na equipe de professores, falta de recursos materiais, práticas de gerenciamento dentro das escolas, insuficiente treinamento específico sobre o exame para os professores, comunicação inadequada entre aqueles responsáveis pelo exame e os seus usuários, compreensão inadequada da filosofia do material didático ou do exame, as crenças dos professores de que um método em específico é mais efetivo do que aquele representado pelo material didático ou implícito no exame, o grau de comprometimento dos professores com a profissão, outras obrigações, incluindo compromissos de ensino em outras instituições ou privados, e assim por diante[70] (*op. cit*., p. 220).

O que os autores propõem é que esses fatores sejam considerados pelos elaboradores de exame para que o mesmo possa provocar os efeitos esperados, esses são para Scaramucci (2005, p. 41) outras forças presentes na sociedade que interagem com os exames na determinação de seus efeitos.

[70] No original: "Factors which may prevent the implementation of the new approach, and which may make the task of reinforcement by an examination (washback) difficult include frequent turnover in teaching staff, lack of material resources, management practices within schools, insufficient exam-specific teacher training, inadequate communication between those responsible for the exam and its users, inadequate undestanding of the philosophy of the textbook or the examination, teachers' beliefs that a particular method is more effective than those represented by the textbook or implicit in the examination, the degree of commitment of teachers to the profession, other obligations, including teaching commitments in other institutions or privately, and so on".

O trabalho de Hughes (1994) também foi uma importante contribuição para os estudos sobre efeito retroativo. O autor procurou distinguir o efeito causado nos participantes, sendo eles os professores, os aprendizes, os administradores, os elaboradores de materiais didáticos, os elaboradores de currículos; nos processos, isto é, atividades em que os participantes estão envolvidos, e, por fim, nos produtos, ou seja, o aprendizado, por exemplo (*apud* WALL, 2012, p. 81). Essa distinção é chamada "tricotomia de Hughes". Abaixo, reproduzimos o modelo de Bailey (1996, p. 264) a partir das considerações de Hughes (1993) sobre os participantes, o processo e o produto.

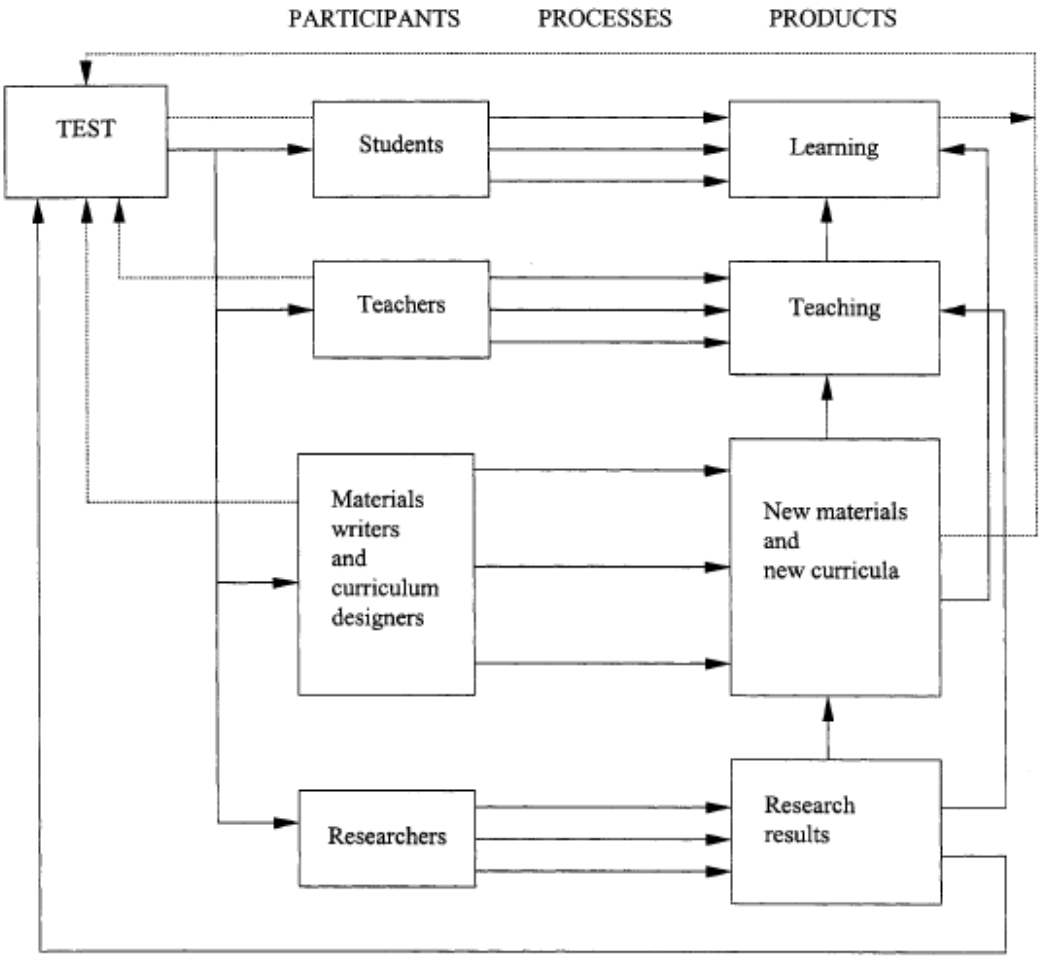


Figura 5: Modelo de efeito retroativo proposto por Bailey (1996)

Bailey (1996) propõe uma revisão de literatura sobre o efeito retroativo de testes em contextos de língua e, mais especificamente, uma revisão sobre o conceito dentro de uma perspectiva comunicativa. De acordo com essa visão, a avaliação é baseada em interação e

autenticidade, como exemplificam Morrow (1991) e os estudos de Canale & Swain (1980), Swain (1984), Green (1985) e Hart, Lapkin & Swain (1987), e são elaboradas com o objetivo de "encorajar boas práticas em sala de aula" e "acarretar efeito retroativo positivo" (BAILEY, 1996, p. 260-261).

Em seu artigo, Bailey procura explicar o funcionamento do fenômeno a partir dos estudos de Hughes (1993) e de Alderson & Wall (1993). Ao considerar a distinção de Hughes, que considera os participantes (estudantes, professores, administradores, desenvolvedores de materiais e editores), o processo (ações tomadas pelos participantes que podem contribuir para o processo de aprendizagem) e o produto (o que é aprendido e a qualidade do que é aprendido) e as 15 hipóteses de Alderson & Wall (1993), a autora as combina em duas proposições. Ela propõe uma distinção entre 'efeito retroativo para os aprendizes' e 'efeito retroativo para o programa'. (BAILEY, 1996, p. 262). Segundo seu estudo, o primeiro diz respeito àqueles "efeitos de informações derivadas do teste fornecidas aos examinandos e que provocam um impacto direto neles" (*ibid*., p. 263). Como exemplo, a autora cita que o aluno pode participar de processos como a prática de itens similares aos daqueles presentes no teste, ou a aplicação de estratégias para feitura do exame, ou ainda faltar em aulas para estudar para o teste, entre outras possibilidades. Bailey aponta que qualquer dessas possibilidades pode levar a um efeito retroativo beneficial ou negativo, dependendo se levam o aluno a ter progresso na língua ou não (*ibid.,* p. 265).

Efeito retroativo para o programa diz respeito aos "resultados de informações derivadas do teste fornecidas para professores, administradores, elaboradores de currículo, conselheiros etc." (*ibid.,* p. 264). Bailey (*ibid*., p. 267) cita Shohamy (1992, p. 514) para descrever o que propõe:

> Tais informações podem ser usadas para julgar o nível de língua dos alunos em relação às expectativas do currículo, para determinar se a escola como um todo desempenha bem em relação a outras escolas que compartilham o mesmo currículo, para constatar se os métodos de ensinar e os livros didáticos são ferramentas efetivas para alcançar aqueles objetivos, e para determinar se os objetivos são realistas e apropriados. Uma vez que as conclusões são tomadas baseadas em tais informações, é possível implementar mudanças nos métodos de ensino, nos livros didáticos, ou

> expectativas. Essas mudanças podem então ser monitoradas através de repetida administração dos testes de modo contínuo[71].

Bailey (*id.*) também aponta para a possibilidade de estreitamento do currículo[72] como um impacto de um exame no ensino, isto é, o efeito pode ser negativo, uma vez que faz com que as práticas sejam apenas voltadas para o desempenho do aluno no teste, deixando de lado outras práticas importantes para o aprendizado pleno da linguagem. Alderson e Wall (1993, p. 118) esclarecem que

> da mesma forma para os professores, o medo de resultados ruins, e a culpa, a vergonha, e o embaraço associados, podem levar a um desejo de que os estudantes alcancem melhores resultados de qualquer maneira possível. Isso pode levar a um 'ensino para o teste', com um indesejável 'estreitamento do currículo'[73].

É importante ressaltar que, da mesma forma, os efeitos podem se dar nos materiais didáticos produzidos para os alunos ou candidatos a exames. Segundo Bailey (1999, p. 30) o exame pode ou não exercer esse efeito:

> […] o efeito retroativo em materiais didáticos tem sido identificado especificamente como um possível resultado do uso do teste (Lam, 1994, p 85). Esse efeito pode ser particularmente importante, ou sequer mais notável, no contexto de mudança em um exame ou com a implementação de um novo exame[74].

Os materiais que apresentam efeito retroativo muitas vezes são resultado da implementação de um novo exame ou da existência de um exame de alta relevância que o direciona. Fernandes (dissertação em andamento) aponta que os estudos que tratam sobre efeito retroativo em materiais didáticos são preparatórios para os exames de proficiência, tais

---

[71] No original: "Such information can be useful for judging students' language in relation to the expectations of the curriculum, to determine whether the school as a whole performs well in relation to other schools that share the same curriculum, to ascertain whether teaching methods and textbooks are effective tools for achieving those goals, and to determine whether the goals are realistic and appropriate. Once conclusions are reached based on such information, it is possible to implement change in teaching methods, textbooks, or expectations. These changes can then be monitored through repeated administration of the tests on an ongoing basis".

[72] No original: "narrowing of the curriculum" (SMITH, 1991).

[73] No original: "Similarly for teachers, the fear of poor results, and the associated guilt, shame, or embarrassment, might lead to the desire for their pupils to achieve high scores in whatever way seems possible. This might lead to 'teaching to the test', with an undesirable 'narrowing of the curriculum' (Smith 1991)".

[74] No original: "[…] *textbook washback* has specifically been identified as one possible result of test use (Lam, 1994, p. 85). This effect may be particularly important, or at least most noticeable, in the context of a change in an exam or the implementation of a new exam" (BAILEY, 1999, p. 30).

como o TOEFL, TOEIC etc). Vemos, no caso do Brasil, que o ENEM vem influenciando a produção de materiais preparatórios, tais como apostilados de cursos preparatórios, plataformas na internet ou mesmo capítulos em livros didáticos, como apontaremos na análise documental adiante.

A publicação de uma edição da revista *Language Testing* totalmente dedicada aos estudos sobre efeito retroativo em 1996 é considerada um marco para Wall (2012, p. 81). Nela, foram divulgados dois estudos sobre a natureza do fenômeno e quatro estudos de caso. A revisão de literatura de Bailey (1996a) e três desses estudos de caso nos interessam particularmente.

Alderson e Hamp-Lyons (1996, p. 282), em seu artigo sobre um estudo de efeito retroativo em aulas de preparação para o TOEFL nos Estados Unidos, repetem as considerações supracitadas sobre a pouca quantidade de estudos com observações em sala de aula. Com base em suas análises das aulas observadas, os autores afirmam que o fenômeno é mais complexo do que mencionado em Alderson & Wall (1993) e acrescentam a consideração de que um teste pode causar um impacto no ensino, mas somente em relação ao conteúdo, mantendo a metodologia de ensino intacta, corroborando o que já havia sido dito antes. As análises mostram que o TOEFL afeta tanto o que os professores ensinam quanto o modo de ensino, mas que o grau e o tipo desse efeito não é o mesmo de professor para professor. Os resultados não explicam, no entanto, porque os professores ensinam da forma observada. Eles acrescentam que "somente o teste não garante efeito retroativo, seja negativo ou positivo" (ALDERSON & HAMP-LYONS 1996, p. 296). Propõem, assim, a inclusão de uma nova hipótese sobre o fenômeno: "Os testes terão diferentes quantidades e tipos de efeito retroativo em alguns professores e alunos e não em outros"[75] (*id.*). Segundo eles, as quantidades e tipos de efeito retroativo podem variar de acordo com a relevância do teste; na medida em que o teste vai contra práticas atuais ou em que professores e elaboradores de materiais didáticos pensam sobre métodos apropriados de preparação para o teste, ou ainda, na medida em que professores e elaboradores de materiais didáticos estão dispostos e são capazes de inovar.

[75] No original: "Tests will have different amounts and types of washback on some teachers and learners than on other teachers and learners".

Shohamy *et al*. (1996, pp. 299-300), em um artigo sobre o estudo do efeito retroativo em Israel, investigaram os efeitos de um exame de árabe como segunda língua e de um exame de inglês como língua estrangeira por meio das percepções de professores e alunos. Os autores mostram que, no contexto de pesquisa sobre o exame de árabe, os professores costumavam trocar os materiais didáticos por exercícios que simulavam o exame. Os autores informam o impacto do exame de árabe foi diminuindo até chegar a nenhum efeito. Ao contrário, o impacto do exame de inglês aumentou ao longo do tempo. Para os autores, isso significa que os efeitos variam ao longo do tempo e podem também não durar. Eles apontam que esses efeitos se dão devido a vários fatores: a relevância do exame; o status da língua; o propósito e o formato do teste e as habilidades que são avaliadas.

O estudo de caso de Watanabe (1996) procurou determinar se haveria uma relação entre exames de entrada e a quantidade de ensino de gramática e tradução em cursos preparatórios no Japão. Após observações e entrevistas, o autor observa que os testes não afetam os professores da mesma maneira. Os resultados de sua pesquisa mostram que "mudanças no exame não levarão, automaticamente, a mudanças no ensino; mas antes, fatores relacionados aos professores parecem ter um grande papel nas decisões sobre o que acontece na sala de aula[76]" (WATANABE, 1996, p. 232).

Outro estudo importante é o de Cheng (1997) sobre o efeito retroativo de um exame público – Hong Kong Certificate of Education Examination in English – nas práticas de ensino de inglês em escolas secundárias de Hong Kong. Como no contexto de Wall & Alderson (1995), o exame foi implantado com o objetivo de mudar práticas de ensino. Cheng (*ibid*., p. 39) aponta que, "mesmo quando o efeito retroativo se refere a uma mudança intencional no currículo, efeitos não intencionais e acidentais podem ocorrer, uma vez que o desenvolvimento bem sucedido de currículo é uma questão muito mais complexa"[77]. Ela acrescenta que a intenção de mudar práticas de ensino através da mudança de um exame é ideal, mas que pode mudar somente o formato, e não o cerne do ensino (*op. cit.*, p. 52). Os

[76] No original: "[…] changes to exams will not automatically lead to changes in teaching; but rather, teacher factores seem to play a greater role in deciding what happens in the classroom".

[77] No original: "[…] even when 'washback' (as it is used in this study) refers to an intended curriculum change by means of public examination change, unintended and accidental side-effects could occur, as successful curriculum development is a much more complex thing".

resultados de pesquisa confirmam que o conteúdo de ensino é o mais afetado e que há efeito retroativo em atitudes e comportamentos dos professores. Ela ainda mostra que os professores confiam nos materiais didáticos para interpretar um exame novo.

Praticamente dez anos após a publicação do artigo seminal de 1993, ao escrever o prefácio da obra de Cheng, Watanabe & Curtis (2004), considerada uma segunda importante reunião de estudos sobre efeito retroativo (WALL, 2012, p. 82), Alderson (2004, p. xi) alega não haver mais dúvidas sobre a existência do fenômeno. Ele elucida que, nesse momento, já é de conhecimento geral que os exames causam mais impacto no conteúdo e no material didático do que na metodologia do professor; que os professores podem ensinar para um mesmo exame de maneiras diferentes e que exames de alta relevância causam mais impacto que os de baixa relevância. Como exemplo, o autor cita sua pesquisa realizada juntamente com Hamp-Lyons sobre o impacto do TOEFL no ensino (ALDERSON & HAMP-LYONS, 1996) e sua surpresa ao descobrir como dois professores ensinavam muito diferentemente para o mesmo exame. O que se passou a questionar, então, é o porquê de um exame ter os efeitos que tem. O autor direciona suas preocupações para as crenças dos professores. Segundo sua análise sobre o contexto das pesquisas sobre o fenômeno, faz-se necessário prestar atenção nas razões para o professor ensinar da maneira que ensina. O autor afirma que "precisamos entender suas crenças sobre ensino e aprendizagem, o seu grau de profissionalismo, a adequação de sua preparação e de seu entendimento da natureza do teste e de seu fundamento[78]" (ALDERSON, 2004, p. xi). Scaramucci (2005, p. 3), do mesmo modo, procura esclarecer o que se espera na pesquisa de efeito retroativo atualmente:

> Compreender o conceito de efeito retroativo pressupõe ir fundo nos mecanismos operantes na relação entre ensino, aprendizagem e avaliação, relação essa muito mais complexa do que apenas a influência de um teste no ensino e na aprendizagem. O impacto teria, nesse caso, de ser avaliado com referência às variáveis, objetivos e valores da sociedade, do sistema educacional em que os exames são usados, assim como dos resultados potenciais de seu uso, o que justifica estudos em contextos diversos.

[78] No original: "We need to understand their beliefs about teaching and learning, the degree of their professionalism, the adequacy of their training and of their understanding of the nature of and rationale for the test".

Scaramucci (2000/2001, p. 106) salienta que "o reconhecimento do professor como o elemento central para que mudanças a longo prazo na melhoria da educação possam ocorrer tem sido uma das maiores contribuições dos estudos recentes sobre o efeito retroativo e teoria da inovação (Markee, 1997; Wall, 1996)".

Spratt (2005), ao propor uma revisão dos estudos já realizados até o momento visando levar aos professores informações sobre efeito retroativo, aponta que o fenômeno influencia vários aspectos da sala de aula, tais como currículo, materiais, métodos de ensino, sentimentos e atitudes e aprendizagem. Em geral, a autora demonstra que os resultados não são homogêneos, o efeito retroativo está "no entanto, nem sempre presente e podendo variar em forma e intensidade" (*ibid*., p. 21)[79]. Em relação ao currículo, a autora aponta que o efeito retroativo "opera em diferentes modos e em diferentes situações, e que em algumas situações, pode não operar de maneira alguma" (*ibid*., p. 10). Quanto aos materiais relacionados aos exames, Spratt menciona que os estudos revisados por ela mostram que os professores os utilizam em diferentes níveis. Dessa forma, "os professores e os alunos se comportam diferentemente em diferentes contextos, o que afeta o montante e o tipo de efeito retroativo dos exames nos materiais e em seu uso" (*ibid*., p. 13). A autora também nos apresenta um resumo das oito categorias formuladas por Smith (1991, pp. 526-537) para a análise do efeito retroativo:

> 1) Nenhuma preparação especial, isto é, nenhuma atividade especial é usada para preparar os alunos para o teste.
> 2) Ensino de habilidades de elaboração do teste, por exemplo, o treino macetes em habilidade tais como trabalhar dentro de um limite de tempo ou transferir respostas para uma folha de respostas.
> 3) Exortação, por exemplo, encorajamento dos estudantes para ter boa noite de sono e café da manhã antes do teste e trabalhar bastante durante o teste. Várias formas de preparação.
> 4) Ensino do conteúdo que será trabalhado pelo teste, por exemplo, revisão do conteúdo de instruções comuns, sequenciando tópicos para que aqueles que o teste possa apresentar sejam ensinados antes do teste, e ensino de novos conteúdos que o teste apresenta.
> 5) Ensino para o teste, por exemplo, uso de materiais que imitam o formato e tratam do mesmo território curricular que o teste.
> 6) Inoculação de estresse, por exemplo, preparação para o teste que visa impulsionar a confiança dos alunos para fazer o teste; um trabalho nos sentimentos de auto eficácia dos alunos.

[79] No original: "is however not always present and can vary in form and intensity".

7) Prática de itens do teste ou formas paralelas.
8) Trapaça, por exemplo, oferecimento de tempo extra, dicas ou reformulações de palavras aos alunos, com as respostas corretas ou com alteração de marcas em folhas de respostas[80].

Considerando os métodos de ensino, a autora aponta que a percepção de que o efeito retroativo afeta o conteúdo e não a metodologia é verdadeira em alguns contextos, mas não em outros, enfatizando a importância de se considerar outros fatores. De acordo com os estudos revisados, Spratt menciona que pode haver nenhum ou algum efeito retroativo na metodologia dependendo dos contextos e dos professores. A autora oferece, então, uma gama de fatores que afetam a natureza do efeito retroativo: aqueles relacionados aos professores, tais como crenças, atitudes, nível educacional e experiência e suas personalidades; aos recursos, tais como especificações e materiais didáticos; à escola, tais como atmosfera, pressão dos administradores nos professores, quantidade de tempo e de alunos etc; o exame: proximidade, relevância, status da língua, propósito, formato, peso, familiaridade, etc.

Em um artigo recente, Glover (2014, p. 25) concentra-se em detalhar três fatores que complicam a interpretação da pesquisa em efeito retroativo sobre a metodologia de ensino (*how teachers teach*): a variedade de termos utilizados e de características da sala de aula que foram investigadas, os resultados conflitantes e a natureza positiva ou negativa do efeito retroativo que não se relacionam a teorias de ensino consideradas boas. Por meio do quadro apresentado na Figura 6 (*op. cit.*, pp. 26-27), o autor procura mostrar como é dificultada a comparação entre os vários estudos que analisa:

[80] No original: "1) No special preparation _ i.e., no special activities are used to prepare the pupils for the test. 2) Teaching test-taking skills _ i.e., training test wiseness in skills such as working within time limits or transferring answers to a separate answer sheet. 3) Exhortation _ i.e., encouraging students to get a good night's sleep and breakfast before the test and to try hard on the test itself. Various forms of prep talks. 4) Teaching the content known to be covered by the test _ i.e., reviewing the content of ordinary instruction, sequencing topics so that those the test covers would be taught prior to the test, and teaching new content that they know the test covers. 5) Teaching to the test _ i.e., using materials that mimic the format and cover the same curricular territory as the test. 6) Stress inoculation _ i.e., test preparation aimed at boosting the confidence of pupils to take the test; working on students' feelings of self-efficacy. 7) Practising on items of the test itself or parallel forms. 8) Cheating _ i.e., providing students with extra time, with hints or rephrasings of words, with the correct answers or altering marks on answer sheets (SMITH, 1991, pp. 526-37 *apud* SPRATT, 2005, p. 15)

Studies, Terms, Aspects Investigated, Observation and Washback

Study	Terms used	Classroom Aspects investigated	Observation	Washback
Wall (1999)	Methods, methodology	Explaining words and structures	Yes	Absent
Wall and Alderson (1993)	Methodology	Pre-teaching vocabulary for reading, Reading skills work	Yes	Absent
Wesdorp (1982)	types of teaching, teaching practices	Explaining, Demonstrating, Interaction patterns.	No	Absent
Alderson and Hamp-Lyons (1996)	Methodology, teaching practices	Talking time, Test-taking time, References to the examination, Laughter, Innovations, Metalanguage, Pair work	Yes	Variable
Watanabe (1996)	Methods	Translation, Grammatical explanations	Yes	Variable
Cheng (1999)	Tasks	Integrated language tasks, Explaining mock exams, Group work	Yes	Variable
Hayes and Read (2004)	Activities	Test-taking activities, Interaction, Feedback, Explanations, Student strategies, Laughter	Yes	Variable
Burrows (2004)	Methods	Curriculum, Teacher discourse, Explanations, Instructions, Interaction.	Yes	Variable
Nikolov (1999)	Activities, techniques, tasks	Translation, Gap-filling, Reading aloud, Grammar exercises	Yes	Variable
Cheng (1998)	Activities	Reading aloud, role play, group discussion	No	Variable
Andrews (1995)	Pedagogical strategies	Speaking for presentations, Group discussions, Using set phrases, Grammatical accuracy	No	Variable
Shohamy et al (1996)	Methodology, content, Activities	Test activities, Memorization, Speaking at length, Group and pair work, Debates, discussions	No	Variable
Chapman and Snyder (2000)	Cognitive load, Strategy	Multiple choice/ short answer questions, Problem-solving, Critical thinking, Rote learning	No	Variable
Stecher et al (2004)	Classroom practice, Methods	Explaining, Suggesting revisions, Giving examples, Discussion.	No	Present
Turner (2001)	Methodology, tasks	Performance tasks, Teacher discourse	No	Present
Prodromou (1995)	Methods	Penalising error, questions, Denying communication, Anxiety, Solemnity.	No	Present

Figura 6: Tabela de Glover (2014) sobre os estudos, termos, aspectos investigados, observação e efeito retroativo

A partir da análise desses estudos, Glover (2014, p. 30) aponta conclusões e expectativas acerca do efeito retroativo na metodologia de ensino. Segundo o autor, os estudos apontados por ele mostram que:

- O efeito retroativo pode influenciar como os professores ensinam mas os efeitos são limitados por outras influências tais como o contexto,

> recursos e cognição dos professores, levando a variações entre diferentes professores e situações.
> - Exames influenciam como os professores ensinam em algumas situações e para alguns professores.
> - A natureza de tal influência precisa de investigações adicionais para que se chegue a conclusões a partir de pesquisas anteriores.
> - Pesquisas anteriores têm investigado efeitos no discurso e nas práticas em sala de aula, mas uma descrição detalhada sobre como o efeito retroativo pode ser em sala de aula ainda não existe.[81]

Quanto às expectativas, o autor inclui:

> 1. Diferenças são prováveis de serem encontradas em aulas voltadas para o exame em relação ao que os professores ensinam e em suas atitudes. Diferenças em aspectos como a metodologia, se de fato presentes, são prováveis de variar entre diferentes professores e contextos.
> 2. Efeito retroativo na metodologia pode estar presente no discurso ou práticas de sala de aula, e pode ser investigada por meio do uso de uma combinação de observação, análise da fala dos professores e relatórios dos professores.
> 3. Efeitos positivos ou negativos podem ser apontados por meio das diferenças nos eventos de sala de aula e sua contribuição positiva ou negativa para o ensino (*ibid., id.*,).[82]

Com o objetivo de esclarecer a professores, elaboradores e estudantes aspectos da aparência desse efeito retroativo na metodologia de ensino, o autor, nesse mesmo artigo, detalha um estudo que investigou o efeito retroativo por meio das falas dos professores em sala de aula. Embora nosso propósito não seja nos ater a detalhes das falas dos professores da mesma forma que Glover (2014), os dados gerados em nossa investigação nas duas salas de aula permitem informar sobre aspectos das metodologias de ensino de nossas professoras participantes e indicar se há efeito retroativo nelas.

[81] No original: "Washback can influence how teachers teach but effects are limited by other influences such as context, resources and teacher cognition, leading to variations between teachers and situations. Examinations influence how teachers teach in some situations and for some teachers. The nature of such an influence needs further investigation in order to build on findings from previous research. Previous research has investigated effects on classroom discourse and practices, but a detailed description is lacking of what washback may look like in the classroom."

[82] No original: Differences are likely to be found in examination lessons in what teachers teach and attitudes. Differences in aspects of how teachers teach, if present at all, are likely to vary between teachers and contexts. 2. Washback on how teachers teach might be present in classroom discourse or practices, and investigated through the use of a combination of observation, discourse analysis and teacher reports. 3. Positive or negative effects may be indicated by differences in classroom events and their positive or negative contribution to teaching.

Em relação à metodologia utilizada nas pesquisas sobre efeito retroativo, ainda é importante citar outros trabalhos seminais sobre o fenômeno que também direcionam a metodologia desta pesquisa. Watanabe (1996), por exemplo, ressalta três dimensões bipolares para o fenômeno: especificidade – sobre efeito específico e geral, observabilidade – sobre efeito observável e não observável, e intencionalidade – direta (isto é, quanto o professor tem uma intenção clara de preparar para o teste) ou indireta (quando não tem intenção). Por ser um assunto complexo, o autor acredita que a etnografia é o melhor tipo de pesquisa para o estudo do efeito retroativo.

> O efeito retroativo é um fenômeno extremamente complexo. Pode ser conceitualizado em diferentes dimensões, envolvendo um número de variáveis, tais como ensino, aprendizagem, interação entre professor e alunos, motivação dos alunos, etc. e, portanto, ele precisa ser examinado a partir de múltiplas perspectivas. A pesquisa experimental clássica não é apropriada por causa da dificuldade de se controlar todas essas variáveis[83] (*ibid*., p. 211).

Tratando da pesquisa qualitativa em si, Watanabe (2004, p. 23) lembra-nos de que, "como os exames são usados em um contexto particular com um propósito específico, é importante identificar problemas que são reconhecidos pelos usuários do exame no contexto". Ele aponta que é necessário observar o contexto para não contar somente com as perspectivas de alunos e professores sobre o exame e que o pesquisador necessita de variadas técnicas de acúmulo de dados, tais como entrevistas e questionários. Além disso, registra que o pesquisador deve construir descrições do fenômeno como um todo, assim, a partir das descrições, ele gera "uma inter-relação complexa de causas e consequências que afetam o comportamento humano e as crenças sobre fenômenos em particular" (*id*.). Alderson e Wall (1993) apontavam a metodologia uma das limitações sobre a pesquisa sobre efeito retroativo.

Watanabe (2004) trata também dos fatores relacionados aos professores ao procurar explicar a complexidade do fenômeno. O autor acredita que o pesquisador de efeito retroativo deve levar em consideração todo o contexto onde o exame é utilizado, portanto, deve promover uma metodologia de pesquisa qualitativa. Para isso, deve também considerar

[83] No original: "Washback is an extremely complex phenomenon. It can be conceptualised on different dimensions, involving a number of variables, such as teaching, learning, interaction between teacher and students, students' motivation, etc. and therefore needs to be examined from multiple perspectives. Classical experimental research is not appropriate because of the difficulty of controlling for all these variables".

as dimensões do fenômeno, os aspectos do ensino e da aprendizagem que podem ser influenciados pelo exame, bem como aos fatores que mediam o processo de efeito retroativo gerado. Abordaremos abaixo cada uma das dimensões, dos aspectos e dos fatores, como propostos por Watanabe (2004):

Uma primeira diz respeito à **especificidade** do efeito, que pode ser geral, como é o caso da hipótese de que exames fazem os examinandos estudarem mais; ou específica, quando se refere a um aspecto específico do exame ou a um tipo específico de teste. O autor cita a possibilidade de a inserção de uma prova de compreensão oral em um exame ter o poder de provocar uma adição de tarefas para prática da compreensão oral em sala de aula (2004; 1996).

A segunda dimensão refere-se à **intensidade** do efeito: se o efeito é forte, pode determinar tudo o que acontece na sala de aula, bem como fazer os professores ensinarem de uma mesma maneira; se fraco, influencia somente uma parte das atividades ou alguns professores e alunos. Para Green (2007, p. 24), em um resumo das várias considerações sobre essa dimensão, "a intensidade do efeito retroativo varia em relação às percepções da relevância do teste (agora incorporada em importância) e da dificuldade do teste (Hughes, 1993) pelos participantes"[84]. Citando Bailey (1999) e Watanabe (1997), o autor afirma que a intensidade é provavelmente sazonal, aumentando com a proximidade do teste em termos de tempo, por exemplo. Para Cheng (1998) a intensidade também está relacionada à relevância do teste.

No que se refere à **extensão**, Watanabe explica que pode ser longa ou curta. Ele exemplifica com o caso dos vestibulares: se o efeito continua depois dos vestibulandos entrarem na universidade, é um efeito de longo prazo; se não continua, curto prazo.

Intencionalidade é outra dimensão abordada. Esta tem a ver com a pesquisa de um efeito intencional e de um não intencional. Como já apontado, segundo Watanabe (1996, p. 220), a intencionalidade pode ser direta ou indireta. "A intencionalidade direta ocorre quando o professor tem uma intenção clara de preparar seus alunos para exames. A indireta

[84] No original: "[…] washback intensity varies in relation to participants' perceptions of test stakes (now incorporated into importance) and test difficulty".

é observada quando o professor não tem tal intenção, mas de qualquer forma usa materiais similares àqueles frequentemente incluídos nos exames".

Quanto a **valor**, Watanabe (2004, p. 21) revela que o importante é questionar para quem a apreciação é feita, uma vez que ela pode ser diferente para cada envolvido. Scaramucci (2005, p. 40) explica que essa dimensão também se relaciona com a intencionalidade: "efeito retroativo positivo tem sido associado com efeito intencional e desejado quando o exame é implementado; efeito retroativo negativo (e positivo) com não intencional, geralmente associado a macetes para se fazer a prova". A autora complementa que a discussão sobre essa dimensão é bastante complexa, como já apontamos, por poder ser vista de maneira diferentes pelos diferentes protagonistas: "um exame pode ser visto como positivo por professores e negativo por diretores, por exemplo" (*ibid., id.*).

Bailey (1996, p. 275) sugere que, para o teste potencializar efeitos benéficos ou positivos, os examinandos e os professores, administradores, entre outros, devem conhecer e entender o teste, isto é, saber o que ele avalia, qual a finalidade do uso dos resultados etc.; além disso, o efeito benéfico pode acontecer se os resultados estiverem claros e forem justos para os usuários; se o teste avaliar o que o programa pretende ensinar; se objetivos forem bem articulados; se os princípios teóricos forem aceitos no campo de estudo; se o teste apresentar tarefas e textos autênticos e, por fim, se os participantes investirem nos processos de avaliação (*ibid*., pp. 276-277). Para Scaramucci (2000/2001, p. 102),

> ao invés da dicotomia positivo/ negativo, que estaria mais associada a uma visão determinista, me pareceria mais adequado avaliar esse segundo tipo de efeito [neutro ou indireto, não relacionado à qualidade do exame] em um contínuo, em que as variações seriam dependentes do grau ou intensidade com que as características do exame em questão são identificadas no processo de ensino/ aprendizagem. Essa opção teria a vantagem de dispensar uma avaliação do mérito do exame (bom ou ruim) ou um julgamento de valor, que é subjetivo.

Green (2007, p. 9), citando Davies (1990), salienta que "o efeito retroativo é tão difundido que é mais racional aceitá-lo e então trabalhar para fazê-lo o mais benéfico possível para que então a sala de aula seja transformada". A literatura denomina *washback by design* o pensar e elaborar um exame para promoção de efeitos benéficos.

> Esse efeito, denominado na literatura em Lingüística Aplicada e Educação em geral de efeito retroativo ou washback (ou ainda backwash), embora

> menos perceptível em contextos de exames externos do que de avaliações de rendimento, não pode ser ignorado por elaboradores dos exames, professores e sociedade, que podem tirar vantagem do poder da avaliação e transformar exames e avaliações em instrumentos educacionalmente benéficos, que conduzam à aprendizagem (o que tem sido reconhecido na literatura como washback by design) (SCARAMUCCI, 2005, p. 37).

Em relação aos aspectos do ensino e da aprendizagem que podem ser influenciados por um exame, Watanabe refere-se às supracitadas proposições de Bailey (1996) sobre o funcionamento do efeito retroativo: efeito retroativo para o aprendiz e efeito retroativo para o programa. Segundo Watanabe (2004, p. 21), "a primeira [proposição] envolve o que os aprendizes aprendem, como os aprendizes aprendem, a taxa e a sequência de aprendizagem, e o grau e a profundidade do aprendizado, enquanto que a última se preocupa com o que os professores ensinam, como os professores ensinam, a taxa e a sequência de ensino, e o grau e a profundidade do ensino[85]. Nosso estudo tratará especificamente dos aspectos do ensino em aulas de redação/ produção escrita no 3º ano do EM.

Watanabe (*op. cit*. p. 22) menciona as diversas pesquisas que vêm mostrando que alguns fatores mediam o processo de efeito retroativo e, como feito por Brown (1997), distingue esses fatores em categorias. Ele apresenta cinco: fatores **relacionados ao exame**, tais como método, conteúdo, habilidades, propósito, decisões a partir dos resultados etc.; fatores **relacionados ao prestígio**, tais como relevância, status etc.; fatores **pessoais**, tais como as experiências e crenças do professor; fatores de **microcontexto**, tal como a condição da escola em que a preparação para o exame é feita e, por fim, fatores de **macrocontexto**, tal como a sociedade onde o exame é colocado em uso. Em nossa análise dos dados gerados consideraremos esses fatores que podem influenciar a existência de efeito retroativo nas salas de aula.

Brown (1997, pp. 67-68) procura retomar os estudos sobre efeito retroativo e indica quatro categorias que afetam o efeito retroativo dos testes[86]:

---

[85] No original: "[…] the former involves what learners learn, how learners learn, the rate and sequence of learning, and the degree and depth of learning, while the latter is concerned with what teachers teach, how teachers teach, the rate and sequence of teaching, and the degree and depth of teaching".

[86] No original: "Factors that affect the impact of washback".

> **Fatores de prestígio**: prestígio ou status do teste; status do tema do teste; percepção da qualidade e da importância do teste; grau em que o teste tem um monopólio sobre avaliação; nível de relevância; uso dos escores;
> **Fatores do teste**: natureza do teste; formato do teste; habilidades avaliadas; precisão dos escores; utilidade do teste e de seus resultados; praticidade do teste;
> **Fatores das pessoas**: o grau em que alunos e pais estão cientes da existência e do conteúdo do teste; como alunos e pais percebem os efeitos dos resultados do teste; ansiedade dos alunos; como os *language inspectors*[87] veem o papel, o status e o impacto do teste; o nível em que um teste muda o prestígio e a posição das áreas avaliadas; a transparência das informações apresentadas para professores, alunos, pais etc.;
> **Fatores do currículo**: correspondência entre o teste e as práticas de ensino; efeito do teste em promover o aprendizado; tipos de atividades de sala de aula e o tempo destinado a cada uma delas; o nível em que o teste gera novos materiais de ensino; o nível em que professores e elaboradores de livros didáticos pensam sobre métodos apropriados de preparação para o teste; o nível em que professores e elaboradores de livros didáticos estão dispostos e são capazes de inovar. [grifos meus]

Apoiada no estudo de Watanabe (2004), Cheng (2008, p. 359) afirma ser necessário que se entenda a especificidade, a intensidade, a extensão, a intencionalidade e o valor do efeito retroativo e também que se saiba como observar aspectos do ensino e da aprendizagem que podem ser influenciados por um teste.

2.4.1 Principais contribuições dos estudos sobre efeito retroativo

Abaixo, procuramos resumir as diversas contribuições dos estudos resenhados acima:

- A qualidade do efeito retroativo é independente da qualidade do teste (ALDERSON & WALL, 1993);
- Somente o teste não garante efeito retroativo (ALDERSON & HAMP-LYONS) e mudanças em um exame não levarão diretamente a mudanças no ensino (WATANABE, 1996);
- O teste é um dos fatores que afetam o efeito retroativo; outros são fatores relacionados ao prestígio do teste, às pessoas envolvidas, ao contexto, ao currículo, etc.

[87] Preferimos não traduzir o termo por não haver uma correspondência exata para o mesmo na língua portuguesa.

- Wall e Alderson (1995 [1993]) apontam que há evidências de efeito retroativo no conteúdo de ensino, algumas positivas, outras, negativas. Há falta de evidências de efeito retroativo na metodologia de ensino. Eles acreditam que uma razão seria **o não entendimento da filosofia do teste**;
- Alderson e Hamp-Lyons (1996) e Watanabe (1996) indicam que os testes não provocam efeito retroativo nos professores da mesma forma, sendo assim, fatores pessoais como **crenças e atitudes** dos professores afetariam esse efeito;
- Shohamy et al. (1996) enfatizam fatores como ***status*** **da língua avaliada, o propósito e o formato do teste e as habilidades avaliadas** para mostrar aumento no efeito retroativo do exame de inglês e diminuição do efeito retroativo do exame de áraba;
- Cheng (1997) mostra que o conteúdo de ensino é o mais afetado e que há efeito retroativo em **atitudes e comportamentos** dos professores;
- Cheng (2004) aponta que as mudanças provocadas pela inclusão de um novo exame foram superficiais, pois mesmo que os professores tivessem **atitudes** positivas para mudar as práticas em sala de aula, mudanças substanciais na metodologia de ensino;

- O efeito retroativo pode ser dar no ensino e/ou no aprendizado em quantidades e tipos e contextos diferentes (ALDERSON & HAMP-LYONS, 1996; WATANABE, 1996);
- O efeito retroativo varia ao longo do tempo e pode não durar (SHOHAMY et. Al, 1996);
- Um exame pode intencionalmente propor mudanças, mas podem haver efeitos não intencionais (CHENG, 1997);
- A dimensão de valor pode ser diferente de acordo com quem aprecia o fenômeno (WATANABE, 2004). Os efeitos negativos ou positivos podem ser apontados por meio da análise dos eventos de sala de aula e de acordo com as contribuições para o aprendizado (GLOVER, 2014);
- Os exames causam mais impacto no conteúdo e no material didático do que na metodologia (ALDERSON, 2004);

- O efeito retroativo nem sempre está presente e pode variar em forma e intensidade (SPRATT, 2005);
- A afirmação de que o efeito retroativo afeta o conteúdo, mas não a metodologia, pode ser verdadeira em alguns contextos, mas não em outros (SPRATT, 2005). O efeito retroativo pode influenciar a metodologia, mas é afetado por outros fatores, levando a variações entre professores e situações (GLOVER, 2014);
- Exames influenciam a metodologia de alguns professores em algumas situações e a natureza dessa influência carece de maiores investigações. Não há descrição de como o efeito retroativo pode ser em sala de aula (GLOVER, 2014).

A importância dos estudos sobre efeito retroativo fica clara na seguinte declaração de Cheng, Watanabe e Curtis (2004, p. xiii) em seu prefácio para um livro que traz autores de várias partes do mundo tratando somente do conceito: "O efeito retroativo é um fenômeno que é de interesse inerente para professores, pesquisadores, coordenadores/ diretores, idealizadores de políticas, e outros em suas atividades educacionais do dia a dia"[88]. Como os autores apontam, as implicações e recomendações resultantes de pesquisas na área podem ser valiosas para "organizações educacionais e de avaliação em muitas partes do mundo" (*ibid*., p. xiv).

2.4.2 Estudos nacionais sobre efeito retroativo

No Brasil, boa parte dos estudos realizados na área de avaliação em língua está relacionada ao conceito de efeito retroativo (SCARAMUCCI, 1999, 2004, 2008; AVELAR, 2001; BARTHOLOMEU, 2002; SOUZA, 2002; CORREIA, 2003; RETORTA, 2007; PELLISSON, 2007; AZEVEDO, 2009; OLIVEIRA, 2009; RETORTA, 2010).

Em projeto elaborado em conjunto, Gimenez (1999) e Scaramucci (1999) publicaram os primeiros resultados sobre efeito retroativo no Brasil. Por meio deles, as autoras procuraram investigar a influência da prova de inglês dos vestibulares da Universidade de Londrina e da Universidade Estadual de Campinas, respectivamente, em

[88] No original: "Washback is a phenomenon that is of inherent interest to teachers, researchers, program coordinators/directors, policymakers, and others in their day-to-day educational activities".

escolas e cursinhos nas cidades de Londrina e de Campinas, a partir de metodologias similares.

Gimenez (1999) procurou entender a orientação do vestibular de inglês da UEL e do currículo do Paraná para línguas estrangeiras e as coincidências e discordâncias entre eles e a atuação de professores em sala de aula de duas escolas privadas e de duas escolas públicas. Já o contexto de pesquisa de Scaramucci (1999) eram três escolas: privada, pública e curso preparatório.

Ambos os estudos mostram que os professores pareciam não conhecer a visão de linguagem das provas citadas. A formação e as crenças dos professores também limitam a ocorrência de um efeito por parte dessas provas. Gimenez (1999, p. 35) acrescenta que essa limitação se deve também à quantidade de informação sobre o teste à qual o professor tem acesso, às diferenças entre o proposto no teste e as práticas vigentes, bem como ao julgamento sobre a metodologia de preparação para o teste. Segundo a análise de Scaramucci (*op. cit.*), o efeito retroativo mostrou-se parcial e de intensidades diferentes em cada contexto.

O estudo de Avelar (2001) buscou entender o desinteresse e a desmotivação dos alunos de EM e técnico na disciplina de inglês e propôs a implementação de uma nova avaliação, produzida a partir de considerações de professores e alunos, para motivar percepções sobre o ensino e a aprendizagem. Segundo a autora,

> A rotina da sala de aula configura-se como tediosa e desestimulante, tanto para o professor quanto para o aluno. Muitos destes reagem com atitudes apáticas: não levam o material para as aulas, participam muito pouco, conversam durante as explicações do professor, copiam as atividades prontas do quadro, fazem atividades de outras disciplinas durante as aulas da LE. O professor, *por* sua vez, mantém-se na frente da saia de aula, ignora os alunos desinteressados, prossegue quantitativamente a seqüência do conteúdo e despende pouquíssimo tempo para orientações individuais. Assim, aluno e professor permanecem isolados na prática educacional um não ouve nem *olha* o outro (AVELAR, 2001, p. 127).

Para ela, as avaliações parecem servir somente para "dar nota" e mostrar o que os alunos não aprenderam (*ibid*., 129). Após a mudança proposta, com a consideração das opiniões dos alunos e professora, eles passaram a ter uma nova visão da prática. Seu trabalho mostra que um entendimento maior sobre avaliação pode promover uma "inovação da prática

educacional" e deve acontecer junto a mudanças "em outros componentes do currículo" (p. 168).

> A reflexão propiciada pelas atividades, acredito, provocou mudanças na percepção dos alunos e *Ppq* sobre o ensino/aprendizagem. A. ampliação da percepção da *Ppq* é evidente. Ela passou a compreender o processo por meio dos *olhares* dos alunos. Isso provocou-lhe incômodos, desapontamentos e incertezas, sentindo sua prática desmoronar, mas, ao mesmo tempo, essa prática começou a ser reconstruída com outras características que, ao meu ver, mostram sua realidade com mais clareza bem como possíveis caminhos a seguir (p. 166).

O estudo de Bartholomeu (2002) procurou investigar o efeito retroativo de provas de inglês de vestibulares relevantes – Unicamp, Fuvest e Vunesp – nas percepções, atitudes e motivações de alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola privada do interior de SP. De acordo com sua pesquisa, as percepções sobre os vestibulares são superficiais, isso porque os alunos não conhecem as visões subjacentes às provas. Suas percepções sobre seus professores conservam a visão do professor como único conhecedor e como aquele que tem o papel de "passar" seu conhecimento, o que demonstra que os alunos têm uma atitude passiva, com poucas exceções (*ibid*., p. 92).

Os resultados da pesquisa de Bartholomeu (2002, p. 94) não demonstram efeito retroativo nas atitudes e motivações. Isso mostra que "não há uma visão determinista, ou seja, as provas, por si, não exercem influências nos alunos e no modo como estes se prepararam para as mesmas, havendo interferências de outros elementos no processo, como professores, características de personalidade dos alunos, status da LE, dentre outros [...]".

Souza (2002) procurou investigar as condições de produção da escrita em inglês em um curso de línguas particular e as forças que influenciavam esse ensino. A autora propôs-se a entender se as forças eram provenientes das concepções de língua (gem) e avaliação do professor, ou daquela presente nas provas finais elaboradas pela escola, ou ainda se determinadas pelas concepções subjacentes aos exames de proficiência em inglês *Cambridge English: Advanced* (CAE) (*ibid*., p. 100). A escrita é tida como mera tarefa escolar, avaliada e não ensinada, pois o ensino se concentra em itens gramaticais e de vocabulário. Embora a concepção do exame e das provas finais seja inovadora, a visão de escrita do professor mostrou-se inalterada, em consonância com aquela fundamentada no material didático.

Correia (2003) procura entender quais são as percepções dos alunos sobre a prova de inglês do vestibular da Unicamp em curso preparatório mantido pela própria universidade. Segundo a autora, os alunos se preparavam da mesma maneira que para outros vestibulares que a visão das professoras e a visão da prova são divergentes. Segundo seus resultados, professoras do curso e os alunos declararam ter conhecimento sobre a visão da prova, mas optam por não mudar suas práticas. Questionamos se, de fato, essa concepção de leitura era conhecida pelos envolvidos, já que promoveriam melhores práticas em sala de aula. No entanto, também compreendemos a importância dos diversos vestibulares para esses professores e alunos e a decisão por não apresentar mudanças em suas práticas com o objetivo de "não errar". Azevedo (2009) aponta para os impactos potenciais do exame de proficiência em inglês elaborado para os controladores e operadores de voo, o EPLIS. Importante salientar que esse estudo não coletou dados. Para a autora, somente a existência do exame já pode promover um efeito retroativo geral, pois os envolvidos passam a ter consciência de que será exigido um determinado nível de proficiência (p. 35), o que resultará em preparação para o exame, com um possível aumento no número de cursos preparatórios, de professores e de materiais didáticos.

> [...] através das características específicas do exame podemos pensar em um potencial de direcionamento ou redirecionamento do ensino de inglês dentro desse contexto de aviação para as habilidades orais, de compreensão auditiva (*Listening*) e de produção oral (*Speaking*), dando maior foco a elas, uma vez que o exame avalia mais especificamente essas duas habilidades. Logicamente, esse maior enfoque do uso da língua pode resultar em um ER positivo e/ou negativo. Positivo ao enfatizar habilidades de fato mais utilizadas no dia-a-dia real da profissão, deixando de priorizar o ensino tradicionalista de gramática da língua inglesa, o que, possivelmente, aproximará mais o ensino de inglês de seu uso real. E negativo, ao considerarmos a possibilidade de haver exclusão ou diminuição de outras práticas e habilidades, como a leitura e produção escrita, exatamente pelas características específicas do exame (*ibid*., p. 31).

Oliveira (2009), em sua pesquisa, buscou conhecer a relação entre a avaliação formativa e a motivação. Suas perguntas se direcionaram para desenvolvimento de reflexões sobre a avaliação e seu impacto sobre a motivação e a influência de diferentes orientações motivacionais sobre o desempenho na avaliação. Seus resultados mostram uma complexidade nessa relação. A autora aponta que "vários fatores podem intervir na

motivação do aluno e que esses fatores são assimilados de forma diferente por diferentes alunos e por diferentes grupos de alunos (OLIVEIRA, 2009, p. 173). O estudo mostra que tanto a avaliação quanto outros fatores podem influenciar a motivação, tais como "a cultura de avaliar, o perfil do professor como controlador ou facilitador, e o perfil da classe onde estão inseridos os aprendizes (*ibid*., p. 170). Oliveira (2009, p. 178) também enfatiza que "o efeito da avaliação formativa sobre a motivação para aprender inglês, passa pela percepção da aprendizagem, que se desenvolve lenta e gradativamente nos alunos, à medida que percebem o papel desempenhado por ela.

Retorta (2010), por sua vez, investigou o efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de inglês nos anos do EM de escolas públicas, privadas e cursos preparatórios, a partir das percepções de diretores, coordenadores, pais, autores de materiais didáticos, de autoridades responsáveis pelo ensino de LE, bem como por meio de análise de documentos oficiais.

Seu estudo mostra que não há efeito retroativo nas práticas existentes na escola pública. Ela menciona que ali toda prática é baseada no livro didático. Já nas outras escolas, ele se faz presente. Na escola privada, ao contrário, há um impacto nos planejamentos, nas escolhas de materiais didáticos, nas visões dos autores dos materiais, nos professores e até nos diretores, por procurarem informações sobre o vestibular, e nos alunos, por estudarem mais. No entanto, a autora menciona um estreitamento do currículo, pelo fato de se deixarem de lado a oralidade e a produção escrita (RETORTA, 2010, p. 289). Nos cursos preparatórios, há um efeito parcial, aparecendo no planejamento, na escolha de materiais e na motivação de alunos e de professores. Nesses dois cenários, há efeitos de intensidades e valores diferentes por conta dos "fatores que interferem no fenômeno, como informações que os professores têm sobre o exame, concepções de língua, leitura e avaliação desses professores, nível de conhecimento de língua desses profissionais, cobrança dos diretores, do grupo social (os pais e alunos), e chances de aprovação dentre outros" (*ibid*., p. 290).

Retorta (2010b) também apresenta dados de uma investigação efeito retroativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no EF. Segundo seu estudo, o SAEB não influencia o ensino precedente, nem positiva nem negativamente. A autora acredita que isso se deve ao fato de os professores não conhecerem o exame e não terem

acesso a provas e gabaritos, por ser um exame obrigatório instituído pelo MEC. Além disso, "nenhum resultado significativo e detalhado é devolvido para as escolas. Tal privação inviabiliza que estudos diagnósticos possam ser feitos pelos professores e autoridades das escolas locais. A falta de feedback detalhado inibe que a comunidade escolar elabore qualquer tipo de trabalho corretivo (*ibid*., p. 167). Sendo assim, Retorta (ibid., p. 168) afirma ser necessário que se desenvolva o exame com base em um programa conhecido por todos os envolvidos.

Os estudos brasileiros mencionados acima corroboram considerações apresentadas pelos estudos empíricos internacionais. Seguindo as orientações de Alderson e Wall (1993), os estudos buscaram realizar a triangulação de dados, sendo agregada a observação em sala de aula, fundamental para os estudos sobre efeito retroativo. Além disso, muitos deles provaram que os efeitos de exames não são deterministas e que também são influenciados por fatores outros, tais como as crenças dos professores ou sua experiência, ou ainda o status do exame em questão.

As duas últimas seções apresentaram questões concernentes aos estudos em avaliação. Abordamos os estudos que tratam das avaliações da aprendizagem escolar e dos exames externos. Em seguida, descrevemos denominações técnicas sobre avaliação e passamos brevemente por estudos feitos na área de estudo sobre validade de testes. Por fim, tratamos do conceito-chave desta pesquisa, o efeito retroativo, abordando os estudos internacionais e nacionais já realizados, especialmente no que dizem respeito às dimensões, os aspectos e os fatores que envolvem o fenômeno.

Este segundo capítulo procurou apresentar a base teórica que direciona as análises desta pesquisa, num percurso que procurou explicar as bases para entendimento do objeto desta pesquisa: o efeito retroativo da prova de redação do ENEM no ensino de escrita no 3º ano do Ensino Médio.

CAPÍTULO III
Análise dos dados

3 Introdução

O presente capítulo apresenta a análise documental e a análise dos dados coletados em nossa investigação. Devido à extensão do estudo, decidimo-nos por introduzir neste capítulo somente as análises realizadas. No Capítulo IV, portanto, discutiremos os dados a partir de triangulação e responderemos às perguntas de pesquisa.

Inicialmente, analisamos os documentos relacionados ao ENEM para um melhor entendimento dos pressupostos vigentes na proposta de redação do ENEM; em seguida, analisamos os dados gerados por escola, entrevistas e observações em sala de aula, juntamente com os dados obtidos a partir da análise dos materiais didáticos utilizados pelas professoras. Procuramos destacar o trabalho proposto pelos materiais em relação à produção escrita.

Como já explicado na metodologia desta pesquisa, a análise das gravações foi realizada por meio de roteirizações e transcrições. Identificaremos a professora da escola pública como PA e a professora da escola privada como PB. Os alunos entrevistados serão A1 e A2 – da escola pública e A3, A4 e A5 – da escola privada. Com essas entrevistas, pudemos entender um pouco mais sobre as visões das professoras e dos alunos sobre língua(gem) e ensino, principalmente em relação à produção escrita. Da mesma forma, os dados gerados nos deram informações sobre suas percepções e conhecimentos acerca do ENEM e de sua prova de redação e nos permitiram contrastar com os dados gerados a partir das observações das práticas de sala de aula.

Embora as observações das aulas tenham ocorrido antes das entrevistas com as professoras, procuramos apresentar os dados referentes às entrevistas em primeiro lugar, porque permitem uma melhor compreensão sobre as participantes, bem como de suas crenças e atitudes. O efeito retroativo passa pela percepção e atitudes das professoras, o que exige investigar o que elas fazem, quais são suas interpretações e as possíveis razões para as ações (BAILEY, 1996a). Em seguida, apresentamos os dados das entrevistas com os alunos.

3.1 Análise Documental

Os documentos escolhidos para análise foram aqueles que acompanharam as dezesseis edições do ENEM, publicados pelo INEP/MEC. Em geral, os objetivos se delineiam em esclarecimentos sobre a fundamentação teórica, procedimentos para participação no exame, bem como informações adicionais sobre o exame.

Na seção seguinte, procuramos apresentar características das propostas de redação ao longo dos anos. Nas seções subsequentes, introduzimos os documentos oficiais, por ordem cronológica. Os documentos anteriores a 2009, tais como Documentos Básicos e Fundamentação teórico-metodológica, focalizam funções e concepções do exame e sua base teórica. Os documentos posteriores também esclarecem as intenções que subjazem as mudanças ocorridas em 2009, entre elas, a promoção de um diálogo com o EM.

Os documentos aqui analisados são:

- Provas de redação do ENEM do período de 1998 a 2013;
- Documentos Básicos (dos anos de 1999, 2001 e 2002);
- Fundamentação teórico-metodológica (2005) e a Matriz de referência do antigo ENEM;
- Proposta aos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior;
- A redação do ENEM: Guia do Participante (2013);
- Edital do ENEM de 2014 e as novas Matrizes de referência;
- Relatório Pedagógico (documento que compreende os anos de 2009 a 2010;

É importante mencionar que os documentos esclarecer características do exame, o que consideramos positivo, uma vez que a clareza sobre a operacionalização do construto nas tarefas e sobre a correção das mesmas é um fator importante para a potencialização de efeitos positivos. Costa (2008, p. 43) lembra que as especificações promovem um melhor entendimento do teste: "[...] todos aqueles que fazem uso do exame (professores, alunos, empregadores, entre outros), além de conseguirem interpretar os resultados do teste, têm condições de julgar se o mesmo é adequado ou não para aplicação em seu contexto e para os seus objetivos".

3.1.1 Propostas de redação – 1998 a 2013

As propostas de redação do ENEM, desde 1998, exigem a produção de um texto dissertativo-argumentativo baseado em um recorte temático pré-definido de ordem social, científica, cultural ou política. Essa proposta é acompanhada de textos motivadores, geralmente uma coletânea de três ou quatro trechos de textos de diferentes fontes e gêneros, que buscam orientar a discussão sobre o tema (vide exemplo na Figura 7). Além disso, constam também instruções para os examinandos acerca das exigências do exame, tais como referência às ações que podem zerar o texto produzido.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem "a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço" e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças.

Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.

IDOETA, P. A.; BARSA, M. D. A publicidade infantil deve ser proibida? Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 23 maio 2014 (adaptado).

TEXTO II

A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO

Fontes: OMS e Conar 2013

Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 24 jun. 2014 (adaptado).

TEXTO III

Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidades consigo mesma e com o mundo.

SILVA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. A criança e o marketing: informações essenciais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil. São Paulo: Summus, 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- **O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.**
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- **tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente".**
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.

Figura 7: Prova de redação do ENEM 2014 (BRASIL, 2014)

Após um levantamento de todas as dezessete edições, procuramos delinear uma breve análise de suas características, incluindo as instruções dadas ao examinando na prova. Com o objetivo de retomar os temas abordados ao longo dos anos, Schwartz e Oliveira (2010, p. 14) apresentaram uma tabela com as temáticas levantadas pelo ENEM até o ano de 2009, que, segundo as autoras, priorizam a dimensão político-social.

Anos	Temas	Assuntos	Dimensões
1998	Viver e aprender	Aprendizagem	Subjetiva
1999	Cidadania e participação social	Cidadania	Político-Social
2000	Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?	Direitos da criança e do adolescente	Político-social
2001	Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?	Meio Ambiente	Político-social
2002	O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?	Direito ao voto	Político-social
2003	A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?	Violência	Político-social
2004	Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação?	Liberdade de informação	Político-Cultural
2005	O trabalho infantil na realidade brasileira	Trabalho infantil	Político-social
2006	O poder de transformação da leitura	Leitura	Cultural
2007	O desafio de se conviver com a diferença	Diferenças	Político-social
2008	Possibilidades e as limitações de ação para a preservação da Amazônia	Meio ambiente	Político-social
2009	O indivíduo frente à ética nacional	Ética	Político-social

Figura 8: Tabela elaborada por Schwartz e Oliveira (2010) sobre as temáticas do ENEM de 1998 a 2009

Nosso levantamento mostrou que as propostas de 2010 a 2014 também privilegiaram a dimensão político-social, o que, de fato, mostra a preocupação dos elaboradores em apresentar temáticas condizentes com a vida social do examinando:

Anos	**Temas**	**Assuntos**	**Dimensões**
2010	O trabalho na construção da dignidade humana	Trabalho e dignidade	Político-social
2011	Viver em rede no século XXI: Os limites entre o público e o privado	Internet e privacidade	Político-social
2012	O movimento imigratório para o Brasil no século XXI	Imigração	Político-social
2013	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil	Lei Seca	Político-social
2014	Publicidade infantil em questão no Brasil	Publicidade e sociedade	Político-social

Tabela 4: Assuntos e dimensões abordados pelo ENEM (2010 - 2014)

Vemos que o ENEM apresentou onze propostas com proposição de temas, sendo cinco delas na fórmula tema + pergunta, uma baseada em uma questão e outra com sugestões de ações frente a um problema ambiental[89]. Com exceção desta última, que se aproximava mais de um direcionamento para o contexto de produção, todas as outras propostas não apresentavam essa preocupação.

Uma breve análise das propostas de redação também nos mostrou que elas variaram no que diz respeito à denominação do tipo de texto exigido.

Ano	**Tipo de texto**
1998	Texto dissertativo
1999	Texto dissertativo-argumentativo
2000	Texto dissertativo-argumentativo
2001	Texto dissertativo-argumentativo

[89] "Suponha que, para manter essa "máquina de chuva" funcionando, tenham sido sugeridas as ações a seguir: 1 suspender completa e imediatamente o desmatamento na Amazônia, que permaneceria proibido até que fossem identificadas áreas onde se poderia explorar, de maneira sustentável, madeira de florestas nativas; 2 efetuar pagamentos a proprietários de terras para que deixem de desmatar a floresta, utilizando-se recursos financeiros internacionais; 3 aumentar a fiscalização e aplicar pesadas multas àqueles que promoverem desmatamentos não-autorizados. Escolha uma dessas ações e, a seguir, redija um texto dissertativo, ressaltando as possibilidades e as limitações da ação escolhida" (Proposta de redação do ENEM 2008).

2002	Texto dissertativo-argumentativo
2003	Texto dissertativo-argumentativo
2004	Dissertação em prosa
2005	Dissertação
2006	Texto dissertativo
2007	Texto dissertativo-argumentativo
2008	Texto dissertativo
2009	Texto dissertativo-argumentativo
2010	Texto dissertativo-argumentativo
2011	Texto dissertativo-argumentativo
2012	Texto dissertativo-argumentativo
2013	Texto dissertativo-argumentativo
2014	Texto dissertativo-argumentativo

Tabela 5: Denominações do tipo de texto exigido no ENEM ao longo dos anos

Embora as denominações tenham variado, em todas as provas, com exceção da primeira edição, exigiu-se do examinando que apresentasse seu ponto de vista sobre o tema, portanto, propostas de redação de um texto dissertativo-argumentativo.

Uma primeira questão a ser levantada sobre os enunciados das provas de redação do ENEM é o fato de o candidato ter de se posicionar ou apresentar um ponto de vista sobre um assunto ou, ainda, como enfatiza o mais recente Guia do Participante do ENEM (2013, p.7), "[...] defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual". Não há uma referência ao contexto de produção ou ao propósito explícito da atividade, levando a escrita desse texto a uma "tradução do pensamento lógico" (BUNZEN, 2006, p. 142). Além disso, o fato de se privilegiar o desenvolvimento de um texto sobre um tema pode promover a continuidade do que o autor chamou de "pedagogia da exploração temática" (*ibid*., p. 148) em sala de aula. Para esse autor, são "propostas de produção de texto que solicitam aos alunos que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita" (*id*.),

Como, então, defender uma tese se colocando de maneira impessoal no texto, sem que ele seja uma atividade significativa?

As propostas também indicam que, ao elaborar o texto, o examinando deve demonstrar saber selecionar, relacionar e organizar argumentos, fatos e opiniões, baseando-se nos textos da coletânea e nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. As coletâneas propostas ao longo desses anos são, entretanto, **trechos** de textos publicados em jornais e revistas de grande circulação. Os gêneros a que pertencem esses trechos, geralmente adaptados, não são facilmente identificados em uma primeira leitura. Foi necessária uma busca online, que detectou uma variedade de gêneros textuais, sendo uma grande maioria de artigos (acadêmicos, de opinião, de revistas), bem como de charges e histórias em quadrinhos. Além disso, apareceram trechos de páginas de *websites* que oferecem a opção (FAQ). Consideramos que a apresentação de uma coletânea composta por excertos ou textos adaptados não permite ao candidato/ leitor apreender claramente as intenções e vieses dos textos. Obviamente, aqueles gêneros elencados ali objetivavam uma apresentação de linha de raciocínio, opinião etc. O recorte proposto pelo exame elimina esse entendimento e, pode levar a um diferente direcionamento. Como salientam Schwartz e Oliveira (2010, p. 13):

> [...] constatamos que a maioria desses textos se reporta a algum aspecto da temática abordada no enunciado da prova de redação, dando a entender que possuem uma finalidade mais ilustrativa da temática do que de contribuição ao candidato para apresentação de pontos de vista e de sustentação de argumentos, como requerido no modelo de avaliação da escrita pela sequência dissertativa.

Concordando com Scaramucci (2005, p. 43):

> Ler, da mesma forma que escrever, pressupõe uma produção que extrapola a decodificação e a mera localização ou recuperação de informações; construir e negociar sentidos pressupõe um leitor ativo, que traz para a situação de produção da leitura seu conhecimento prévio, valores e crenças.

Da mesma forma, questionamos se a presença da coletânea é meramente motivadora, afinal, se é motivadora não é destinada à recuperação de informações, ou se também se coloca como uma prova de leitura, em que o aluno tem de usar as informações ali apresentadas em seu texto, o que faria com que a prova fosse uma prova de habilidades integradas (leitura e escrita).

Por serem, em sua maioria, trechos curtos, Schwartz e Oliveira também questionam se são, de fato, auxiliadores do examinando e se promovem a avaliação de competências e habilidades como proposto nos critérios de correção. A tabela abaixo, retirada do artigo de Schwartz e Oliveira (2010, p. 13), faz uma relação do número de textos motivadores e dos gêneros aos quais pertenciam os trechos das coletâneas do ENEM de 1998 a 2009:

Textos	Quantidade
Fragmento de letra de Música	03
Cartoon	02
Fragmento de reportagem	02
Charge	03
Artigo de texto normativo (legislação, estatuto, declaração)	04
Fragmento de reportagem	03
Trecho de livro	05
Fragmento de página da internet	09
Trecho de carta	02
Fotografia	01
Infográfico	02
Trecho de artigo de opinião	02
Gravura	01
Total	39

Figura 9: Demonstrativo de textos motivadores das provas de redação do ENEM 1998 a 2009 por Schwartz e Oliveira (2010)

De acordo com nossa análise das provas de redação de 2010 a 2014, os textos motivadores continuaram sendo trechos ou fragmentos.

Ano	Coletânea
2010	02 Fragmentos de reportagem
2011	02 Fragmentos de reportagem e 01 Tirinha
2012	03 Trechos adaptados de páginas da internet e 01 Infográfico
2013	02 Trecho adaptado de página da internet, 01 Propaganda e 01 Infográfico

2014	01 Trecho adaptado de reportagem, 01 Infográfico adaptado, 01 Trecho adaptado de livro

Tabela 6: Textos das coletâneas do ENEM (2010-2014)

A matriz para a redação[90] esclarece que há penalizações para a cópia de trechos da coletânea (Figura 10) e/ou para levantamento de argumentos que só se baseiem naqueles presentes nos textos motivadores (Figura 11), mas não deixa claro se avalia a leitura desses textos, pois nenhum dos níveis de desempenho de cada competência diz respeito ao bom uso da coletânea.

II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das varias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Nível 0: "Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa".

Nível 1: Apresenta o assunto, tangenciando o tema ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.

Nível 2: Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.

Nível 3: Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

Nível 4: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

Nível 5: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

Figura 10: Competência II da matriz de referência para a redação (BRASIL, 2014)

[90] Discutiremos na seção 3.1.4.

III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Nível 0: Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Nível 1: Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.

Nível 2: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.

Nível 3: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.

Nível 4: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.

Nível 5: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

Figura 11: Competência III da matriz de referência para a redação (BRASIL, 2014)

Como já apontado por Rojo (2009, p. 75) na análise da prova de redação do ano de 2007, a proposta

> não passa de uma redação escolar, pois não há preocupação em situar a produção em relação a futuros leitores, meios de circulação ou finalidade: é um texto escolar, feito para ser avaliado e para passar no exame – situa-se por si mesmo. Embora apareçam vários textos repertoriando a proposta e estes se relacionem com a temática da proposta, não há exploração dessa intertextualidade ou indução à ativação de conhecimento ou busca de outros textos relacionados: a instrução é clara – a presença dos textos é apenas "motivadora".

Aspectos como coerência e coesão são bastante enfatizados na matriz, provavelmente devido à grande influência dos estudos sobre textualidade (BUNZEN, 2005 *apud* BUNZEN, 2006). São avaliadas a boa articulação das partes do texto e a utilização de repertório diversificado de recursos coesivos, além da organização, consistência e configuração de autoria no texto. A partir de 2003, também, os direitos humanos passaram a ser mencionados nas propostas: respeitá-los ou não feri-los foi se tornando cada vez mais

importante, ao ponto de as instruções deixarem claro, em 2012 e 2013, que a não atenção a esse quesito poderia zerar o texto.

Ainda quanto às instruções da prova, há um aumento no número de instruções ao longo do tempo. Os elaboradores parecem se preocupar cada vez mais em deixar as instruções e as exigências bem definidas para o examinando, condição necessária para uma boa avaliação. Da mesma forma, por conta de polêmicas recentes na mídia envolvendo a confiabilidade do exame, as instruções passaram a indicar atitudes que levariam o candidato a zerar seu texto, tais como cópia de partes da coletânea ou inclusão de assuntos desconectados do recorte temático. É interessante apontar que essas questões, como veremos adiante, não foram temas nas aulas das professoras participantes.

Por fim, em relação à proposta de intervenção que, a nosso ver, é a exigência que mais se aproxima de uma concepção de linguagem como forma de interação, notamos que, ao propor ao candidato que apresente uma proposta de intervenção/ ação social/ conscientização, o ENEM também solicita uma articulação em relação à discussão, posicionando-se como cidadão frente a um problema apresentado. Muito embora seja um avanço em relação a outras propostas de dissertação, configura-se também como um trabalho descontextualizado para o examinando, uma vez que ele não há explicitação de um interlocutor, orientações básicas como "para quê" ou "para quem" direcionar sua intervenção. Não se toma como concreta na produção a presença de um interlocutor e um propósito. Questiona-se aqui a quem é dirigida essa proposta de ação social e com que objetivo, pois a prova de redação, sendo um teste de desempenho, deveria endereçar essas questões.

3.1.2 Documentos Básicos

As três versões do Documento Básico aqui analisadas (1999, 2001, 2002) foram publicadas com o objetivo de descrever o ENEM, explicitando concepções que o subjazem e, da mesma forma que os editais atuais, apresentar as datas de realização do exame, as matrizes de competências e habilidades e os modos de utilização dos resultados.

Em geral, os documentos enfatizam a importância dada à formação geral pela LDB, motivada por uma tendência internacional nessa direção. De acordo com essa lei, há necessidade de avaliação do rendimento escolar e é nesse contexto que surge o ENEM, com

o objetivo de avaliar os anos finais da educação básica: "O ENEM será realizado anualmente, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania" (BRASIL, 1999, p. 2).

Também destacam que o ENEM se diferencia de outras avaliações já realizadas pelo MEC por ser baseada em desempenho por competências, com 63 questões objetivas de múltipla escola e de uma redação de um texto dissertativo-argumentativo, e estruturada por uma Matriz de Competências e Habilidades associadas a conteúdos do EF e do EM (BRASIL, 1999, p. 2; BRASIL, 2001, p. 5; BRASIL, 2002, p. 5)[91]. Informam, ainda, que as referências do ENEM são a LDB, os PCN, entre outros documentos, e que o exame forneceria "uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil" (*id*., p. 3; 6; 6).

Seus objetivos nesse momento eram:

> a) oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação [...];
> b) estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
> c) estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior (BRASIL, 1999, p. 2; BRASIL, 2001, p. 6; BRASIL, 2002, p.7).

Os documentos informam que competências "são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer". As competências se expressam em habilidades, que "referem-se ao plano imediato do "saber fazer" (BRASIL, 1999, p. 5; BRASIL, 2001, p.7; BRASIL, 2002, p.11). Entre as habilidades esperadas pelo exame estão: identificação e seleção, identificação e análise, tradução, interpretação e reorganização, com interpolações ou extrapolações, relação com outras linguagens, estabelecimento de relações e inferências, compreensão e caracterização, reconhecimento, representação e construção, proposição de intervenções, confrontação e comparação, contextualização e ordenação, todas em relação aos diversos conteúdos do EF e do EM

[91] Anexo 1.

Para o ENEM, as competências "funcionam de forma orgânica e integrada" (BRASIL, 2002, p. 11). O aluno deve, portanto, "possuir instrumental de comunicação e expressão adequado" ao se colocar "diante de situações-problema que se aproximem o máximo possível das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo (BRASIL, 1999, p. 5) e de maneira autônoma. Sendo assim, "construir e aplicar conceitos", "selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações", "construir argumentação consistente", "recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural", frente a situações-problema que simulam situações da vida real, mostram-se competências essenciais para o aluno concluinte que deve se engajar no mercado de trabalho ou na continuação da vida acadêmica.

As competências que estruturam a prova de redação são as mesmas da parte objetiva, mas traduzidas para a situação de produção de textos. Nesse sentido, o aluno produtor de textos deve, também, enfrentar uma situação-problema com um posicionamento na modalidade escrita e com base em uma reflexão sobre o tema proposto, em que ele demonstre domínio da norma culta, compreensão do tema a partir da aplicação de conceitos e da construção de argumentação por meio de seleção, relação, organização e interpretação de informações, fatos e opiniões, para, por fim, elaboração de uma solução para um problema colocado pelo seu ponto de vista.

É interessante mencionar que os PCN+ (BRASIL, 2002, p. 61) apontam a competência V do ENEM - Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural – como um critério que leva em consideração um protagonismo por parte do educando, apontando que o exame é um instrumento que pode levar a tal prática: "na produção de um texto opinativo que aborde uma situação-problema, é desejável que o aluno elabore propostas articuladas e pertinentes à sua visão da questão, bem como argumentos que sustentem seu ponto de vista (competência V do ENEM)" (*id.*). Não há discussão nesse documento, no entanto, do fato de a redação exigir a produção de um tipo textual que não leva em conta a situação de produção ou os interlocutores da enunciação, mesmo que, em seguida, passe a se referir à leitura e produção de textos com base em gêneros textuais. Questionamos, no entanto, a promoção da

escrita de um tipo de texto (dissertativo) ao invés do direcionamento para as mais novas propostas na área de escrita, como por exemplo, o trabalho com os gêneros, já enfatizado nos PCN e PCNEM, documentos que são referência para esta prova, para uma produção autêntica (BONINI, 2002, p. 34).

Em 2002, o Documento Básico trata mais detalhadamente das expectativas do exame quanto à leitura e à escrita. Segundo os autores, para a elaboração da redação do Enem, são necessárias adequações à língua padrão, ao tipo textual e ao tema, com o objetivo de "atender à representatividade dos próprios limites usualmente presentes nas tarefas da escola e da vida em sociedade" (BRASIL, 2002, p. 14). Mais uma vez, aquelas questões não são levantadas e, ressaltamos, os limites podem estar associados às atividades de sala de aula, porém, distanciam-se das atividades da vida social, que não são necessariamente desenvolvidas na linguagem padrão, ou argumentativas, ou ainda relacionadas somente à defesa de ponto de vista sobre temas específicos. Como pontuamos anteriormente, a proposta de redação está distante das práticas de uso da escrita em sociedade.

Quanto à leitura, espera-se que o aluno seja "capaz de transformar dados e informações, articulando-os para resolver os problemas propostos", demonstrando assim seu conhecimento (*ibid*., p. 15). Ao se propor uma coletânea de textos motivadores na prova de redação, o exame pressupõe leitura, porém, lembramos que os textos- motivadores se apresentam como trechos ou fragmentos de textos, o que dificulta o reconhecimento do gênero ali elencado e propõe vieses, podendo diminuir a necessidade de interpretar o texto. Essa escolha pode potencializar efeitos negativos no ensino, estreitando o trabalho com a leitura.

Conforme apontado em nossa fundamentação teórica, essa maneira de avaliar a escrita do examinando não condiz com aquela esperada pelos parâmetros e orientações curriculares, que sugere que a escola selecione e conduza atividades de produção escrita que se voltem para "a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania" (BRASIL, 2006, p. 37). O fato de os objetivos de ensino serem conflitantes em relação à avaliação proposta é um dos elementos que poderia enfraquecer o efeito positivo que o exame teria no ensino. Em outras palavras, a

coerência entre objetivos de ensino e de avaliação é fundamental para a potencialização de efeitos positivos (SCARAMUCCI, 2005). Essa questão é importante, porque, como já consideramos anteriormente, o exame teria grande potencial para impactar o ensino que o precede.

Aponta-se que o exame tem o objetivo de oferecer "um quadro consideravelmente amplo do perfil de saída do aluno do ensino médio" (BRASIL, 2002, pp. 6-7), embora se assuma que não ser um exame obrigatório possa impedir a representação universal dos estudantes brasileiros. De acordo com o documento, os resultados obtidos com o ENEM podem auxiliar na compreensão de aspectos da educação para superar entraves do acesso do jovem à formação, intervir no aperfeiçoamento dos modelos de ensino e, por fim, alargar o gargalo imposto para entrada no ensino superior no mercado de trabalho (*ibid*., p. 7). Nós nos perguntamos se, após dezessete anos, esse gargalo foi realmente alargado.

Esse documento também detalha o processo de correção, as competências e níveis de desempenho e os aspectos considerados na avaliação de cada competência, estes apresentados na Figura 13, mostrando uma preocupação em mostrar a credibilidade do processo de correção, o que é muito saudável e importante na potencialização efeitos benéficos, aspectos, portanto, que poderiam exercer impactos nas práticas de ensino. De fato, o conhecimento pleno sobre o teste é extremamente importante. Bailey (1996, p. 275), trazendo a consideração de Hughes (1989, p. 46), aponta que "para que se promova efeito retroativo benéfico, o teste deve ser 'conhecido e compreendido por alunos e professores'". Questionamos, porém, o quanto essas informações são esclarecedoras e, se, ao mencionar, por exemplo, que a coesão lexical diria respeito a aspectos como sinônimos, hiperônimos, repetição etc., esta seria de fato trabalhada nos textos em sala de aula ou se somente seria treinada com exercícios descontextualizados com o objetivo de que os alunos se saíssem bem na prova.

Aspectos considerados na avaliação de cada competência

Comp. I	**a. Adequação de registro:** - formal - variante adequada ao tipo de texto e à situação de interlocução	**b. Norma gramatical:** - sintaxe de concordância, regência e colocação - pontuação - flexão	**c. Convenções da escrita:** - das palavras (ortografia, acentuação) - maiúsculas, minúsculas
Comp. II	**a. Tema:** - autoria: compreensão do tema, articulação de diferentes perspectivas para defesa de um ponto de vista - informatividade - utilização de conceitos de várias áreas - citações, alusões, analogias, exemplificações, dados e informações	**b. Estrutura:** - introdução, desenvolvimento, conclusão - encadeamento e progressão temática	
Comp. III	Coerência textual		
Comp. IV	**a. Coesão lexical:** sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração, etc.	**b. Coesão gramatical:** uso de conectivos, tempos verbais, pontuação, seqüência temporal, relações anafóricas, conectores intervocabulares, intersentenciais, interparágrafos, etc.	
Comp. V	Cidadania ativa com proposta solidária, compartilhada		

Figura 12: Tabela dos aspectos de cada competência considerados na avaliação da redação

3.1.2. Fundamentação teórico-metodológica do ENEM

O documento que apresenta a base teórica e metodológica do ENEM (BRASIL, 2005), organizado em quatro capítulos, é o único do tipo disponível no Portal do INEP, na área de publicações[92] e um dos documentos mais recentes entre as Publicações Institucionais

[92] Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/>. Acesso em 19 de fevereiro de 2015.

sobre a Avaliação da Educação Básica[93]. Não foi elaborada uma nova versão desse documento mesmo após a proposição de mudanças no exame em 2009, o que indica que o Novo ENEM ainda apresenta as mesmas concepções teóricas e metodológicas iniciais.

O primeiro capítulo discorre sobre os eixos teóricos que estruturam o exame: competências e habilidades, situação-problema, interdisciplinaridade e contextuação[94], já discutidos nos Documentos Básicos, porém, neste documento, de maneira mais desenvolvida. O segundo capítulo procura demonstrar como se articulam as áreas de conhecimento, conforme postuladas pela Reforma do Ensino Médio, nos itens do exame. No terceiro capítulo, descrevem e detalham-se as competências no ENEM e, por fim, no último capítulo, explicitam-se os eixos metodológicos, isto é, os métodos de elaboração e análise de itens e de correção da redação.

> O modelo de avaliação do ENEM foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos (BRASIL, 2005, p. 7).

E complementa:

> O objetivo do ENEM é medir e qualificar as estruturas responsáveis por essas interações. Tais estruturas se desenvolvem e são fortalecidas em todas as dimensões de nossa vida, pela quantidade e qualidade das relações que estabelecemos com o mundo físico e social desde o nascimento. O ENEM focaliza, especificamente, as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola (*ibid.,* p. 8).

A concepção de conhecimento do exame é baseada em uma perspectiva construtivista. O exame, logo, preza por uma demonstração de autonomia diante de situações-problema similares àquelas do convívio social e do trabalho (*ibid*., p. 8), autonomia como um "método pedagógico" que indicaria o poder de pensar, argumentar, defender, criticar, concluir, antecipar etc. (*ibid*., p. 23), e o fim da memorização. A escolha por itens que

[93] A página parece não ser atualizada há algum tempo, uma vez que o Relatório Pedagógico do ENEM referente aos anos de 2009 e 2010 foram publicados no ano de 2014 e não constam no referido endereço: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/4>. Acesso em 19 de fevereiro de 2015.

[94] Utilizado pelo autor do texto no sentido de que "contextuar é uma estratégia fundamental para a construção de significações. Sendo assim, "a contextuação enriquece os canais de comunicação entre a bagagem cultural, quase sempre essencialmente tácita, e as formas explícitas ou explicitáveis de manifestação do conhecimento" (BRASIL, 2005, p. 53).

apresentem situações-problema permitiria avaliar essas competências. A situação-problema, portanto, é comparada a um obstáculo. O autor Lino de Macedo, que assina quatro textos do documento, associa a ideia de obstáculo ao conceito de "resistência" do objeto, proposto por Piaget.

> [...] a situação-problema propõe uma forma de interação do aluno com uma questão a ser resolvida, não como se ele fosse uma máquina, mas uma pessoa. A situação-problema, por seu enunciado, cria um contexto que formula uma alteração a ser examinada pelo aluno. O contexto do enunciado expressa-se pela forma e conteúdos de sua proposição (*ibid*., p. 32).

De acordo com o documento, as concepções de ensino, linguagem, conhecimento e produção escrita são pautadas nos estudos sobre situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização, propostos na LDB (*id*.). A linguagem é entendida como produção de sentidos, dando-se ênfase às capacidades mentais do candidato. A concepção de escrita, nesse exame, é de reestruturação das formas mentais e linguísticas; o produtor de textos, portanto, expressa pensamentos e, segundo o documento, expressa-os para um "interlocutor ausente" (*ibid*., p. 58):

> A aquisição de novos códigos permite o desenvolvimento de novas motivações para a ação, ampliam-se as relações sociais e a visão de mundo. Um bom exemplo é o conhecimento da língua escrita. Ele reestrutura formas mentais e lingüísticas. O ato de escrever possibilita expressar pensamentos para um **interlocutor ausente**. Com uma folha de papel e um lápis ultrapassa-se o tempo presente, registram-se idéias, divulgam-se pensamentos. A parte material são as letras organizadas sob a forma de palavras que se articulam, formando textos. Códigos complexos são utilizados em um simples ato de escrita (*id*.). [grifo meu]

O documento baseia-se nos estudos sobre desenvolvimento cognitivo e, ao tratar de concepções de leitura ou escrita, omite discussões mais recentes sobre o papel da língua(gem) e do discurso nas práticas sociais. Os próprios documentos de referência – PCNs e PCNEM, PCN+, OCEM– ressaltam a importância de se entender a linguagem como interação social e "as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente" (BRASIL,

2002, p. 77), orientações que não regem a proposta de redação do ENEM. Schwartz e Oliveira (2010, p. 3) nos lembram de que

> [...] as orientações oficiais chegam até mesmo a apontar que é desejável que as atividades com a escrita se realizem de modo interlocutivo, que elas possam relacionar o dizer escrito às circunstâncias de sua produção. Isso implica o aluno produtor de textos assumir-se como locutor, conforme propõe Geraldi (1993) e, dessa forma, ter o que dizer, razão para dizer, como dizer, interlocutores para quem dizer.

3.1.3 Proposta aos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

O documento em questão apresenta aos dirigentes das IFES a proposta de utilização do ENEM como um processo de seleção unificado e procura argumentar a favor da adesão ao exame como mecanismo único de acesso ao ES. O documento trata de ganhos com um processo unificado, uma vez que, além da descentralização dos processos seletivos que permitiria maior mobilidade dos estudantes no país, sinalizaria para a reestruturação dos currículos do EM. Como mencionado acima, o ENEM é cotado como um exame com potencial para trazer efeitos benéficos ao ensino que o precede. Os autores do documento chamam essa proposta de chamamento.

> Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana (s/p).

Nessa argumentação, o MEC e o Inep procuram apontar os impactos negativos do vestibular tradicional por limitar o acesso às vagas e orientar o currículo de maneira inadequada. Alegam, ainda, que o ENEM poderia "**democratizar** a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país" e gerar "uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova", no caso, um exame que avalie o desempenho por meio de competências e habilidades. Sendo assim, "a nova prova seria estruturada a partir de uma matriz de habilidades e um conjunto de conteúdos associados a elas", para cada área do conhecimento, com um número maior de itens, que distinguiriam proficiências por meio da TRI.

Embora salientem as mudanças no exame, ressaltamos que elas se dão prioritariamente na prova de múltipla escolha e que foram de caráter metodológico, não

teórico. Um maior número de itens, complexos o suficiente para "boa aferição das proficiências" e a aplicação do exame em dois dias. Segundo o Relatório Pedagógico (2014, p. 12), sobre as edições de 2009 e 2010,

> A partir da edição de 2009, ocorreu a reformulação metodológica do ENEM, com vistas à sua utilização como forma de seleção unificada nos processos de acesso às Universidades Federais. Desde então, o Exame tornou-se uma das principais vias de ingresso no Ensino Superior, ampliando as oportunidades, ao mesmo tempo que se manteve como uma referência para a autoavaliação dos estudantes.

A prova de redação, entretanto, não sofreu alterações, nem metodológicas ou teóricas. Em seu formato, o ENEM sinaliza para o EM que a produção de texto em sala de aula deve privilegiar a reflexão escrita sobre um tema, por meio da dissertação argumentativa, o que se colocaria como um problema para a formação básica dos estudantes, bem como para a entrada em universidades que propõem provas de caráter mais discursivo, como as dos vestibulares da Unicamp e da UFPR.

3.1.4 Edital do ENEM 2014 e as novas Matrizes de Referência

O edital mais recente do ENEM, publicado no DOU de 8 de maio de 2014, da mesma forma que os Documentos Básicos, apresenta orientações, objetivos e especificações sobre as formas de utilização dos resultados, de estrutura e correção do exame, e procedimentos para inscrição e orientações para o dia do exame. Assim como nos editais pós-mudança, as disposições preliminares informam que o exame "tem como finalidade precípua a Avaliação do Desempenho Escolar e Acadêmico ao fim do Ensino Médio", acrescentando que os resultados também podem ser utilizados para:

- Compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no País.
- Subsidiar a implementação de políticas públicas.
- Criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio.
- Desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira.
- Estabelecer critérios de acesso do PARTICIPANTE a programas governamentais.
- Constituir parâmetros para a autoavaliação do PARTICIPANTE, com vista à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho.

Da mesma forma, mas facultativamente, desde 2009, os resultados podem ser utilizados pelas Secretarias de Educação para certificação no nível de conclusão do EM daqueles que não concluíram essa etapa do ensino básico na idade esperada ou das pessoas privadas de liberdade, bem como para acesso ao ES ou nos processos de seleção para o trabalho formal. Esses novos editais informam os componentes curriculares vinculados a cada área do conhecimento, inclusive à redação:

Áreas de Conhecimento	**Componentes Curriculares**
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química, Física e Biologia
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação
Matemática e suas Tecnologias	Matemática

Figura 13: As áreas do conhecimento e os seus respectivos componentes curriculares

As novas matrizes também fazem parte do edital. A partir de 2009, elas passaram a ser estruturadas por Competências de Área, apresentando-se da seguinte forma:

Matriz	Competências	Habilidades
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	9	30
Matemática e suas Tecnologias	7	30
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	8	30

Ciências Humanas e suas Tecnologias	6	30

Tabela 7: Número de competências e habilidades de cada Matriz de Referência

Além das matrizes, é apresentada uma lista de **objetos de conhecimento**[95] e, por fim, uma **Matriz de Referência para a Redação**[96], "traduzidas para a situação específica de produção de texto" (BRASIL, 2005, p. 114). Essas novas matrizes, que compõem as especificações do ENEM, reforçam a premissa das situações-problema a serem resolvidas por meio dos eixos cognitivos: domínio de linguagens, da compreensão de fenômenos, da construção de argumentação e da elaboração de propostas de intervenção.

A matriz para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias enfatiza o conhecimento e uso dos diferentes gêneros, levando em conta as propostas dos parâmetros e orientações curriculares, como nos mostram as habilidades de número 18, 21 e 25.

> H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para **a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.**
>
> H21 – **Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais** utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
>
> H25 – **Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas** que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. [grifos meus]

Da mesma forma, a seção sobre os objetos de conhecimento associados às matrizes de referência para a parte objetiva da prova de Linguagens prioriza o trabalho com os gêneros:

> Estudo do texto: **as sequências discursivas e os gêneros textuais** no sistema de comunicação e informação – modos de organização da composição textual; **atividades de produção escrita e de leitura de textos** gerados nas diferentes esferas sociais – públicas e privadas. [grifos meus]

[95] Anexo 3.
[96] Anexo 4.

A leitura desse trecho nos informa de que o aluno ou o professor que ler o edital do exame deve ensinar ou estudar o texto a partir de uma perspectiva discursiva, tanto em atividades de leitura como de escrita.

> Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: **tipo, gêneros e usos em língua portuguesa** – formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; **papéis sociais e comunicativos** dos interlocutores, relação entre **usos e propósitos** comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da **dimensão espaço-temporal** em que se produz o texto. [grifos meus]

O trecho citado também indica que o aluno e o professor devem promover o estudo da argumentação, esclarecendo os usos dessa organização discursiva. Embora se espere que o examinando deva adquirir habilidade para reconhecer tipos e gêneros, ao propor todos os anos a produção de um texto dissertativo-argumentativo, a prova de redação do ENEM deixa de conversar com a matriz da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, promovendo um "modelo" para a escrita e deixando de lado, por exemplo, a função sociocomunicativa daquela produção. Pode-se dizer que o trabalho com os gêneros se restringe à parte objetiva da prova e à coletânea da redação, isto é, à parte destinada à leitura e, mesmo assim, de maneira enviesada, como já mencionamos. Concordando com Schwartz e Oliveira (2010, p.15):

> [...] a avaliação da escrita pelo ENEM está distante de articular práticas sociais de linguagem e objetos escolares de ensino, pois o modelo de produção escrita da prova de redação possibilita que sejam avaliadas apenas a capacidade de o candidato organizar uma sequência que descreve a forma de pensar do candidato sobre uma dada temática. Nesse caso, apesar de os princípios que fundamentam as orientações curriculares nacionais tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio tomarem o gênero textual como unidade básica de ensino, a avaliação da escrita no ENEM fica circunscrita a um gênero escolar canônico na sua forma linguística. Logo, a avaliação da escrita que se faz por meio da prova de redação não possibilita que se avaliem a capacidade dos participantes do exame de adaptarem-se às características do contexto e do referente, comprometendo assim a avaliação da capacidade discursiva dos concludentes do Ensino Médio.

Embora, como aponta Rojo (2009, p. 23 e p. 27, respectivamente), o ENEM exija "proficiência em leitura na prova objetiva e na redação" e "letramentos escolares mais sofisticados", após a leitura dos PCN+ (2002), e concordando com Schwartz e Oliveira (*op.*

cit., id.), acreditamos que a prova de redação está longe de se enquadrar no que é instituído em relação à produção escrita pelos parâmetros e orientações curriculares. Como nos lembra Litron (2014, p. 79), os tipos textuais não são "o bastante para os letramentos requeridos fora da escola", tais como aqueles que serão requeridos no ES. Os PCNEM e as OCEM enfatizam a importância do entendimento da linguagem em uso, propondo um trabalho com gêneros discursivos, porém, a proposta de redação do ENEM vai à contramão dessa proposição. Acreditamos que o Novo ENEM, no que se refere à sua prova de redação, não propõe inovações que possibilitariam mudanças positivas no EM, ao contrário, ao manter uma proposta de produção de um texto dissertativo-argumentativo, condiciona o *status quo*. É importante esclarecer que um bom exame é condição necessária para que se promovam efeitos bons, mas não é suficiente, como nos lembra Scaramucci (2001, p. 102).

> Reconhecer esse outro tipo de efeito retroativo, por outro lado, significa considerar a qualidade do exame como um dos fatores importantes na determinação de um efeito retroativo benéfico e, embora não suficiente, uma condição necessária, que deveria ser buscada a todo custo por responsáveis por exames e avaliações, e educadores em geral.

3.1.5 A redação do ENEM: Guia do Participante (2013)

O Guia do Participante é um documento destinado aos examinandos do ENEM que expõe detalhadamente as competências exigidas na proposta de redação e analisa redações que receberam nota máxima no ENEM 2012. Com esse documento, os elaboradores procuram deixar claras as competências e os critérios de avaliação do ENEM aos examinandos. É interessante apontar que o Guia publicado em 2013 foi o mesmo indicado para os estudantes que prestariam o exame em 2014, portanto, não houve a divulgação de novas informações ou nova análise de redações produzidas na prova de 2013.

O Guia repete informações trazidas pelos documentos mencionados anteriormente sobre a prova de redação e também mostra aos examinandos o que é esperado pela banca de correção na redação do ENEM, por exemplo, demonstrando como produzir uma boa redação a partir de alguns critérios e apresentando as faixas de nota referentes a cada competência avaliada, como apresentamos na Figura 3.

> Você já aprendeu que as pessoas não escrevem e falam do mesmo modo, uma vez que são processos diferentes, cada qual com características próprias. Na escrita formal, por exemplo, deve-se evitar, ao relacionar ideias, o emprego repetido de

> palavras, como “e”, “aí”, “daí”, “então”, próprias de um uso mais informal. Por isso, para atender a essa exigência, você precisa ter consciência da distinção entre a modalidade escrita e a oral, bem como entre registro formal e informal (BRASIL, 2013, p. 11).

Cada competência distingue seis faixas de nota, que variam de 0 a 200 pontos. Para atingir a melhor qualidade na Competência IV, por exemplo, os autores do documento explicam: “[...] na produção da sua redação, você deve utilizar variados recursos linguísticos que garantam as relações de continuidade essenciais à elaboração de um texto coeso” (BRASIL, 2013, p. 19). No caso da competência IV, a avaliação pode se dar em “elaborar muito bem”, “elaborar bem”, “elaborar de forma mediana”, “elaborar de forma insuficiente”, “apresentar proposta vaga” ou ainda “não apresentar proposta”.

A Figura 14 mostra a estrutura textual exigida na prova de redação. Como se pode ver, enfatiza o modelo tema-tese-argumentos-proposta, a coesão e a coerência. Salienta-se que a tese deve ser feita com vistas à elaboração de uma proposta de intervenção que apresente possíveis soluções/ intervenções para a problemática levantada.

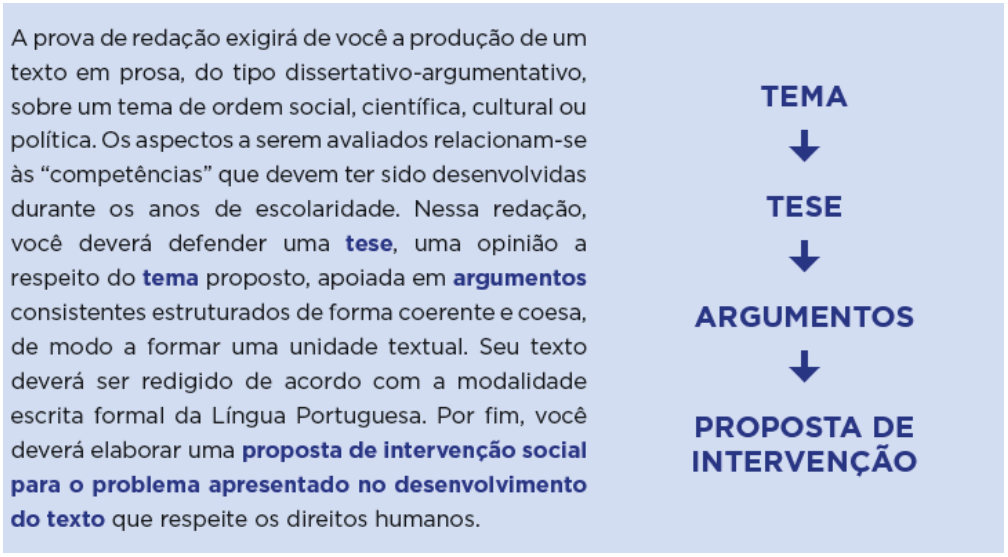


Figura 14: Estrutura exigida no ENEM (BRASIL, 2013)

Ao tratar do tipo de texto exigido, o documento se limita a explicar o que se espera do examinando, detalhando cada uma das partes da estrutura. Não há qualquer menção à escolha de um tipo textual social.

> O texto dissertativo-argumentativo é organizado na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para

> influenciar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la (BRASIL, 2013, p. 15).

A complexidade é maior quando se acrescenta a discussão sobre a dissertação escolar ser um gênero ou não. Há quem a veja de maneira positiva e também os que a veem negativamente. Porém, é importante refletir sobre como essa proposta influencia as práticas de sala de aula, isto é, de que natureza são os efeitos retroativos provenientes dessa prova de redação.

Por fim, o documento apresenta a proposta de redação do ano de 2012, sugestões sobre como o examinando deve se preparar para a leitura da proposta e, por fim, uma análise das redações que obtiveram nota máxima nesse ano (Figuras 17 e 18). Os autores informam que os textos avaliados

> [...] contêm **proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos; apresentam as características textuais fundamentais (Competências 2, 3 e 4)**, como o estabelecimento de coesão, coerência, informatividade, sequenciação, entre outras; e **demonstram domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa (Competência 1)**. [grifos dos autores]

A Figura 15 mostra uma das redações analisados no Guia (BRASIL, 2013) e a Figura 16 apresenta os comentários feitos acerca da mesma redação.

A imigração no Brasil

Durante, principalmente, a década de 1980, o Brasil mostrou-se um país de emigração. Na chamada década perdida, inúmeros brasileiros deixaram o país em busca de melhores condições de vida. No século XXI, um fenômeno inverso é evidente: a chegada ao Brasil de grandes contingentes imigratórios, com indivíduos de países subdesenvolvidos latinoamericanos. No entanto, as condições precárias de vida dessas pessoas são desafios ao governo e à sociedade brasileira para a plena adaptação de todos os cidadãos à nova realidade.

A ascensão do Brasil ao posto de uma das dez maiores economias do mundo é um importante fator atrativo aos estrangeiros. Embora o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) nacional, segundo previsões, seja menor em 2012 em relação a anos anteriores, o país mostra um verdadeiro aquecimento nos setores econômicos, representado, por exemplo, pelo aumento do poder de consumo da classe C.

Esse aspecto contribui para a construção de uma imagem positiva e promissora do Brasil no exterior, o que favorece a imigração. A vida dos imigrantes no país, entretanto, exibe uma diferente e crítica faceta: a exploração da mão-de-obra e a miséria.

Portanto, para impedir a continuidade dessa situação, é imprescindível a intervenção governamental, por meio da fiscalização de empresas que apresentem imigrantes como funcionários, bem como a realização de denúncias de exploração por brasileiros ou por imigrantes. Ademais, é necessário fomentar o respeito e a assistência a eles, ideais que devem ser divulgados por campanhas e por propagandas do governo ou de ONG's, além de garantir seu acesso à saúde e à educação, por meio de políticas públicas específicas a esse grupo.

Figura 15: Redação de Gabriela Araujo Attie avaliada no Guia do Participante (BRASIL, 2013, p. 28)

O texto demonstra excelente **domínio da modalidade escrita formal** e não apresenta problemas linguísticos, a não ser a falta de acento em "saúde", sem reincidência em inadequações de grafia. Demonstra também que a **proposta de redação foi compreendida e que o tema foi desenvolvido dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.** O texto é objetivo e impessoal. A redação organiza-se em quatro parágrafos bem construídos.

A **tese** desenvolvida é a de que o Brasil atrai muitos imigrantes devido a sua excelente situação econômica. O texto diz que o governo deve interferir para evitar a exploração da mão de obra e assegurar os direitos dos imigrantes à saúde e à educação.

Na **introdução**, o texto alude ao fato de muitos brasileiros terem emigrado na década de 1980 e afirma que agora houve uma inversão de fluxo. As ideias são desenvolvidas esclarecendo que o Brasil está entre as dez maiores economias do mundo, houve um aquecimento econômico e a classe C tem tido acesso a maior nível de consumo. Essa imagem positiva atrai imigrantes, mas favorece a exploração da mão de obra.

O texto apresenta como **conclusão** uma **proposta ampla e abrangente de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos**: intervenção governamental e fiscalização sobre empresas que empregam imigrantes. Propõe também campanhas para fomentar o respeito aos que vêm de fora e sugere a assistência aos novos cidadãos, por meio de políticas públicas que assegurem acesso à saúde e à educação. As propostas são coerentes com as ideias desenvolvidas no texto.

A redação apresenta encadeamento de ideias e demonstra competência em **selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos e argumentos em defesa de um ponto de vista**: o tema é desenvolvido de forma coerente, os argumentos selecionados são consistentes e a conclusão é relacionada ao ponto de vista adotado.

O emprego de elementos coesivos torna o texto bem articulado e garante a sua continuidade, revelando **conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação.** O texto recorre a vários recursos coesivos, por exemplo: no primeiro parágrafo, a expressão "Na chamada década perdida" retoma "a década de 1980"; o termo "Esse aspecto" retoma a informação antecedente sobre a situação econômica do Brasil. São empregados ainda diversos conectores que contribuem para a sequenciação das ideias: "no entanto", "Embora", "entretanto", "Portanto", "bem como", "Ademais", "além de".

Figura 16: Comentários sobre a redação de Gabriela Araujo Attie no Guia do Participante (BRASIL, 2013, p. 29)

Obviamente, os textos e comentários presentes no Guia carecem de investigação e análises mais aprofundadas. Nosso interesse ao apresentá-los é mostrar de que maneira esse documento esclarece características e expectativas da prova de redação do ENEM. Inicialmente, podemos questionar a disponibilização de poucas redações e, dentre elas, somente aqueles com nota máxima. Além disso, ressaltar que os comentários são bastante superficiais, não contribuindo para o conhecimento sobre a escrita de um texto dissertativo-argumentativo, e sim para que o aluno saiba reproduzir um modelo e, assim, garantir sua nota máxima. Segundo os autores, o texto de Gabriela Araujo Attie se adequa às expectativas da matriz: é impessoal, não apresenta problemas linguísticos, a não ser a falta de um acento, e mostra que tema e tipo de texto foram compreendidos e desenvolvidos coerentemente. Ademais, tese e introdução contêm ideias desenvolvidas em consonância com o tema e com o restante do texto. Em relação à conclusão, que apresenta também uma proposta de intervenção que respeita os direitos humanos, os autores afirmam que está coerente com as ideias desenvolvidas. Por fim, pontuam que há bom conhecimento dos elementos coesivos e que estes articulam bem o texto, apresentando exemplos desses elementos. A mesma estrutura de análise é aplicada a todos os seis textos. Embora superficiais, essas análises podem auxiliar de maneira incisiva, indicando que, ao seguir o modelo tema-tese-argumentos-proposta de intervenção, com coesão e coerência, o examinando obterá nota satisfatória. É interessante questionar se esse documento é utilizado em sala de aula, seja por professores ou alunos, para apresentação ou conhecimento da prova, e de que maneira.

3.1.7 Relatório Pedagógico 2009-2010

Nesta dissertação, também analisamos o mais recente relatório divulgado pelo INEP, referente às edições de 2009 e 2010, publicados no ano de 2014. Os Relatórios Pedagógicos, destinados principalmente aos professores, visam fornecer "dados, informações e análises dos resultados das edições do exame e possibilitar aos professores uma reflexão sobre didática e currículo em curso, bem como auxiliar pesquisadores e políticas educativas (BRASIL, 2014, p. 5). Ressaltamos que informações disponibilizadas sobre o exame é um fator que potencializa a ocorrência de efeitos positivos.

Por meio da análise dos itens e também da proposta de redação, os autores do documento propõem uma reflexão sobre alguns itens dessas edições, apresentando as expectativas de respostas e explicando, com gráficos, como se deram as respostas dos alunos e porque escolherem esta ou aquela alternativa.

O documento também faz referência específica à redação no exame. As únicas novidades em relação aos documentos anteriormente analisados ficam por conta da atenção especial aos direitos humanos e à proposta de intervenção:

> [...] a matriz tem um aspecto inovador no que se refere ao texto dissertativo argumentativo: além de solicitar um ponto de vista da parte do autor, prerrogativa desse tipo textual, também requer a elaboração de uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos (*ibid*., p.68).
>
> [...] a proposta de ação social associada ao tema instigava o participante a um posicionamento sobre o tema que conduzisse à ação, da qual o indivíduo fizesse parte, para além de discursos moralizadores, configurando aí a inovação da produção escrita no ENEM (*ibid*., p. 69).

Quando se referem às propostas de redação das duas edições de 2009 e 2010, descrevem-nas e indicam um direcionamento breve em relação à proposta de ação social. Não há, porém, análise das respostas dos alunos, isto é, de textos produzidos nessas duas edições.

> A proposta de redação [2009] apresentou três textos motivadores: uma *charge* e dois fragmentos de artigos, que apresentavam reflexões pessoais sobre o tema da corrupção, abrindo espaço para uma discussão sobre como o indivíduo se posicionaria nesse contexto. A proposta de ação social associada ao tema instigava o participante a um posicionamento sobre o tema que conduzisse à ação, da qual o indivíduo fizesse parte, para além de discursos moralizadores, configurando aí a inovação da produção escrita no Enem. (*ibid*., p. 69)
>
> A proposta de redação [2010] apresentava três textos motivadores. O primeiro aborda o trabalho escravo nos dias atuais, apresentando as mazelas associadas a esse tipo de regime ilegal de trabalho. O segundo texto, uma imagem, retrata um trabalhador de regime escravo, de costas, com sua camiseta rasgada e esburacada. O terceiro texto é um excerto de reportagem que aborda o futuro do trabalho por meio de previsões para 2020, acrescentando uma fórmula que conjuga os elementos pretensamente presentes no trabalho do futuro. Como proposta de ação social, o participante poderia explorar possibilidades jurídicas, possibilidades de denúncia, de conscientização comunitária, de valorização do ser humano, etc. O relevante na exploração da temática seria relacionar o trabalho à

> construção da dignidade humana – à relevância do trabalho para a promoção do indivíduo em sociedade –, elaborando proposta que não ferisse os direitos humanos. (ibid., p. 71).

Após oferecer um breve histórico sobre o ENEM, o documento apresenta as novas matrizes. Menciona-se, já de início, que essas matrizes fornecem "construtos teóricos e indicações de conteúdo" para também "aprimorar as práticas pedagógicas do Ensino Médio", mas "não devem ser confundidos com o currículo do Ensino Médio" (*ibid*., p. 17). Os autores tecem alguns comentários sobre as competências relacionadas ao componente curricular "Língua Portuguesa".

> A Competência de área 1 concentra-se no **reconhecimento e na caracterização dos gêneros discursivos**, bem como nas relações estabelecidas a respeito dos **usos desses gêneros**. Os itens dessa Competência primam pela **diversidade de gêneros discursivos** para análise, levando em conta seus **suportes**, suas **funcionalidades** e seus **recursos expressivos** (BRASIL, 2014, p. 20). [grifos meus]

> A Competência de área 7 explora a **diversidade de gêneros discursivos**, em sua **natureza argumentativa**, para aferir se o participante percebe que tanto os signos verbais quanto os não verbais são **escolhidos intencionalmente** pelo **produtor para persuadir o leitor**. Há também o trabalho de identificação da relação de opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos em textos (*ibid*., p. 21). [grifos meus]

> A Competência de área 8 refere-se à **compreensão e análise de produções orais ou escritas em textos de gêneros diversos**, com ênfase no reconhecimento de marcas linguísticas, considerando sua adequação **a usos sociais específicos** (*ibid*., p. 21).

Enfatizamos que a matriz da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias privilegia o trabalho com a diversidade de gêneros discursivos e sinaliza para alunos, professores e escolas que essa deve ser uma prioridade em sala de aula. Os autores esclarecem que os itens da parte objetiva são elaborados a partir de diferentes gêneros. Dessa forma, o examinando deve realizar uma leitura atenta, em sentido amplo, e utilizar conhecimentos que a formação escolar e a vivência com textos possibilitaram (*ibid*., p. 32). Contrariamente, a prova de redação ainda exige a produção de um tipo textual, não contemplando as expectativas do componente curricular de LP.

O documento ainda apresenta dados relativos ao Questionário Socioeconômico (doravante QS) preenchido pelos examinandos. Consideramos relevante a menção a alguns

dados que se relacionam diretamente com nossas perguntas de pesquisa. Inicialmente, no tocante à nota média no exame por dependência administrativa (Figura 17), temos a informação de que as médias no ensino privado se sobressaíram em torno de 100 pontos, o que, consideramos, garante aos alunos com melhores condições financeiras as principais vagas no ES público, quando se utilizam os resultados do ENEM para isso. Esse dado também nos faz questionar se há, de fato, democratização de acesso às vagas no ES.

Brasil, Grandes Regiões, Sexo, Cor/Raça, Situação de Conclusão, Tipo de Ensino e Dependência Administrativa	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Redação*
Público	518,1	464,5	489,3	479,1	575,0
Privado	602,1	547,8	568,0	599,5	648,0

Figura 17: Parte de tabela sobre nota média no ENEM 2010 por dependência administrativa (BRASIL, 2014)

De acordo com os dados do questionário, as matrículas no EM aumentaram em 0,25% nos anos de 2009 e 2010, um pequeno crescimento, e o maior aumento ocorreu na rede estadual de ensino. Houve também um aumento de 12% nas inscrições no ENEM, um total de aproximadamente 4 milhões e 700 mil inscritos. Um impacto direto da mudança no exame fica claro na seguinte afirmação:

> O uso do ENEM como forma unificada de ingresso nas Universidades Federais, política adotada desde 2009, ajuda a explicar o grande percentual de inscritos egressos – aqueles que concluíram o Ensino Médio em anos anteriores à inscrição no Exame. Os egressos totalizaram 61,0% dos inscritos em 2009 e 58,5% em 2010 (*ibid*., p. 80).

Apontamos o elevado número de examinandos que indicaram já ter frequentado curso preparatório para vestibulares (Figura 18). Esses resultados nos informam que os "cursinhos" têm grande influência na vida dos concluintes que almejam vagas no ES público.

16. Curso preparatório para vestibular

	Frequência	Percentual
(A) Sim	2.160.805	78,3
(B) Não	598.727	21,7

Figura 18: Tabela de frequência em cursos preparatórios

Outro dado também nos revela o número de examinandos que já cursaram o ES e veem no ENEM uma nova oportunidade (Figura 19).

17. Curso superior

	Frequência	Percentual
(A) Sim	2.252.096	81,6
(B) Não	507.436	18,4

Figura 19: Tabela de frequência em curso superior (BRASIL, 2014)

Os examinandos com boas notas no ENEM podem proceder com pedidos de bolsas no Prouni. Acreditamos que a frequência em curso superior diga respeito aos estudantes que já cursam essa etapa do ensino no setor privado e que realizam o ENEM para fazer esse pedido de bolsas de estudos. Essa frequência também pode dizer respeito a estudantes que já cursam o ES, mas que veem no ENEM uma oportunidade de entrar em uma universidade federal.

Em torno de 87% dos examinandos também declararam ser de extrema relevância prosseguir com os estudos no ES (Figura 20), o que, acreditamos, seria impulsionado pelas mudanças propostas no ENEM. Também notamos a porcentagem de interessados na certificação do EM (Figura 21), nova função do exame. Por fim, a Figura 22 nos confirma o grande interesse dos examinandos em conseguir uma bolsa de estudos, como proposto no cenário acima sobre a frequência em cursos superiores.

25. Prosseguir os estudos no Ensino Superior

	Frequência	Percentual
0	98.196	2,1
1	62.619	1,4
2	61.438	1,3
3	113.010	2,5
4	250.824	5,4
5	4.025.529	87,3

Figura 20: Tabela com o percentual para intenção de participação no ES (BRASIL, 2014)

26. Obter a certificação do Ensino Médio ou acelerar meus estudos

	Frequência	Percentual
0	1.981.913	43,0
1	248.373	5,4
2	219.290	4,8
3	319.495	6,9
4	368.956	8,0
5	1.473.589	32,0

Figura 21: Tabela com o percentual de interessados em obter certificação do Ensino Médio (BRASIL, 2014)

27. Conseguir uma bolsa de estudos (ProUni, outras)

	Frequência	Percentual
0	268.719	5,8
1	88.898	1,9
2	86.958	1,9
3	152.194	3,3
4	244.262	5,3
5	3.770.585	81,8

Figura 22: Tabela com o percentual de interessados em conseguir bolsa de estudos (BRASIL, 2014)

Esses dados nos mostram o perfil heterogêneo dos interessados em realizar o ENEM nos anos de 2009 e 2010. Ressaltamos a importância desse conhecimento para os estudos sobre efeito retroativo, visando o entendimento das diferentes maneiras que o exame e também sua prova de redação pode impactar esse público. Nesta dissertação, o foco é o ensino para concluintes do EM.

3.1.8 Aspectos principais dos documentos analisados

Nas seções acima, procuramos descrever e analisar documentos oficiais do ENEM para que pudéssemos compreender melhor as concepções e objetivos do exame. Esse entendimento nos auxilia na triangulação dos dados de pesquisa, pois nos permite entender se e como as professoras observadas lidam com as informações fornecidas pelo MEC/ INEP. Todos esses elementos são importantes e serão considerados em nossas análises.

Podemos perceber que, embora as referências do ENEM sejam os parâmetros e orientações curriculares e sua prova promova uma perspectiva construtivista em que os conhecimentos prévios e a reflexão são priorizados em detrimento da memorização e da fixação (MENDONÇA, 2006), sua prova de redação não condiz com as expectativas em relação à produção de sentidos na utilização da linguagem escrita.

Concluímos que:

- A proposta de redação do ENEM não sofreu inovações juntamente às mudanças propostas a partir de 2009 para o Novo ENEM. Ela permaneceu uma proposta de produção de texto dissertativo-argumentativo baseado em um tema a que o examinando deve discutir, estabelecendo seu ponto de vista, argumentos e proposta de intervenção, contrariando uma tendência dos referenciais nacionais de trabalho com a diversidade de gêneros discursivos;
- Mesmo que os referenciais teóricos do exame venham considerando mudanças na maneira de ver a língua(gem) e, consequentemente, a escrita, a proposta de redação do ENEM ainda promove a discussão sobre tipos textuais, desvinculando-a das preocupações com questões como situação/ contexto de produção, produção autêntica etc;
- O ENEM e, consequentemente, sua prova de redação, são pensados para promover um diálogo com o EM. Sendo um exame de alta relevância por conta das várias funções a ele designadas, tais como entrada e desempenho, o ENEM tem potencial para promover mudanças no ensino e na aprendizagem. Questionamos de que natureza são os efeitos a prova de redação pode promover no EM;
- Embora os elaboradores estejam preocupados em fornecer maiores e mais detalhadas informações sobre o exame para os envolvidos, essas informações podem não ser claras o suficiente para promover efeitos benéficos no ensino e na aprendizagem; podem também não ser utilizadas pelos protagonistas. Além disso, ao propor modelos para a produção textual, essas informações podem gerar estreitamento do ensino e da aprendizagem da escrita;

- A Matriz de Referência para a Redação se distancia daquela proposta para a Matriz de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Enquanto esta apresenta preocupações com o estudo dos gêneros textuais, aquela se volta para a avaliação de um tipo textual.

A seguir, apresentamos análises dos dados de entrevistas com as professoras participantes de nossa pesquisa, de observações em sala de aula e, por fim, de entrevistas com alunos dos dois contextos de ensino.

3.2 Análise dos dados da escola pública

Nesta seção, apresentaremos análise dos dados da escola pública referentes à entrevista com a professora participante, às observações em sala de aula (obtidos com as gravações em áudio e com as anotações em diário de campo) e às entrevistas com dois alunos participantes. Como pontuamos anteriormente, devido à extensão dos dados, a discussão dos resultados será realizada no Capítulo IV.

3.2.1 Entrevista com a professora da escola pública

É importante apontar que a escolha do contexto de pesquisa se deu após uma visita à escola e uma conversa com o coordenador do EM. Durante nossa visita, notamos cartazes no mural da recepção indicando o bom desempenho da escola no ENEM e no IDESP. O coordenador se mostrou bastante orgulhoso desses resultados e disse incentivar os alunos a participarem do exame, além de promover a realização de simulados ENEM para os alunos do 3º ano do EM. Ele também contou ter ensinado para o exame em suas aulas de História antes de se tornar coordenador. Foi por conta dessas informações que acreditamos que encontraríamos um efeito retroativo da redação do ENEM nas práticas da professora de LP, afinal, imaginamos que o coordenador exerceria uma influência no planejamento da professora para o ensino, especialmente no 3º ano do EM, que logo estaria em contato com os vestibulares, e que isso promoveria um ensino mais voltado para a preparação para esses exames, inclusive para o ENEM.

Nossa entrevista com a professora da escola pública (doravante PA) foi realizada após o término das observações em sala de aula, que tiveram a duração de um semestre.

Tivemos uma conversa breve antes do início das observações que nos guiou na elaboração de um roteiro semiestruturado para a entrevista.

Antes de fazer nossas perguntas relacionadas ao ENEM, questionamos o fato de, em alguns momentos de encontro com PA no corredor, ter mencionado que talvez aquele não fosse o lugar ideal para a realização da nossa pesquisa. PA afirmou que, pelo fato de a pesquisa ser a respeito da redação do ENEM e por não haver um professor específico de redação na escola, pensou que aquele não seria o melhor ambiente para a pesquisa. Além disso, ela acreditava que seria difícil trabalhar com a turma do 3º C, não sabia se eles iriam colaborar, uma vez que ainda não conhecia a turma. Essa primeira fala de PA nos sugere que há uma crença de que o trabalho com redação em sala de aula deve ser feito por um professor específico, especialista. Por esse não ser o caso da escola pública, PA acreditava que não forneceria informações suficientes para nossa pesquisa.

Perguntamos, em seguida, a que se deviam os bons resultados da escola no IDESP[97] e no ENEM, uma vez que eram motivos de orgulho, como víamos nos cartazes estampando a recepção. PA confirma a fala de seu coordenador ao dizer que a escola começou a trabalhar para que os alunos tivessem bons desempenhos nos exames, já que havia alunos interessados em ENEM e vestibular. Ela diz também que muitos alunos interessados no ES privado se empenhavam no ENEM por causa do Prouni, para conseguir desconto na mensalidade. PA também se lembra de que foi uma exigência da diretora da escola que ela trabalhasse com os terceiros anos, porque tivera filhos vestibulandos e, portanto, essa experiência poderia ajudar os alunos interessados nos vestibulares. Segundo ela, vários alunos entraram na Unicamp, na Universidade Estadual Paulista (Unesp) e na Universidade de São Paulo (USP) ao longo dos anos.

> 1. A partir desse ano [2009], eu só trabalhei (,) ela [a diretora] não deixava eu sair de terceiros anos (,) porque ela achava que (,) e eu tive uma experiência grande com meus filhos, né, de vestibular, tudo, então eu achava que eu poderia passar pra eles que eles tinham a mesma capacidade (,) muitos, né?

[97] Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, um indicador de qualidade das escolas.

Da fala transcrita no trecho 1, apreendemos que há uma visão geral de que o vestibular deve ser assunto nas aulas dos 3ºs anos. Além disso, parece-nos que a professora procura contestar o senso comum de que alunos da escola pública não têm as mesmas chances de acesso ao ES por meio do vestibular, embora deixe claro que não são todos que têm, de fato, as mesmas chances.

Questionamos se PA acreditava que tinham havido mudanças no ensino após a mudança no ENEM. A professora responde que não se preocupava muito com o antigo ENEM, mas também porque não trabalhava muito com os terceiros anos do EM naquela época. Ela afirma que, na escola, o despertar do interesse pelo ENEM se deu por parte de alunos de anos anteriores que pensavam em participar de programas que utilizavam os resultados no exame, um impacto claro das mudanças nas atitudes e ações dos alunos. Ela também aponta uma influência grande da Unicamp na escola, uma vez que a instituição oferecia programas como PIBID, Pic Junior e Profis[98] para os alunos das escolas públicas, agregando maior relevância ao exame.

Dentro dessa discussão, perguntamos sobre o interesse dos alunos pelo ENEM; queríamos saber se ele se daria principalmente devido à possibilidade de acesso ao ES público ou pela isenção das mensalidades nas universidades privadas com o Prouni. A professora acredita que, na maioria dos casos, são os vestibulares para universidades públicas que provocam o interesse. Ela acrescenta que os alunos participam como treineiros e ficam chateados quando não atingem bons resultados. PA reafirma que seus alunos são capazes e que os incentiva a participarem, a lerem e ampliarem suas ideias, principalmente para realizarem a redação do vestibular da Unicamp e para que eles tenham uma boa noção de tudo e estejam informados. Como exemplo, a professora cita o caso de uma aluna que mencionou não saber o que escrever sobre "Lei Seca", tema da prova de redação do ENEM 2013, e comenta sobre outra aluna que tirou nota acima de 700 pontos na redação do último ano, o que indica que há alunos realmente preocupados com o exame e que, ainda, procuram conversar com PA sobre ele. Além de nos informar sobre o grande interesse dos alunos em

[98] PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; PIC Jr: Programa de Iniciação Científica Júnior; Profis: Programa de Formação Interdisciplinar Superior

estar a par dos exames, PA confirma a fala do coordenador do EM sobre haver uma cobrança da direção e da coordenação para que os alunos se preocupem com os exames.

Perguntamos a opinião de PA sobre os diversos vestibulares. A professora diz acreditar que o vestibular seja importante e benéfico por exigir, em um "país sem cultura de berço" que se ampliem ideias, estude mais e até viaje para outro país. Em outras palavras, PA parece acreditar em um impacto dos exames no ensino. Ela também figura como descrente sobre os "conhecimentos da população", cabendo aos vestibulares mudar essa situação.

Atualmente, a percepção de PA sobre o ENEM é positiva, mesmo citando as polêmicas envolvendo a correção da redação e as dúvidas dos alunos quanto à credibilidade da prova, como analisamos a partir do trecho 2.

> 2. Porque eles [os alunos] deram uma questionada aí o que que eu vou falar disso aí, né, como que eu vou falar pra e (,) não, cês empenham naquilo que s ah, mas se eu puser um monte de abobrinha lá eu tiro (,) eu tiro mil, eu não sei se foi real isso, né?

PA sabe superficialmente sobre os fatos, o que nos leva a crer que não foi seu intuito buscar informações reais sobre o ocorrido. Porém, mesmo com desconfiança, PA não deixa de mencionar seus incentivos para que os alunos participem e se dediquem. Ela afirma tentar preparar seus alunos para o ENEM e mostra uma crença de que a escola deva se preocupar com esse exame, exigindo que participem do exame.

Por haver mencionado, em uma conversa informal, que comentaria mais sobre o ENEM com a proximidade da prova, perguntamos se haveria uma aula específica voltada para o exame. PA diz que não, mas confirma haver um simulado ENEM. Ela conta que o primeiro simulado ocorreu em 2011 por exigência dos próprios alunos formandos. Desde então, o coordenador sempre realiza um simulado, separando a parte de Exatas, que acontece no primeiro semestre, e a de Humanas, no segundo. Devemos informar, no entanto, que PA pediu que não houvesse prova de redação no simulado, pois não conseguiria corrigir tudo por gostar de ler e comentar as redações, diferentemente dos outros professores, que só teriam múltipla escolha e que, obviamente, não a ajudariam na correção das redações. A direção consentiu desde que ela trabalhasse mais redações durante o ano. PA afirmou na entrevista que pretende intensificar o trabalho com redação, usando também propostas de cursinhos

com temais atuais que os alunos já trouxeram para ela. Pelas observações em sala de aula, pudemos constatar que o trabalho com redação foi pequeno durante o semestre. Parece-nos que todo o trabalho extra gerado com as aulas de redação, a própria preparação das aulas e a correção dos textos, promovam um menor endereçamento dessa atividade por parte de PA. Ela confirma nossa percepção ao afirmar que atualmente é difícil trabalhar somente redação:

> 3. são cinco aulas de português (,) e tem que dar tudo. MAS a redação, você vê, eu peço (,) na exploração de uma aula, né, pra eles até, até (,) **a maioria deles não consegue escrever em sala**, né, porque também não dá. Mas eu dou uma semana, tudo, depois, **comento (,) muitos eu esCREVO**, então eu ponho, cuidado com o parágrafo, com a ortografia, porque eu vou corrigindo. Ó, se eu fosse descontar os erros de ortografia (,) às vezes um tira 7, ah, mas ele tá com tanto erro de ortografia (,) eu fal (,) não desconto erro, eu corrijo, porque se não, eu não dava nota. MAS (,) parágrafo (,) então, eu escrevo atrás. [grifos meus]

A fala de PA nos indica que há muito conteúdo e pouco tempo para a realização do trabalho, que, segundo ela, é bastante detalhado pelo fato de haver comentários em cada redação. A correção mostra-se um empreendimento árduo. Pelo trecho 3, podemos depreender que norma-padrão e questões estruturais são critérios de correção e que a nota é bastante enfatizada. Pelas aulas observadas, também concluímos que tampouco há tempo para escrever em sala.

Ao tratar da escrita, a professora diz ser costume deixá-los trabalhando por uma aula ou uma aula e meia após sua explicação. Segundo seu relato, os alunos escrevem, em geral, as interpretações/ entendimento de textos literários. Ela finaliza comentando que, quanto mais eles escrevem, melhor.

> 4. E quanto mais escreve (,) eu gosto muito que eles escrevam e nada de (,) por mais moderna que esteja, mas (,) nada de computador (?) lê, escrevendo, então, eu gosto de fazer esse trabalho fazendo um paralelo inclusive, né, inclusive MESMO do século 19, começo do século 20, sempre fazendo um paralelo com o hoje (,) pra eles chegarem no concreto, né, que hoje eles (?) tanta máquina [risos], é tanta virtual, então eu gosto de fazer (,) não sei se atinge, mas a gente espera (...)

PA, aparentemente, está se referindo à mecânica da escrita, e não a um entendimento da estrutura ou à construção de sentidos. Perguntamos como PA costumava

trabalhar a escrita. A professora afirma que os alunos escrevem quando respondem as atividades do LD:

> 5. E eles escreverem bastante, de preferência escrita mesmo, né? Nada de cópia de (,) e nem digitado.

Essa questão nos fez questionar PA sobre seus critérios de correção de redação:

> 6. O que eu considero? O conteúdo, lógico. Eu é (,) dou um tema e ele (...) começa bem, de repente, ele foge (...) então, por isso que eu falo, não tem que ter 2, 3 páginas de redação, porque cê vai se perder. Então, seja objetivo e (,), né, e e e põe aquilo (...) o que tá dentro? Tá dentro? Tá **bonitinho**? Tá (,) eu acho **lindo** quando eles conseguem (,) a ideia deles colocar uma **introdução e depois ele desenvolver e voltar e fechar com que (,) ah, eu acho** (,) quem consegue isso eu acho maravilhoso, sabe? Ah (,) eu não consigo [risos], mas eles (,) tem uns que conseguem.

A professora nos informa que preza pelo conteúdo em sua correção, mas sugere limitar-se ao tema e, ao explicar o que considera, de fato, importante, trata da estrutura, o esquema "introduz- desenvolve-volta/fecha". Ademais, indica que conhece as habilidades de seus alunos, pois conseguem se adequar às suas expectativas, o que nos também nos faz questionar a visão de PA sobre a escrita. Percebemos que escrever redação é tratar de um tema e que, além disso, essa redação tem um modelo definido, uma visão bastante próxima daquela que embasa a prova de redação do ENEM.

Também perguntamos se haveria, por parte de PA uma predileção pela divisão da disciplina de LP em gramática, literatura e redação, como nossas observações nos mostraram. PA acredita que antes se sabia diferenciar a gramática das outras disciplinas, mas que hoje os alunos estão com uma "cabecinha muito perdida" e "misturam tudo". Ela acredita que a divisão funciona melhor para a "cabecinha deles", o que nos indica que a crença de PA em relação à disciplina de LP é de que suas subáreas não são integradas; que literatura, produção e gramática devem ser estudadas separadamente. Sua fala também mostra que, para ela, os alunos não têm autonomia suficiente para reconhecer a subárea que está em foco. Essa crença de que para trabalhar redação é necessário que haja um espaço separado para a disciplina e de que o ensino de redação deve ser com professor específico nos intrigaram, pois, dessa forma, podemos perceber que o ensino interdisciplinar proposto pelos referenciais e pelo próprio ENEM parece bastante distante dessa sala de aula.

Questionamos também seus usos do LD e do Caderno do Estado de SP. PA menciona ter trabalhado poucas vezes o Caderno do Estado de SP em anos anteriores. Passou a trabalhar mais nos últimos dois anos por crer que o Estado use os mesmos textos do material em avaliações externas, tais como SARESP e Avaliação Diagnóstica e também porque o Caderno explora os livros que as universidades pedem. PA sugere, portanto, que os materiais preparam para os referidos exames. Ela também explica como se dá a escolha dos LDs ao longo dos anos e como avalia o LD utilizado no 3º C.

> 7. Eu gosto que tenha bastante texto de gramática (...) bastante texto de de (,) separados assim, sabe, e MUITA produção de texto, muita e, no fim, ele dá dissertação, ele dá argumentação, ele dá artigo de opinião, então, pra trabalhar (,), né, FORA (,) o (,) a parte de redação (,) e tem artigo de opinião e tem agora (,) inclusive a Unicamp tem vários [você acha ruim pra trabalhar na sala?] ah (...) não tendo no livro DIFICULTA porque cê vê [esse deles não tem?] o do 3º C tem, [ah tá, então é bom?] que é o Ser Protagonista, [esse cê gosta!] mas esse é o único que eu uso no (,) é o único 3º que eu uso porque não tinha mais, esse aí foi o que veio [é porque o 3º A tem outro, ne?] tem o Linguagem [mas é, você acha que é uma boa esse livro que eles têm aqui? No 3º C] Bom! Bom, e eu vi (...) que o ( ) [um colégio privado tradicional da cidade] usa também.

Embora aprecie LDs com muitas propostas de produção de texto, nossas observações nos mostraram que sua abordagem não se concentra no desenvolvimento da habilidade escrita. Notamos também que, para ela, o LD é extremamente importante para o trabalho com redação, isto é, seria difícil elaborar aulas próprias. Por fim, é importante pontuar em sua fala que a escola privada em questão é tomada como modelo do que é bom para o ensino.

Ao final da entrevista, comentamos o fato de PA estar sempre falando sobre concursos públicos para os alunos e perguntamos o que ela acha que a vida exigiria dos alunos em relação à escrita. Ela menciona a importância do português nessas provas, o que igualmente nos revela sua visão de língua(gem). Ela acrescenta que a escrita é muito importante, mas parece apontar para fala e escrita como uma mesma variante:

> 8. Agora, A FALA (,) é muito (,) a escrita (,) é MUITO importante, porque como que ele vai, às vezes (,) se: (...) a: se a: (,) ser **compreendido lá fora se se ele não souber falar**? Porque (,) às vezes a gente fala, cê vê, que a ambiguidade, né, olha, às vezes sem uma vírgula, muda. Então, **se você já tem (,) as regras**, já tem tudo, é **DIFÍCIL**, né, às vezes, **o ser humano entender o outro ser humano**, então, imagina se você for um

> (...), assim (,) desinformado, não tiver nada. Como que cê vai **poder se explicar**:, lá fora, e quantas coisas podem acontecer assim de contendas por mal (,) má interpretação? Então, acho que a língua, tanto a falada como a escrita (...) é importante, porque em qualquer c (,), qualquer (,) né, profissão, exige-se uma escrita. Então, engenheiros, se ele não colocar BEM no papel aquilo que ele vai c...vai ser uma catástrofe. Certo? Um médico, se ele não falar tudo aquilo escrito, como ele vai (,) a letrinha dele que é sem vergonha, mas [riso] como que a gente vai, né? (,) Certo? [grifos meus]

Para PA, "saber falar" é saber a norma culta da mesma maneira que é usada na escrita, e formalidades estão presentes nas profissões e na vida em geral. A gramática, portanto, torna-se extremamente importante já que forma o pensamento:

> 9. Não que você tenha que DECORAR, mas ela te ajuda a: formar a formação das ideias, a você colocar no papel uma coisa melhor, SIMPLES, e eu sempre bato com as coisas que eu mexo, né? Não precisa ser um Machado de Assis, né, que ele tem um português, né, e ainda eu ainda falo pra eles que ad AMO Machado de Assis, e que ele se fez sozinho (,) né, então (,) eu falei, tá vendo, como ele, muitos aqui podem ser, MAS não precisa ser o palavreado dele, MAS que você seja, sabe assim (,) tem um português bom, claro, né, e saiba também FALAR, porque se você escrever uma coisa que você não pode ler, mas você escreveu e e e como você vai se sair bem lá. Como que você vai expor alguma coisa se você não tem (,) e: então, eu acho que a gramática não é assim que ele vai (,) não, porque agora eu vou usar um sujeito e um predicado. Não. Mas ela dá uma (,) né, ela dá um nossa (...) ela (...) faz a conexão, né, da nossa língua, porque se não (,) vai ficar tudo [uma bagunça] uma bagunça, né, mim, né, mim falou [risos].

Embora afirme não exigir que seus alunos sejam como Machado de Assis, PA menciona amar a escrita do autor, usando-a como modelo de boa escrita, de bom português, possibilitado pelo entendimento da gramática da língua.

Como mencionamos anteriormente, o efeito retroativo também passa pelas percepções e atitudes dos participantes, portanto, a análise acima nos leva a algumas conclusões sobre o fenômeno. Nossa entrevista nos permitiu conhecer as percepções e atitudes de PA frente ao ENEM: uma visão positiva sobre o exame, mesmo com dúvidas quanto a sua credibilidade devido às recentes polêmicas envolvendo seu nome. PA diz tentar preparar seus alunos para o exame com seu método de ensino. Além disso, o uso dos materiais didáticos fornecidos pelo governo do Estado de SP é feito pensando nas provas dos

vestibulares. PA também sugere que é por influência dos próprios alunos que a escola e a professora se preocupem com o exame.

Também foi possível entender mais sobre sua visão de língua(gem), que se concentra mais fortemente na importância da gramática e da referência aos grandes escritores, uma vez que PA parece ter uma grande preocupação em fazer seus alunos aprenderem a língua padrão. Sua entrevista, no entanto, aponta, ainda, para uma dificuldade no trabalho com a redação, o que nos leva a questionar se há de fato preparação para a prova de redação do ENEM.

3.2.2 Observação das aulas da professora da escola pública

3.2.2.1 Informações iniciais

Durante todo o período de observação, PA nunca deixou de se remeter à pesquisadora em sala de aula. Ficava claro que essa presença era percebida. Havia sempre uma menção à pesquisadora no sentido de enfatizar que ela era "especialista em redação" e poderia saber mais sobre o assunto. Além disso, segundo PA, a presença da pesquisadora fez com que os alunos se esforçassem mais nas aulas, como nos informam as anotações em diário de campo:

> Ela pergunta do meu trabalho, diz novamente que não sabe se me ajudou muito, mas comenta que a minha presença na sala fez os alunos melhorarem, poucas notas vermelhas. [anotações do diário de campo da pesquisadora]

Ressaltamos que, durante o período de observação, não tivemos qualquer participação em sala de aula. Pode ser, realmente, que o fato de a professora ter demonstrado aos alunos sua preocupação por causa de nossa presença tenha feito os alunos trabalharem mais em sala de aula.

O gravador de áudio também foi alvo constante de comentários por parte dela e dos alunos, tanto no sentido de achar o objeto de boa qualidade, quanto para cobrar atenção ou silêncio por parte dos alunos, ao lembrá-los de que estavam sendo gravados.

> 10. Ela deve escutar cada coisa aí (.)
>
> 11. Vai ficar falando coisa feia no gravador da menina?

Logicamente, há um desconforto porque todos pensam que serão avaliados pela pesquisadora. Procuramos enfatizar que esse não era nosso interesse ao longo da análise das aulas gravadas e tentamos deixá-los mais tranquilos também. Embora esses fatos mereçam ser mencionados, eles não alteram os dados de pesquisa, uma vez que concluímos, por meio dos dados coletados em um semestre, que não houve mudanças nas práticas de ensino da produção escrita devido a nossa presença ou a do gravador.

3.2.2.2 Características das aulas de PA

Leciona em pé, em frente aos alunos que ficam posicionados em fileiras – um total de cinco fileiras com aproximadamente oito carteiras cada – usa a lousa com frequência para escrever sobre o tópico estudado (gramática ou literatura), exercícios para casa ou anotação de tarefas e dá aulas essencialmente expositivas.

Costuma dividir suas cinco aulas em redação (1), gramática (2) e literatura (2), todas com duração de cinquenta minutos. Em geral, às segundas, em que há aula única de redação, ela propõe atividades do Caderno do Estado de SP. Nos outros dias de aula, terças e sextas, PA utiliza o LD Ser Protagonista. As aulas, em geral, seguem sempre um mesmo padrão: i) chamada; ii) professora pergunta em que lição estavam; iii) alguns alunos respondem (em geral, os que se sentam na frente); iv) professora dá continuidade ao conteúdo e propõe exercícios para classe/ casa ou os corrige e passa para outro conteúdo; v) professora corrige exercícios ou atividades; alguns alunos fazem e perguntam suas dúvidas, outros, não; vi) alguns alunos participam da correção. PA costuma pedir exercícios e atividades do LD ou do Caderno para nota. As notas finais de cada bimestre foram calculadas com base nesses exercícios, nas redações produzidas, em um trabalho final e em duas provas de gramática.

As aulas de PA são sempre atravessadas por discussões sobre o barulho, pedidos de silêncio e cobranças de atenção ou de maior esforço. A maioria dos alunos costuma copiar o que é escrito na lousa e, muitas vezes, eles não estão com seu material, pois esqueceram em casa. Esses estudantes costumam conversar bastante, como vemos no trecho extraído do diário de campo da pesquisadora.

> O pessoal do fundo não presta atenção na professora. É bastante difícil ouvi-la às vezes. [anotações da pesquisadora em diário de campo]

Uma boa parte da turma não se importa com as aulas de português, ficando em silêncio sem realizar nenhuma atividade, por isso, é comum também ver PA interagindo somente com os alunos que se interessam, geralmente, aqueles sentados próximos à sua mesa. Ela tem o hábito de perguntar as respostas dos exercícios sempre para os mesmos alunos e, em especial, para a aluna considerada "a melhor da classe".

Nossas anotações em diário de campo confirmam o desinteresse dos alunos e a postura da professora em relação a essas atitudes.

> A professora usa o Caderno do Estado para corrigir os exercícios de literatura (Modernismo). A professora conversa com os alunos da frente somente. Alguns são ignorados. Ela entra em contato com a mesma aluna várias vezes porque ela responde às perguntas. [anotações da pesquisadora em diário de campo]

Há, porém, alunos que mostram um comportamento bastante diferente, como é o caso de um dos alunos entrevistados, A2. Ele se senta na frente da sala e está sempre interagindo com a professora, em geral para fazer cobranças.

> 12. Ô ( ), a senhora falou assim que segunda-feira a gente iria ver NÓS IRÍAMOS ver (,) bastante redação. A senhora não tá mais passando redação. [PA responde irritada: Ô, acabei de entregar uma, ainda tenho outra pra corrigir. Brincadeira, hein?!]
>
> 13. [...] a senhora falou assim que segunda-feira nós ia trabalhar redação. Cadê a redação?
>
> 14. [...] porque o **vestibular aí no finalzinho** ó [...]
>
> 15. Passa redação!
>
> 16. A senhora vai passar redação?
>
> 17. Eu nunca fiz uma prova da PA de interpretação de texto.

Podemos confirmar, nesses trechos, a preocupação de A2 com a proximidade dos vestibulares e, consequentemente, com as redações que serão exigidas. No entanto, essa aula de redação esperada por ele, provavelmente comparada com as aulas do cursinho do qual participa, acontece somente uma vez no semestre. PA, em geral, ignora os comentários do aluno ou deixa claro que não conseguiu corrigir outro texto já feito.

3.2.2.2.1 Os materiais didáticos utilizados por PA

O Caderno do Estado é organizado da seguinte forma:

> [...] o currículo de Ensino Médio organiza os conteúdos em campos de estudo, a saber, "linguagem e sociedade", "leitura e expressão escrita", "funcionamento da língua" e "produção e compreensão oral", que se entrecruzam e se orientam a partir de importantes questionamentos sociais. Cada um desses eixos sugere uma questão que será respondida no decorrer do bimestre. Essa questão central estabelece a abordagem dos diferentes conteúdos em cada campo de estudo da disciplina. Por isso, um mesmo conteúdo pode surgir em mais de um bimestre, de acordo com os limites estabelecidos pelo eixo organizado. (*ibid*., p. 59).

É importante nos determos em algumas considerações sobre o Caderno. A concepção do material, segundo o Caderno de 2009 (SÃO PAULO/ SEE, 2009, p. 2), é idealizada por autores que também participaram da elaboração da Fundamentação teórico-metodológica do ENEM (2005), e refere-se à metodologia da situação-problema sob a perspectiva das teorias do construtivismo e sociointeracionismo que embasam o currículo oficial do Estado de São Paulo (LITRON, 2014, p. 144). O Caderno mais recente, da mesma forma, mostra ao professor que o desejo é "continuar desenvolvendo as cinco competências básicas propostas pelo ENEM que alicerçam este Projeto Curricular [...]" (*id*., 2014, p. 8). Por exemplo, propõe-se um direcionamento claro para uma discussão sobre o ENEM na seção "Discussão oral", entre outras (*ibid*., pp. 22; 55; 57; 62; 70; 82), apresentando, por exemplo, as seguintes perguntas:

> O que já sabe sobre o vestibular?
> O que se pede da disciplina Língua Portuguesa nos vestibulares?
> **O que você sabe sobre o ENEM?** (*ibid*., p. 13). [grifo meu]

O Caderno também propõe que o aluno reflita sobre um item do ENEM e diga se pode ser considerado válido para um exame de acesso ao ES e se o considera fácil ou difícil (*ibid*., p. 15). O material afirma que a escrita é uma das principais habilidades a serem desenvolvidas: "Escrever bem é uma habilidade essencial para todos nós" e, com esse primeiro volume, em especial, o aluno será capaz de desenvolver competências e habilidades para a produção de textos argumentativos e relação entre modernidade e linguagem (SÃO PAULO/ SEE, 2009, p. 5). O vestibular, mas principalmente, o ENEM, estão direcionando essa visão. Uma nota de rodapé nos indica as referências para essa orientação: o Documento

Básico e a Matriz de Referência do ENEM. A parte em que orienta para a produção de um texto do exame não é destinada a especificar detalhes da proposta de redação como aqueles apresentados no Guia do Participante, mas a visão de língua(gem) que fundamenta o exame parece estar presente nesses pontos específicos do material.

Litron (2014, p. 215), em sua análise desse material, aponta [...] para a superficialidade com que os objetos de ensino, competências e habilidades são desenvolvidos em prol da discussão ("falar sobre") de certo tema, a escassez de atividades de um mesmo conteúdo e as relações arbitrárias entre textos, conteúdos, gêneros e atividades. A autora (*ibid*., p. 137-138) também nota a preferência para alguns tópicos nessa etapa do ensino:

> [...] a prevalência de alguns tópicos de norma padrão, como 'concordância' e outros tópicos pontuais como 'o problema do eco em textos escritos' para atender a uma urgência de preparação para o vestibular, ENEM e outros exames, própria do 3º ano do Ensino Médio" (*ibid*., p. 137-138).

Além disso, Litron (*ibid*.) salienta que vestibular, trabalho e formatura são temas muito abordados nos Cadernos do 3º ano.

Por sua vez, o LD escolhido para o 3º C[99], da coleção Ser Protagonista, organizado por Ricardo Gonçalvez Barreto é um livro que apresenta as seções de Literatura, Linguagem e Produção de textos separadas e, no fechamento de cada unidade, uma seção intitulada "Vestibular e ENEM". Segundo o Guia de Livros Didáticos do PNLD de 2012, é "do professor a responsabilidade por articular as três partes da obra e por distribuí-las no tempo escolar" (BRASIL/ SEB, 2012, p. 63). A parte de Literatura e a de Produção de textos são consideradas pontos fortes da publicação. Segundo o documento, as atividades propostas para produção de textos são boas, mas poucas, o que sinaliza para a importância de propiciar aos estudantes maiores oportunidades de trabalho com a escrita (*ibid*., p. 66). Embora possua unidades destinadas ao trabalho com a produção de texto, o LD é bastante utilizado por essa professora quando seu objetivo é trabalhar gramática e, principalmente, literatura, sendo que, na maioria dessas vezes, lê os textos propostos para explicação das escolas literárias, pede exercícios para tarefa ou exige que os alunos respondam aos exercícios de vestibulares compilados pelo LD, muitas vezes, para nota. Uma única proposta de produção de texto do

[99] O livro é diferente daquele usado pelo 3º A e pelo 3º B por ter havido um número insuficiente de livros para todos.

LD foi trabalhada durante o período observado; as outras três mencionadas abaixo são do Caderno do Estado de SP.

Ainda de acordo com o PNLD de 2012, nesse LD, em produção de texto, as atividades são organizadas em sequências didáticas priorizando o uso social concernente àquela produção, contribuindo para a proficiência escrita; quanto aos conhecimentos linguísticos, procura-se proporcionar reflexões sobre o uso da língua e da gramática; a oralidade não é muito explorada, o que é considerado um ponto fraco da obra (*ibid*., p. 62). A última parte do LD é dividida em quatro unidades: narrar, relatar, expor e argumentar. A quarta e última unidade apresenta os gêneros "anúncio publicitário", "artigo de opinião" e "dissertação". Esse LD parece buscar se adequar às orientações dos parâmetros curriculares, priorizando o entendimento da linguagem como interação. Veremos adiante como se dá o trabalho de PA ao sugerir que os alunos produzam uma dissertação proposta no LD, a única produção de dissertação dentro do período observado.

3.2.2.3 As práticas de ensino de PA

Durante o período de observação, não houve momentos de discussão sobre a elaboração das aulas ou das provas. O diálogo entre professora e alunos acontecia quando conversavam informalmente ou quando havia correção de exercícios, embora, neste caso, PA se limitasse, muitas vezes, como já mencionamos, a perguntar as respostas aos alunos que considerava estarem interessados. A maioria das atividades realizadas em sala de aula pelos alunos, em geral, foram exercícios de fixação propostos pelo LD ou pelo Caderno do Estado de SP, exigências para cálculo de uma média final. Os estudantes, então, tiravam uma folha do caderno, respondiam os exercícios e entregavam para que a professora avaliasse. Podemos dizer que o método avaliativo de PA é predominantemente somativo.

> Ela menciona que o livro didático tem questões do ENEM e olha para mim. Ela pede pra que eles façam e entreguem e que vai valer nota. [anotações da pesquisadora em diário de campo]

Para exemplificar essa abordagem, que também nos leva a entender as concepções sobre ensino inerentes, apontamos para uma atividade que poderia ser feita com uma avaliação processual, porém, não o foi. No período observado, houve a proposta de elaboração de uma antologia de poemas modernistas, baseada na Situação de Aprendizagem

3 do Caderno do Estado de SP, que propunha como estratégias: "aula interativa, com a participação oral e escrita do aluno e a preparação e conhecimento de conteúdos e estratégias pelo professor; atitude de sensibilidade diante da realidade local e do aprendizado como uma elaboração processual e contínua" (*ibid*., p. 24) e que seria preocupada com contexto e situação de produção, interlocução etc.:

> Seguindo as orientações do professor, reúnam-se em pequenos grupos. Cada grupo funcionará como uma equipe editorial em uma pequena empresa que, após pesquisas de mercado, decidiu contribuir para a divulgação da literatura em língua portuguesa lançando uma antologia com o seguinte título: *A linguagem da modernidade na literatura em língua portuguesa* (*ibid*., p. 30). [grifos dos autores]

O Caderno explica, em seguida, segundo o dicionário Houaiss, o que é uma antologia, e como deve ser feito o trabalho: antologia de poemas, contos e crônicas da língua portuguesa (Brasil e Portugal) do século XX (de 1910 a 1950) com o formato de um livro. Apresenta as orientações dos editores: como produzir a capa; introdução; corpo de dez textos de dez escritores diferentes, sendo cinco deles já escolhidos pela editora e, ao fim de cada texto, deve-se explicar a obra e as características da linguagem modernista dele; parte final com breve biografia e conclusão com resenha crítica. Há, ainda, uma discussão sobre sites confiáveis para pesquisa e sobre critérios de correção. Esse projeto, no entanto, foi conduzido como um "trabalho final", exigido para compor a média do segundo bimestre. A situação de produção foi praticamente ignorada e a proposta, adaptada. Todo o contexto de produção foi desconsiderado. Transformou-se em um trabalho individual ou em duplas, que ignorava a simulação de um grupo editorial. A explicação que os alunos deveriam realizar sobre cada poema foi substituída por uma única resenha final, pois, da outra forma, seria muito trabalhoso. A professora não discute o uso da internet como uma ferramenta de busca e explicita critérios de correção diferentes daqueles propostos pelo Caderno ao ser questionada se a nota da antologia seria pelo desenho:

> 18. Não! Pelo desenho? Não! Pela criatividade, pelo que ela pôs assim, de: dentro daq lá, se tá: se o desenhinho que ela fez, pode ser desenho mal, feio, tudo, mas se tá dentro do contexto do poema, certo? Não é se: como que eu vou cobrar desenhista se nem eu (.)

PA quer um trabalho caprichado, bem elaborado, mas não dá ênfase à escrita. Seu foco é o Modernismo, escola literária que estão estudando no momento. PA indica os poetas que eles podem usar e repete a importância da capa, que deve ser bem atraente. Podemos afirmar que o foco das aulas em geral é literatura, que, segundo PA, é sua paixão. A professora não mostra aos alunos uma antologia real, no entanto. Ao invés disso, traz para a sala de aula trabalhos já realizados em anos anteriores, ressaltando as capas produzidas e as notas, que devem ser maiores do que as desses alunos.

Em relação ao ENEM, é a prova de múltipla escolha que é endereçada em sua prática ao exigir que seus alunos respondam a itens de provas antigas compilados pelo LD, considerados bons exercícios para que os alunos saibam como é o exame. O trecho 13 parece indicar que PA considera o ENEM um exame mais simplificado e, portanto, não tão difícil para seus alunos.

> 19. você não precisa AQUELE vestibular [referindo-se à participação no ENEM].

Durante o semestre, a professora mencionou vestibulares e, mais especificamente, o ENEM, por diversas vezes. Entre seus comentários, PA enfatizava a utilização das notas por universidades federais, indicava exercícios do LD para preparação, mencionava uma predileção do exame por tirinhas e cartuns, lembrava a extensão dos enunciados no exame, entre outras. Percebe-se, por parte da professora, incentivos para que os alunos realizem o exame e tentativas de apresentação do mesmo, por isso, como mencionado em sua entrevista, e no trecho 14, ela dá ênfase à leitura.

> 20. Vocês mesmo nos textos de ENEM ou quando a gente dá simulado (,) 'nossa, mas que texto comprido!' 'é muito longo!' Aí vocês vão LÁ na questão olha a questão e TENTA (,) achar a resposta ali no meio do texto, né? Então, é a PREGUIÇA, mas vocês sabem que isso (,) é (,) o que leva vocês a não (,) TUDO (,) cê tem que (,) MESMO a gente não tem mesmo um trabalho de casa, quando você é dono de casa (,) você tem sua casa (,) você mora sozinha (,) aí se você sair e deixa toda ela desarrumada, você vai voltar ela vai ta lá. Mesmo que você fale 'eu não gosto de arrumar cozinha' (,) mas você vai ter que lavar louça uma hora porque ela não vai você não vai (?) então tem hora que a gente tem que fazer coisa que a gente não gosta (,) mas cê tem que fazer (,) certo então (,) na vida (,) a gente não pode fazer só o que gosta (.) então, LER é muito importante (.)
>
> 21. Ler é muito importante inclusive aumenta vocabulário tem mais facilidade de escrita, né, quem não lê tem o vocabulário muito POBRE (,)

> não sabe nenhuma palavra (,) lê uma frasezinha (,) ‘ mas o que que é isso?’ (.)

As falas de PA parecem sugerir que sua preocupação é mostrar aos alunos que a prova do ENEM exige a leitura atenta, “sem preguiça”, de textos longos, ressaltando a importância dessa habilidade e, acreditamos, consciente das exigências do exame em relação a ela. PA também costuma alertar para a importância de estudar e se esforçar mais para entrar em boas universidades boas. Sempre há observações sobre os vestibulares nas aulas e, na maior parte das vezes, naqueles momentos em que a professora quer manifestar seu descontentamento em relação ao comportamento da turma. Observamos comentários sobre a mudança na prova de redação da Unicamp ou sobre a lista de livros dos vestibulares da Unicamp e da USP, sobre exercícios ou textos que “caem” muito em vestibulares, entre outros, mas não houve uma apresentação desses exames em nenhuma das aulas observadas, tampouco de suas provas de redação. Embora PA procure exigir que seus alunos respondam questões de vestibulares, não há práticas voltadas para o ensino da escrita, somente um discurso que ressalta sua importância.

Em uma aula, PA discute sobre redação e ressalta a importância do rascunho. Ela também aponta que muitas vezes não há organização no texto e que a quantidade de ideias pode distrair:

> 22. Tem gente que consegue colocar um título (,) eu já vi várias vários meu aluno por isso que precisa aprimorar (,) ele ele ele (,) coloca o título (,) segue o: o primeiro parágrafo falando aquilo (,) ele desenvolve (,) depois ele ele ele fecha (,) VOLTANDO é: voltando então isso (,) é uma capacidade muito grande é bacana do aluno fazer isso é conseguir voltar (,) agora tem uns que vão muito longe você quer por tudo (,) e você vai longe (,) **às vezes não é nem nem o problema de: de: escrever (,) você tendo uma escrita legal (,) um português bom (,) ótimo (,)** porque cê vê às vezes tem redação (,) que tá cheio de vermelhinho corrigido (,) que o aluno tirou sete (,) mas não é pelo erro é pelo ace... ‘a: você deu sete nisso’ (.) porque é: a ortografia (,) tanto que naquela prova do Saresp (,) eles falam lá quando a gente vai corrigir (,) eles falam ‘nós não vamos corrigir os erros de ortograFIA (,) mas se ele atingiu o TEMA, né, se ele atingiu falou POBREMENTE do tema (,) você dá regular (.)

Essa fala trata da visão de PA sobre a redação, também afirmada em sua entrevista: um texto baseado em um tema, que deve ter introdução, desenvolvimento e fechamento. Essa estrutura não é explicada mais detalhadamente em sala de aula, mesmo

quando PA propõe uma aula para trabalho com a dissertação, como veremos mais adiante. A professora ressalta novamente sua visão sobre a "escrita legal", isto é, aquela que apresenta o "português ótimo", muito provavelmente aquela que não contém erros gramaticais. PA não explica o que vem a ser o falar "pobremente" sobre o tema. Sabemos, por meio de nossas observações, que o termo "pobre" é muito utilizado por ela e sempre de maneira a depreciar problemas gramaticais na fala ou escrita.

PA menciona em uma de suas aulas que a quantidade de trabalho extra que se desenvolve a partir de uma proposta de redação é um dos motivos para não exigir essa atividade com frequência, como percebemos nos trechos 22 e 23, que acontecem após o aluno A2 cobrar aulas extras de redação, também confirmando a fala em sua entrevista:

> 23. **redação** não, redação pra mim **é muito complicado** pra ler porque eu tenho que **ler uma por uma, à noite**, agora, isso daqui [os exercícios de vestibular] é mais fácil eu corrigir. [grifo meu]
>
> 24. eu tenho ainda as **redações do 3º A e B** e vão me entregar hoje, aquelas que vocês me entregaram do livro não tinham, aí eu tive que passar aquilo lá. Aí eu peguei e passei fronteiras pra eles a: porque era o menor, porque o outro livro não tem. Aí porque **redação é mais complicado**, tanto que o simulado [do ENEM], eu falei pra ( ) [a diretora da escola] não dar redação porque a gente pode distribuir lá no: na reunião de: de: de professores, e cada um com o gabarito e depois a redação? **Ninguém quer ajudar a corrigir**, né, e aí é muita coisa. Então ela falou pra redação eu trabalhar na sala que é o que nós tamos fazendo (,) **redação tem que ler mesmo**, certo, então é (,) mas só português que tem, né? Nenhuma outra matéria dá e: aí (.). [grifos meus]

É interessante ressaltar que o tema "fronteiras" pertence a uma proposta de produção de texto baseada em uma prova da FUVEST. Esse fato não é mencionado por PA, tampouco uma apresentação da prova é feita. Em sua entrevista, PA diz que pretende trabalhar propostas de redações de diferentes vestibulares trazidas pelos próprios alunos, o que não foi feito durante o semestre observado. Pelos comentários de PA durante as aulas, é comum que alunos tragam propostas de cursinhos para que ela veja ou corrija e dê sua opinião. Em outra observação, PA conta que soube das mudanças no vestibular da Unicamp por uma aluna. De acordo com esses acontecimentos, parece-nos haver uma pressão por parte dos alunos para que a professora direcione seu trabalho para os vestibulares, porém, parece-nos que eles não fazem parte de seu planejamento.

Percebemos que há diversas causas que limitam o trabalho de PA. Como mencionamos anteriormente, questões como número grande de alunos e de aulas, trabalho extra em horários não remunerados e também falta de estrutura e salários baixos desmotivam um trabalho mais efetivo com a produção de texto, que é realmente dispendioso. É importante também ressaltar na fala em 23 a visão sobre correção de exercícios propostos no simulado. As questões dissertativas são vistas de modo negativo exatamente por aumentar o trabalho da professora. Parece-nos, realmente, que PA procura atentar-se ao conteúdo, como mencionado em sua entrevista, porque o tempo destinado ao trabalho de correção, "ler uma por uma, à noite", é grande. É também por isso que PA tem um enfoque maior nas questões da parte objetiva do ENEM, como veremos abaixo. Outra causa seria a visão de linguagem da professora, uma vez que nossas observações trazem indícios para pensar que, para a professora, a escrita é associada ao bom entendimento da gramática.

Para exemplificar, procuramos apresentar aulas que realmente se voltaram para a produção de textos. Ao longo do semestre, PA exigiu três produções além da antologia, sendo que uma delas era parte da Avaliação da Aprendizagem em Processo do Governo do Estado de SP, um artigo de opinião[100].

A primeira proposta foi apresentada no primeiro mês de aula, período não observado, e foi baseada na Situação de Aprendizagem 2 – Desenvolvendo o olhar crítico: A Resenha – do Caderno. Segundo A1 e A2, a professora deu duas opções de resenha: sobre um filme ou um livro. O Caderno do Estado de SP, porém, apresenta um plano de aula em que a proposta é discutir o que é resenha, apresentar a definição segundo o dicionário, apresentar a resenha de um colunista da Folha de São Paulo seguida de uma análise com questões para os alunos e apresentar proposta de resenha de uma letra de música ou de um poema. Há, também, a sugestão de revisão do texto entre colegas e de um quadro com critérios de correção. Por fim, recomenda-se:

> Professor, utilize os mesmos critérios do quadro para corrigir os textos de seus alunos, que poderão ser produzidos em duplas. Depois que você, professor, devolver o texto corrigido, peça aos alunos que comparem o ponto de vista deles com o seu. Discuta com a classe aspectos da escrita em que todos os alunos devem melhorar. Solicite que reescrevam o texto seguindo as orientações dadas e devolvam-no para correção final, junto

[100] O tema: As redes sociais e as relações interpessoais.

> com a primeira versão. Observe que não se trata de escreverem outro texto, mas de aprimorarem o já feito (*ibid*., 23).

Observamos que há uma preocupação com a realização de um trabalho de produção, revisão e discussão do texto do aluno com base na leitura e interpretação de um texto autêntico, uma resenha publicada em um jornal de grande circulação em uma data específica, o que não foi realizado por PA em sala de aula. Na aula em que PA entregou os textos corrigidos aos alunos, pudemos notar que ela não deu a atenção essa última etapa do plano de aula. Nesse dia, comenta algumas resenhas em voz alta, falando sobre questões ortográficas, conteúdo e crítica, mas ressalta que esses problemas não serão descontados na nota. Em seus comentários, também acrescenta uma explicação sobre a diferença entre resenha e resumo, provavelmente com o objetivo de esclarecer algumas dúvidas que os textos mostraram, pedindo confirmação por parte da pesquisadora.

> 25. Quando eu falo pra você 'faz um resumo de um livro', você não vai me falar (,) em poucas palavras daquilo que cê leu (,) sem dar sua opinião? (,) agora a resenha (,) não é aquilo que você faz a CRÍTICA (,) falando você não CONTA o filme ou o livro (,) você FALA assim mais ou menos a HISTÓRIA e vai fazendo seus pontos positivos (,) seus pontos negativos NÃO É ASSIM você falar (,) cê faz um resumo aí depois lá embaixo cê fala assim 'na minha opinião, né? (,)' Esse daí é POBRE, né? (.)

PA procura explicar a diferença entre resenha e resumo, mas não apresenta textos autênticos para exemplificar. Sua fala se limita a classificar de "pobre" aquele texto que contém opinião no final utilizando a 1ª pessoa, o que não é colocado em discussão. Tampouco houve discussões entre os alunos ou entre professora e alunos sobre os textos ou mesmo exigência de reescrita, embora ressaltasse a importância do rascunho. Nessa conversa com os alunos, não há referências a vestibulares. PA enfatiza a importância da nota. Segundo ela, a nota máxima foi 8,5 porque as resenhas poderiam ser melhores. PA acredita e explica que, se ela evitar dar nota máxima, consequentemente seus alunos desejarão melhorar sempre, porém, não explica seus critérios de correção. Novamente, a nota dada nessa única versão foi aquela considerada no cálculo da média bimestral.

O segundo texto produzido pelos alunos foi um artigo de opinião, durante a realização da Avaliação da Aprendizagem em Processo. Essa prova é diagnóstica e aplicada pelo Governo do Estado de São Paulo duas vezes ao ano. O objetivo é identificar o

desempenho dos alunos por meio de competências e habilidades trabalhadas nos Cadernos e os resultados obtidos permitem gerar informações e orientar professores, programas e projetos[101]. Segundo reclamações dos alunos, eles não foram informados sobre a data dessa prova. Em uma das aulas de segunda-feira, PA decide comentar as correções. Novamente, ao entregar as redações feitas, PA faz observações em voz alta sobre algumas e também as lê.

> 26. Aí, ela: tem algumas redações que tão perfeitamente (,) essa nota que eu dei aqui ó: no: na frente (,) eu passei pro meu caderninho o seguinte (,) como não na redação dei nota de 0 a 10 e coloquei lá como mais uma (,) o TEXTO eu pus uma meu caderninho assim (,) eram DEZ QUESTÕES, gente (,) vocês tinha que acertar pelo menos CINCO pra dar metade (,) é quem acertou menos (,) é muito, né (,) não tá conseguindo ler o que tá lá pra: pedindo (,) então (,) acima de seis (,) na hora que eu somar a média (,) vai ter mais uma um ponto. Abaixo (,) porque de cinco, quatro tem até DOIS quer dizer (,) acertou DOIS (,) teve um aluno que acertou NOVE (,) errou UMA (,) né, então (,) aí: vai ser (,) vai ser considerado (...)
>
> 27. Agora, tem uma:: o ARTIGO (,) ele não pode ser muito longo (,) teve gente que passou as linhas (,) né (,) já seria descontado (,) as linhas dele e: teve gente que virou pôs todinho lá pegou uma outra folha e continuou o artigo. Fica muito (,) não que esteja ruim a opinião (,) NÃO (,) mas fica muito comprido (,) né (,) o: ( ) [A1] (,) ele fez uma redação (,) assim (,) muito boa MAS que: assim né o ( ) eu sempre tenho as minhas dúvidas [risos] (.)

A partir desse momento, a professora lê o que considerou um artigo bom e comenta:

> 28. A única coisa que ele (,) que a pess que o aluno pecou foi não por o título eles sempre pedem 'não esqueça de dar um título' (,) certo (,) então: vai ser ele fez assim ó (,) é BEM simplezinha a dele né (,) uma letrinha assim meio sem vergonha mas é: o ele (,) dele aluno (,) to falando aluno pode ser menino e menina se a gente leva pro masculino porque generaliza (,) aí ele pôs assim ó: simplezinho [Lê o texto para todos].
>
> 29. Tá bonitinho (,) então você não achou que (,) então a nota MÁXIMA que eu dei nessa redação foi 8,5 (,) pra vocês melhorarem mais, mas tá ÓTIMO pra uma redação (,) certo (,) então eu achei muito bem (.)

Em vez de fazer um diagnóstico (afinal, era o que se esperava de uma prova dessa natureza) PA focaliza mais uma vez as notas como parte da média do bimestre. Novamente,

[101] Informações disponíveis na página da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>. Acesso em 04 de março de 2015.

há decisão de não dar nota máxima para as redações dos alunos para que eles procurem melhorar os textos, entretanto, não se propõe que os alunos reescrevam seus textos. Ela considera que a nota máxima pode ser dada a um texto classificado como "bonitinho". A professora não se prontifica a explicar aos estudantes o que, naquele texto, foi digno de ser considerado bom. Parece-nos, portanto, que se mantem uma crença de que escrever bem é um dom e não uma habilidade a ser desenvolvida. PA parece ter o objetivo de preparar para os vestibulares ao explicar aos alunos a importância de se atentarem ao número de linhas, mas não deixa claro em que situações isso deve acontecer e não menciona qualquer prova de redação para exemplificação.

Uma última redação proposta durante o período de observação foi a de uma dissertação, sugerida pelo LD. Procuramos dar maior atenção para essa atividade com o objetivo de investigar se as práticas de PA sofreriam influência da prova de redação do ENEM. Procuramos, igualmente, analisar mais detalhadamente a unidade que trata desse tipo textual, denominado gênero "dissertação para o vestibular".

> O **texto dissertativo pedido no vestibular** tem **uma série de regras** que devem ser **seguidas à risca**. Exige do autor uma estratégia de argumentação que contenha uma dose de sedução, raciocínio lógico afiado, linguagem adequada... Mas é preciso, antes de tudo, estar antenado com os principais fatos do presente, sobretudo em novas formas de pensar e viver o mundo. Preconceitos e estereótipos não valem (BARRETO, 2010, p. 399). [grifos meus]

Notamos que o LD procurar situar a produção desse tipo textual. Para preparo do estudante, o LD apresenta, inicialmente, duas das melhores dissertações publicadas pela Fuvest em 2009; logo após, a proposta que originou as redações, seguidas de quatorze questões que relacionam os textos produzidos e a proposta. De maneira dissertativa, pedem, em geral, que o estudante identifique tema, tese, argumentos, estratégias argumentativas e conclusão, ao mesmo tempo em que definem essas etapas da dissertação. O trabalho proposto pelo LD é bastante organizado, promovendo um estudo profundo das dissertações produzidas pelos examinandos da Fuvest e mostrando ao estudante o que se espera dele em uma proposta como a desse vestibular. Além disso, em um box, discute-se a limitação de tempo como uma situação da produção desse tipo de texto e dá-se ênfase à importância da preparação do aluno:

> Como o tempo entre conhecer a proposta e o tema da dissertação e finalizar o texto é restrito, **leva vantagem o estudante que estiver habituado** – como um músico bem ensaiado ou um atleta bem treinado – a todas as principais tarefas envolvidas nesse processo (*ibid*., p. 415).

O LD também afirma: "A dissertação é a melhor forma de avaliar o conhecimento do candidato sobre temas relevantes da atualidade e sua capacidade de articular conhecimentos" (*id*.). Antes ainda da proposta de produção escrita, o LD apresenta considerações sobre estratégias de conclusão e outras que devem ser evitadas, tais como os clichês, as ideias prontas e vagas etc., e mais duas redações avaliadas de maneira positiva pela Fuvest para exemplificar suas afirmações. Só então é que se sugere a produção de uma dissertação para o vestibular. Para isso, o LD oferece uma coletânea com dois trechos de textos de jornais online e as instruções para a produção com o seguinte tema: "A formação universitária deve ser obrigatória para o exercício profissional?". Propõem-se propriedades para o texto a ser produzido e um planejamento que consiste em leitura cuidadosa, rascunho, delimitação do tema, posicionamento/ tese, argumentação em sequência lógica, levantamento de dados, fatos, exemplos, entre outros, e, por fim, estabelecimento de uma conclusão.

O que torna o trabalho desse LD mais interessante é a proposta de reescrita do texto. Em grupos, os alunos são incentivados a lerem os textos uns dos outros e avaliarem os mesmos com base em uma grade proposta pelo próprio livro, cujos critérios são: tema, conteúdo, estrutura da dissertação, coesão textual, expressão. Após uma primeira avaliação por parte dos colegas, os alunos devem reescrever os textos, o que promove uma melhor visualização de seu trabalho. Ao final do capítulo, também se sugere mais duas produções de texto: uma de dissertação – baseada em uma proposta do vestibular da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) – e outra de artigo de opinião – baseada em uma proposta da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – RJ). Um ponto negativo desse capítulo analisado é o fato de mencionar a proposta de redação do ENEM, mas não propor uma discussão sobre ela de fato. Podemos considerar que o LD acredita ser uma proposta similar à de outros vestibulares. Isso mostra que a inovação da proposta de intervenção é ignorada nessa obra.

Por sua vez, ao propor o trabalho com essa unidade, PA explica o que os alunos devem fazer à medida que lê a proposta. Toda a introdução que define a situação de produção

é ignorada. Reproduzimos a transcrição de toda a sequência por ser exemplo expressivo da abordagem de PA e de como discute a dissertação.

> 30. Produzir uma dissertação para o vestibular (,) proposta (,) você vai usar os textos abaixo como ponto de partida para produzir a: uma dissertação (,) então vocês vão ter que pegar o livro levar (,) pra vocês saberem a vocês vão utilizar de estratégias argumentativas e defenda sua opinião com COERÊNCIA e CONVICÇÃO (,) certo (,) então vocês vão ter aqui ó: presta ATENÇÃO no que vocês vão fazer (,) texto um (,) tá vendo que tem assim ó: como se tivesse na internet [apontando para a coletânea de textos da proposta] (,) ó lá ó [aluno pergunta se pode ser qualquer um] o CRITÉRIO (,) não (,) o critério não (,) a instrução (,) gênero textual (,) dissertação para o vestibular (,) público (,) examinadores, banca de professores da escola (,) finalidade (,) produzir um texto argumentativo que se posicione eticamente diante a um problema (.) a: meio (,) exame simulado na escola então **vamo cês come fazendo aqui para (,) certo** (,) linguagem (,) terceira pessoa então vocês não (,) vocês vão contar né vão colocar a opinião em terceira pessoa (,) clareza, coesão, precisão no vocabulário (,) EVITAR (.) ó estereótipos estereótipos, preconceitos, informações erradas, exageros (,) INCLUIR (,) estratégias conclusivas, informações, reflexões pessoais, título (,) o TÍTULO (,) não esquece que título é importante (,) vocês sabem que **as conjunções** (,) elas vão dando um elo (,) né as conjunções logo, quando vocês **aprendem as subordinadas, as coordenadas** (,) não é pra você ficar decorando ó essa aqui NÃO é pra você depois fazer uma união pra você ESCREVER que elas vão dando (,) você tem a conclusiva (,) você tem as alternativas você tem a condicional então (,) vocês vão fazendo um ELO na hora que vocês escrevem que vai ficando uma: uma**: uma escrita ou uma fala como vocês (?) falando oral mais BONITO** (,) porque aí você fica assim 'então né', 'e aí', 'e ela disse' (?) sabe, ficando aquele (,) porque vocês não tem uma: as ligações com as condições (,) elas enriquecem não precisa (,) eu já falei **que não precisa ser um vocabulário de Machado de Assis** MAS que seja com coerência e sim simples mas sabe (,) uma coisa prazerosa de você ler (,) cê fala 'olha (,) olha que texto bem bem formulado (...) **você tem aquele período, aquele parágrafo de introdução (,) você tem uns dois parágrafos até TRÊS (,) conforme quem gosta de escrever de: argumentos que você pode ter (,) argumentos a favor, argumentos CONTRA (,) e depois você vai desenrolando (,) mas se você se perder muito você não vai saber como cê concluir aí de repente cê termina assim PUM sabe do nada** (,) cê você não tem 'como que eu termino agora?' porque aí você foi muito longe e: né: tem tem tem pessoas que vamos supor ela pensa MUITO (,) ela põe tudo aqui na cabeça e ela não sabe por no papel (,) às vezes a pessoa sabe ela tem ela tem facilidade em falar né então ela vem, ela fala fala fala (,) aí ela fala uma coisa depois ela vai em outra (,) agora na hora que você vai ESCREVER complica porque daí você embanana tudo (,) então cê não vai conseguir por no papel (,) cê começa a MISTURAR (,) aí cê não tem como terminar (,) então cê vem vindo num (,) diálogo (.)

31. Aí (,) você vai escrever um texto argumentativo de 20 a 35 linhas sobre (,) a formação universitária deve ser obrigatória para o exercício profissional? (...) em que CASOS e com que critérios? Reflita sobre as tarefas exercidas por profissionais da SAÚDE né ( ) [nome de aluna] né (,) que você já tá vendo lá como é (,) advogados, artistas, engenheiros, professores, cozinheiros (,) então (,) você vai ver que como pra você responder essa pergunta 'a formação universitária deve ser OBRIGATÓRIA (,) certo (,) para o exercício profissional? (,) **essa palavra 'obrigatória' pra gente é meio PESADA né (,) você é OBRIGADO né (,) você é obrigado a fazer isso** (,) então agora você vai VER o que ele pede ali ó: tá vendo (,) reflita sobre as tarefas de: (,) profissionais da saúde aquele que têm (,) nível superior aqueles que são só técnicos na área da saúde (.)

32. Depois, 'considere que a formação em universidades é objetivo da obrigatoriedade de diploma (,) reflita sobre te os textos da proposta e que conflitos sociais (,) aparecem na decisão do Supremo Tribunal Federal (,) então você vai ver os dois aqui (,) cada um falou o MARCIO Falcão falou de uma coisa e o Marco Antonio né falou a opinião dele (,) aí vocês vão ser o outro (,) certo (,) então você vai ver (,) **tem tudo aqui BONITINHO olha** (,) observe (,) o que ele ele pede (,) as propriedades do texto a ser produzido (,) APÓS ler cuidadosamente a proposta (,) você vai ver aqui (,) anote o planejamento em uma folha (,) **primeiro faça um rascunho (,) vocês não têm que ter preguiça** (.) [PA repete a importância do rascunho]

33. Aí (,) ele pede pra que você delimi ó: delimite a partir das possibilidades amplas da propostas o tema do texto (,) então cê vai ver **o TEMA que você vai abordar (,) qual será sua posição ética? Sua posição ÉTICA né (,) escreva a tese da dissertação (,) defina seu pr principais argumentos (,) o que você vai argumentar (,) certo (,) e organize numa lógica né (,) cê não vai colocar assim lá em cima, começa com ele (,) depois você vem na introdução (,) depois cê volta (,) certo (,) não (,) você vem, organize, então, cê vai por assim (,) o seu num pap num papel num lembra que no começo do ano eu falei pra vcs 'arruma um caderninho do ano passado (,) que sobrou (,) pra vcs praticarem a redação'** (,) porque ali você vai escrevendo vai num vai arrancando tanta folha do caderno de vocês (,) mas vocês podem pegar aquele caderno antigo como um rascunho né pra você aí você vai escrevendo tudo aquilo que você vai imaginando (,) DEPOIS você vai né organizando e passa bonitinho numa folha (,) certinho (,) ó: fortaleça o CONTEÚDO com fatos, dados, exemplos, citações, informações e reflexões (,) defini defina a conclusão (,) ela deve concluir o raciocínio argumentativo do texto a: a: argumentativo e o texto (,) então (,) **você não pode: tirar uma conclusão do nada (,) você vem vindo numa LÓGICA e aí você encerra (,) conclusivamente, bonitinho, simples, certo** (.)

> 34. Agora você escreve a dissertação (,) use estratégias discursivas, o título, originais, citações, interrogações, retóricas, pontuação (?) pontuação expressiva (,) lógico, argumentos de autoridade (.) [PA passa a falar de pontuação nas obras modernistas]

A professora, finalizando, retoma algumas informações, tais como número de linhas, o tema e a data de entrega. É interessante apontar que mesmo tendo tempo disponível, PA não exige que os alunos façam o texto em sala de aula. Propõe uma data de entrega e passa a falar sobre outros assuntos. Notamos que o LD não é trabalhado a fundo e várias questões apontadas pelos autores não são consideradas na aula. Além disso, é importante mencionar que em nenhum momento a proposta é associada ou comparada às provas do ENEM ou à de outros vestibulares.

Nesses trechos, podemos notar que PA basicamente lê a proposta do LD acrescentando algumas informações. Sua fala dá ênfase às conjunções, que promoveriam um texto mais "bonito". Além disso, sua menção ao número de argumentos vem associada ao gosto pela escrita, não à necessidade imposta pelo texto ou pela sustentação de um ponto de vista. PA menciona exigências colocadas para as profissões, como as da área de advocacia com o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), mas não coloca a discussão para os alunos. O tema em si não é discutido, a não ser por um breve comentário sobre o termo "obrigatório", o qual tampouco é desenvolvido. Também não há um direcionamento aos alunos para saber o que pensam sobre o assunto.

Conceitos-chave característicos do tipo de texto, tais como tese, tema, argumentação, macro e microestrutura não são discutidos, nem ensinados. Ao tratar da estrutura do texto dissertativo, a professora somente denomina as partes, sem explicitar cada uma delas. Há indícios de uma tentativa de explicação sobre argumentação quando PA usa o exemplo de um filho que quer convencer seus pais de que deve ganhar um carro. Embora seja uma exemplificação interessante, PA não chega a explicar realmente o que é um argumento e quais estratégias devem ser utilizadas para que ele seja efetivo. Tampouco trata das estratégias discursivas, dos argumentos de autoridade ou de retórica, como propõe o LD.

O texto deve ser "bonitinho", porém, novamente, não fica claro o que isso quer dizer. Os alunos não perguntam e afirmam terem entendido. O adjetivo pode ser compreendido quando PA se refere à boa escrita, ao "português bom", quando se volta

novamente para a gramática, mencionando o bom uso das conjunções. Mais uma vez, ela comenta que não espera uma escrita como a de Machado de Assis, mas que quer um texto "bonitinho".

O Caderno do Estado de SP também propõe um plano de aula sobre dissertação, mas este não é explorado nem retomado na aula aqui analisada. Na introdução para o professor, explica-se que o objetivo da SA em questão é ensinar o aluno a escrever um projeto de texto dissertativo-argumentativo para os vestibulares, considerando a estrutura e elementos de construção da textualidade (SÃO PAULO/ SEE, 2014, p. 63). Mesmo com problemas, o Caderno procura promover um trabalho mais aprofundado com o texto dissertativo em sala de aula. PA, no entanto, ao passar por essa SA, não discute com seus alunos as questões propostas. Ao contrário, como na maioria das aulas, exige que eles respondam às perguntas individualmente ou em grupo e, após essa atividade, corrige-as.

> 35. Ó: tem uma: tipologia textual argumento argumentação que são vários profissões que tem aí certo? (,) de humanas de: engenharia de ciências exatas ciências biológicas (,) isso: aí tão em todas aí ele vai perguntar pra você: qual desses que você vai querer qual desses que você pretende: né (,) fazer (,) MAS não é ali que nós vamos (,) ali só tá dando uma orientação EMBAIXO: tem (,) comunicação é vida (,) cê viu que tem três parágrafos? e tem uma: uma: (,) parênteses aqui pra você vê qual é a que fala certinho POR EXEMPLO [lê o texto] Aí ele tem ali ó (,) as frases-síntese (,) voltando no 1 (,) OBSERVE uma: são quatro uma delas vai logicamente sobrar porque são três parágrafos POR EXEMPLO (,) A LINGUAGEM VERBAL HUMANA representa uma capacidade de comunicação muito superior às demais encontradas na natureza (,) QUAL dos parágrafos se refere à ela? [alunos respondem] a última]
>
> 36. Então: isso daqui ó: são: as (,) frases-síntese que você (,) então é: aquilo que você (,) cê viu que veio já várias vezes (,) a frase que ele pede (,) a TESE que ele tá pedindo (,) depois ele viu a questão polêmica (,) né? (,) daquele que há controversa (,) né (,) que você tem (,) aí: cês tão vendo tudo o que tem uma: por exemplo (,) pensou se vocês fossem aqueles que tudo o que falassem vocês falassem amém?]

Como podemos perceber, nenhuma das questões é discutida, são somente mencionadas superficialmente durante a leitura do material. O Caderno ainda propõe mais uma produção de gênero dissertativo, no entanto, a professora prefere não a apresentar por considerar um tema bastante trabalhado, e parte para uma nova atividade. Em outra aula de segunda-feira, PA também deixa de propor essa atividade, explicando que eles acabaram de

entregar uma redação e que ela nem teve tempo para corrigi-la. Ela menciona que eles farão outras propostas para ficarem preparados para a prova do ENEM e para tirarem notas boas para conseguir vagas nas universidades. Em nenhuma aula do semestre PA apresentou a prova de redação.

Tendo analisado as aulas observadas, acreditamos que as práticas de ensino de PA enfatizam o estudo da gramática e da literatura, voltando-se, poucas vezes, à produção de texto. Mesmo nesses poucos momentos, pressupõe-se que os alunos já tenham um conhecimento inato sobre escrita e pede-se que produzam seus textos em casa, sempre salientando a importância da nota ao final do bimestre. Nossas observações também mostraram que há um discurso voltado para os vestibulares e para o ENEM, porém, as práticas não se direcionam às provas de redação dos mesmos. Em uma aula voltada para a produção de uma dissertação, o LD é utilizado como instrumento para aplicação de atividade, porém, ao contrário do que se propõe no material, o tipo textual não é colocado em discussão. Notamos que a visão de linguagem da professora e suas crenças sobre o ensino da escrita levam a uma prática que vê no "quanto mais se escreve, melhor" a prática eficiente para qualquer produção de texto.

A presente seção buscou apresentar os dados coletados em sala de aula e analisá-los. A seguir, analisamos as entrevistas com os alunos da escola pública.

3.2.3 Entrevistas com dois alunos da escola pública

Embora o foco de nossa pesquisa seja o ensino, optamos por realizar entrevistas com alunos das escolas participantes com o objetivo de entender suas percepções e atitudes em relação ao ENEM e à sua prova de redação, bem como compreender o entendimento que tinham das práticas de ensinar de sua professora. Era importante obter opiniões de alunos de desempenhos bom, regular e insatisfatório para possibilitar uma visão mais ampla do contexto de aprendizagem. No caso da escola pública, foi possível entrevistar somente dois alunos. Em um primeiro momento, trataremos da entrevista com A1. Em seguida, daremos atenção à conversa com A2.

Segundo observações em sala de aula e comentários de PA, o aluno de desempenho regular, doravante A1, conversa muito e não presta atenção nas aulas, mas faz

todas as atividades exigidas pela professora. De início, perguntamos a A1 quais eram seus objetivos após a formatura. Ele nos informou que sempre pensou em fazer curso superior, muito influenciado pelos pais, que também foram os responsáveis pela sua entrada nessa escola[102], e que pretende estudar publicidade na Puccamp. No entanto, ele não conhece esse vestibular. Ao ser perguntado se pretende se dedicar ao vestibular, o aluno nos informou sobre seus planos para o semestre seguinte e seu objetivo de prestar o ENEM.

> 37. Sim, é me dedicar, porque tipo eu já venho fazendo isso há um tempo, sabe? E: tipo, continuar e tal, pra: pra conseguir uma nota boa no ENEM, né? Porque tipo, muito muita coisa depende da nota dele (...) é isso.
>
> 38. Ele [o ENEM] é um (,) como se fosse um requisito...pra: (,) pra várias universidades e coisas do tipo. E aí (,) se caso (,) vamos supor que (,) NADA dê certo, eu posso conseguir com ele, entende? Porque tipo, na verdade, eu to meio que dependendo dele TAMBÉM.
>
> 39. Só que se caso não dê certo, eu vou tentando outra coisa e tal ou até mesmo particular, fazer o vestibular de lá, mas ele sim é meio que o requisito mínimo pra mim, que no caso quero fazer na PUCC (,) ele seria o requisito mínimo, então, eu tenho que investir nele.
>
> 40. Acho que eu vou ter que fazer um vestibular ainda lá, mas tem uma parte da nota dele (,) que vai me ajudar pra: conseguir ingressar na universidade, sabe?

Segundo A1, o ENEM é um exame importante e avalia de forma eficiente. A única coisa que ele questiona é o método de múltipla escolha. Ele sugere que o bom resultado no ENEM é essencial para uma vaga no ES. A1 sugere um interesse no ENEM por ser uma oportunidade para vagas em universidades. Ao tomar o exame como um requisito mínimo, A1 nos informa de que só conseguindo uma boa nota poderá proceder com o curso na Puccamp, o que nos leva a questionar seu conhecimento sobre o vestibular dessa universidade. Em sua entrevista, ele nos explica que não conhece o processo seletivo da universidade privada em questão e tampouco a prova de redação do ENEM. O aluno complementa que é ótimo que tenha que escrever um texto, pois gosta muito de escrever. O não conhecimento das provas nos sugere que elas não foram apresentadas pela professora.

[102] O aluno iniciou seus estudos na escola participante na 5ª série. Ele nos informa que nesse momento a escola não tinha tamanho *status* na cidade.

Ao mencionar que já vem se dedicando ao ENEM, notamos uma contradição, uma vez que a postura do aluno em sala não é condizente com sua fala, pois notamos que não se interessa tanto pelas aulas. Sua fala sugere, entretanto, que tem conhecimento sobre a importância do exame e de sua relevância para seu futuro, isto é, há uma percepção de que o exame é essencial para seu futuro, mas não há ações ou práticas para mudar a situação de desconhecimento sobre a prova. Parece-nos que o aluno vê nas práticas escolares uma preparação eficiente para elas e, consequentemente, acredita que está trabalhando bastante redação. Esta última afirmação, em particular, intrigou-nos bastante, primeiramente, devido à postura do aluno em classe e, em segundo lugar, pelo fato de ter havido pouca produção de texto em sala de aula, bem como poucas referências aos vestibulares ou ao ENEM.

Parece-nos, dessa forma, que o entendimento de A1 sobre escrita e redação é bastante similar ao de sua professora. Ao tratarmos sobre os textos escritos na escola, A1 menciona que gosta de escrever tudo "certinho" e rever o texto; que gosta da área de humanas porque permite que ele pense, não que decore. Ao ser perguntado sobre a redação no vestibular, ele afirma que é uma maneira clara de saber se o candidato realmente entendeu o tema pedido, já que a parte de múltipla escolha não pode dizer se o aluno entendeu de fato a questão colocada. A1 parece estar confiante em sua formação e acredita que ela pode garantir sua vaga no ES no que diz respeito à escrita, principalmente por gostar de escrever, "ser bom nisso", e pelo fato de ter escrito bastante em sala de aula. De acordo com as aulas observadas, a habilidade escrita não foi o foco de ensino, o que nos leva a considerar que A1 talvez se refira a um dom.

Mesmo considerando a escola ótima, A1 ainda acredita que deveria haver mais aulas voltadas para a redação, talvez por termos questionado se conhecia a prova de redação do ENEM:

> 41. Ah não tipo, desde a parte da: da: redação do ENEM até:, tipo, a parte das questões mesmo, entende? Tipo, no port em português, no caso, que (,) óbvio que, tipo, muitas coisas que você vai fazer na redação é porque, tipo (,) você APRENDEU sem mesmo fazer elas, entende? Tipo, meio que na teoria. E:: digamos que, tipo, na PROVA, sem ser na parte de redação, na outra (,) é, cai bastante isso, entende? Cai, tipo, a redação, só que teoricamente, digamos assim. E: só que nós temos, tipo, seis aulas na sema:na, entende? Tipo, não dá pra você (,) como que eu posso tipo, aprender tudo isso, entende? Tipo, a teoria e a prática sempre, entende?

> Muitas vezes vai ser só a teoria (.) e muitas vezes depois você vai colocando só na prática, e sempre fica faltando alguma coisa, entende? E aí se tivesse vamo supor tipo uma aula de leitu:ra assim (,) e escrita (,) aí tipo como já seria baseado nisso (,) o professor nosso próprio professor de português (,) a redação ele poderia passar pra gente na teoria e a gente aplicando na: tipo (,) na aula de leitura no caso.

Na fala acima, A1 parece compartilhar da visão de escrita de sua professora ao afirmar que o conhecimento da teoria (acreditamos que ele esteja se referindo à gramática) seria suficiente para a prática da redação. Ele reforça a ideia de não haver tempo para escrever em sala e o entendimento de que há uma grande quantidade de conteúdo a ser assimilado. Há também uma confusão no entendimento do que é aula de leitura e aula de redação.

Em sua entrevista, o aluno também confirma a preocupação dos professores e do coordenador com o ENEM. Segundo ele, a escola apresenta propostas para que os alunos se "especializem" mais no exame. Não vimos, entretanto, qualquer prática voltada para o exame nas aulas de LP. A1 pode se referir às aulas de outros professores e também às cobranças da coordenação e da professora por participação e atenção ao exame.

Por sua vez, A2 mostrou, diferentemente de A1, maior familiaridade com os exames. Seu desempenho é melhor do que o de A1, participa mais das aulas, faz as atividades e ainda pede tarefas extras de trabalho com redação. Ele tem objetivos claros para seu futuro e pareceu-nos muito mais informado sobre os vestibulares. Ele se prepara para o vestibular de medicina veterinária e diz que vai participar dos vestibulares da Unesp, da USP, da UEM, da UEL e, também, do ENEM.

A2 inicia a entrevista dizendo que está fazendo cursinho e mais outros dois cursos, um de auxiliar administrativo e outro sobre parasitologia na Unicamp. Ele acredita que fazer o cursinho e a escola ao mesmo tempo é positivo porque, com isso, está aprendendo e "absorvendo" mais e criando um hábito de estudo. Para ele, o cursinho é mais voltado para os alunos e há muita ajuda por parte dos professores. A2 talvez queira dizer que o cursinho se volta mais para os seus próprios objetivos pelo fato de prepará-lo, segundo sua opinião, mais adequadamente, para os vestibulares que pretende prestar.

> 42. Eu acho que é melhor porque o: estudo do cursinho é mais focado, ele é mais pesado do que a escola. A escola, ela tem que seguir um currículo: que eles têm, ne? Lá não. **Eles têm um currículo**, **mas eles saem do currículo sempre e tá sempre mantendo (.)** [grifos meus]

Em 42, A2 sugere que há um currículo diferenciado no cursinho, voltado para os vestibulares, justamente o que A2 busca nessa fase de sua vida, diferentemente do currículo da escola, o qual não enfoca os vestibulares.

Perguntamos qual era a opinião de A2 sobre a existência de redação nos vestibulares. O aluno nos diz que o mercado de trabalho está avaliando muito a escrita, os erros e o modo de falar e, por conseguinte, a universidade avalia a redação por não querer formar alunos para o mercado que tenham vocabulário pobre. Nesse sentido, A2 repete a visão de PA sobre a escrita: ao falar segundo a norma culta, a escrita, consequentemente, será realizada "corretamente". As redações, dessa forma, devem ser reflexo desse bem falar:

> 43. E, provavelmente, o jeito que você escreve é o jeito que você fala (...) ou nem sempre isso, mas (,) é uma parte boa.

Perguntamos a A2 o que ele pensava sobre as aulas de redação na escola. Ele acredita que as aulas sejam "pobres". Segundo ele, no cursinho, ele vê vários tipos de redação: narrativa, dissertativa, carta etc. Ele acredita que as aulas na escola são voltadas somente para uma parte da prova, as questões de múltipla escolha. Confirma também a pequena produção textual no semestre. Ele ainda acrescenta que foi o cursinho que o ajudou a fazer uma resenha sobre um filme/ livro proposta por PA no primeiro mês de aula, por exemplo. Segundo sua fala, é urgente que a redação seja uma preocupação em sala de aula, pois será uma cobrança nos vestibulares e também no mercado de trabalho. Esse aluno, como vimos na seção de análise das aulas, cobrou da professora, diversas vezes, aulas extras de redação.

> 44. E eu acho que devia ser somente redação. (?) porque a redação hoje em dia tá sendo muito requisitada nos vestibulares e pra melhorar o vocabulário das pessoa, então eu acho que devia ser mais firme.

Quando perguntamos a opinião de A2 sobre o ENEM, o aluno comenta que, nos moldes atuais, a prova tem um maior grau de dificuldade, está mais difícil. A2 também acredita estar preparado para a parte de literatura por conta das aulas na escola, o que se explica pela quantidade de aulas de literatura dadas por PA, porém, ressalta que foi o cursinho que o preparou para a prova de redação. Para ele, sem o cursinho, não conseguiria fazer os vestibulares:

> 45. Lá a gente tem aula só de redação, né? A gente não tem **português misturado com redação**, então a gente só tem uma aula de redação. E: então, elas (,) já ajudam a gente (,) elas (,) traz o que a gente precisa pra por numa redação, numa carta, numa resenha (...) aquilo lá ajuda, bastante. Eu acho que aqui também precisaria ter (.) [como é aqui?] Porque, EU ACHO que com o da escola não seria (,) uma boa preparação pra fazer a redação de lá. [grifo meu]

> 46. [...] a redação daqui é mais (...) eu não sei como dizer. **Não é tão objetiva que nem lá** (...) 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:: do ENEM e Unicamp**, que: [a grade] é (,) pra gente ver se vai errar em holística, essas coisas, e aqui não. **Aqui é (,) mais voltado pra: escrita e o vocabulário**, eu acho (,) é **jogado** uma nota assim. [grifos meus]

Pareceu-nos interessante que A2 veja que a aula de português na escola é "misturada com redação", não somente aula de redação. Como mencionamos anteriormente, vê-se o ensino da LP compartimentalizado, uma subárea não dependendo da outra para existir, sendo valorizada pelo aluno por endereçar seus objetivos. Ao mencionar que a redação na escola não é objetiva, A2 se refere a uma objetividade voltada para o vestibular, o que sugere que PA não o prepara para isso. O aluno ainda afirma não ter boa preparação para as redações dos vestibulares, algo que, segundo sua opinião, é importante e deve ser feito. Para ele, a redação feita "fica por isso", isto é, serve para uma nota e não é estudada. Ao contrário, no cursinho, ele tem a oportunidade de saber sobre seus erros e revisar.

O ENEM parece ser um exame de alta relevância para A2, o que influencia suas percepções, atitudes e ações. Ele se preocupa em estar a par de todas as informações para que tenha uma chance maior de conquistar uma vaga no ES e procura um cursinho para se preparar, principalmente para as redações, as quais afirma não estudar bem o suficiente na escola. Ambos os estudantes entendem que o cursinho prepara melhor para o vestibular, porém, A2 pensa nas questões funcionais, práticas, no ensino e no ENEM como acesso a outros lugares, por isso, toma atitudes que parecem levá-lo a atingir seus objetivos.

Em uma comparação com a percepção de A1, talvez possamos dizer que a diferença esteja no conhecimento que esses alunos têm das provas. Ao fazer o cursinho, A2 está mais ciente dos formatos e exigências dos vestibulares que o interessam. Já A1, por não conhecê-los, acredita que a prática na escola seja suficiente para alcançar seus objetivos.

Ademais, é importante mencionar que, embora procure ampliar conhecimentos, A2 compartilha das visões de PA e de A1 sobre o que é escrita, leitura, aprender e ensinar e isso nos parece evidente ao repetir que é preciso evitar o vocabulário pobre ou que o mercado de trabalho e a universidade vão punir pelos erros cometidos.

3.3 Análise dos dados da escola privada

Nesta seção, apresentaremos os dados da escola privada, focalizando as entrevistas com a professora, seguidos pelos dados de observações em sala de aula. Na sequência, analisamos os dados das entrevistas com os alunos.

3.3.1 Entrevistas com a professora da escola privada

Primeiramente, é importante relembrar que a escolha desse contexto de pesquisa se deu após visita à escola e conversa com o coordenador do EM. Interessamo-nos bastante pela escola desde o início pelo fato de o coordenador ter dito que pais haviam ligado na escola para saber se realmente havia alcançado o primeiro lugar do *ranking* do ENEM entre as escolas de Campinas, pois outra escola estava divulgando a mesma informação. Pudemos perceber, nesse momento, que bons resultados no exame importam muito para as escolas privadas e, consequentemente, para coordenadores e professores, porque interessam aos pais e geram mais matrículas. Mesmo considerando essa pressão da sociedade, o coordenador afirmou não ter havido mudanças nas práticas escolares e também não haver materiais voltados para os exames, somente simulados, inclusive para o ENEM. Para ele, o sucesso da escola no exame é fruto de um projeto pedagógico que privilegia a formação de alunos críticos. Essa informação nos intrigou e nos fez querer saber mais sobre esse contexto de ensino.

Outra informação que nos levou a escolher essa escola foi a afirmação do coordenador, ao ser perguntado sobre a visão dos professores sobre o exame, de que a professora de redação havia acertado todos os temas dos vestibulares do ano anterior, inclusive o do ENEM. Segundo ele, era comum, durante o semestre, que ela apresentasse propostas ou pedisse dicas de temas para os outros professores para que ela pudesse discutir

com seus alunos. A "pedagogia da discussão temática" (BUNZEN, 2006), interessava-nos bastante pelo fato de a proposta de redação do ENEM privilegiar a reflexão sobre temas.

Nossa entrevista com a professora da escola privada (doravante PB) foi realizada após o término das observações em sala de aula, a partir de roteiro semiestruturado elaborado com base em nossas conversas iniciais e nas observações.

Iniciamos perguntando qual era a opinião de PB acerca do ENEM em geral, da prova de redação especificamente, e sobre qual era a importância do exame para a escola. No trecho 20, PB apresenta sua avaliação sobre o exame:

> 47. O ENEM (,) a cada dia mais (,) ele vem ganhando uma amplitude (...) Ele (,) acho que ele (,) a princípio (,) ele não tinha grandes, digamos, um ENFOQUE muito grande agora (,) **ele focaliza e determina o nível das escolas**. Então, eu acho que ele (,) a partir do momento que você aprende a lidar com habilidades e competências, é muito mais vantajoso pro professor quanto pro aluno. Você aprende a direcionar aquilo que você quer ensinar, o porquê, e o aluno também porque que ele quer aprender e (,) ele se tornou sim **um modelo** e (,) vem se aprimorando cada vez mais e: eu acho que a importância vem sendo cada vez maior no sentido de que (,) o:: uma escola (,) que:: atinge notas boas no ENEM **é uma escola bem vista pela sociedade**. É ÓBVIO e: não é da noite pro dia que isso acontece. Nossa escola sempre (,) obteve bons resultados porque:: a preocupação nossa sempre foi formar o aluno (,) o aluno crítico, o aluno que lê, o aluno que tem o hábito de estudo. **Não existe (,) no ( ) [na escola privada] você fazer uma revisão pro ENEM no último mês**. Não. É a vida inteira. O aluno tem o hábito de estudo. Ele lê, ele interpreta e ele produz muito muitos textos. Então:, eu acho que: para as escolas que não faziam isso, foi uma forma de repensar a forma de avaliar o estudo desse aluno e: os alunos acabam ficando tranquilos porque eles sabem que é só uma consequência daquilo que eles vêm fazendo a vida inteira. [grifos meus]

Ao dizer que, a princípio, o exame não tinha um enfoque muito grande, PB nos indica que houve uma mudança na maneira de se ver o exame, tanto por parte de seus elaboradores quanto pela própria professora. Ela aponta que, a partir de algum momento específico, o exame passou a ser de grande importância para as escolas porque bons resultados nele seriam sinônimo de qualidade. Parece-nos que PB diz respeito aos *rankings* divulgados pelo MEC/ INEP. Estes vêm sendo muito noticiados pela mídia, o que vêm gerando ao mesmo tempo, uma competição entre escolas, principalmente entre as de tipo privado. Acreditamos que essa competição se acirrou mais a partir do ano de 2009, quando o exame passou a ser um mecanismo único de acesso, tornando-se de alta relevância para um

maior número de estudantes em todo o país, consequentemente, para professores e colégios também. A fala de PB em 45 também sugere uma preocupação com a visão que a sociedade tem da escola, que deve ser positiva, afinal, as matrículas dependem disso. Dessa forma, bons resultados no ENEM levariam a boa classificação nos *rankings*.

PB também confirma as afirmações de seu coordenador sobre o trabalho prezado pela escola que é a formação geral do aluno. Segundo ambos, esse trabalho leva a bons resultados nos exames e, assim sendo, não seria necessária uma revisão para o exame um mês antes da realização da prova.

Perguntamos também se haveria algum momento de sistematização da prova de redação do ENEM. Segundo a professora, há aplicação de simulados para os três anos do EM e os alunos do 1º e do 2º anos já são apresentados ao exame por meio de aulas que tratam exclusivamente de competências e habilidades pela professora de gramática. Nas aulas de redação, PB segue uma mesma abordagem: ensina-se "todos" os gêneros alternando com um texto objetivo. Já no 1º ano do EM, os alunos aprendem a diferenciar "dissertação estilo ENEM e dissertação tradicional": no ENEM, têm de apresentar uma proposta de ação, conscientização ou intervenção.

A fala de PB no trecho 46 trata de uma análise de sua própria prática em relação ao tipo textual e ao ENEM:

> 48. Então eu explico:: saber captar assunto, tema, toda a estrutura dissertativa (,) e quando é voltada pro ENEM, eles já sabem o tipo de tema que cai, eu faço uma comparação (,) com os temas anteriores pra eles saberem mais ou menos o que vai ser pedido (,) e eles reconhecem com facilidade. Então, é algo assim que é normal, nós temos muitas aulas de redação, né, por semana (,) primeiro ano, segundo ano já aumenta, terceiro ano tem três. Então a gente tem um tempo hábil, tranquilo, não é nada (.) esmagador [maluco assim] NÃO, eles sabem, perfeitamente.

Como podemos perceber, embora diga não haver uma preparação para o exame no último mês, afirma haver uma preparação ao longo dos três anos do EM. Percebemos também que há um trabalho com os temas apresentados pelo ENEM com o objetivo de explicar características do exame. Essa fala sugere que PB costuma trazer provas antigas para a sala de aula de modo a apresentar e comparar as mesmas.

Por haver dito, algumas vezes, que o sucesso da escola se devia a um processo pensado para englobar todo o ensino básico, perguntamos a PB como se caracterizava esse processo e como beneficiava seus alunos. A professora afirma que a pedagogia da escola é baseada em projetos e se costuma trabalhar com LDs de mesma autoria no EM e no EFII. Neste último, os alunos também têm aulas de redação e ao longo dos anos vão entrando em contato com gêneros. Ela aponta que os alunos já chegam no EM sabendo trabalhar com gêneros, de uma forma simplificada, sugerindo que o ensino de redação deve se dar em um crescente em relação à dificuldade. PB nos explica que nos 1º e 2º anos, ela divide os doze capítulos do LD em duas partes, apresentando textos mais complexos gradativamente. No 1º ano, dá enfoque à leitura, interpretação de texto e produção em casa. No 2º ano, com duas aulas de redação, os alunos fazem rascunho em classe e terminam o texto em casa, trabalhando gêneros e textos dissertativos. Segundo ela, essa prática vai construindo um processo de conhecimento do texto para o 3º ano. Nossas observações nos mostraram que, no 3º ano, a proposta de PB é que os estudantes produzam muitos textos.

PB ainda comenta sobre o projeto de leitura proposto pela escola, em que se trabalha a interdisciplinaridade. Segundo a professora, todos os professores participam desse projeto e a nota obtida vale para todas as disciplinas. Os alunos escolhem notícias sobre um determinado assunto e fazem comentários sobre elas. PB acredita que esse projeto assessora na realização das provas do ENEM, pois os estudantes se habituam a ler, interpretar, construir e estabelecer relações entre os textos, confirmando haver um trabalho da escola preocupada com a formação geral do estudante.

Quanto à prova de redação do ENEM, perguntamos a PB se ela considerava uma boa prova e se geraria um bom impacto no ensino. A professora responde positivamente, pois acredita que a prova proponha reflexão e a prática de uma visão de mundo, principalmente ao propor uma intervenção. A explicação, a seguir, confirma que PB conhece bem a prova:

> 49. A prova de redação vem se aprimorando cada dia mais, eu acho. Os textos são atuais (,) são textos que: **propõem uma certa reflexão** pro aluno e: a:: a abordagem que: os temas são fazem parte do **cotidiano deles** e eu acho que são temas cada vez mais (,) que são passíveis de: de representarem uma **visão de mundo** muito crítica do aluno (,) o: teve um tema que foi muito difícil sobre fronteiras. Você se lembra? Sobre imigração, desculpa, esse foi o mais difícil. Mas eu a: são temas que são que são: amplamente trabalhados em sala de aula com os alunos,

> relacionados basicamente a **geopolítica,** né, a**: história, geografia** e eu acho que o aluno (,) ele:: vem tendo interesse em produzir essa prova, por quê? Porque ele sabe que, por ser um **tema atual e polêmico**, é um tema que faz parte do cotidiano dele (,) e que ele tem facilidade **em elencar argumentos** já que (,) ele, normalmente, o aluno bem preparado, normalmente, já leu sobre esse tema que vai ser (,) sobre o qual ele vai ser obrigado a escrever.

Referindo-se à estrutura e aos objetivos propostos pelo exame, PB mostra conhecer a fundo a prova de redação, bem como as propostas antigas. Além de recordar temas, ela indica como são pensados e como leva o seu estudante a entendê-los. Ela também afirma trabalhar temas em sala de aula para expandir as visões de mundo de seus estudantes. Ao ser questionada sobre o tipo de texto exigido nessa prova, a professora aponta que seria mais válido se propusessem gêneros diferentes ou, pelo menos, artigos de opinião. A professora afirma que começou a trabalhar com gêneros e considera que Unicamp o fez também para que o aluno se enxergasse como autor do texto, o que promoveria maior interesse na produção, evitando um distanciamento do texto, que é justamente o que acontece na dissertação ao ser escrita em 3ª pessoa, com verbos impessoais. Ao escrever um artigo de opinião, o estudante pode se colocar como autor, por isso, uma proposta mais válida. Como veremos na análise dos dados de observação, PB preza pelo trabalho com gêneros em sala de aula.

Em seguida, procuramos confirmar se houve mudanças nas práticas de ensino em relação ao ENEM após 2009. PB diz que passou a destinar um momento somente para o simulado e que, por conta da mudança no exame, ela passou a aprofundar mais o estudo da prova e, da mesma forma, passou a propor interpretação de textos mais longos como são os itens da parte objetiva. PB salienta, retomando sua fala anterior, não se tratar de uma mudança grande, porque a escola sempre se preocupou em trabalhar vários textos e muita leitura.

PB acredita que os alunos se saem bem nos vestibulares por conta de sua prática de ensino, mencionando que há retorno e resultados gratificantes. Ela conta que é difícil alunos obterem notas baixas ou não passarem no vestibular por causa da redação. Em sua opinião, eles aprendem a escrever, gostam e agradecem a ela pelas aulas quando entram na universidade, pois tomam consciência da quantidade de escrita exigida e reconhecem o quanto estão preparados.

A professora comenta que a direção e a coordenação apoiam muito seu trabalho e que o aumento no número de aulas de redação foi um avanço pois permitiu a produção dos textos em sala de aula e, consequentemente, o "treino" do tempo, o que leva os alunos a se sentirem seguros no momento da prova. PB acredita que oferecer mais aulas de redação no EM é o diferencial da escola. Ela comenta que dificilmente um aluno não entrega sua redação e que essa aula adicional possibilita maior troca entre professor e aluno. Ela exige a elaboração de um projeto de texto e sempre o avalia, indicando qualquer necessidade de mudanças. Com isso, ao final do EM, há poucos textos ruins e são poucas as reescritas devido a notas baixas, isto é, seus alunos, poucas vezes, precisam reescrever seus textos. Ela afirma que isso ocorre porque os estudantes vão se adaptando ao processo de escrita.

Por mencionar o vestibular da Unicamp, procuramos entender mais profundamente o que PB acreditava ser diferente entre as duas propostas. Ela menciona que, ao dissertar sobre um tema, há certo distanciamento do cotidiano do aluno, além disso, aulas voltadas para gênero são mais interessantes. Ela completa enfatizando que a prova da Unicamp é uma prova de leitura, em que o aluno que lê consegue realizá-la. Assim, o aluno leitor faz a prova da Unicamp tranquilamente e aquele que trabalha com diferentes gêneros tem bastante "jogo de cintura". Para ela, dessa forma, o aluno se torna mais crítico e tem mais prazer em escrever, o que, segundo sua opinião, é o mais importante. Contrariando sua fala do trecho 47, PB afirma que a prova do ENEM pode trazer um tema com o qual o aluno não tenha tanta familiaridade, o que, lembramos, não acontece na Unicamp, por não haver dependência de um tema, já que, com o texto-fonte, o candidato pode obter maiores informações sobre o que deve escrever.

O vestibular da Unicamp parece ter um *status* diferenciado para a professora, pois procura sempre participar das Oficinas oferecidas pela universidade para melhor entendimento de seu vestibular. PB também enfatiza que, de qualquer maneira, os alunos perguntam se o que está sendo ministrado vai ser cobrado no vestibular, o que a leva a considerar os conteúdos dos vestibulares em sua prática.

Procurando comparar as percepções de PA e PB sobre as aulas reservadas à prática da redação, perguntamos se PB achava importante a divisão da disciplina de português em gramática, literatura e redação. Da mesma forma que PA, a professora da escola

privada menciona que é possível realizar um trabalho melhor se separadas. Para ela, algumas informações podem ser deixadas de lado e o conteúdo pode não ser contemplado completamente. Falamos sobre cobrança e a professora confirma que trabalha com projetos, como proposto pela escola, mas também com conteúdos porque os vestibulares e o ENEM são conteudistas. PB acredita que dessa forma o aluno e sua família sentem-se mais seguros, pois sabem que todo o conteúdo está sendo coberto.

Durante as observações, notamos que a professora procurava apresentar estruturas fixas na lousa dos diferentes gêneros trabalhados, por isso, questionamos, durante a entrevista, o porquê dessa metodologia. PB afirma que, por não saberem qual gênero será cobrado pela Unicamp na prova, a opção por essa prática é feita para que os alunos tenham "jogo de cintura". Ela quer que eles saibam diferenciar interlocução, propósito e gênero, elementos presentes na prova da Unicamp, já que tem certeza que eles fazem bem a interpretação de texto e, portanto, não há necessidade de se tomar mais tempo com essa habilidade. PB afirma que, ao escrever as estruturas na lousa, tem o propósito de deixar seus estudantes seguros para que saibam escrever qualquer texto.

> 50. Quem nunca foi a uma formatura? Quem nunca fez um discurso de de de de: então, que que cê tem que que que você tem que fazer? A Unicamp pode cobrar discurso oral ou escrito. PENSA, né? **Você já foi numa formatura**, Meu Deus, que que é falado lá na frente? Boa noite, né, você se apresenta, você justifica, então, é é exatamente, eu faço aquele panorama na lousa pra deixá-los confortáveis pra saber que no fim (,) num (,) **a estrutura é basicamente a mesma em quase todos, né**? **Você tem** que colocar uma apresentação ou uma introdução, né? Se é uma carta, você tem a estrutura de vocativo, data (,) **você tem que ter** um uma justificativa do que porque você tá fazendo aquele texto, que você chama de apresentação, O corpo do texto (,) ah (,) é você, você tendo essa percepção (,) de que se você nunca produziu, mas você já leu esse gênero, você já ouviu (,) você consegue se virar ali na hora e produzir algo coerente, que é o que a Unicamp espera dos alunos, né? Que ele teja um, esteja um texto coerente daquilo que foi pedido (,) e eles acabam não fugindo [

O excerto 48 apresenta indícios do entendimento de PB sobre gênero. Embora inicie indicando questões importantes sobre o contexto de produção, parece-nos que há uma preocupação em estabelecer uma fórmula para o gênero em questão, indicando regras para sua produção, como se somente a estrutura fosse relevante.

Ao final de nossa entrevista, questionamos qual seria o planejamento de PB para o semestre seguinte. PB afirma que seu objetivo para o semestre que se aproxima, com a chegada dos vestibulares, é trabalhar mais temas polêmicos. Primeiramente, mais propostas voltadas para o ENEM, mais textos críticos, e também propostas para a Fuvest. Ela menciona que vem trabalhando temas antigos e que há outras possibilidades, baseadas no Guia do Estudante e nas dicas de professores de disciplinas como geografia, história, filosofia, sociologia e biologia para montar novas propostas para o 3º ano. Em sua metodologia, ela aproveita temas bastante polêmicos para construir propostas de outros gêneros, embora o foco, de fato, seja a dissertação. Também enfatiza a leitura e a interpretação de textos de artigos de opinião e editoriais, pensando no vestibular da Puccamp. Os alunos deverão ler textos de gêneros variados e escrever mais dissertações. Essa última fala da professora contraria sua primeira fala em que afirma não fazer revisão no último mês para o ENEM, por exemplo.

> 51. Ao invés deles produzirem mais gêneros agora, eles leem mais gêneros e produzem dissertação. Sempre faço isso! Sempre.

Os dados indicam que as percepções e atitudes de PB são influenciadas pelo ENEM e por outros vestibulares, uma vez que a escola tem grande interesse nas aprovações dos alunos. Esse interesse também é delineado pela visão que a sociedade tem da escola, o que nos leva a problematizar a questão dos *rankings* do ENEM. Parece-nos que os bons resultados são um dos objetivos principais da escola, uma vez que formam uma imagem da escola perante à sociedade e, consequentemente, aumenta o número de matrículas.

As preocupações da professora vão ao encontro das preocupações do exame, ou seja, ela valoriza a reflexão escrita com a seleção de argumentos em favor de um ponto de vista, baseados em conhecimentos adquiridos na escola e ao longo da vida. A visão sobre sua própria prática é bastante positiva, devido aos bons resultados obtidos e às repercussões, o que garante a continuação desse trabalho.

3.3.2 Observações das aulas da professora da escola privada

3.3.2.1 Informações iniciais

Enquanto utilizávamos o gravador em nossas observações, havia sempre algum comentário sobre ele ou alguma pilhéria sobre o que a pesquisadora ouviria ao analisar as gravações. Por conta disso, consideramos que deveríamos inutilizar o gravador após a 17ª aula, uma vez que queríamos saber se as práticas de PB mudavam sem a presença dele. Os dados coletados em diário de campo confirmam que sua prática de ensino permaneceu a mesma.

3.3.2.2 Características das aulas de PB

As observações das aulas de PB nos mostram que a professora ministra suas aulas com exposições, discussões, propostas de produção e avaliação do trabalho feito. Suas aulas não apresentam um único padrão. PB inicia a aula ora indicando aos alunos o que devem produzir, ora escrevendo na lousa sobre o gênero a ser trabalhado ou a proposta de redação a ser produzida. Enquanto escreve ou organiza seu material, os alunos conversam. Após escrever, PB explica o que espera dos alunos, tira dúvidas e, em seguida, senta-se em sua cadeira, iniciando correção de redações. Enquanto corrige, os alunos produzem e, às vezes, vão até sua mesa mostrar o projeto de texto/ texto para que comente/ corrija. Algumas vezes, ela é quem se dirige até os alunos para comentar o trabalho que estão realizando. PB sempre entrega as correções dos textos produzidos.

Como já mencionamos, nessa escola, PB é professora de redação apenas, e há uma turma para cada ano do EM, com poucos alunos, o que lhe permite realizar um trabalho mais individualizado. PB costuma trabalhar uma nova proposta de redação a cada semana. Os alunos iniciam sua produção em aulas geminadas e geralmente terminam em sala na aula seguinte – cada aula com duração de quarenta e cinco minutos. A principal exigência de PB é que os alunos elaborem um projeto de texto e o entreguem para que ela veja se estão no caminho certo e também para que viste o trabalho já feito. Com três aulas de redação por semana, PB tem a oportunidade – e a confirma várias vezes em conversas aleatórias e na própria entrevista – de estabelecer muitas propostas de produção de texto em sala de aula.

Durante o semestre observado, os alunos produziram vinte e um textos. Dessas produções, nove foram de dissertação, sendo duas delas propostas de edições passadas do ENEM. Três dias de aula, um total de duas horas, foram dedicados ao ensino para a proposta de redação do ENEM.

A professora e os alunos têm ótima interação, conversando tanto sobre o tema ou o gênero propostos nas aulas quanto sobre assuntos diversos. As carteiras ficam dispostas em quatro fileiras de cinco carteiras cada, mas os alunos costumam juntá-las para trabalhar em duplas ou trios. Os alunos não deixam de fazer as atividades exigidas, embora conversem bastante. Alguns deixam as atividades para casa, preferindo conversar ou usar o telefone celular, no entanto, são poucas as vezes em que PB pede atenção ou se irrita com o barulho. Mesmo assim, segundo a professora e conforme nossas observações, todos sempre entregam os textos e raramente há notas insatisfatórias.

Todas as redações produzidas pelos alunos valem um conceito (O – ótimo; B – bom; M – médio; I – insatisfatório). Se o aluno recebe o conceito M ou I, sabe que seu texto deve ser reescrito. Além das redações semanais, há as redações produzidas em situação de prova, podendo ser mensal e bimestral. Nos dias de prova, PB entrega uma proposta de produção de texto, podendo ser baseada em alguma proposta antiga de vestibulares ou não, e os alunos escrevem em sala de aula. Ela não exige projeto de texto nesses momentos, mas permite a entrega dele caso o aluno não consiga terminar o texto na aula geminada.

3.3.2.2.1 O material didático utilizado por PB

O livro didático escolhido para o EM, a quarta edição de "Texto e Interação" de William Cereja e Thereza Cochar, publicado pela editora Atual, vê a linguagem como interação e objetiva promover a apropriação, pelo estudante do EM, "de diferentes tipos de texto e gêneros que circulam socialmente e são usados nas mais variadas situações de interação verbal" (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 3).

O LD contém treze unidades e em cada uma delas uma temática é desenvolvida por meio do estudo de um gênero. Em cada capítulo, propõe-se o estudo de um texto autêntico, a produção do gênero em questão, planejamento, revisão e reescrita do texto. Alguns capítulos também apresentam a seção "Textualidade e Estilo", onde se propõem

textos autênticos e exercícios de interpretação para discussão de uma questão relacionada ao gênero. Como exemplo, no capítulo em que a entrevista é a discussão, propõe-se um trabalho sobre o discurso citado em textos jornalísticos para esclarecer as definições de discurso direto, indireto e indireto livre.

A unidade 13 do LD, intitulada "Dissertando e argumentando", propõe um trabalho com o texto dissertativo-argumentativo, discutindo suas três partes e sua relação com o ENEM e os vestibulares em geral. Essa unidade é dividida em três capítulos. O primeiro deles trata do tipo textual, explicando ao aluno que esse capítulo é necessário pelo fato de que "a dissertação ainda vem sendo exigida em alguns vestibulares do país e nas provas do ENEM como meio de avaliação da competência linguístico-discursiva do estudante" (*ibid*., p. 380) e que ele ajudará o aluno "a se preparar para os exames que deverá enfrentar no final do ensino médio" (*id*.). Os autores explicam o que é dissertar e, posto que os temas são quase sempre polêmicos, o porquê da exigência de um "posicionamento argumentativo". Tratam também da proposição de soluções, o que remete especificamente à prova de redação do ENEM e explicam a estrutura que forma a dissertação escolar: tese, desenvolvimento e conclusão (*ibid*., p. 381). Para a produção, os autores sugerem a proposta do ENEM de 2008, mas, em Planejamento do Texto, procuram mudá-la, propondo ao aluno que pense em um suporte, nos leitores do suporte, entre outros, preocupações essas não apresentadas no ENEM. Nesse mesmo capítulo, ainda trazem uma discussão sobre o que é o senso-comum.

No segundo capítulo, intitulado "o texto dissertativo-argumentativo e suas três partes", propõe-se um trabalho mais detalhado com cada parte da dissertação, a saber, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Os autores também expõem tipos de argumentos e de conclusões. Como proposta de produção, apresentam um tema a ser elaborado, mas, novamente, acrescentam atividades mais situadas, propondo novamente um suporte para o texto, bem como a participação do aluno em um debate com a classe sobre a inclusão digital.

No último capítulo, "A redação no ENEM e nos vestibulares", os autores explicam que a exigência da produção de uma dissertação nos vestibulares é o que se tem de mais tradicional atualmente. Eles citam como exemplo a prova de redação do ENEM, que

trabalha o texto dissertativo-argumentativo desde que foi criado[103]. Na sequência, os autores apresentam uma tabela com as cinco competências avaliadas pelo ENEM, tanto aquelas da parte objetiva quanto as da redação. Além disso, introduzem uma proposta do exame e uma redação produzida por um candidato que obteve nota 10[104]. Como proposta de exercícios, propõem ainda outro texto nota 10 para análise e a feitura da prova do ENEM de 2004, bem como uma breve discussão sobre a questão dos direitos humanos e da coletânea. Nesta última, os autores lembram ao aluno de que os exames atuais não mais exigem a produção "a partir de uma palavra ou de uma única frase", mas sim a partir de "um painel de textos com diferentes pontos de vista sobre certo assunto e pedindo a ele que escreva um texto com base nas ideias apresentadas no painel e em suas próprias ideias" (*ibid*., p. 405), ressaltando pontos positivos das propostas de dissertação dos vestibulares. Ao sugerir o planejamento do texto neste capítulo, os autores pedem ao aluno para que se lembre de que o interlocutor de seu texto é um avaliador da prova de redação, atendendo, assim, às normas estabelecidas.

O LD foi utilizado por PB e pelos alunos como um livro de consulta ao longo do período de observações. A professora pedia, em geral, para que procurassem ali as características do gênero que estavam produzindo, caso tivessem dúvidas. Durante o período, PB também exigiu a elaboração de uma carta argumentativa, a leitura de uma crônica estudada no 2º ano, respostas a alguns exercícios e retomada do capítulo sobre fábula. Veremos adiante que, ao propor um trabalho com a proposta de redação do ENEM, PB somente utiliza o LD para retomar os tipos de argumentos elencados. As atividades propostas no material não são endereçadas.

3.3.2.3 As práticas de ensino de PB

Nossas observações das aulas da professora da escola privada nos permitiram ter uma ampla visão de suas práticas de ensinar. Durante o período de observação, PB propôs produção de dissertações semelhantes às exigidas no ENEM e também outras que ela chama de tradicionais. Além dessas, instruiu e exigiu a produção de gêneros como relato pessoal,

[103] Há um erro no LD. Segundo os autores, o ENEM foi criado em 1988. No entanto, isso aconteceu em 1998.

[104] Os escores no ENEM atualmente vão de 0 a 1000 pontos.

crônica, carta argumentativa, entrevista etc. Iniciaremos apresentando a metodologia para o ensino da dissertação.

Na terceira e quarta semanas de aula, PB orientou seus alunos para a produção de duas propostas antigas do ENEM e propôs uma maneira particular de tratar da leitura e interpretação dos trechos da coletânea, sugerindo-a como um primeiro passo para a produção. Na lousa, PB escreveu esses passos e pediu para que os alunos copiassem:

> 1º passo:
> -leitura e interpretação da coletânea
> -aprofundamento da coletânea
> "resgate" de ideias ligadas ao tema (conhecimento de mundo)
> Dica [referindo-se à folha entregue]:
> - "lado esquerdo" – interpretação
> - "lado direito" – conhecimento de mundo
>
> 2º passo:
> -projeto de texto
> 1) Introdução – apresentação do tese; - tese
> 2) Desenvolvimento – 1º argumento; - 2º argumento
> 3) Conclusão – proposta de conscientização social[105]

PB entregou uma folha timbrada com a proposta e deixou espaços em branco à direita dos trechos da coletânea, sugerindo que os alunos sempre fizessem análises ao ler esses textos. Dessa forma, deveriam interpretar os textos motivadores e começar a mobilizar novas ideias baseadas em seu conhecimento de mundo, as quais deveriam ser anotadas no espaço deixado ao lado direito dos textos. Um segundo passo era a produção do projeto de texto, com introdução, desenvolvimento e conclusão, que também deveria conter uma proposta de conscientização, ação ou intervenção social. PB solicitou que o projeto de texto sempre fosse entregue para visto. Logo após os vistos e comentários da professora sobre essa primeira parte escrita, os alunos fariam rascunho e, por fim, passariam o texto a limpo para correção da professora.

A primeira proposta foi do ENEM 2011 – Viver em rede no Século XXI: os limites entre o público e o privado[106] - trabalhada em três aulas, uma geminada e uma única. Os alunos fizeram um projeto de texto em sala de aula, rascunho em casa e passaram a limpo

[105] Dados do diário de campo da pesquisadora, coletados durante a aula em questão.
[106] Vide anexo 7.

na aula seguinte. O trecho abaixo apresenta a transcrição de uma sequência da metodologia de PB para o trabalho com o texto dissertativo. Embora longa, achamos importante apresentá-la por completo, para que pudéssemos ter uma visão ampla da abordagem de PB para com a prova de redação do ENEM:

> 52. Esse tema realmente não foi difícil (,) e: que que cês têm que fazer? Primeiro passo (,) tudo isso (,) é a parte mais importante (,) acreditem nisso e **coloquem isso em prática (,) na hora de vocês fazerem daí o vestibular (,) AQUI vocês têm tempo de sobra né] na hora do vestibular (,) do ENEM** que vocês forem fazer vocês não vão ter tempo de fazer um projeto (,) comprido assim **NÃO VAI DAR (,) então (,) vocês se habituarem a capricharem na coletânea que a gente entrega na mão de vocês é a melhor coisa porque ali já sai o projeto de texto em itens** (,) tem gente que faz em itens e tem gente que gosta de fazer em parágrafos já né colocar uma frase mais longa (,) tanto faz (,) o projeto de texto (,) ele precisa ser entregue (,) vocês **vão entregar sempre pra mim agora no terceiro ano (,) uma folha de projeto de texto outra folha com o texto** (,) só no dia da bimestral e mensal que não dá não tem problema (,) quem quiser fazer também pode mas não é obrigatório (,) na redação semanal (,) é obrigatório (,) então voltando à dica que eu dei (,) precisa caprichar nesse projeto (,) **escrever o máximo que puder na folha nessa leitura** (,) nessa primeira leitura da folha (,) a dica né coloquei entre aspas (,) lado esquerdo lado direito (,) usem como vocês quiserem (,) **são DUAS análises ao mesmo tempo da coletânea (,) uma é a lado o lado objetivo né que é interpretação** mesmo 'que que isso aqui quis dizer, não entendi' (?) 'vou ler de novo, agora entendi' ' isso aqui fez retrocesso histórico' 'isso aqui são dados estatísticos' que é a única coisa que vocês podem usar no texto de vocês (,) né **vocês não podem JAMAIS copiar (,) trecho nenhum de nenhuma coletânea (,) a única coisa que vocês podem usar (,) são os dados estatísticos e numéricos** (,) ok? (,) então ai esse esse aí eu posso usar (,) a: esse outro que fez uma referência histórica esse outro (,) uma comparação (,) tudo isso vocês têm que analisar (,) **lado direito eu coloquei entre aspas (,) vocês façam como quiserem é o a mais (,) né (,) lembrei desse filme (,) fiz uma comparação histórica (,) isso eu vou usar que eu aprendi na aula de história (,) eu vou fazer referência a essa passagem aqui né (,) da época histórica ou literária (,) vou fazer referência a tal livro** (,) NÃO se preocupe de: na: (,) no texto de vocês pelo amor de Deus (,) **experiência de correção de vestibular** (,) fazer citação de fulano, ciclano (,) e: 'fulano falou isso' 'ciclano falou aquilo' e você (,) falou o quê? (,) **NÃO enriqueçam o texto de vocês com citações de outras pessoas não precisa (,) não PODE** (,) fazer uma referência ou outra (,) uma comparação a algum trecho literário algum personagem conhecido tudo bem que ENCAIXE ali na hora

se não é é a típica redação encaixada né (,) **fez a referência a várias pessoas mas não falou o SEU ponto de vista (,) que é o que vocês têm que tratar (,) tudo bem?** então (,) esse é o centro de tudo (,) essa análise que vocês tão fazendo (,) precisa (,) ser (,) caprichado (,) essa segunda leitura (,) é pessoal (,) é uma dica (,) quem quer faz quem não quer não faz (,) tá bom? aí (,) vem **o segundo passo que é o projeto de texto que é o que vocês vão fazer AGORA** a: meia hora dá pra vocês fazerem dá pra eu (,) vou dar VISTO (,) sempre vai ser assim (,) **principalmente quando é dissertação não é? (,) vocês vão fazer o projeto eu vou dar visto (,) ver se tá BOM (,) ver se faltou alguma COIsa (,) ver como estão os argumentos (,) redação do ENEM é até 30 linhas (,) como vocês viram aí (,) dá pra trabalhar com 25 linhas sem problema** (,) que que NEcessariamente tem que ter (,) no projeto de texto de vocês? (,) **o TEMA (,) a apresentação do tema (,) e a tese (,) no ENEM (,) no último parágrafo (,) vocês têm que colocar (,) a: proposta** (,) que eles pedem (,) né (,) nesse tema aqui (,) logo no comecinho (,) vou ler a proposta de vocês (,) [PB lê a proposta] chegou onde eu tava falando (,) a conclusão do texto tem que **ter proposta de CONScientização social (,) as propostas mudam (,) elas podem ser de: a:: AÇÃO, REFLEXÃO tá? depende do tema e eles mudam um pouquinho o nome da proposta** (,) [continua a leitura] SELECIONE (,) é isso aqui ó (,) tudo que vocês vão fazer (,) já falei (,) não tem problema se ENCHER a folha (,) deve encher (,) vem dez ideias na mente de vocês vocês vão por enquanto cês estão selecionando cês estão buscando (,) aí (,) o que que você vai fazer? a: '**esse argumento x (,) eu não sei aprofundá-lo vai ficar baseado no senso comum (,)' então você não vai usar (,) você vai pro segundo que você selecionou e assim por diante** (,) por isso que eu falei (,) elenque o MÁXIMO possível né nem na hora que sair que cês escolhem dez roupas em cima da cama fica aquela bagunça não fica? (,) que que vocês acabam colocando? aquela que fica melhor né (?) (.) então (,) **não (,) vão (,) selecionar argumentos sobre os quais vocês não vão saber direcionar nenhum aprofundamento** (,) tá? então essa é o segundo item aí né (,) ORGANIZE (,) organizar 'o que que eu vou fazer?' por que relacionar? (,) aí sim tudo que vocês já aprenderam (,) **relacionar as ideias entre os parágrafos (,) relacionar a temática (,) né um argumento tem que ter a ver com outro (,) sem se basear no senso comum** (,) por que que essa primeira eu to deixando na mão de vocês? quero ver (,) como que vai ser o **índice aí de leitURA o conhecimento de mundo a relação que vocês tão fazendo entre (,) os textos e: entre (,) as ideias propostas (,) aí (,) entra (,) a parte teórica né (,) segundo: segunda parte do: da dissertação (,) segu primeiro argumento segundo argumento (,) que tipo de argumento cês vão usar?** lembra que no primeiro ano eu fazia **um exercício** com vocês que eu pedia pra vocês colocarem **o tipo de argumento** que vocês usavam e o elemento de coesão? a: cadê a nossa bíblia? (,) a folhinha? (,)

> eu já dei de novo o ano passado pra vocês (,) a **folhinha de coesão textual** (...) (.) Coesão textual (,) todas as (,) **dicas dos conectivos que vocês têm que usar no meio dos parágrafos** enfim é sério (,) vocês não perderam? (...) dá uma olhadinha na pasta (,) ou sei lá (,) no fichário (...) coesão textuAL (,) é aquela folha que é da Fovest (,) bom cês procuram? Isso aí **cês tem que usar toda aula tá? toda vez que for fazer um texto tem que usar** (,) se acaso a maioria perder (,) eu vou ver o que que eu faço (,) **aí entra toda a parte de coesão (,) no no decorrer dos parágrafos e PRINCIPALMENTE NO INÍCIO DELES cês tem que ligar um parágrafo com o outro (,) através dos vários conectivos (,) e os tipos de argumentos (,) pra vocês não usarem sempre os mesmos** (,) cês vão sempre também pesquisar no livro: (,) a::: (,) página 359 (...) tipos de argumento (,) 361 (**,) aí no livro vocês têm (,) comparação (...) alusão histórica (,) argumentos e provas concretas (,) argumentos consensuais (,) argumentos de autoridade e de exemplo (,) argumentos de presença (,) e argumento de: (?) tá? dá pra encaixar mais alguns aqui (,) vocês têm (,) raciocínio lógico alguns que a gente já viu eu (,) vou: (,) xerocar mais alguns pra vocês (,) argumentos baseados em dados estatísticos e numéricos (,) argumentos de causa e consequência tá?** (,) comparação eu já falei (,) tem aqui né (,) tem (,) a primeira é comparação (,) então mais ou menos **deem uma recordada no tipo de argumento que tá aqui e procurem saber que tipo de argumento que cê vai usar (,) eu coloquei dois argumentos dá pra vocês trabalharem perfeitamente dois e aprofundarem (** ,) até (,) por exemplo (,) se no primeiro argumento você quiser (,) usar uma ideia de causa e consequência depois uma de comparação (,) usar um argumento histórico e na sequência um argumento de autoridade (,) sem problema (,) tá? então vamo trabalhar com DOIS (.) no projetinho de texto de vocês de forma objetiVA e: isso aqui é a parte x (,) tá? **o ENEM valoriza muito essa proposta de conscientização social** (,) ou seja (,) diante de tudo que vocês forem a: direcionar no projeto de texto e na argumentação (,) tem que ter uma proposta de conscientização (,) cês não vão deixar no ar (,) cês não vão criticar uma certa (,) um certo tema e depois colocar uma solução que não seja palpável na proposta de conscientização (,) tudo bem? (,) alguma dúvida? (,) então caprichem. [grifos meus]

Essa sequência foi realizada com base nas informações apresentadas na lousa. Podemos perceber que a professora frisa a leitura da coletânea e a proposta de conscientização, ação ou reflexão, porque este é o diferencial em relação a outras propostas de dissertação tradicionais. PB também enfatiza a importância da interpretação dos textos da coletânea e da alusão aos conhecimentos adquiridos ao longo da formação dos alunos, ambas

exigências da prova do ENEM. Além disso, procura deixar claro que há tempo e espaço limitados para a feitura dessa prova, o que demanda dos alunos um hábito, o que, consequentemente, leva à produção em sala de aula. Essa prática ressalta o projeto de texto, que vale o visto e a avaliação da professora, por levar a um maior entendimento da estrutura do texto dissertativo-argumentativo e a uma primeira leitura da professora acerca das ideias trazidas pelos estudantes.

PB salienta a importância dada à dissertação no EM. Sua fala no trecho acima nos mostra que no 1º ano já se trabalham tipos de argumentos; no 2º, a "bíbia", isto é, a folha com uma lista de conectivos para auxiliar os alunos a melhorar a coesão textual[107]. Vemos, também, que não há exploração temática diretamente, exceto pela afirmação de não ter sido um tema difícil. PB afirma, entretanto, que avaliará, nos projetos de texto, o "índice de leitura" dos alunos.

A fala de PB no trecho também nos mostra suas crenças acerca do tipo de texto, que têm a ver com regras: i) só se pode usar os dados estatísticos e numéricos da coletânea; ii) não se enriquece o texto com citações de outras pessoas; iii) os conectivos que devem ser usados no decorrer e, principalmente, no início dos parágrafos; iv) a proposição de dois argumentos para sustentar um ponto de vista etc. Não há preocupação em deixar claras as instruções dada na prova, por exemplo, em relação à cópia de trechos da coletânea que pode zerar o texto. Por acreditar que eles já tenham aprendido o tipo textual, não há retomada de conceitos importantes que o subjazem, tais como tese, o tema, senso comum e proposta de intervenção. Além disso, mesmo com a indicação e leitura dos tipos de argumento apresentados no LD, não há uma discussão sobre a função de cada um deles ou o estudo de exemplos para caracterizá-los. Como mencionamos na seção anterior, o LD propõe um detalhamento de cada parte do texto dissertativo, porém, talvez por também considerar que os alunos já tinham conhecimento sobre o tipo textual, PB não aprofunda a discussão sugerida pelo LD e somente pede para que os estudantes releiam a seção sobre os tipos de argumentos. É importante lembrar que o Guia do Participante (2013) e a matriz de referência não foram documentos destacados por PB em suas aulas sobre o ENEM.

[107] Questionamos se as listas são, de fato, coadjuvantes da escrita dos alunos ou mais um macete para a produção desse tipo textual. Anexo 8.

Parece-nos, inicialmente, haver crenças acerca do tipo textual e também sobre as especificidades da proposta do ENEM que levam a professora a escolher uma abordagem específica quando prepara seus alunos para o exame. No entanto, essa foi a única aula do semestre em que PB discutiu os passos, talvez por acreditar que os alunos já teriam experiência suficiente para trabalharem sozinhos na elaboração dos novos textos.

Como exemplo, PB também propôs a feitura de outra prova de redação do ENEM, desta vez, a de 2010 - O trabalho na construção da dignidade humana. Para essa proposta, PB escreveu na lousa um resumo do que foi explicado na aula anterior.

> ENEM 2010
> -leitura/ interpretação/ análise
> -projeto de texto
> -rascunho[108]

Ela entregou nova folha timbrada com a proposta do ENEM e solicitou aos alunos que produzissem o projeto de texto e o rascunho em sala e passassem o texto a limpo em suas casas.

> 53. Hoje vocês vão fazer (,) a: mais um aí pode ser em dupla esse é o ENEM 2010 (,) é bem legal sobre a escravidão tá? (,) podem (,) fazer as duplas (,) mesmo projeto (,) mesmo projeto da aula passada tudo certinho fazer o projeto de texto e o rascunho (,) (.) [alunos arrastam carteiras]

Para essa segunda produção de dissertação do ENEM, não houve uma retomada da metodologia da aula anterior, assim como não houve uma discussão sobre o tema levantado, a escravidão. PB pressupôs que os estudantes já haviam compreendido as estratégias e que, sozinhos, poderiam retomar as informações e abordar o assunto.

> Os alunos parecem acostumados com esse tipo de atividade. [anotações do diário de campo da pesquisadora]
>
> Os alunos elaboram seus textos (projetos e rascunhos) em duplas. Também conversam sobre outros assuntos enquanto trabalham. [anotações do diário de campo da pesquisadora]

PB parece crer que a indicação de estratégias é bastante eficiente, tanto para manter seus alunos seguros e confiantes quanto para promover a produção de muitos textos.

[108] Dados do diário de campo da pesquisadora.

Veremos que os alunos entrevistados aprovam essa abordagem, sentindo-se preparados para o ENEM e outros vestibulares.

Nessa mesma aula, PB entregou redações corrigidas e tivemos contato com a folha de resposta[109] de redação. Nela, PB explicita aos alunos duas grades: uma utilizada quando corrige redações similares às da Unicamp e outra quando corrige os demais vestibulares, inclusive o ENEM, mostrando que todas as redações produzidas, exceto as da Unicamp, serão corrigidas segundo os mesmos critérios. Os critérios de avaliação para os demais vestibulares são: i) tema; ii) tipo de texto; iii) coletânea; iv) coerência; v) modalidade/ coesão. Notamos que a produção dos alunos é sempre feita na folha de resposta e as grades elaboradas pela professora são baseadas nas possíveis[110] grades dos vestibulares, o que nos leva a afirmar que PB procura prepará-los para esses exames em sala de aula. Não há uma grade específica para o ENEM, porém, na fala em 50, PB não deixa de enfatizar a importância da proposta de intervenção, critério que é avaliado em sua correção.

As demais propostas de dissertação apresentadas por PB ao longo do semestre não exigiram que os alunos elaborassem uma intervenção, assemelhando-se a provas comumente elaboradas pela Fuvest e pela Vunesp. Algumas foram elaboradas por PB, possivelmente, procurando prever futuros temas dos vestibulares, e outras eram provas antigas dos exames, em geral, tratando de temas polêmicos, o que pode explicar sua afirmação na entrevista de que temas são amplamente trabalhados em sala de aula. Um exemplo se deu na primeira semana de aula, quando PB propôs a escrita de uma dissertação sobre um tema muito polêmico à época, "rolezinho". Não estávamos presentes nessa semana, mas fomos informados de que houve discussão temática antes da produção.

Outra proposta apresentada por PB foi retirada do site UOL Educação[111] e adaptada por ela. Esta produção foi exigida como prova mensal, uma dissertação sobre outro tema polêmico à época, o legado da Copa do Mundo no Brasil, em um formato bastante

[109] Vide anexo 9.

[110] Possíveis, porque não são divulgadas.

[111] Disponível em http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/qual-sera-o-legado-da-copa-do-mundo-para-o-brasil.jhtm. Acesso em 15 de setembro de 2014.

similar ao da prova do ENEM. A coletânea continha uma imagem e excertos de textos de endereços como Agência Brasil, BBC Brasil e de um blog[112] e o enunciado dizia o seguinte:

> Elabore uma dissertação considerando as ideias a seguir:
>
> Observações: seu texto deve ser escrito na norma culta da língua portuguesa; Deve ter uma estrutura dissertativa-argumentativa; Não deixe de dar título à sua redação.
>
> Com base nos textos acima, elabore sua redação sobre o tema **Qual será o legado da Copa do Mundo para o Brasil?**

Ainda, outras duas propostas foram exigidas como provas bimestrais. Os alunos elaboraram uma dissertação em prosa sobre o tema "A sociedade e a homossexualidade nos dias atuais", proposta que foi parte do vestibular da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)[113] e adaptada por PB, com uma coletânea de 11 trechos de textos[114]. Outra, sobre o tema da proposta da Vunesp 2012/ 1 "A bajulação: virtude ou defeito?", com as seguintes orientações:

> Reflita sobre o conteúdo dos três textos mencionados e elabore uma redação de gênero dissertativo, empregando a norma-padrão da língua portuguesa, sobre o tema [...][115].

[112] Disponíveis em http://www.ebc.com.br/esportes/2014/01/infraestrutura-sera-o-maior-legado-da-copa-avalia-sinaenco; http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/01/140109_legado_copa_rm.shtml; http://rodrigomattos.blogosfera.uol.com.br/2014/02/25/queda-do-apoio-a-copa-deixa-governo-e-fifa-aos-pes-da-selecao/. Acesso em 15 de setembro de 2014. Busca feita pela pesquisadora.

[113] Disponível em http://www.cpv.com.br/vestibulares/UNIFESP/2004/resolucoes/resolucao_unifesp_2004_redacao.pdf . Acesso em 15 de setembro de 2014. Ver anexo X.

[114] Alguns dos textos nos links: http://www.cadastromedico.com.br/noticia/136-A-legislacao-sobre-a-homossexuais-bissexuais-transgeneros-transexuais-e-travestis-.htm; http://veja.abril.com.br/250603/p_072.html#topo;http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u60898.shtml; http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,republicanos-e-papa-criticam-decisao-pro-gay-nos-eua,20031119p33504;http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1105201118.htm; http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0805201103.htm. Acesso em 15 de setembro de 2014.

[115] Disponível em http://vestibular.unesp.br/pdf/2012/300_004_CE_LingCodigos.pdf. Acesso em 15 de setembro de 2014.

Uma última proposta de dissertação foi também sobre um tema polêmico, "descriminalização da maconha". Após aulas de debate oral[116] e produção de uma carta argumentativa[117], PB propõe uma dissertação, porém, desta vez, não uma avaliação.

> Tarefa 2
> Após a leitura atenta aos textos sobre a descriminalização da maconha, escreva uma dissertação sobre o tema: "O Brasil deveria descriminalizar a maconha?"

É interessante que a maioria das propostas de dissertação do período tenham sido avaliações. Com essa abordagem, PB talvez pressuponha que os alunos já conhecem suficientemente bem o tipo textual e, consequentemente, têm condições de produzi-lo em qualquer situação. Por isso, não é necessária uma retomada das características do tipo textual e das expectativas de cada vestibular contemplado, uma vez que também se pressupõe que a estrutura não muda, a não ser na prova do ENEM, que, então, merece uma sistematização própria. Além disso, ao elaborar dissertações em situação de avaliação, a professora acredita que ensina os estudantes a treinarem a situação do vestibular, trabalhando o tempo e a ansiedade.

Ao longo do semestre, também observamos que PB tem bastante interesse no vestibular aplicado pela Unicamp, participando sempre das Oficinas de Redação oferecidas pela mesma universidade e procurando trabalhar gêneros diversos em classe. Decidimo-nos por descrever e analisar as práticas referentes a esse vestibular, pois, primeiramente, eram frequentes, e, em segundo lugar, permitiriam que contrastássemos com as práticas voltadas para a prova de redação do ENEM, levando a um melhor entendimento do efeito retroativo.

O ensino de PB voltado para os gêneros é feito em um formato bastante similar àquele apresentado na aula sobre a prova de redação do ENEM. PB costuma indicar o gênero que será produzido, escreve na lousa a estrutura, discute-a brevemente com seus alunos e, em

[116]Baseada na enquete do site Tendências e Debates da Folha de São Paulo disponível em http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2014/02/1405911-o-brasil-deveria-descriminalizar-a-maconha-nao.shtml. A tarefa dos alunos era pensar em três argumentos. Em grupos, eles devem defender sua opinião: a favor ou contra Acesso em 15 de setembro de 2014.

[117] Tarefa 1 - Após a leitura atenta aos textos sobre a descriminalização da maconha, escreva uma carta argumentativa a Ana Cecília Petta Roselli Marques ou a Elisaldo Luiz de Araújo Carlini, concordando ou discordando da posição que assumiram diante do tema. Você deverá: a) concordar ou discordar da opinião de uma ou de outra pessoa; b) elencar pelo menos dois argumentos que sustentem a sua opinião; c) ficar atento ao processo de interlocução exigido na carta argumentativa.

seguida, eles passam a reproduzi-la. Copiamos abaixo as estruturas apresentadas em três aulas diferentes:

Cartas argumentativas		
de solicitação	de reclamação	
Estrutura	Objetivos	Contexto
_data	_reclamação sobre uma conta cobrada indevidamente	_leitor escreve ao jornal para alertar a população e defender seus direitos
_vocativo	_solicitação de providências	
_apresentação	_conscientização da população	
_corpo da carta		
_desfecho		
_despedida		
_assinatura (iniciais)		

Figura 23: Aula de PB sobre o gênero "carta argumentativa"

Relato Pessoal		
Estrutura	Conteúdo/ Linguagem	Contexto
_apresentação	abordagem temática	objetivos (relatar, fazer crítica)
_experiências pessoais	linguagem padrão em 1ª pessoa	situação de enunciação
_comparação		
_crítica ou reflexão		

Figura 24: Aula de PB sobre o gênero "relato pessoal"

Entrevista
Partes
Título
Subtítulo
Apresentação
Perguntas/ respostas
Linguagem formal (mesmo que seja oral)
Coerência lógica apresentada nas questões
Conhecimento prévio sobre o tema e o (a) entrevistado (a)

Figura 25: Aula de PB sobre o gênero "entrevista"

Ao distinguir as partes da entrevista, PB, em sua concepção, procura promover um conhecimento amplo da estrutura do gênero.

Parece-nos, no entanto que essa abordagem leva à formação de modelos ou receitas para a produção textual, o que não seria beneficial. Porém, há aulas em que PB não apresenta somente essa sistematização.

Em uma aula sobre crônica, a professora levou duas crônicas além daquelas presentes no LD, que foram lidas e interpretadas pelos alunos com seu auxílio. Ela informou que havia uma crítica em uma das crônicas, o que era justamente o que ela queria que os alunos fizessem em seus textos. Ela também discutiu com os alunos sobre a complicação, o clímax e o desfecho inesperado e perguntou qual era a temática da crônica e a reflexão proposta.

> 54. **Tem as partes bem definidas de uma narrativa, o que não acontece sempre** né? (,) então como vocês perceberam 1º e 2º parágrafos têm a contextualização a situação inicial o que tem que acontecer (,) o que que foi mais descrito aí ( ) [aluno]? (,) o que que: ? (,) **qual foi a intenção do autor**? (,) o que que houve de descrição na situação inicial dessa crônica? [grifo meu]

Notamos uma visão restrita da interpretação de um texto ao se perguntar qual era a intenção do autor, bem como a retomada da sistematização em sua fala. PB procurou apresentar textos autênticos para a turma, explorando suas características antes de exigir a produção da crônica, entretanto, não há uma problematização a respeito de efeitos de sentido para desenvolver os temas ou para tratar do gênero em questão.

Da mesma forma, ao trabalhar notícia, PB pediu para que seus alunos trouxessem notícias atuais para a sala de aula e as analisassem, conferindo se elas continham as "partes" descritas na lousa.

Notícia	
Análise das partes	Análise das questões do lide
_título	_o quê?
_subtítulo	_quem?
_lide	_quando?
_corpo da notícia	_onde?
	_como?
	_por quê?

Figura 26: Aula de PB sobre o gênero "notícia"

> 55. Lembrem-se de que **não pode** ter opinião **tem que ter** só depoimento dos envolvidos ou especialistas, né? (,) e a linguagem **tem que ser** objetiva em 3ª pessoa.

PB ditou regras para a produção, tais como as da fala em 52, dizendo o que podia ou não ser feito. Os estudantes, entretanto, foram mostrando como as notícias escolhidas por eles não se ajustavam às regras: i) não apresenta a resposta à pergunta "quando"; ii) não apresenta resposta à pergunta "quem"; iii) não apresenta subtítulo etc.

> 56. Esse não tem subtítulo, né? (.)

Em outra proposta, PB pediu para que trouxessem jornais do fim de semana para a escola, escolhessem uma notícia e escrevessem uma carta de leitor em resposta a ela. PB explicou, então, como era o contexto de produção da carta e escreveu a proposta na lousa:

> Escrever um comentário sobre uma notícia, uma reportagem ou outro gênero jornalístico cujo tema lhe tenha chamado a atenção. O seu texto será publicado na coluna Correio do Leitor do Correio Popular de Campinas. [anotações do diário de campo da pesquisadora]

Esse enunciado e o apresentado abaixo assemelham-se bastante àqueles presentes nas provas de redação da Unicamp, no entanto, ainda não se aproximam de uma prática discursiva, como esperado:

> Coloque-se no lugar de uma pessoa que assistiu à cena do adolescente de 15 anos, que foi agredido a pauladas, e escreva um relato pessoal. Você deverá:
> a) Descrever como se deu a agressão;
> b) Fazer uso de descrições, sentimentos e emoções vividas pelo agredido;
> c) Apontar uma reflexão sobre o ocorrido.
> [anotações do diário de campo da pesquisadora]

Em uma segunda aula em que sistematiza o gênero relato, PB apresentou as expectativas da produção na lousa, referindo-se às grades de correção específica e holística da Unicamp. Ela tratou de gênero, interlocução, propósito, linguagem/ coesão, coerência e autoria, critérios de correção que estão na folha de respostas de redação e que se aproximam dos critérios da prova da Unicamp[118], discutidos sempre nas Oficinas de Redação oferecidas pela universidade. Nesse momento, não há uma retomada da estrutura do gênero, PB somente

[118] Vide novamente anexo 9.

informa que “relato é (,) uma narrativa (.)” e vai tirando as dúvidas de seus alunos à medida que eles questionam.

57. Aluna: tenho que me apresentar no relato?
58. PB: 1ª pessoa sempre.

59. Aluna: É tipo notícia?
60. PB: É como uma notícia em 1ª pessoa.

61. Aluna: Eu preciso me apresentar?
62. PB: Não (,) a não ser que você queira.

63. Aluna: Tem que ter 30 linhas?
64. PB: Não, Unicamp é 24.

65. Aluna: Tem que ter quatro parágrafos?
66. PB: Três (,) depende do tamanho (,)quatro é o ideal.

É interessante acrescentar que o propósito era que o autor do texto se colocasse como alguém que presenciou a cena real de um adolescente de 15 anos que foi agredido a pauladas. Reagindo à própria situação de produção, uma aluna refuta a proposta ao perguntar “eu vou ver a cena e não vou fazer nada?”. PB explica que, no caso, a pessoa só observaria a cena por estar entre a multidão e que não poderia fazer nada. Já essa redução da situação de produção se distancia de um trabalho efetivo com gêneros, justamente por ignorar as diversas possibilidades que são colocadas pela situação.

Como pudemos notar, a professora da escola privada procura promover produção de textos semanal. Em suas aulas, costuma apresentar modelos e regras para a produção de dissertação e de gêneros, com o objetivo de deixar seus alunos seguros ao elaborarem seus textos em situação de vestibular. Essa prática se volta para os exames que interessam aos estudantes, principalmente Unicamp e, como vimos nas primeiras aulas do semestre, ENEM. Pareceu-nos que há uma mudança na metodologia ao tratar especificamente da redação do ENEM propondo passos para o trabalho, com o objetivo de que os alunos ativem conhecimentos de mundo, exigência do exame, e enfatizando a proposta de intervenção, diferencial dessa prova em relação a outros vestibulares tradicionais.

As práticas direcionadas à prova de redação da Unicamp nos sugerem que há uma mudança sutil na metodologia de PB ao trabalhar com gêneros: além de propor um

entendimento do gênero por meio de regras ou modelos, PB também procura levar textos autênticos para a turma, porém, essas práticas ainda não são suficientes para caracterizar uma perspectiva mais discursiva, uma vez que a professora parece valorizar uma abordagem de gênero mais didatizada visando as estruturas mais estáveis em detrimento de um trabalho em que se discutam condições de produção e efeitos de sentido.

3.3.3 Entrevistas com três alunos da escola privada

Mencionamos anteriormente que o foco de nossa pesquisa é o ensino, mas que optamos por realizar entrevistas com alunos das escolas participantes com o objetivo de entender suas percepções e atitudes em relação ao ENEM e à sua prova de redação, bem como compreender o entendimento que tinham das práticas de ensinar de suas professoras. Na escola privada, entrevistamos três alunos, A3, A4 e A5.

As duas alunas da escola privada (doravante A3 e A4), entrevistadas separadamente, apresentaram um bom desempenho durante o semestre de observações. Elas não mediram esforços para responder nossas perguntas. A5, aluno escolhido por ter um desempenho regular, foi bem breve em suas observações e foi entrevistado em um dia diferente.

Iniciamos perguntando a A3 quais eram os objetivos após o EM. A aluna nos respondeu ter o objetivo de entrar no curso de Relações Internacionais e, para isso, pretende participar dos vestibulares da Fuvest, da Unesp, da Facamp[119] e realizar a prova do ENEM. Ela nos afirmou que a escola teve influência em sua decisão. Embora acredite que a escola não tenha tanto enfoque vestibular, considera que, no EM, estabelece-se certa pressão em relação a eles. Segundo A3, os professores começam a indicar quais conteúdos serão mais abordados nas provas.

Procurando entender mais sobre as aulas de redação, questionamos se haveria um momento em que PB daria maior atenção aos vestibulares. A aluna confirmou informações dadas pela professora, apresentando uma visão positiva sobre a abordagem:

> 67. o ( ) [colégio] faz uma coisa **muito legal** que eles pegam ah no: **1º ano**, cê tem **uma aula de redação só** (,) que é pra você pegar, tipo, os gê:neros, aprender os gêneros em si:, **aprender estrutu:ras** e tal (,) aí no **2º ano**, a (

[119] Faculdades de Campinas

>) [PB] foca mais em (,) é: tipo, como você (...) pra ESCREVER melhor, sabe, tipo, como você tem que escrever melhor, o que que **uma faculdade: prefere na redação, o que a outra prefere** (,) e: **no 3º ano** é tipo produção de texto mesmo (,) **fazer texto quase todas as aulas** (.) [grifos meus]

Segundo a fala em 64, A3 conhece perfeitamente bem a abordagem de PB. Ela sugere um enfoque no vestibular nos três anos do EM, sendo que nos dois primeiros anos haveria um ensino das estruturas textuais e, no 3º, o foco se daria em uma preparação para os vestibulares com muita produção de texto.

A aluna afirmou haver uma concentração do trabalho nos vestibulares da Unicamp e da USP, por serem os dois mais importantes para os envolvidos, bem como aulas especificas para o vestibular da Unicamp, em que PB apresenta uma lista com gêneros aos alunos e depois escolhe para serem trabalhados aqueles que, acredita, estarão nas provas. Quanto à USP, A3 aponta que, como em outros tantos vestibulares, pede-se dissertação, o que eles fazem em quase todas as aulas. Ela se lembra, então, que, no 2º ano, eles fizeram muitas dissertações.

> 68. No 2º ano a gente fez MUITA dissertação e foi a primeira vez que a gente pegou uma dissertação mesmo pra fazer (,) e aí a gente começou a trabalhar outros gêneros, tipo receita, mas aí isso foi no 1º semestre do 2º ano (,) que eram gêneros (,) menos pedidos (,) aí os outros eram mais pedidos e ela foi deixando pro 3º ano, como os outros professores fazem também, né, de deixar o que cai mais pro terceiro.

A fala de A3 sugere que, nas aulas de redação, assim como em outras disciplinas, há uma preocupação em ensinar o conteúdo que provavelmente fará parte do exame de entrada, o que parece apontar para uma grande influência dos vestibulares nesse contexto de ensino.

Quanto à prova de redação do ENEM, A3 diz estar preparada. Ela acredita que, em redação, todos os seus colegas se sairão bem, principalmente graças à abordagem de ensino de PB. Ela nos disse acreditar que sua turma conseguiria manter o primeiro lugar no *ranking* do ENEM na média em redação porque todos têm ótima base de conhecimento sobre a prova.

> 69. A gente fez muitas dissertações. Algumas foram voltada pegaram a: a ( ) [PB] **pegou temas do ENEM mesmo, que já foram do ENEM** acho que (,) sei lá, **a cada dez redações que a gente faz, pelo menos (,) cinco são**

> **do ENEM** (...) que aí (,) a gente tem que dar aquela solução: e tal (,) acho que: a gente tá preparado, a gente tem noção sim. [grifos meus]

A fala em 65 nos informa de que há também uma influência da prova de redação do ENEM na prática de PB. Essa influência talvez tenha, no entanto, um valor negativo, pois parece levar PB a estreitar a prática trazendo provas antigas para a sala de aula. A3 parece, entretanto, estar satisfeita e sentir-se preparada com essa abordagem, o que nos faz questionar se o efeito é, de fato, negativo.

A aluna apresenta uma visão e uma atitude muito positivas em relação ao exame como um todo pelo fato de não ser e por realçar a leitura, a interpretação e a lógica. A mesma visão é direcionada à prova de redação:

> 70. A redação eu acho **legal** também, eu acho **legal** porque o diferencial dela é que se ela pede uma solução no final, né, eu acho isso: uma **coisa legal**, é DIFÍCIL, eu acho mais difícil (,) eu dar uma solução do que eu dar uma conclusão (,) só que é é **inteligente** eles pedirem isso porque **na conclusão**, basicamente, cê repete o que cê falou nos **dois argumentos** e (,) dá na mesma assim e: eu eu acho uma das redações mais difíceis é a do ENEM pra mim (...) porque essa parte da solução que nem ano passado eles pediram sobre (,) foi a Lei Seca. Só que pra mim a Lei Seca já era uma solução de um problema, sabe, aí cê fica (.) solução da solução (,) então cê tem, tipo (,) pensar bem, tanto é que a redação do ENEM é a única que eu faço depois (,) **tipo, eu faço a prova primeiro (,) enquanto isso eu vou pensando, sabe (.) no tema (,) eu tenho esse tempo assim**. [grifos meus]

Podemos perceber que A3 tem um bom conhecimento da configuração da prova e a considera boa. Mesmo julgando-a mais difícil por exigir uma solução ao final, alega que, ao mesmo tempo, é uma prova inteligente. Além disso, A3 sugere conhecer muito bem o modelo, assim como reproduzir estratégias para realização da prova.

A fala em 67 nos leva novamente a considerar a dimensão de valor do efeito retroativo. Para A3, o ensino bom é o ensino que se concentra em um "treinamento" e é justamente por causa dele que ela se sente preparada para o vestibular.

> 71. Você vai **aprofundando** seu conhecimento de redação (,) então, acho que é bom o jeito que ela [PB] faz de tipo (,) a gente fazer **bastante texto**, sabe, a gente [vocês produzem BASTANTE!] a gente reclama muito [risos] normal [não, mas vocês produzem MUITO] a gente (,) tanto é que a gente **tinha dez notas** de: no final (,) pra que tanto, né? **mas é bom, é um treino, sabe, esse treino** (,) tanto é que a gente chega no vestibular e a gente SABE o que a gente tá fazendo, ne, a gente não tá lá, assim, 'que que eu tenho que fazer agora?'[tem muito conhecimento da prova] Ah, eu vejo

> muitos amigos meus de outras escolas que tipo **não sabem que uma dissertação não pode ser em 1ª, sabe,** umas coisas assim que cê fala 'como assim cê não sabe?' (...)

A3 nos sugere que saber elaborar a redação na hora do vestibular pode ser uma tarefa tranquila se houver um bom treino para isso. Por fim, a aluna confirma a preocupação da coordenação e dos professores em preparar para o ENEM.

> 72. Eu acho que eles se preocupam até demais de vez em quando [risos] é:: eles se preocupam bem sim (,) mas assim (,) o ( ) [colégio] tem essa: essa: fama, sabe, a: esse jeito de falar assim 'a gente não é voltado para o vestibular' (,) mas no fundo ele s porque toda escola é**, porque o mundo [risos] é voltado pro vestibular, não tem como (.)**

Ao ser perguntada sobre o que o vestibular espera dos candidatos ao pedir a produção de uma redação, A3 diz acreditar que as faculdades esperam um domínio mínimo da língua; que o candidato se expresse bem para representá-los bem. Considerando essas condições A3 acredita estar bem preparada e reconhece o trabalho da escola privada nesse sentido. A3 confirma ter noção sobre textos, e que poderia fazê-los mesmo não tendo trabalhado todos. Ela confirma também o que PB e o coordenador dizem sobre o processo de ensino e aprendizado da escola:

> 73. O ( ) [colégio] prepara muito [para a vida] desde pequeno mesmo. Ele vem (,) você vem com português desde o: desde sempre assim você tem português e a redação entra logo no: no Ensino Fundamental 1, com a ( ) [professora do EFI]. Então, você vem a (.) aprendendo (,) vem tendo uma noção básica de redação desde pequeno (,) então aí cê chega aqui, cê só tipo aprofunda e: e envia pro vestibular mesmo, você foca pro vestibular (,) eu acho que o ( ) [a escola privada] prepara bem sim.

A fala em 69 sugere que há, desde sempre, um ensino que se preocupa em formar o aluno para a produção textual e que, dessa forma, ao chegar no EM, é necessário somente um foco maior no vestibular. Esse enfoque parece acontecer nos três anos do EM, sendo que, no 3º ano, intensifica-se a produção, promovendo uma breve revisão do que foi aprendido.

A entrevista com A4 confirmou várias das informações obtidas com A3.

O plano da aluna é cursar o ES e, caso não passe, fazer curso pré-vestibular. Ela afirma que sempre foi seu objetivo cursar o nível superior e, claramente, esse objetivo se baseou em um incentivo da família e da escola. A4 acredita que seja necessário saber o

conteúdo dos três anos do EM, atualidades e interdisciplinaridade para ter bons resultados nos vestibulares e confirma que os alunos de sua turma obtêm bons resultados em redação nos simulados e como treineiros nos vestibulares. Ela, assim como A3, acredita estar preparada para os exames.

Quanto ao ENEM, A4 afirma que a escola e a abordagem da professora têm influência na posição da escola no *ranking*. A aluna também mostra uma visão positiva sobre o exame e sugere uma predileção pelo tipo dissertativo.

> 74. Eu gosto eu acho que, tipo, pra mim, a dissertação (,) ela: é o melhor (...) é que é o mais abrangente assim, sabe, e os outros (,) **os outros gêneros pra mim têm muita: são regras assim**, sabe, o: o essencial pra mim tá na dissertação.

Ao valorizar a dissertação, A4 procura nos mostrar que a discussão sobre temas relevantes é mais importante que o estudo dos "esquemas", aos quais, em 70, ela chama de regras. Ela parece entender que escrever diferentes gêneros é sinônimo de saber diferentes regras da escrita. A aluna ainda acrescenta que, principalmente do ponto de vista teórico, está muito bem preparada para fazer a prova de redação do ENEM, mas que com maiores discussões poderia estar melhor preparada para a última redação do ENEM sobre a Lei Seca, por exemplo. A4 nos disse acreditar que as discussões sobre temas são a parte mais importante dentro da escola e que ainda estão em falta. Ela valoriza a pedagogia da exploração temática por deixá-los preparados para saber desenvolver ideias, além do fato de promover uma aula diferente, com discussões.

> 75. até porque a gente faz muita redação então:: [vocês produzem bastante!] SIM (,) MUITO (,) no primeiro bimestre foram, tipo, DEZ redações, ela não conseguiu nem terminar de corrigir pro bimestre e: eu acho que dava pra disc tentar fazer mais não sei porque: (,) eu acho que você ter essas discussões e trazer isso pra realidade, sabe, igual a gente fez [ela se refere a um debate sobre descriminalização da maconha] é diferente de você só ler, sabe (,) ou só ouvir falar (.)

Ela também corrobora as falas de sua colega e de PB ao dizer o porquê de ter obtido uma ótima nota na redação do ENEM:

> 76. A:: eu acho que desde o Fundamental a gente tem muita muito incentivo para fazer a redação e, a gente sempre (,) desde o 6º ano, mesmo que sejam textos pequenos, sabe, a gente (,) fazia sempre (?) questão de prova, eles sempre fizeram a gente desenvolver bastante e:: é: a gente começou a

> redação com a ( ) [professora], né, no Fundamental, e ela já deu essa noção básica, ela passava os esquemas (,) daí com a ( ) [PB], e a gente aprofundou mais ainda e a gente tá **treinando** cada vez mais acho que (...) [grifo meu]

De acordo com essa fala, parece-nos que, desde o EF, há uma preocupação em formar o aluno escritor. A4 talvez compreenda que a escrita dependa de uma estrutura (ou esquema), reforçando a fala de A3 sobre a importância do treinamento para um aprofundamento do aprendizado dessa habilidade. Como vimos nas aulas de PB, a proposta é sempre apresentar as estruturas dos gêneros ou da dissertação na lousa para que os alunos se sintam seguros na situação de prova, o que, de fato, acontece. A3 e A4 sentem-se seguras e preparadas para a realização desses exames.

Sobre as redações em vestibulares, A4 tem uma opinião bem parecida com as de A3. Para ela,

> 77. Eles estão procurando mesmo alguém que saiba explicar suas ideias, se posicionar bem e: saber (,) transmitir pras outras pessoas o pensamento e ver também se eles conseguem desenvolver ou se eles têm essa: essa base de: de informação e conteúdo que precisa pra: sei lá até até uma bo:a: relação com as pessoas e conseguir ter (,) estabelecer conversas.

Para essa aluna, a base de informação é justamente parte dos assuntos e temas que devem ser mais discutidos em sala de aula e envolve também práticas outras que não aquelas das universidades.

A4 menciona, por fim, a preocupação intensa de professores com os vestibulares, o que, para ela, às vezes chega a ser exagerado.

> 78. Eu acho que é por (,) por ser uma **escola particular** eles ficam mais em cima ainda porque eles **querem números**, sabe (,) querendo ou não, mesmo a escola sendo menor e tal (,) é: eles querem que **a gente vá bem e tal**, até porque o ano passado, é: é que na verdade no ENEM que a gente foi bem foi do ano retrasado, porque do ano passado não saiu ainda [sim, desculpa, verdade] não, tudo bem. É porque o ano passado:, eles nu tipo, a sala não foi muito bem nos vestibulares, então eu acho que eles ficaram mais preocupados ainda (,) e os **professores estão muito preocup**, não **TODOS tipo alguns assim tão muito preocupados com** (,) dá tempo de dar matéria, de aproveitar cada minuto que tem, isso deixa a gente meio cansado, sabe, e e:: é muita cobrança, e um ano que era pra ser mais (,) pra deixar a gente mais tranquilo às vezes acaba deixando a gente mais nervoso e a pressão é grande. [grifos meus]

Nessa fala, A4 nos sugere que, por ser cobrada pela sociedade por boas notas e bons resultados nos vestibulares, a escola exige dos alunos uma maior dedicação aos estudos. Os alunos são, então, cobrados pelos professores, que são pressionados pela coordenação e assim sucessivamente. Essa fala também confirma que há exigência de que os professores cumpram todo o conteúdo, talvez pela possibilidade de que estejam nos futuros exames.

O último aluno entrevistado, A5, forneceu poucas informações em sua entrevista, sendo muito breve em suas respostas. Em sua entrevista, ele também nos informou ter o objetivo de cursar o ES, no curso de fisioterapia. Assim como A3 e A4, A5 acredita estar preparado para os vestibulares. Segundo ele, PB exige que eles produzam bastante e sempre apresenta temas diferentes, o que os prepara para a redação. A5 igualmente tem uma visão bastante positiva dessa abordagem. A quantidade de temas e de propostas é entendida como uma boa prática por esses alunos por acreditarem, talvez, que, dessa forma, têm uma visão ampla de tudo o que pode ser exigido nas provas.

A5 vê o ENEM com bons olhos. Para ele, é uma boa prova porque exigir muita lógica. Da mesma forma, acredita que a prova de redação seja um instrumento no qual pode se expressar mais sobre temais atuais.

> 79. Eu gosto de dissertação (,) eu acho que é um dos mais legais de fazer e que você pode mais se expressar.

Assim como A3 e A4, o aluno acredita haver uma preocupação de professores e coordenadores com os exames. Para ele, há um ensino que visa bons resultados de seus alunos nos vestibulares e também no ENEM, contrariando a fala do coordenador.

> 80. A escola, o ( ), **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.

Por fim, A5 nos apontou que deveria haver mais aulas de redação para trabalhar de maneira mais aprofundada outros textos que não a dissertação, para melhores discussões sobre temas e para leitura, mas crê que não precisará de cursinho e dá créditos à escola que, segundo ele, preparou bem para os vestibulares.

Os alunos entrevistados nos forneceram dados que dizem respeito às práticas de ensino de PB, às suas próprias crenças e opiniões, tanto sobre o ENEM quanto sobre a

abordagem de sua professora. Esses dados nos permitiram ampliar nossa visão sobre as práticas observadas e serão retomados na discussão dos resultados.

Este capítulo apresentou a análise documental e a análise dos dados gerados por nossa pesquisa. No próximo capítulo, procederemos com a discussão dos resultados obtidos, juntamente às respostas às perguntas formuladas para este estudo.

CAPÍTULO IV
Discussão dos resultados

Este capítulo busca responder às perguntas propostas nesta pesquisa, promovendo uma discussão sobre os resultados obtidos a partir dos conceitos abordados na fundamentação teórica desta dissertação e da triangulação de dados apresentados no capítulo anterior.

4.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Nosso objetivo, neste trabalho, é investigar se há efeito retroativo da prova de redação do ENEM nas práticas de ensinar das professoras participantes e, em caso afirmativo, qual sua natureza. Retomamos aqui nossas perguntas de pesquisa:

1. Como se caracterizam as práticas das professoras observadas?
2. Se a prova de redação do ENEM exerce efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita em salas de aulas do terceiro ano do EM, de que natureza são eles? Em outras palavras, como se caracterizam?

Nas próximas seções, procuraremos discutir e contrapor as análises dos dois contextos.

4.1.1 Como se caracterizam as práticas das professoras observadas?

Inicialmente, notamos que as professoras acreditam no sucesso decorrente da divisão da disciplina de LP em subáreas: gramática, literatura e redação. Na escola pública, essa divisão não é oficial como na escola privada: PA divide a disciplina, destinando somente uma das cinco de LP para redação. O que nos levou a questionar tal fato foi que, em uma conversa informal com a pesquisadora, PA disse que talvez aquele contexto não seria ideal para nossa pesquisa, uma vez que não havia um professor específico para redação. Ao longo das observações, notamos que o trabalho com redação foi pequeno, aproximadamente cinco horas de aula em todo o semestre, o que nos mostrou que nem as poucas aulas destinadas à redação foram, de fato, destinadas ao ensino ou ao trabalho com a escrita.

PB, por sua vez, acredita que o trabalho é melhor quando a disciplina é dividida. Ela pontua que informações podem ser deixadas de lado ou o conteúdo pode não ser totalmente trabalhado quando não se separa um tempo e um professor específico para cada subárea. PB pode ser considerada uma "professor[a] especialista" em redação "responsável por ensinar os alunos a escreverem narrações, descrições e, preferencialmente, dissertações" (BUNZEN, 2006, p. 139). A grande diferença, neste caso, é que, como vimos em nossas análises, a professora procura trabalhar com gêneros em sala de aula.

Para PB, o bom resultado da escola nas provas também é fruto de uma conquista: a terceira aula de redação para o 3º ano, a qual, segundo ela, proporciona um tempo maior para produção e dedicação aos textos, maior troca entre professor e aluno, bem como maior tempo para treinar a realização das provas em sala de aula. Além disso, PB não precisa se preocupar com aulas de gramática ou literatura, já que há outros professores contratados para cada subárea.

As aulas de redação, gramática e literatura com "professores especialistas" (BUNZEN, 2006), são comuns nas escolas em geral. Mendonça (2006, p. 99) confirma:

> [...] em certas escolas, nos dias de hoje, há um professor exclusivo de gramática (também chamada de "Português", como se a disciplina Língua Portuguesa se resumisse à gramática...), além do professor que leciona especificamente "Redação". A incoerência dessa separação reside no fato de que o objetivo declarado do ensino de gramática era o domínio da norma-padrão, que iria se manifestar posteriormente na produção de textos e na leitura de textos. Obviamente, tal meta não poderia ser alcançada, dado o divórcio entre, de um lado, as práticas de uso da língua, nas quais o domínio da norma-padrão seria necessário (leitura, escrita, oralidade), e, de outro, a reflexão sobre a língua (AL).

Ao longo da observação de suas práticas, notamos que PA se considera uma professora "especialista" em gramática e, principalmente, literatura, pois, além de destinar a maior parte de suas aulas a esses conhecimentos (duas aulas para gramática e duas para literatura das cinco aulas de LP), ela demonstra saber muito sobre eles. Ela menciona amar literatura e está sempre alertando os alunos sobre a importância do "bom português" na vida deles. Segundo Bunzen (2006, p. 28), a escrita, sob essa visão, é "concebida como forma de organizar o pensamento", o que também significa que escrever é conhecer regras gramaticais e treinar estrutura. Parece-nos que, por não se considerar especialista em redação, PA destina

menos aulas à produção textual e, mesmo nas aulas em que há propostas de escrita, não ensina essa habilidade. Essa pressuposição também nos explicaria as diversas vezes em que PA se dirigiu à pesquisadora – uma provável "especialista" em redação - para pedir confirmação, por exemplo, sobre uma determinada afirmação acerca da diferença entre resenha e resumo ou para ler o texto que uma aluna teria feito no cursinho. As poucas aulas de PA destinadas ao trabalho com a redação foram guiadas pelo material didático, porém, de modo adaptado pela professora, deixando de lado um aprofundamento em questões centrais trazidas pelos materiais, tais como, por exemplo, o ensino do que é "tese" em um texto dissertativo-argumentativo.

No que diz respeito ao ensino de PA, também ressaltamos a afirmação de Antunes (2006, p. 177):

> Pesquisas já têm demonstrado que a maior parte do tempo em sala de aula é gasta com explicações ou exposições orais – compatíveis com o papel 'transmissivo' que os professores historicamente assumiram, deixando as atividades de leitura e de escrita (entenda-se aqui planejamento, redação e revisão de texto) relegadas a um segundo plano, na dependência do tempo que sobre e do espaço disponível na pauta do programa.

No caso específico do contexto de ensino de PA, há um tempo e um espaço extremamente pequenos para a atividade de ensino da escrita, e nenhuma prática relacionada a planejamento, redação e revisão do texto. A prática da professora também reforça o discurso da nota e dos pontos. Como também afirma Scaramucci (*ibid*., p. 117), "na avaliação, [o aluno] ainda é colocado à margem do processo, ou seja, ainda é visto como um mero objeto". A professora sempre pode tirar pontos se o aluno continuar conversando ou não fizer atividades, entre outros.

> A professora diz que vai tirar pontos se os alunos não trouxerem livros ou tarefas. [anotações da pesquisadora em diário de campo]

Além da crença em uma falta de especialização na subárea, a nosso ver, o trabalho dispendioso com a redação, que gera correção de muitos textos nos horários de descanso, leva PA a um menor endereçamento dessa habilidade. Obviamente, esse problema tem uma raiz mais profunda que também diz respeito a salas lotadas e professores com baixos salários e grandes cargas horárias. Mesmo no caso de PB, que tem de se dedicar somente às

aulas de redação e com um número bem menor de alunos, o trabalho gerado é grande, levando-a a corrigir os textos em sala de aula enquanto seus alunos produzem mais textos.

As concepções que PA e PB têm de língua(gem) e de escrita regem suas abordagens de ensino. Para PA, a gramática e a literatura são essenciais e modelos para a boa escrita. Vimos em nossa análise que há várias menções por parte da professora e também por parte de alguns alunos ao que seria o uso "bonitinho" ou "pobre" em relação à ou à escrita. Parece-nos que o bom uso diz respeito ao que se encaixa nos preceitos da gramática normativa, da norma prestigiada pela professora, assim como o uso "pobre" é o que está fora da dessa norma. Justifica-se, dessa forma, a grande importância dada às aulas de gramática e aos exercícios de fixação. PA diz acreditar que elas podem auxiliar os alunos também nas questões de múltipla escolha do ENEM e na prova de redação, já que é a gramática que, segundo sua visão, ajuda-os a formarem ideias. Da mesma forma, os grandes escritores são sempre modelos do que é escrever bem. PA costuma mencionar que não exige que os alunos sejam um "Machado de Assis", entretanto, dirige a este autor uma visão do que é excelência na escrita. A visão de que a boa literatura é também boa influência nos lembra uma visão beletrista de ensino.

As observações e a entrevista de PA também sugerem que escrever redação é tratar de um tema e que, além disso, essa redação tem um modelo definido: "introdução", "desenvolver e voltar", "fechar". A professora considera algo difícil de se fazer, porém, esse modelo não se torna objeto de ensino. Embora seu discurso confirme a preocupação em incentivar os alunos a participarem do exame afirmada em sua entrevista, as práticas da professora não mostram a mesma preocupação. Nas aulas que foram destinadas à redação, vimos que a professora somente leu a proposta do LD ou do Caderno do Estado de SP, os quais, pode-se dizer, têm evidências de efeito retroativo da prova de redação do ENEM. Sua prática, entretanto, não oferece as mesmas evidências.

O aluno entrevistado, A1, em sua entrevista, nos sugere que a visão é que escrever é mesmo uma prática solitária que se dá a partir da aplicação da "teoria" (gramática) aprendida em sala de aula. Essa visão também parece indicar que escrever é um dom (BONINI, 2002), não uma habilidade a ser adquirida e desenvolvida. Há uma prática que sustenta uma visão de escrita como atividade mecânica, como vemos nos trechos abaixo, e

também através do incentivo à cópia das informações escritas na lousa. Para PA, os alunos escreveram bastante, principalmente nas respostas aos exercícios de literatura.

> A hora que você for lá defender seus trabalhos (,) você tem que escrever muito pra poder (,) quanto mais você escreve, mais mais facilidade na língua você tem.
>
> Tem certas coisas que você tem que fazer a mão, por exemplo, o trabalho que vocês vão fazer da antologia, nada digitado (,) tudo manuscrito.
>
> Quem escreveu mais, tem mais (,) quem escreveu metade, tem metade (,) quem escreveu um, tem (,) então, é de acordo com o que vocês escreveram.

A professora acredita que, ao escrever as respostas de exercícios, por exemplo, seus alunos estão praticando a escrita que seria parte da aula de redação, uma concepção já apontada anteriormente no estudo de Souza (2002, p. 102):

> [...] observei que P1 concebe a escrita como uma habilidade que reforça as outras, em suas aulas quase não há espaço para o desenvolvimento dessa habilidade. Dessa forma, para P1 a escrita se constitui em uma preocupação secundária no ensino de línguas, funcionando como um auxílio para as outras habilidades.

Ao longo das observações das práticas de PB e com base em sua entrevista, pudemos notar uma grande preocupação com as redações de vestibulares. Os alunos entrevistados também nos informam de que, ao chegar ao EM, deparam-se com professores que se preocupam em tratar do conteúdo que será cobrado no vestibular, justamente o contrário das expectativas dos PCN+ (BRASIL, 2002) em relação a esse tipo de ensino. PB confirma ao dizer que, embora trabalhe com projetos, tende a trabalhar conteúdos, já que os vestibulares são conteudistas. Nas aulas de redação, por exemplo, os textos produzidos seguem expectativas de exames como ENEM, Unicamp e USP.

Há uma nova proposta de produção escrita a cada semana e a professora costuma mesclar dissertações e gêneros diversos. Em relação à prova de redação do ENEM especificamente, PB também propõe estratégias. Os alunos, ao produzirem novos textos, são convidados a retomar essas estratégias. Há uma busca pelo ensino que indique as regras, os modelos que serão cobrados e estes, dessa forma, são treinados pelos estudantes. Os próprios alunos entrevistados designam esse trabalho "treino" e aprovam a abordagem, afirmando

estarem tranquilos e preparados para as provas que virão. A3 acredita que ensino bom é aquele que se concentra nesse "treinamento". A4 também reforça a ideia de A3 afirmando que aprofundar o aprendizado da escrita é treinar. A visão de que escrever só é possível com muito treino é compartilhada pela professora que propõe a produção de muitos textos ao longo do semestre.

Em sua entrevista, PB nos afirma que o trabalho com gêneros é mais interessante, pois focaliza o aluno-autor. A autoria, nesse caso, torna-se um quesito de extrema importância, que, segundo sua comparação, não é avaliado nas provas de redação do ENEM. Embora entenda dessa forma, em suas aulas, PB focaliza uma estrutura estável de cada gênero na lousa, com o objetivo de deixar seus estudantes confiantes para os dias de vestibular. Parece-nos, portanto, que a abordagem de PB, pelo menos no 3º ano do EM, é totalmente voltada para a sugestão de estratégias para realização dos exames.

Como podemos perceber, a maioria das aulas de PB envolve a produção de um texto que será cobrado no vestibular. No caso de PA, nenhuma das produções é mencionada como similar à de qualquer exame, a não ser a própria produção da Avaliação Diagnóstica do Estado de SP. Ao afirmar que tenta preparar para o ENEM em sua entrevista, PA talvez diga respeito à esperança de que sua metodologia auxilie os alunos, isto é, ao ensinar gramática e literatura, PA espera que seus alunos apreendam um conhecimento mínimo que poderá tranquilizá-los e auxiliá-los nas provas. PA acredita que seus alunos precisam aprender a gramática não para decorar, mas para que eles possam dizer que já ouviram falar dos tópicos estudados, porque "lá fora" podem perguntar, por exemplo, o que é radical ou desinência. Devido a isso e também a outros fatores já mencionados, tais como trabalho extra e salário baixo, PA não tenha se preocupado tanto em propiciar momentos de produção textual em sala de aula, nem mesmo a produção de dissertações, textos tão comuns nos diversos vestibulares.

Consideramos que as práticas das professoras não preparam os alunos para lidar com textos e com os diferentes gêneros, como proposto nas OCEM (BRASIL, 2006), isto é, não há uma preocupação com a produção de linguagem em diferentes situações de interação, com as condições de produção e com os efeitos de sentido.

4.1.2 Há efeito retroativo da prova de redação do ENEM nas práticas das professoras observadas? De que natureza?

Segundo a definição de Scaramucci (2005, p.38), efeito retroativo é o impacto ou a influência de exames na sociedade, no ensino e na aprendizagem, no que diz respeito às percepções, às atitudes e às práticas. Da mesma forma, "um teste pode influenciar vários aspectos do ensino e da aprendizagem" (WATANABE, op, cit., p. 21) e há fatores que afetam a existência do fenômeno. Scaramucci (*ibid*., p. 39) complementa:

> Compreender o conceito de efeito retroativo pressupõe ir fundo nos mecanismos operantes na relação entre ensino, aprendizagem e avaliação, relação essa muito mais complexa do que apenas a influência de um teste no ensino e na aprendizagem. O impacto teria, nesse caso, de ser avaliado com referência às variáveis, objetivos e valores da sociedade, do sistema educacional em que os exames são usados, assim como dos resultados potenciais de seu uso (Bachman & Palmer, 1996), o que justifica estudos em contextos diversos.

Para responder nossa pergunta de pesquisa, trataremos do efeito nas percepções e atitudes em comparação com a prática das professoras, ressaltando também o efeito retroativo nos materiais didáticos analisados.

4.1.2.1 Efeito retroativo nas percepções e atitudes dos participantes

A nosso ver, o ENEM provoca diferentes efeitos nas percepções e atitudes de alunos, professoras e coordenadores. Inicialmente, podemos apontar que enquanto alguns alunos parecem conhecer bem as características do exame, outros não o dominam minimamente. A1, por exemplo, parece ter uma percepção clara acerca da importância do ENEM, apontando-o como requisito para que alcance seus objetivos no futuro entretanto, afirma não conhecer a prova de redação do exame e não procura mudar essa situação, enquanto que seu colega, A2, além de conhecê-la e ter uma opinião formada sobre ela, já realizou provas anteriores no curso pré-vestibular em que está matriculado e participou do exame como treineiro.

A1 parece estar confiante em sua formação e acredita que ela pode garantir sua vaga no ES no que diz respeito à produção escrita, principalmente por gostar de escrever, "ser bom nisso", e pelo fato de ter escrito bastante em sala de aula. A2, por sua vez, afirma

não ter boa preparação para as redações dos vestibulares na escola e, por isso, toma atitudes como estudar em um cursinho e exigir de sua professora as aulas de redação prometidas às segundas-feiras. Acreditamos que o aluno coloque o ENEM em um mesmo patamar que os outros vestibulares, apontando para a alta relevância desse exame. Essa busca por estratégias e treinamento para o teste, como no caso dos simulados da escola pública, que foi incentivado pelos próprios alunos, sugere que o ENEM provoca efeito retroativo em aspectos do aprendizado.

As entrevistas com A1 e A2 nos levam a supor que a prova de redação do ENEM não foi apresentada aos alunos nas aulas de PA. Nossas observações confirmam essa hipótese. Em sua entrevista, a professora demonstra dúvida em relação à credibilidade da prova, referindo-se às polêmicas envolvendo o processo de correção, mas afirma que deve haver um incentivo à participação pela escola. De fato, em seu discurso de sala de aula, o ENEM é mencionado como uma prova importante, que pode ser uma oportunidade para garantir vagas no ES, mas as práticas não apresentam uma preocupação com a discussão ou a exposição à prova de redação.

Percebemos um incentivo geral à participação no exame. Um exemplo concreto do que diz o coordenador do EM da escola pública sobre a preocupação com os exames foi visto em sala de aula, durante as observações para esta pesquisa, em uma das aulas em que ele próprio entrou em sala para conversar com os alunos. Nesse dia, perguntou se todos haviam se inscrito no ENEM. Todos os alunos levantaram suas mãos confirmando. Ele ainda acrescentou que eles não poderiam perder o exame por ser uma grande oportunidade para os alunos de escolas públicas em geral, pois bons resultados poderiam levá-los a conseguir vagas no ES.

Os três alunos da escola privada, por sua vez, parecem conhecer bem a prova e a avaliam positivamente. Eles afirmam estarem preparados para o momento de realização do exame, principalmente para a parte de redação, e creditam esse sucesso à prática de PB, a qual chamam de treinamento e avaliam positivamente. Os alunos também avaliam a prova de redação do ENEM positivamente, qualificando-a como inteligente e valorizando a proposição de escrita de um texto dissertativo, pois a discussão de temas é importante para eles.

Da mesma forma, PB acredita que a prova de redação é boa, pois avalia a reflexão e a capacidade do aluno de demonstrar sua visão de mundo. Em sua entrevista, também demonstra conhecer muito bem a prova, afirmando haver maior preocupação com ela desde a mudança. Para PB, o ENEM focaliza e determina o nível das escolas, isto é, sua qualidade. Ela ainda acrescenta que a escola é bem vista pela sociedade se obtém bons resultados, o que leva a um maior número de matrículas, como nos afirmou o coordenador do EM. Veremos que o bom resultado da escola no ENEM pode ser um fato que influencia a existência de efeito retroativo nesse contexto.

Nas duas escolas, dá-se importância aos resultados obtidos no ENEM, como podemos perceber pelos cartazes expostos nas recepções. Esses dados mostram para a sociedade o sucesso das escolas. Além disso, desde a mudança no exame, há, também nos dois contextos de ensino, simulados específicos, sendo que, na escola privada, são aplicados para os três anos do EM. Essas percepções e atitudes levam a ações que evidenciam um efeito retroativo no programa (BAILEY, 1999, p. 77). Na escola pública, houve incentivo dos próprios alunos, que viram ali uma prática importante para obterem bons resultados.

4.1.2.2 Efeito retroativo nos materiais didáticos

Os materiais didáticos foram analisados por terem sido instrumentos utilizados pelos participantes da pesquisa. Podemos evidenciar um impacto da prova de redação do ENEM nesses materiais, pois todos se referem diretamente ao exame, mostrando suas particularidades.

O LD escolhido para o 3º ano da escola pública (BARRETO, 2010), sem deixar de lado outros gêneros importantes para essa etapa da escolaridade, focaliza a dissertação no ENEM. O LD nos pareceu promover uma discussão mais bem fundamentada que aquela proposta no exame por ressaltar discussões sobre a situação de produção e a interlocução. O LD sugere um trabalho contextualizado, que contribui para a produção de sentidos na produção escrita. No entanto, ele é mero instrumento para ensino da literatura e da gramática e para realização de atividades em sala de aula. Vimos que uma única proposta de produção de texto dissertativo foi realizada durante o período de observações. Nessa aula, PA somente leu a proposta, não discutindo ou aprofundando questões importantes trazidas pelo material,

tais como o entendimento sobre a situação de produção do vestibular, a leitura de textos produzidos por examinandos, o planejamento do texto ou mesmo a proposta de reescrita. Há, sim, exigência de respostas aos exercícios propostos pelo LD, quase sempre como atividades para nota.

A proposta de trabalho com a dissertação no Caderno do Estado de SP também mostra uma influência direta da prova de redação do ENEM. Ele foi elaborado sob o mesmo princípio que embasa o ENEM, o da situação-problema. No Caderno, o exame é mencionado e se evidencia um efeito retroativo ao declarar que o desejo é "continuar desenvolvendo as cinco competências básicas propostas pelo ENEM que alicerçam este Projeto Curricular [...]" (SÃO PAULO/SEE, 2014, p. 8),

Embora as propostas dessas tarefas sejam interessantes no sentido de promover uma maior conscientização do aluno sobre o tipo de texto, o material em si não proporcionou informações suficientes para que esse estudante entendesse os pressupostos e, menos ainda, o que é esperado na redação do ENEM, como faz o LD supracitado. Ele somente indicou ao professor que deveria recuperar os intuitos da proposta de intervenção no exame, grande diferencial em relação aos diversos vestibulares que exigem a produção de um texto dissertativo-argumentativo, o que também não foi feito por PA.

Os modelos, sequências e as discussões promovidas pelo Caderno não são levadas a cabo pela professora. Ela escolhe aquilo que quer utilizar em sala e promove um trabalho de leitura das perguntas, respostas pelos alunos (seja individualmente ou não) e correção, baseada em suas crenças e experiências. Portanto, embora possa se observar um efeito retroativo da prova de redação do ENEM no volume 1 do Caderno do 3º ano, ele não se sobressai nas práticas da professora. Embora PA acredite acertadamente que há, nos materiais, um enfoque no vestibular, o que justamente a motiva a utilizá-los, suas práticas em relação à produção de textos não evidenciam esse enfoque.

Por sua vez, no LD "Texto e Interação" (CEREJA & MAGALHÃES, 2013) também se evidencia um efeito retroativo da prova de redação do ENEM. Os autores, assim como Barreto (2010), procuram explicitar a situação de produção do texto dissertativo-argumentativo, promovendo uma discussão rica sobre as diversas características dessa elaboração textual.

PB adota esse mesmo LD para os três anos do EM. Em sua entrevista, PB afirma utilizá-lo muito nos dois primeiros anos do EM, iniciando com gêneros mais simples e passando para os mais complexos ao longo do tempo, deixando para o 3º ano um trabalho de revisão, focado mais em produção de textos, ao invés de se voltar a um estudo dos gêneros, como proposto no LD. Percebemos, durante as aulas observadas, que PB utiliza o LD mais frequentemente quando quer consultar alguma informação, isto é, quando acha necessário revisar algum gênero textual já trabalhado em anos anteriores. Para isso, pede aos alunos que abram na página em que o gênero é discutido e que leiam para tirarem suas dúvidas. Embora a utilização desse LD possa ser um indício de que PB concorda com a visão de linguagem apresentada, assim como PA, a professora não se detém às discussões propostas, preferindo partir para suas próprias atividades. Ela tampouco menciona as considerações dos autores sobre o texto dissertativo-argumentativo. Como vimos, PB enfatiza uma abordagem que preza pela apresentação das estruturas dos textos e pela produção intensa por parte dos alunos.

Veremos na próxima seção que é possível corroborar a afirmação de ALDERSON (2004) de que os exames causam mais impacto no conteúdo e no material didático do que na metodologia de ensino das professoras participantes.

4.1.2.3 Efeito retroativo nas práticas das professoras participantes

4.1.2.3.1 PA

Iniciaremos esta discussão pelo contexto de ensino de PA. Por meio da análise realizada, é possível afirmar que não há evidências de efeito retroativo nas práticas da professora e isso se deve a determinados fatores que afetam o fenômeno (SHOHAMY et al., 1996; BROWN, 1997; WATANABE, 2004). Watanabe (2004, p. 22) nos indica que "vários fatores parecem estar mediando o processo de efeito retroativo", tais como fatores do teste, de prestígio, pessoais, de micro e macrocontexto. Em relação à prática da professora, um primeiro fator que anula o efeito retroativo é pessoal, e diz respeito às crenças da professora. PA destina menos tempo ao desenvolvimento da habilidade escrita, das cinco aulas de LP, PA destina somente uma à produção de textos e, além disso, entre todas as aulas do semestre

destinadas à redação, somente em quatro delas a produção esteve realmente em pauta. Acreditamos que isso se dá pelo fato de PA não se considerar especialista nessa subárea. A professora parece planejar suas aulas a partir do LD e do Caderno de Estado de SP, focalizando o ensino da gramática e da literatura em detrimento da redação.

Uma segunda crença é a de que ora escrever bem é saber a gramática e se espelhar em autores consagrados, ora é sinônimo de escrever bastante. Neste último caso, PA não diz respeito à prática de textos variados, mas sim a uma mecânica da escrita. Para a professora, quanto mais se escreve, melhor. Essas crenças sobre o que é ensinar redação impedem que se estabeleça uma discussão mais profunda sobre a escrita. Escrever, dessa forma, torna-se uma prática solitária por parte dos alunos, quase um dom.

Um último fator pessoal que leva à não ocorrência de efeito retroativo é o grau de conhecimento sobre o exame. PA não demonstra conhecer características da prova de redação, portanto, não se refere a ela. Mesmo quando exige a produção de um texto dissertativo, a professora não promove uma discussão sobre os vestibulares ou as diferenças nas exigências entre eles. Esperávamos que houvesse menção à condição colocada pela prova de redação do ENEM, a proposta de intervenção, para diferenciar esse teste de outros, entretanto, isso não ocorreu. Vimos que a proposta de trabalho com esse tipo textual pelo LD é somente lida e discutida superficialmente por PA. Além disso, conceitos como tese e argumento não são ensinados.

No caso da escola em questão, há um projeto político-pedagógico que valoriza a aplicação de um simulado do ENEM. Dessa maneira, a escola ressalta a importância do exame. Porém, a professora elimina a prova de redação do simulado, por exemplo, devido à grande quantidade de trabalho extra gerado. São fatores de microcontexto que afetam o impacto do exame: as condições da escola, tais como salas numerosas, grande carga horário de trabalho, trabalho extra em horário de descanso, entre outros que, provavelmente, induzem PA a dar menor atenção às aulas de redação.

Por fim, podemos apontar outros três fatores: do próprio teste, de prestígio e do currículo. Acreditamos que a natureza de alta relevância do ENEM, consequência do uso que atualmente se faz dos resultados, leve PA a mencionar o exame e sua importância, porém, a natureza, o formato e a habilidade avaliada na prova de redação, justamente pelo trabalho

extra gerado, fazem com que a professora deixe de se concentrar nessa parte da prova. Vimos que a parte objetiva, ao contrário, exatamente por conter itens de múltipla escolha, os quais são facilmente corrigidos, é abordada em sala de aula.

Fatores do currículo, tais como os tipos de atividades concretizados em sala de aula e o tempo destinado a cada uma delas são relevantes nesse contexto. PA mostrou-nos que as atividades de gramática e de literatura ocupam o maior tempo de seu planejamento e são consideradas mais relevantes, inclusive para o aprendizado da escrita.

Consideramos que o ENEM exerce um efeito retroativo geral (WATANABE, 2004) nas percepções e atitudes de PA, uma vez que a professora procura informar sobre sua importância e relevância. PA comenta sempre sobre o exame e o considera uma grande oportunidade para seus alunos, tanto por "não parecer vestibular", quanto pela possibilidade de garantir vagas em universidades ou aumentar a nota em outros vestibulares. Podemos apontar para um efeito retroativo específico proveniente da parte de múltipla escolha da prova. Vimos que as coletâneas de itens de provas antigas foram exigidas como parte da nota final dos alunos, com o objetivo de que eles conhecessem e se preparassem para a prova. No entanto, as práticas de PA, no que dizem respeito ao ensino da escrita, não mostram evidências de efeito retroativo da prova de redação especificamente. As análises nos mostraram que poucas foram as atividades voltadas para a prática da escrita e, em nenhuma dessas, PA mencionou características da prova de redação do ENEM especificamente, mesmo que os materiais didáticos utilizados por ela durante as aulas mencionassem ou explicassem o exame. O discurso de PA, tanto em entrevista quanto em sala de aula, diz respeito ao seu entendimento sobre o que é escrever uma redação. Ela menciona a "beleza" do "introduzir, desenvolver e voltar", mas não ensina essa estrutura propriamente, nem associa o modelo à prova de redação do ENEM. Consideramos, portanto, que outras dimensões do efeito retroativo da prova de redação do ENEM, tais como intensidade ou valor, não são passíveis de serem discutidas nesse contexto. Considerando as categorias propostas por Smith (1991, pp. 526-537 *apud* SPRATT, 2005, p. 15) a prova de redação não tem influência no que a professora ensina. Não há preparação especial para esse teste e tampouco há preparação com atividades que simulem a prova ou o uso de provas antigas. Como vimos, informações específicas sobre esta prova não são introduzidas. Há um

entendimento único do que é redação – tratar de um tema dentro de um modelo estrutural específico – o qual é reforçado, mas não ensinado.

Nesse contexto de ensino, é possível confirmar, portanto, algumas hipóteses de Alderson e Wall (1993), bem como descartar outras: i) um teste, neste caso, a prova de redação do ENEM, tem influência no discurso em sala de aula e nas percepções e atitudes da professora, mas não nas práticas. Dessa forma, a prova de redação do ENEM, parte de um teste com consequências importantes, pode não exercer efeito retroativo no ensino. Essa prova, ii) embora influencie o conteúdo de ensino – presente nos materiais didáticos – iii) não influencia a forma como a professora ensina, uma vez que esta é mediada por fatores pessoais como crenças e experiências e fatores do microcontexto, isto é, condição da escola, e fatores de currículo. Podemos supor que iv) o conteúdo é sutilmente impactado por consequência das v) exigências de alguns alunos, preocupados com os vestibulares, por aulas de redação, levando a professora a propor a produção de um texto dissertativo durante o semestre observado, porém, não podemos dizer que é um impacto da prova de redação do ENEM especificamente.

O exame está entre as provas de alta relevância para os alunos, como vimos por meio das entrevistas com dois deles, mas não é unicamente a prova de redação do ENEM que leva os alunos a estudarem mais. Esta pesquisa não possui dados suficientes para endereçar aspectos da aprendizagem (BAILEY, 1996; WATANABE, 2004). No entanto, podemos afirmar, com base nas entrevistas realizadas com os dois alunos da escola pública, que vi) um teste terá efeito em alguns alunos e não em outros. Como notamos, A2 parece conhecer a prova de redação do ENEM e sabe que o bom resultado no exame é extremamente importante para alcançar seus objetivos. A1 também compreende a importância do exame para conseguir sua vaga no ES, entretanto, não conhece a prova e acredita que com os conhecimentos construídos em sala de aula terá condições de conseguir a vaga que almeja.

4.1.3.2.2 PB

Por sua vez, o contexto de ensino e as crenças de PB evidenciam a existência de efeito retroativo da prova de redação do ENEM. Para comprovar tal afirmação, comparamos os dados relativos ao ensino voltado para o ENEM com os dados referentes às aulas que se

direcionaram à prova de redação do vestibular da Unicamp. Devido a isso, esta seção se estende por mais páginas.

Um primeiro fator pessoal que enseja a ocorrência de efeito retroativo no contexto de ensino de PB é a especialização em redação. Embora PB não se identifique como especialista, ela é a única professora de redação no EM dessa escola. Além disso, também ministra aulas particulares de redação em sua casa. Nessa condição, a professora conseguiu mais aulas de redação para o 3º ano do EM, totalizando três por semana, o que levou a uma diminuição do número de aulas de gramática (1 por semana) e favoreceu, segundo ela, um aprofundamento no trabalho com o texto.

Outro fator pessoal se refere ao grau de conhecimento que PB possui sobre a prova de redação do ENEM especificamente. Como vimos, a professora sabe bastante acerca das expectativas do exame e procura sistematizar essas informações em estratégias para seus estudantes. A ansiedade dos alunos, segundo sua percepção, também a leva a dar maior atenção a essa prova, tanto no início quanto no final do semestre. Em sua entrevista, por exemplo, PB nos afirmou que também iria dar maior atenção às dissertações no semestre seguinte, com mais propostas voltadas para os vestibulares do ENEM, da USP, da UNESP e da Puccamp, trabalhando ora temas antigos, ora temas novos que ela mesma procuraria elaborar.

Fatores do teste e de prestígio também são essenciais para a existência do fenômeno. A natureza, o formato e a habilidade avaliada na prova de redação do ENEM são parte das práticas de PB. Nessa escola, como mencionamos anteriormente, a professora somente trabalha com redações e, em sua maioria, são propostas de dissertação que exigem reflexão acerca de um tema. Essa prática faz parte do currículo da sua disciplina por ser uma atividade já tradicional. Além disso, a percepção da alta relevância do ENEM leva PB a direcionar suas aulas de redação para a prova de redação desse exame. A professora também vê uma crescente melhoria no exame ao longo dos anos por tratar de temas mais próximos da realidade do aluno.

Fatores de micro e macrocontexto afetam diretamente a ocorrência de efeito retroativo nas práticas dessa escola. A condição da escola – poucos alunos por sala, um professor para cada subárea ou "frente" da disciplina, melhores salários, valorização do

trabalho do professor pela coordenação e direção – permite que PB se sinta à vontade para trabalhar redação. Mesmo assim, como pontuamos, há excesso de trabalho, o que a leva a corrigir as redações em sala de aula. O posicionamento da escola em relação ao ENEM – proporcionando aos alunos simulados nos três anos do EM – também favorece o impacto da prova de redação. Por fim, fatores envolvendo a sociedade, neste caso, a reconhecimento da qualidade da escola por meio de sua posição nos *rankings* do ENEM, gera maior número de matrículas, o que é interessante para os proprietários e pode levar a uma pressão para que os professores mantenham tal "excelência"[120]. Portanto, PB pode também voltar seu ensino para a prova de redação do ENEM como meio de garantir seu próprio emprego.

Segundo as categorias de Smith (1991, pp. 526-537 *apud* SPRATT, 2005, p. 15), no contexto de PB, há preparação especial para a prova de redação do ENEM, com i) o ensino de estratégias para o momento de realização da prova; ii) o ensino de conteúdo que pode ser cobrado – PB apresenta diferentes temas em forma de novas propostas de escrita de dissertação – e com a proposta de iii) atividades que imitam o teste ou provas já aplicadas, como vimos em algumas aulas. Essa prática tem trazido bons resultados para a escola, como maior número de matrículas. Acreditamos que essa prática promova realmente as boas notas dos alunos nas provas de PB e nos vestibulares pelo fato de que esses estudantes vão construindo conhecimento sobre as características e expectativas dos mesmos. PB propõe um trabalho que vai de encontro às expectativas dos alunos e do ENEM. Adiante, consideraremos a dimensão de valor desse efeito.

Ponderando as hipóteses de Alderson e Wall (1993), i) a prova de redação do ENEM, parte de um teste que tem consequências importantes, exerce efeito retroativo no

[120] Pontuamos com aspas porque os elaboradores do ENEM salientam que as notas médias não devem ser consideradas para aferição de qualidade: **"**O Inep, tendo em conta que o número de participantes do Enem varia consideravelmente de escola para escola, divulgou os resultados do Exame agrupando as instituições de ensino de acordo com as suas respectivas taxas de participação. Mesmo com essa metodologia, não é tecnicamente apropriado promover comparações entre as escolas por diversas razões, entre as quais o fato de o conjunto de seus participantes não configurarem uma amostra representativa". Disponível em: http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=u9h6qnL7&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=81130&p_r_p_564233524_id=81131. Acesso em: 31/07/14.

ensino, bem como ii) na forma e no que a professora ensina. Acreditamos que iii) a taxa, a sequência, iv) o grau e a profundidade do ensino são afetados não só pelo exame, mas também pelas crenças de PB sobre o conhecimento que seus alunos têm do tipo textual, sobre a capacidade deles em produzir os textos sozinhos, e pela importância dada a outra prova de redação, a do vestibular da Unicamp. A prova de redação do ENEM também v) tem influência nas percepções e atitudes. Por fim, podemos afirmar que um vi) teste tem efeito em alguns professores e não em outros, se compararmos os dados de PA e de PB.

Em relação às dimensões do fenômeno, as observações das práticas de PB nos sugerem que o efeito é **específico** (WATANABE, 2004), pois um aspecto particular do ENEM, a prova de redação, determina o que acontece em algumas das aulas de PB. Nossas análises mostram que há ensino de estratégias para a realização da prova de redação do ENEM já nas primeiras aulas observadas, uma prática que PB afirma realizar sempre. Dentro do período observado, PB reservou cinco aulas para a prova de redação do ENEM. Além disso, em entrevista, PB informou que daria maior enfoque às dissertações no segundo semestre e que voltaria a trabalhar a proposta do ENEM.

PB procura deixar claro que dissertar no ENEM envolve refletir sobre um tema a favor de um ponto de vista com argumentos baseados em conhecimentos adquiridos na escola e ao longo da vida. Em sua entrevista, ela nos afirma diferenciar, já no 1º ano do EM, a prova de redação do ENEM das provas dos demais vestibulares que também exigem a produção de uma dissertação: "dissertação tipo ENEM e dissertação tradicional".

Como mencionamos, há uma certa mudança na metodologia de PB quando ensina a seus alunos um método para a leitura da coletânea. Esta metodologia não é enfatizada quando trata de outros vestibulares que exigem produção de dissertação. As demais propostas de dissertação apresentadas por PB ao longo do semestre não exigiam que os alunos elaborassem uma proposta de intervenção. Essas não eram diretamente voltadas para o ENEM, muito embora também preparassem para a prova. O enfoque dessas propostas é o tema e não o estudo do tipo textual. Essas produções de "dissertação tradicional" se deram em momentos de avaliação, mostrando que os vestibulares também influenciam os métodos de avaliação de PB. A professora parece pressupor, com isso, que seus alunos já conhecem

o tipo textual e podem utilizá-lo para defender pontos de vista sobre quaisquer temas. Nesses casos, é por meio da correção que os estudantes sabem como estão se desempenhando.

A fala de PB em sua entrevista é compatível com sua prática em relação ao ENEM. Há uma parte da prática destinada a comentários sobre a importância da captação do assunto, do tema e da estrutura. Dentro do período observado, não houve uma comparação de temas com o de anos anteriores, mas sim a utilização de temas de provas antigas.

No que diz respeito à **intensidade** ou ao grau do efeito retroativo da prova de redação do ENEM, poderíamos afirmar haver um efeito fraco, pois não determina tudo o que acontece em sala de aula (WATANABE, 2004), efeito afetado diretamente por fatores pessoais, tais como as crenças da professora, e pelo status do teste. Possivelmente, por acreditar que os alunos já tenham conhecimento suficiente sobre o tipo textual e sobre a prova de redação, PB direciona poucas aulas a ela. No entanto, acreditamos que esse efeito passe a ser mais forte à medida que a data do teste se aproxima. Spratt (2005) nos lembra de que o efeito retroativo pode nem sempre estar presente e também variar em forma e intensidade, baseada no estudo de Shohamy et al (1996) que, primeiramente, afirmou haver variação do efeito ao longo do tempo, bem como possibilidade de não duração. A intensidade varia em relação às percepções da relevância do teste e da dificuldade (HUGHES, 1993 *apud* GREEN, 2007) e é sazonal, ao aumentar com a proximidade do teste (BAILEY, 1999; WATANABE, 1997).

No que concerne à **extensão** do efeito, não podemos dizer se curto ou longo porque não estivemos presentes em sala de aula após a realização da prova pelos alunos. Ressaltamos a possibilidade de o efeito deixar de existir por não ser mais importante tratar das especificidades da prova a partir desse momento.

Quanto à **intencionalidade**, ponderamos se o efeito da prova de redação na metodologia de ensino de PB é exatamente aquele pretendido pelos elaboradores do exame: boa relação com o EM, tanto em relação aos conteúdos para o ingresso no ES quanto em relação às habilidades para desempenho acadêmico e formação humana (PROPOSTA aos dirigentes). É importante ressaltar que a introdução de um exame sempre acompanha a intenção de que o mesmo gere efeitos positivos. Acreditamos que os elaboradores, se de fato preocupados e engajados em um ensino crítico e reflexivo da escrita, não esperam que haja

um treinamento de propostas antigas e, por conseguinte, um deixar de lado de abordagens de ensino efetivo da escrita. No entanto, a proposta de redação nos moldes atuais e o modelo sugerido no próprio Guia do Participante (2013), que se repete nas aulas voltadas para a produção de textos do ENEM, contradizem as intenções de "estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior" (PROPOSTA aos dirigentes).

A dimensão de intencionalidade nos remente à dimensão de valor. Watanabe (2004, p. 21) considera que essas dimensões podem ter ligação, pois o efeito intencional pode ser associado a um valor positivo e o não intencional a um valor negativo. Da maneira que estão colocados, a prova e o Guia potencializam a ocorrência de efeito retroativo negativo. Como vimos, as práticas voltadas para a prova de redação do ENEM, no contexto da escola privada, giram em torno do ensino de estratégias para sua produção. A sequência em que PB propõe a produção da proposta do ENEM 2011 mostra uma abordagem em que se enfatiza o esquema tema→ tese → argumentos → proposta de intervenção (BRASIL, 2013, p. 7), o que promove aos estudantes clareza sobre o modelo que se espera na redação. PB mostra também estar em consonância com os critérios presentes na Matriz de Referência, também apresentada no Guia do Participante, e na Fundamentação teórico-metodológica, que diz ser importante a leitura/interpretação da proposta e a compreensão transposta para o projeto de texto, em que o participante deve exercer simultaneamente o papel de leitor da proposta e produtor/leitor de seu próprio texto (BRASIL, 2005, p.115). Em sua proposta passo a passo, bem como em sua fala direta com os alunos, ela trata de aspectos exigidos pelo exame, em especial, PB enfatiza a Competência V, que trata da proposta de intervenção, indicando aos alunos que é o diferencial da prova do ENEM. Ressaltamos que esse modelo leva PB a tratar a coletânea como um objeto de leitura único em sala de aula e a não discutir aspectos importantes da proposta de intervenção, tais como o seu objetivo e a quem seria dirigida.

A discussão sobre **valor** é bastante complexa e têm a ver com crenças e julgamentos de todos os envolvidos. Por conta disso, trataremos mais detalhadamente dessa questão e procuraremos comparar com os dados de aulas voltadas para o vestibular da Unicamp. Devemos considerar a pergunta proposta por Alderson (1992) e colocada em

destaque por Watanabe (*op. cit.*, *ibid.*): para quem é a avaliação?[121]. Essa questão é extremamente importante porque esse julgamento pode ser diferente se considerarmos os diferentes protagonistas envolvidos no contexto do exame. O que pode ser positivo para um, pode não ser para outro, e vice-versa.

Primeiramente, se considerarmos a perspectiva dos alunos da escola privada, o efeito é positivo, já que o ensino de PB proporciona segurança para o dia do exame. Os alunos da escola privada, afirmam estar preparados para o ENEM porque consideram ter tido um treinamento ao terem feito muitas dissertações. Os alunos julgam essa prática positivamente, já que permite que eles saibam exatamente o que fazer no momento da prova. A3 afirma, inclusive, que a produção foi baseada em temas já realizados em provas passadas.

> Algumas [propostas] a PB pegou temas do ENEM mesmo, que já foram do ENEM. Sei lá, de 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[122]. [grifo meu]

A visão da própria professora e do coordenador do EM em relação a essa prática também sugerem um efeito retroativo positivo, pois leva a escola a obter bons resultados. As médias da escola no ENEM confirmam que a abordagem é efetiva, uma vez que sempre se manteve nas primeiras posições do *ranking* do ENEM entre as escolas da cidade, isto é, a prática proporciona retornos positivos aos envolvidos. Obviamente, também devemos considerar que o próprio letramento dos alunos leva à obtenção desses resultados.

O efeito pode ser considerado negativo se considerarmos as discussões mais atuais em relação ao ensino da escrita, porque promove um estreitamento das práticas de ensino e de aprendizagem (ALDERSON & WALL, 1993; WALL & ALDERSON, 1995; BAILEY, 1996; SCARAMUCCI, 2000/2001), uma vez que o trabalho com essa proposta se limita à facção de provas de redação antigas (ENEM 2010 e 2011), e se desenvolve limitando-se a estratégias para que os estudantes saibam exatamente como se comportar no momento de realização da prova. Os vestibulares que propõe a escrita de uma dissertação continuam incentivando essa prática e isso pode ser confirmado se compararmos as práticas de PB que envolvem o vestibular da Unicamp. Isso porque a discussão proposta pela COMVEST

[121] "who the evaluation is for" (ALDERSON, 1992 *apud* WATANABE, 2004)
[122] Dados coletados na entrevista com A3.

(2014), leva a uma preocupação com relação à produção escrita em sala de aula. Por exemplo, em sua entrevista, PB menciona que seria melhor se o ENEM exigisse a produção de gêneros ou de artigo de opinião em sua prova de redação, porque é dessa forma que o aluno se enxerga como autor. Para ela, na produção de uma dissertação há um distanciamento da autoria, principalmente por ser um tipo de texto em que se espera verbos impessoais e escrita em 3ª pessoa.

Em sua prova de redação, o vestibular da Unicamp procura "reproduzir o funcionamento do discurso no mundo real" (COMVEST, p. 30) exigindo que os examinandos produzam "textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos" (*id.*). Da mesma forma, espera-se que, com isso, promovam-se mudanças nas práticas em sala de aula ao se pensar a produção de textos. No entanto, as observações das práticas de PB em relação aos gêneros nos sugerem que também se baseiam em crenças próprias sobre o ensino dos gêneros, que se limitam à citação de fórmulas para a produção. Ao invés de trazer sempre os textos autênticos para a sala de aula para fomentar a discussão acerca de como se configuram e de seu contexto de produção, há uma busca por definir modelos para cada gênero. Perguntamo-nos se, portanto, a afirmação de Bunzen (2006, p. 153) também não se adéqua a este contexto: "Em suma, os alunos continuaram a produzir redações para o professor com a estrutura composicional de cartas, notícias e reportagens etc., uma vez que não houve praticamente alteração no contexto de produção, circulação e recepção".

Para PB, as sistematizações escritas na lousa são um instrumento auxiliar para seus alunos, pois pelo fato de a estrutura do gênero mudar, os alunos poderão se sentir mais seguros no momento de realização da prova. Vemos que PB tem, de fato, o objetivo de ensinar os alunos a fazerem redações para os vestibulares (BUNZEN, 2006), o que, concordando com Geraldi (2006 [1984]) promove a ideia de que a língua é um sistema fixo. Escrever, nesse caso, parece ser uma ação que vai de encontro a uma exigência do professor ou dos processos seletivos, não um meio de aprendizagem, ignorando a importância da autoria enfatizada em sua entrevista. Além disso, como bem ressaltado por Marinho (2001, p. 74), "quando se toma o gênero ou o tipo de texto como o elemento orientador da prática de produção escrita, é o de privilegiar o produto em detrimento do processo". A mesma autora

também alerta para um deslocamento do foco da gramática normativa para a "gramática normativa do texto" (*ibid., id.*).

A utilização de uma grade de correção baseada nos critérios da prova de redação do vestibular da Unicamp em suas próprias propostas em sala de aula é uma evidência de que a prova de redação desse vestibular também provoca um impacto nas práticas de PB. Da mesma forma, os comentários sobre participação na Oficina de Redação oferecida pela universidade todos os anos nos mostraram o interesse da professora e sua preocupação em conhecer mais profundamente a prova. A menção a uma apresentação de todos os gêneros no início do EM e um aprofundamento no conhecimento sobre eles, bem como às "muitas regras" relacionadas a eles dizem respeito à metodologia utilizada. No entanto, a proposta da COMVEST fica distante da prática, uma vez que a abordagem parte de uma interpretação de PB do que é o trabalho com gêneros, a qual consideramos ainda um tanto estruturalista.

As entrevistas com os três alunos confirmam uma influência da prova da Unicamp nas práticas de sala de aula. A3 nos informa de que há aulas especificas para o vestibular da Unicamp em que PB apresenta uma lista com gêneros aos alunos e, depois, escolhe os que acredita serão parte da prova para que os alunos pratiquem. Essa afirmação contraria as falas do coordenador e de PB sobre a inexistência de aulas preparatórios para os exames

> Acho que eles eles olham bem para a Unicamp e Fuvest, que são os dois principais assim (,) do Brasil mesmo (...) e:: aí tanto é que a gente **tem aulas específicas pra Unicamp**. Ela fez ela pegou uma coletânea (,) mostrou pra gente os gêneros que tem e tipo ela falou 'não dá pra eu trabalhar TODOS os gêneros que já caíram na Unicamp, então ela cai o que provavelmente vai cair (,) e os outros ela mostrou nessa coletânea (,) aí eu achei isso: bom assim é que EU não vou prestar Unicamp, porque não tem o que eu quero, mas pra quem vai prestar é muito bom. [grifo meu]

Parece-nos que também há nova crença sendo construída acerca da importância de se pensar diferente sobre a escrita em sala de aula, comprovada pela fala de PB ao mencionar que o ENEM poderia exigir produção de gêneros. Há indícios de deslocamento da prática. PB nos mostra que a proposta da Unicamp provoca uma mudança em sua prática, uma vez que não é possível enfatizar somente estrutura quando se reproduz o enunciado da prova de redação em sala de aula. Apesar de que a prática de provas antigas e as regras

estabelecidas indiquem a importância de se promover um trabalho com gêneros por meio de estruturas, PB algumas vezes leva os alunos a observarem eventos de linguagem, o que se aproxima de uma visão mais moderna de língua(gem). Parece-nos que, se não houvesse vestibulares como o da Unicamp, haveria única e exclusivamente o treino da dissertação nessas aulas de redação no 3º ano do EM, salvo as aulas que fossem direcionadas pelas atividades do LD supracitado.

Levando em consideração a influência desse vestibular nas práticas de PB, é possível dizer que a dimensão de valor deve ser pensada a partir de um contínuo (SCARAMUCCI, 2000/2001, p. 102) "em que as variações seriam dependentes do grau ou intensidade com que as características do exame em questão são identificadas no processo de ensino/ aprendizagem". Embora as práticas ainda sejam permeadas pela produção de modelos e estratégias, o que seria negativo sob nossa perspectiva, elas sofrem a influência de uma prova pensada sob uma perspectiva enunciativa, cuja produção dificilmente se encaixa em estruturas fixas. Dessa forma, a professora se depara com uma situação diferenciada que exige dela uma nova abordagem, levando-nos a crer em uma mudança na dimensão de valor do impacto dessa prova, passando a ser mais positivo.

4.2 Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa nos permitem confirmar a hipótese de Alderson e Hamp-Lyons (1996) de que um teste exerce diferentes quantidades e tipos de efeito retroativo em alguns professores e alunos e não em outros. Não há, por exemplo, efeito retroativo da prova de redação nas práticas de PA, enquanto que o contrário acontece com PB. Pareceu-nos um cenário bastante similar àquele apresentado por Retorta (2010, p 291):

> De um lado, as escolas públicas nas quais o efeito retroativo não é percebido e nas quais os objetivos do curso são estipulados a partir dos livros didáticos adotados pela escola. De outro lado, as escolas particulares e cursos pré-vestibular, ambos cenários afetados pelo efeito retroativo com intensidades, especificidades, duração e intencionalidades diferentes.

Não investigamos um curso pré-vestibular, mas podemos associar nossas conclusões àquelas apresentadas pela pesquisadora. De fato, a escola privada é afetada pelo efeito retroativo e a prática de PB apresenta intensidades, especificidades, duração e

intencionalidade diferentes de acordo com o que está em foco, mas sempre em relação a um vestibular. Em uma comparação entre as salas observadas, podemos apontar para alguns fatores que levam ou não a um ensino voltado para o exame, tais como fatores de prestígio, fatores do teste, fatores pessoais, fatores do currículo e fatores de micro e macrocontexto (BROWN, 1997; WATANABE, 2004). Concordando com Correia (2003, p. 64),

> [...] outros fatores (as crenças dos professores sobre o que é ensinar LE, sua formação acadêmica e experiência profissional) parecem exercer maior impacto no ensino do que o exame em si e ressaltam a importância da formação dos professores para que eles possam compreender a concepção teórica que fundamenta os exames a fim de que possam preparar seus alunos com métodos condizentes com essa concepção.

As práticas das professoras participantes parecem reproduzir visões e concepções de linguagem que não condizem com as mais recentes discussões sobre o uso da língua(gem). Segundo Pellisson (2007, 16):

> Um professor que tem uma visão de linguagem estruturalista terá uma abordagem estruturalista de ensino. Em outras palavras, sua prática pedagógica será calcada em aulas expositivas sobre as estruturas gramaticais da língua; as tarefas por ele propostas serão fundamentadas em exercícios estruturais e de repetição. Já o professor que vê a linguagem como um instrumento funcional, não se restringirá a somente enfocar as estruturas da língua mas também o sentido das palavras como forma de comunicação entre os indivíduos. Por último, o professor que tem uma visão de linguagem como interação social, vai além das estruturas e das funções que a linguagem lhe proporciona. Ele ensina seus alunos a, além de se comunicarem, interagirem nos vários contextos sociais em que a língua for usada.

É importante ressaltar, porém, que são os fatores de microcontexto que, principalmente, diferenciam as práticas das professoras. Vimos que as condições da escola pública inviabilizam um efeito retroativo do exame na prática de PA.

Ademais, confirmamos, por meio desse estudo, que não há um efeito determinista da prova de redação do ENEM. Como vimos, embora a prova de redação necessite ser repensada em relação às novas discussões sobre língua(gem) e escrita, para alunos e professora da escola privada, nos moldes atuais, essa prova leva a práticas que promovem efeitos positivos. Acreditamos, porém, assim como Bunzen (2006, p. 158), que a prática de escrever deve ser associada à "diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções". Por isso, a prova de redação do ENEM não permite um aperfeiçoamento do currículo nesse

sentido. O ensino de PB, por exemplo, baseia-se em um modelo quando diz respeito a essa prova, promovendo a continuação de um trabalho que focaliza o treinamento dele. Scaramucci (2005, p. 43) ressalta que

> Uma única proposta, geralmente focalizada na dissertação, a exemplo do que ocorre com outros vestibulares no país, embora justificada na medida em que é esse o tipo de texto mais utilizado na universidade, não só limita as possibilidades de expressão do candidato, como também pode vir a restringir as práticas de ensino com um considerável estreitamento do que se deseja em termos de trabalho com a escrita e a linguagem.

O fato de a prova de redação do ENEM, parte de um exame de acesso ao ES de alta relevância, somente privilegiar o texto dissertativo sinaliza ao candidato e à sociedade que é influenciada pelo exame, que escrever ou redigir textos na universidade (bem como no EM) significa apenas reproduzir o modelo dado por eles: introdução/ tese-argumentação-conclusão/proposta de intervenção, incentivando essa prática na escola (sub-representação). Schwartz e Oliveira (2010, p. 12) lembram-nos de que

> Apesar de os documentos norteadores da política de ensino da língua referendarem o texto de diferentes gêneros como unidade básica de ensino, o que implica considerar a relação imbricada entre gênero e tipologia textual, a avaliação da escrita realizada pelo ENEM, durante os 11 anos, vem se efetivando apenas com base em um mesmo modo de apresentação ou de tipo de seqüencialidade: a dissertação.

É necessário frisar que as autoras apontavam essas considerações antes do ENEM se tornar um exame de alta relevância para tantos concluintes do EM. As autoras já acreditavam que o fato de exigir uma dissertação poderia estreitar o currículo na sala de aula:

> Acreditamos que o fato de a prova de redação do ENEM priorizar a avaliação da escrita apenas a partir desse aspecto favorece para que os alunos sejam submetidos na escola apenas a práticas de escrita dessa tipologia, se distanciando das próprias orientações da política educacional. Assim, o trabalho com textos originados em variadas esferas da vida social deixa de ser levado em consideração (*op. cit.*, *id.*).

Beth Marcuschi (2006, p. 59) também faz ressalvas em relação ao efeito negativo que exames como o ENEM podem vir a provocar.

> Ao pesquisarem a qualidade do EM, por meio de um exame nacionalmente unificado, as mencionadas avaliações em larga escala [ENEM e SAEB] acabam por influenciar na definição do perfil pretendido para o aluno dessa etapa de ensino, sobretudo quando uma delas se apresenta como alternativa ao vestibular. Ao mesmo tempo, ao admitirem que determinados saberes e

> objetos de ensino são mais relevantes do que outros e, por isso mesmo, merecem ser avaliados, os exames sinalizam para a proposta curricular básica a ser priorizada nas unidades escolares. [grifo meu]

Devemos enfatizar aqui que a importância de uma revisão da visão de linguagem e de escrita da prova de redação do ENEM e a necessidade de que as provas de exames vestibulares também devem pensar a prática discursiva da escrita, justamente devido a sua alta relevância no cenário brasileiro.

> [...] torna-se necessário observar: as práticas de letramento escolar que priorizamos em nossas escolas, as situações de produção e circulação de textos que criamos em sala de aula (e nos LD), os objetos de ensino escolhidos, assim como os critérios de avaliação que utilizamos e o grau de interferência (o efeito retroativo) dos concursos vestibulares e das avaliações em rede como o ENEM. Sem esquecer que cada uma de nossas escolhas estará vinculada a determinadas concepções de língua e de ensino-aprendizagem e construirá objetos de ensino diferenciados (BUNZEN, 2006, pp. 159-160).

Ainda, é importante pensar, em relação aos dois contextos de produção escrita:

> **A visão que o aluno tem de produzir texto reduz-se à produção escolar e não remete à diversidade de práticas sociais e suas múltiplas funções**. A ênfase em atividades de produção de texto que visam apenas à correção gramatical para obtenção de uma nota constrói normalmente uma identidade para este aluno com um não produtor de textos, como um 'sujeito incapaz de escrever (BUNZEN, 2006, pp. 159-160). [grifo meu]

De fato, poucas foram as vezes que as professoras se referiram às funções dos textos/ gêneros nas práticas sociais e, em nenhuma delas, associaram-nas às práticas de ensino/aprendizagem.

Por fim, como também lembra Bunzen (2006, p. 140), "em outras instituições (especialmente as públicas), mesmo que a (sub) disciplina 'redação' não apareça no horário escolar e não seja ministrada por um professor especialista, mas sim por um **professor de língua portuguesa**[123], a lógica da fragmentação permanece". Essa afirmação pode ser confirmada por nossas observações em sala de aula. A professora da escola pública segue a fragmentação proposta pelo material didático utilizado, porém, pouco tempo destina à seção de produção de textos desses materiais, diferentemente da professora da escola particular.

[123] Grifos do autor.

Obviamente, essa grande diferenciação se deve à divisão disciplinar proposta pelas escolas, mas a representação de professor especialista está no imaginário delas.

As avaliações como o ENEM são "instrumentos de política educacional" (ALDERSON & BANERJEE, 2001, p. 217). Sendo assim, o exame também é pensado para promover mudanças e atitudes diferenciadas. Os editais do exame vêm mostrando que há uma preocupação em utilizar informações obtidas com o ENEM para subsidiar implementação de políticas públicas e criar referência nacional para aperfeiçoar os currículos do ensino que o precede, entre outras, no entanto, não encontramos documentos que informem sobre essas políticas e os resultados delas. É por conta dessa grande importância dada ao exame que vimos nele um também importante objeto de pesquisa e discussão entre acadêmicos da área de LA.

4.2 Contribuições da pesquisa

Nosso estudo corrobora diversas conclusões já apontadas em nossa fundamentação teórica:

- O efeito não é determinista (ALDERSON & WALL, 1993). Como pudemos perceber a qualidade do efeito é independente da qualidade do exame e que fatores diversos afetam o efeito tais como as crenças e a formação dos professores;
- Os testes não afetam os professores da mesma maneira devido a diversos fatores (WATANABE, 1996). Nossa pesquisa com duas professoras, em contextos distintos, comprovam essa afirmação;
- Somente um teste ou mudanças propostas por meio dele não garantem efeito retroativo (ALDERSON & HAMP-LYONS). Como notamos, a prova de redação do ENEM não provoca efeitos nas práticas de PA;
- Podem haver algum ou nenhum efeito na metodologia dependendo dos contextos e dos professores (SPRATT, 2005). PB nos mostrou mudanças em sua metodologia por influência do ENEM;
- A dimensão de valor pode ser diferente de acordo com quem aprecia o fenômeno (WATANABE, 2004). Esta investigação comprova a

complexidade em relação a essa dimensão, mostrando que o julgamento depende do ponto de vista de cada protagonista.

Acreditamos que esta pesquisa possa oferecer contribuições diversas para a área de estudos em avaliação. Primeiramente, com os estudos sobre efeito retroativo no Brasil, principalmente por promover uma discussão inédita na área ao tratar da prova de redação do ENEM e uma diminuição na lacuna existente entre os estudos de efeito retroativo. Sendo assim, futuros pesquisadores podem se valer das informações apresentadas aqui ao propor novos estudos sobre a prova ou mesmo sobre a parte objetiva do exame.

Além disso, cremos que esta pesquisa possa ser de grande valia para a área de formação de professores, principalmente no que se refere ao letramento em avaliação. Este estudo pode esclarecer informações importantes sobre avaliação e sobre o ENEM, obviamente, sabendo que os professores do EM são diretamente afetados pelos vestibulares. Esta pesquisa pode oferecer elementos de estudo para o professor que procura esse letramento imprescindível, tanto em relação às avaliações de sala de aula, preparadas por eles mesmos, quanto àquelas externas, que influenciam o ensino em diferentes quantidades e tipos (ALDERSON & HAMP-LYONS, 1996)

Esta pesquisa também mostra que há muitos estudos por serem realizados. É importante que outras pesquisas deem atenção ao construto dos exames e, em especial, que aprofundem o entendimento sobre o construto da prova de redação do ENEM. Também, é importante que sejam realizadas pesquisas que deem maior voz aos examinandos: efeito retroativo do ENEM e da prova de redação nos aprendizes, isto é, nos estudantes, promovendo a pesquisa por meio de amostras maiores, perguntando-se como o construto, o método, os resultados, entre outros (CHENG, 2008) impactam os estudantes, tais como as respostas dos examinandos, evidenciando as consequências de um exame à sua validade.

Spratt nos coloca a questão: does washback from exams affect learning, and, if so, how? Ela afirma haver pouca pesquisa nesse sentido e replica a consideração de Wall (2000, p. 502): ‘What is missing . . . are analyses of test results which indicate whether students have learnt more or learned better because they have studied for a particular test.’ (SPRATT, 2005, p. 19). Estudos sobre efeito retroativo na aprendizagem. Nosso conhecimento dos *rankings* das turmas orientadas por PB mostra que há um efeito positivo

uma vez que a boa classificação da escola no *ranking*, indicando o número de alunos conseguindo bons resultados, é constante todos os anos entre os primeiros lugares. Seria importante estarmos atentos aos resultados da turma observada que poderão ser liberados em um ou dois anos. A diferença nos resultados no *ranking* de 2012 mostra que há diferença baseada no ensino. A observação das aulas explica isso: o ensino voltado para o teste que observamos na escola privada faz jus aos resultados obtidos; da mesma forma, o não ensino para o teste também explica o resultado mais baixo na escola pública, entre outros fatores. Uma possível interpretação desse resultado da escola participante em relação a outras escolas públicas pode ser consequência do trabalho do coordenador em mencionar e incentivar os alunos a participarem e estudarem para o exame, bem como do interesse deles em fazerem cursos pré-vestibular.

É importante também problematizar a utilização dos *rankings* pelas escolas. O Relatório Pedagógico (2014) salienta que é importante que não os utilizem com efeito de classificação, contrário do que vem acontecendo todos os anos com o advento de sua publicação:

> As especificidades metodológicas e os objetivos do ENEM não permitem conclusões definitivas sobre as unidades escolares ou sobre um sistema de ensino específico, portanto, seus resultados não devem ser empregados na classificação de escolas, o que, além de inadequado do ponto de vista pedagógico e estatístico, pode produzir inúmeros efeitos indesejados (*ibid*., p. 108).

Da mesma forma, esta pesquisa indica que são extremamente necessários estudos que tratem do que tem sido determinado na literatura como *washback by design*, isto é, faz-se necessário que elaboradores e outros envolvidos conheçam claramente os efeitos de seus exames no ensino e sobre seu o potencial para promover mudanças subjacentes aos vestibulares e ao ENEM. Com base nesses resultados, poderão repensar e elaborar uma proposta de redação que tenha um potencial maior de provocar efeitos positivos no ensino.

Bunzen (2006, p. 151) reafirma a posição de Geraldi (1984), ao mencionar que

> [...] é decisão política escolher se teremos como objetivo principal e final a formação de alunos no EM que produzem na escola (e nos cursinhos) apenas as propostas de redações do vestibular das principais universidades de cada estado ou investiremos em um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a prática social de produção de textos em outras esferas de comunicação.

Concordamos com o autor e acrescentamos que as propostas no ENEM podem ser voltadas à produção de texto como prática social, assim como se colocam em propostas do vestibular da Unicamp, um teste de desempenho que simule situações da vida real. É necessário pensar o ENEM para impactar o currículo no que se refere à produção escrita, de maneira positiva. Como mencionado por Bornatto (2013), a discussão sobre a prova de redação ainda se mantém na superfície. Essa discussão deve acontecer, levando em consideração o currículo real praticado pelos professores. Lembramos que a intenção, segundo o edital mais recente do exame, é, também, utilizar as informações obtidas no exame para "subsidiar a implementação de políticas públicas" e, entre outras, "criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio" (BRASIL, DOU, Edital nº 12, de 8 de maio de 2014). Porém, como afirma Alderson (2004, p. X), "precisamos entender suas crenças [a dos professores] sobre ensino e aprendizagem, o seu grau de profissionalismo, a adequação de sua preparação e de seu entendimento da natureza do teste e de seu fundamento" ao pensarmos em inovações curriculares por meio de testes (WALL, 1997). Acrescentamos que outras ações são importantes para que as inovações se articulem a formação do professor, informações sobre o exame, tais como especificações etc. (SCARAMUCCI, 2001). Além disso, concordamos com a autora (2000/2001, p. 106) ao colocar o professor como elemento central das possíveis mudanças: "o reconhecimento do professor como o elemento central para que mudanças a longo prazo na melhoria da educação possam ocorrer tem sido uma das maiores contribuições dos estudos recentes sobre o efeito retroativo e teoria da inovação (Markee, 1997; Wall, 1996)".

Como avaliação nacional, com maior poder a cada ano, e pensando nos currículos flexíveis do Estado, ela pode vir a mudar práticas enraizadas, como a da produção de um modelo engessado de escrita: introdução-desenvolvimento-conclusão, que nada de novo acrescentar ao ensino da escrita, principalmente se considerarmos a etapa final da educação básica, o EM. A proposta de redação do ENEM em sua configuração atual, não tem potencial de promover mudanças nesse sentido, mas sim dá continuidade à repetitiva produção desse modelo. É interessante também lembrar que, historicamente, essa etapa do ensino é calcada nos exames de entrada nas universidades. Por isso, é necessário que os elaboradores de

exames estejam preocupados em promover impactos positivos no EM e que reflitam sobre a qualidade da prova de redação do ENEM, para que este impacte o currículo de forma positiva no que se refere à produção escrita, em consonância com as OCEM (2006).

Acreditamos que os vestibulares são grandes alavancas para mudanças (SCARAMUCCI, 2005, p. 1). Sendo assim, é imprescindível que seus organizadores e elaboradores preocupem-se com os efeitos retroativos de seus exames e reflitam de maneira a produzirem propostas que provoquem efeitos positivos no ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J. C. Guidelines for the evaluation of language education. In: ALDERSON, J. C; BERETTA, A. (eds.). **Evaluating second language education**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1992. p. 274-304.

_____. Foreword. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds.). **Washback in language testing: Research contexts and methods**. . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2004. p. ix-xii.

ALDERSON, J. C.; BANERJEE, J. Language testing and assessment (Part I). **Language Teaching**, United Kingdom, v. 34, p. 213-236, 2001.

ALDERSON, J. C.; BANERJEE, J. Language testing and assessment (Part II). **Language Teaching**, United Kingdom, v. 35, p. 79-113, 2002.

ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. **Language test construction and evalutation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ALDERSON, J.C.; HAMP-LYONS, L. TOEFL preparation courses: a study of washback. **Language Testing,** v. 13, n. 3, p. 280- 297, 1996.

ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist?. **Applied Linguistics**, v. 14, p. 116-129, 1993.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 163-180.

ARAÚJO, K. da S. **A perspectiva do examinador sobre a autenticidade de avaliação em leitura em língua estrangeira**. 2007. 138 f. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

AVALIAÇÃO de aprendizagem em processo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>. Acesso em: 04 de março de 2015.

AVELAR, S. L. T. de. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e**

técnico. 2001. 208 f. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

AZEVEDO, N. C. **Exame de proficiência em língua inglês (EPLIS) para controladores de tráfego aéreo e operadores brasileiros de estação aeronáutica: impactos potenciais**. 2009. 38f. Monografia (licenciatura). – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BAILEY, K. M. Working for washback: a review of the washback concept. **Language Testing**, v. 13, n. 3, p. 257-279.

BARRETO, R., G. **Português**: ensino médio, 3º ano. Coleção Ser Protagonista. 1ed. São Paulo: Edições SM, 2010.

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 (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n.1, p. 23-47, 2002.

BORNATTO, S. P. A redação do ENEM e a formação docente. In: **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. Curitiba: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 2013. p. 5683-5695.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R H. R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's.* São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 15-25.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Parte II, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: SEMTEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf.

_____. **PCN+ ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. v. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf.

_____. Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio como procedimento de avaliação e resolve sobre a utilização de seus resultados

para certificação. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf.

_____. Edital nº 12, de 8 de maio de 2014. Torna pública a realização da edição do ENEM 2014. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil,** Brasília, DF. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/edital/2014/edital_ENEM_2014.pdf.

BRASIL/ ACS. Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br.

BRASIL/ CNE/CEB. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil]** Brasília, DF. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf.

BRASIL/ SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Parte I, Bases Legais. Brasília, DF: SEMTEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**: **Cartilha do Inscrito**. Brasília, 2007.

BRASIL/ INEP. **Exame Nacional do Ensino** Médio – (ENEM): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/407.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 1998**. Brasília: O Instituto, 1998. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/132.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 2001**. Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/70.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 2002**. Brasília: O Instituto, 2002. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/265.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): relatório pedagógico 2009-2010**. Brasília: O Instituto, 2013. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_ENEM_2009_2010.pdf.

BRASIL/MEC/ INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/1998** (Prova Amarela). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/1998/1998_amarela.pdf . Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL/MEC/ INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/1999** (Prova Amarela). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/1999/1999_amarela.pdf. Acesso em: BRASIL/MEC/ INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2000** (Prova Amarela). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/2000/2000_amarela.pdf. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL/MEC/ INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2001** (Prova Amarela). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/2001/2001_amarela.pdf. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL/MEC/ INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2002** (Prova Amarela). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/2002/2002_amarela.pdf. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL/MEC/ INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2003** (Prova Amarela). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/2003/2003_amarela.pdf. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL/MEC/ INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2004** (Prova Amarela). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/2004/2004_amarela.pdf. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL/MEC/ INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2005** (Prova Amarela). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/2005/2005_amarela.pdf. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL/MEC/ INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2006** (Prova Amarela). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/2006/2006_amarela.pdf. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL/MEC/ INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2007** (Prova Amarela). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/2007/2007_amarela.pdf. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL/MEC/ INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2008** (Prova Amarela). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/2008/2008_amarela.pdf. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL/MEC/ INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2009** (Prova Azul_Caderno 7). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/downloads/2009/dia2_caderno7.pdf. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL/MEC/ INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2010** (Prova Azul_Caderno 7). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/2010/AZUL_Domingo_GAB.pdf. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL/MEC/ INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2011** (Prova Azul_Caderno 7). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/2011/07_AZUL_GAB.pdf. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL/MEC/ INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2012** (Prova Azul_Caderno 7). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/2012/caderno_ENEM2012_dom_azul.pdf. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL/MEC/ INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2013** (Prova Azul_Caderno 7). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/2013/caderno_ENEM2013_dom_azul.pdf. Acesso em: 23 set. 2014.

BRASIL/MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

_____. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, SEB, 2011. Disponível em: http://www.abrelivros.org.br/home/images/stories/GuiaPNLD2012_LINGUAPORTUGUESA.pdf.

_____. **A redação no ENEM 2013**: Guia do Participante. Brasília: O Instituto, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_ENEM_2013.pdf.

BROWN, J. D. Do tests washback on the language classroom? **The TESOLANZ Journal**, v. 5, p. 63-80, 1997.

BUNZEN, C. Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso. 2005. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006. p. 139-161.

_____. Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 227p. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

CAVALCANTI, M. C. e MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa de sala de aula no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.17, p. 133- 144, 1991.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Texto e Interação**. 4ed. São Paulo: Atual, 2013.

CHRISTIANS, C. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 141-162.

CHENG, L. How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. **Language and Education**, v 11, n.1, p. 38-54, 1997. DOI: 10.1080/09500789708666717.

_____. Washback, Impact and Consequences. In: SHOHAMY, E.; HORNBERGER, N. H. (eds.). **Encyclopedia of Language and Education:** Language Testing and Assessment, 2 ed., v. 7, p. 349–364, 2008.

CHENG, L. e CURTIS, A. Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds). **Washback in language testing: Research contexts and methods**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 3-18.

CHENG, L. WATANABE, Y. & CURTIS, A. Preface. In: L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis, (eds) CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds). **Washback in language testing: Research contexts and methods**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. xiii-xvii.

CICLO de debates. ANPED. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/ciclo-de-debates-sobre-ensino-medio-base-nacional-comum-do-curriculo-25-11-unicamp. Acesso em: 03 de fevereiro de 2015.

COMISSÃO PERMANENTE PARA OS VESTIBULARES – Comvest. **Manual do candidato**: vestibular 2015. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014. Disponível em: http://www.comvest.unicamp.br/vest2015/download/manual2015.pdf.

CORREIA, R. M. D. (2003). **O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunitário**. 2003. 172 f. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (Con) textualização. In: COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (orgs.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 13-22.

COSTA, I. B.; RIBEIRO, J. Avaliação. In: COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (orgs.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 173-195.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EBEL R. L.; FRISBIE, D. A. 1991. **Essentials of Educational Measurement**. 5ª ed., Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 622 p.

ENEM usado como piloto. **Blog de Jamildo UOL**. Disponível em: http://blogs.ne10.uol.com.br/jamildo/2011/01/31/ENEM-foi-usado-como-piloto-diz-presidente-do-inep/. Acesso em: 21 de fevereiro de 2015.

ENTREVISTA com Fernando Haddad. **O GLOBO**. Disponível em: http://oglobo.globo.com/blogs/educacao/posts/2009/04/12/integra-da-entrevista-com-ministro-fernando-haddad-176657.asp. Acesso em: 23 set. 2014.

ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? **Anthropology and education quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.

_____. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. **Handbook of Research on Teaching**, 3 ed, New York: Macmillan, 1986.

_____. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITROCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza II: metodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ediciones Paidos, 1989.

_____. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: FREED, B. (org.). **Foreign language acquisition research and the classroom**. D.C. Health 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.

FURLAN, F. A.; ABAURRE, M. B. M.; ABAURRE, M. L. M. **Vestibular Unicamp: Redação**. São Paulo: Editora Globo, 1993.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 4ed, 2006.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 4ed, 2006.

_____ . Prática de leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 4ed, 2006.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 4ed, 2006.

GLOVER, P. Do language examinations influence how teachers teach? **International Online Journal of Education and Teaching**, v. 1, n. 3, p.24-42, 2014.

GREEN, A. **IELTS Washback in Context**: Preparation for academic writing in higher education. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing process. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (orgs.). **Cognitive processes in writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. **Backwash and TOEFL 2000**. Unpublished manuscript, Educational Testing Service, 1994.

INSCRITOS para o ENEM 2014. **Globo Educação**. Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/ENEM/2014/noticia/2014/05/inscritos-para-o-ENEM-2014-somam-mais-de-95-milhoes-anuncia-governo.html. Acesso em: 21 de janeiro de 2015.

JURADO, S. e ROJO, R. H. R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN; MENDONÇA, M (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LECOMPTE, M. D.; PREISSLE, J.. **Ethnography and qualitative design in educational research**. San Diego, Academic Press, 1993.

LESSARD, T. Reformas curriculares e trabalho docente: natureza e graus de prescrições do trabalho. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 43-58, jul./dez. 2008.

LI, Y. **A preparação de candidatos chineses para o exame CELPE-Brás: aprendendo o que significa "uso da linguagem"**. 2009. 130f. Dissertação (mestre) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

LITRON, F. **Currículo estadual paulista para língua portuguesa no Ensino Médio (2008-2012): descrição e análise do documento oficial e dos "Cadernos do Professor"**. 2014. 265 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez Editora, 22a. ed, 2011.

_____. **A base ética da avaliação da aprendizagem na escola**. Disponível em: http://www.luckesi.com.br.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London: SAGE, 1996.

MARINHO, M. **A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil**. 2001. 301p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 57-82.

MARTINS, L. R. F. **Os efeitos retroativos da prova de redação do vestibular da Unicamp em material didático para o Ensino Médio**. Dissertação de mestrado em andamento. Universidade Estadual de Campinas.

MCNAMARA, T. Perfomance Testing. In: CLAPHAM, C; CORSON, D (eds.) **Encyclopedia of Language and Education**, v. 7. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997.

_____. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MÉDIAS ESCOLAS. **Portal do ENEM**. Disponível em: http://sistemasENEM2.inep.gov.br/resultadosENEM/. Acesso em: 22 fev. 2014.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199226.

MENDONÇA, M, R.S. Análise linguística: por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.** 1ed. Belo Horizonte: Autêntica/ CEEL/ MEC, 2006. p. 95-110. Disponível em: http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/8.pdf.

MESSICK, S. Validity and washback in language testing. **Language Testing**, v. 13, n. 3, p. 241-256, 1996.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan.-abr. 2012.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Departamento de Políticas do Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio.** Brasília, 2004. p.14-59.

MORRIS, B. **Objectives and perspectives in education: studies in educational theories**. London: Routledge and Kegan Paul, 1972.

OLIVEIRA, J. A. S. de. **O efeito retroativo da avaliação de rendimento de alunos do Ensino Fundamental: um olhar sobre a motivação para aprender língua estrangeira (Inglês)**. 2009. 228 f. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PACHECO, J. A. Reconceitualização curricular: os caminhos da teoria crítica. **Perspectiva**, v. 18, n. 33, p. 11-33, 2000.

_____. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PLATAFORMAS ajudam. **PORTAL PORVIR**. Disponível em: http://porvir.org/porpessoas/plataformas-ajudam-entender-questoes-ENEM/20130712. Acesso em: 13 jun. 2014.

PLATAFORMA GEEKIE GAMES. Disponível em http://www.geekiegames.com.br/.

PEARSON, I. Tests as levers for change (or 'putting first things first'). CHAMBERLAIN, D.; BAUMGARDNER, R. J. (eds.). **ESP in the Classroom: Practice and Evaluation**. Hong Kong: Modern English Publications, 1988.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1ed, 1983.

PELLISON, J. A. **Percepções de duas professoras de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos sobre avaliação: implicações para a formação do professor**. 2007. 154f. Dissertação (mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PORTAL INEP. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/.

POUPART, J. *ET AL*. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PROFIS. Disponível em: http://profis.prg.unicamp.br/. Acesso em: 1 out. 2014.

PROUNI. Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/. Acesso em: 03/09/2014.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M.V.R.. Metodologia de pesquisa sobre efeito retroativo da avaliação no ensino de línguas: avanços e possibilidades. In: GONÇALVES, A.V.; SILVA, W.R.; GÓIS, M.L.C.. (Orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. 1ed. Campinas: Pontes editores, 2014. p. 205-240.

RANKING das escolas. **VEJA**. Disponível em: http://veja.abril.com.br/educacao/ranking-escolas-brasil-2013/ranking-escolas-brasil-2013.shtml. Acesso em: 6 fev. 2015.

RAUBER, B. B. 2002. **Avaliação em língua estrangeira (inglês) no acesso ao ensino superior: o ENEM em discussão**. 110f. Dissertação (Mestre) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RETORTA, M. S. **Efeito Retroativo do Vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares**. 2007. 483p. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____. **Efeito Retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares**. 1.ed. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2010.

_____. Percepções do Professor sobre o SAEB: um Estudo sobre o Efeito Retroativo. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, v. 1, p. 133-174, 2010.

ROBSON, Colin. **Real World Research: a resource for social scientists and practitioner-Researchers**. 2. ed., Malden, MA, Blackwell Publishing, 2002, 599 p.

ROJO, R. H. R. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, G; COSTA VAL, M. G. (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. BH: CEALE/Autêntica, 2003. p. 185-205.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÃO PAULO/ SEE. **Caderno do professor:** língua portuguesa, ensino médio – 3ª série, v1, p. 1-40, 2009.

_____. **Caderno do professor**: língua portuguesa, ensino médio – 3ª série, v2., pp. 1-40.

_____. **Caderno do aluno**: língua portuguesa, ensino médio – 3ª série, v1, ed. 2014-2017, p. 1-90, 2014.

SCARAMUCCI, M. V. R. (1998b). O efeito retroativo dos vestibulares de língua inglesa da Unicamp no ensino de segundo grau de escolas públicas e particulares de Campinas. In: **XIII Encontro Nacional da ANPOLL**, GT de Linguística Aplicada, Caderno de Resumos, Campinas, 1998.

_____. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de LE. **Revista Contexturas**, São José do Rio Preto, v. 4, p. 115-124, 1999.

_____. Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) em uma escola pública. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, Departamento de Linguística Aplicada, Unicamp, v. 34, p. 7-29, 1999.

_____. Proficiência em LE: Considerações Terminológicas e Conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Departamento de Linguística Aplicada, Unicamp, v. 36, p. 11-22, Jul./Dez de 2000.

_____. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (Inglês). **Contexturas**, Apliesp, São José do Rio Preto, n. 5, p. 97-109, 2000/2001.

_____. Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, n. 2 (1), pp. 61-81, 2002.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Departamento de Linguística Aplicada, Unicamp, n. 43 (2), p 203-226, 2004a.

_____. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? In: FLORES, V. do N. (orgs.). **A redação no contexto do Vestibular 2005** – a avaliação em perspectiva. Editora UFRGS. p. 37-57.

_____. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. (org.). **Ensino-aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira**. 1ed. v.1. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

_____. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. EFL reading assessment and construct validity. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 30-48, jan/abr de 2009.

_____. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. ***L I N G VA R V M A R E N A***, v. 2, p. 103 – 120, 2011.

_____. **Letramento em avaliação no contexto de línguas**. Palestra ocorrida na Universidade de Brasília, em 1 de abril de 2014. Disponível na UnBTV em: https://www.youtube.com/watch?v=E3TnGJgc2wA. Acesso em 17 de fevereiro de 2015.

SCHNEUWLY, B. **Le Langage Ecrit chez l'Enfant: La production des textes informatifs et argumentatifs.** Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ; J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social**.** In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SCHWARTZ, C. M. & OLIVEIRA, A. P. G. A avaliação da escrita no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **ANPED 33ª Reunião Anual ANPED**, 2010. p. 1-16.

SHOHAMY, E. The Power of Tests: The Impact of Language Tests on Teaching and Learning. **NFLC Occasional Papers**, p. 1-19, jun. 1993.

SHOHAMY, E. Beyond proficiency testing: a diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. **The Modern Language Jounal** 76, p. 513-521, 1992.

SMITH, M. L. Put to the test: the effects of external testing on teachers. **Educational Researcher**, v. 20, n 5, p. 12-19, 1991.

SOUZA, L. G. **Ensino da produção escrita em língua estrangeira (inglês) em um curso de línguas: influência da avaliação ou concepção de escrita do professor?**. 2002. 125 f. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SPRATT, M. Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams. **Language Teaching Research**, v. 9, n. 1, p. 5–29, 2005.

SWAIN, M. Large-scale communicative testing. In: LEE *et al*. (eds.). **New Directions in Language Testing**. Hong Kong: Pergamon Press.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VÁRIOS AUTORES. **Grande Livro do ENEM.** 1ª Ed. São Paulo: DCL, 2010.

VERNON, P. E. **The Measurement of Abilities**. London: University of London Press, 2 ed., 1956.

VESTIBULAR é um grande mal. **Portal Terra**, Rio de Janeiro, 10 out. 2011. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5403790-EI8266,00-Vestibular+e+um+grande+mal+para+a+educacao+do+Pais+diz+Haddad.html>. Acesso em: 10 out. 2012.

VICENTINI, M. P. **Exame Nacional do Ensino Médio: A relevância de pesquisas empíricas sobre validade e efeitos retroativos**. 2011. 75 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

_____. A proposta de redação do ENEM e seu possível efeito retroativo negativo no Ensino Médio. **Anais do Enelin 2013**, v1, p. 433-438, 2014.

WALL, D. Impact and washback in language testing. In: CLAPHAM, C; CORSON, D. (eds.). **Encyclopedia of Language and Education**, v. 7, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997.

WALL, D. Washback. In: FULCHER, G.; DAVIDSON, F. (eds.). **The Routledge handbook of language testing**. London/ New York: Routledge, 2012.

WALL, D. & ALDERSON, J. C. Examining washback: the Sri Lankan Impact Study. In: CUMMING, A.; BERWICK, R. (eds.). **Validation in Language Testing**. Clevedon; Philadelphia; Adelaide: Multilingual Matters LTD, 1995.

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

_____. Constructing a classroom observation scheme for the test impact research. **Sophia Linguistica**, v. 41, p. 297-313, 1997.

_____. Methodology in Washback Studies. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds.). **Washback in language testing: Research contexts and methods**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 19-36.

_____. Does Teaching to the Test Have to Be Decontextualized?. **Language Assessment Quarterly**, 3(4), p. 375–380, 2006.

APÊNDICES

Apêndice 1: Roteiro da entrevista com a professora da escola privada

1. Qual a sua opinião sobre o Enem? (O que é o Enem para você?) Qual a importância dele em sua escola? Você acredita que o Enem avalia leitura também? Como a escola vê a leitura? Como você trabalha a leitura em sala de aula? Há um "Projeto de Leitura" no colégio. O que você pensa sobre ele? Como ele beneficia os alunos?
2. Mais especificamente, o que você pensa sobre a prova de redação do Enem?
3. Você acredita que essa prova provoque impacto no seu ensino? As aulas preparam para essa prova?
4. Você acredita que a escola deve preparar para esse exame? Por quê? Como deve ser o ensino para que os alunos se preparem para a prova de redação do Enem? Qual espaço em sua aula para produção escrita? Por quê? Você acredita que as aulas de redação ajudem no aprendizado da escrita? Elas ajudam o aluno nos vestibulares? Por que você acha que deveriam separar as aulas de português?
5. Como era a sua escola antes do Enem? O que mudou na escola depois do Novo Enem? Como eram as suas aulas antes de o Enem se tornar vestibular? Havia uma preocupação com esse exame?
6. Você acha que a sua prática de ensino tem melhorado a prática de produção dos alunos? Você prevê que os alunos se sairão bem nos vestibulares? Você acredita que isso se dê por causa do seu ensino?
7. Você me contou que conseguiu uma aula a mais para redação no 3º ano. Por que você achou essa conquista importante?
8. Notei, durante as aulas, que você tem uma preocupação em apresentar diversos gêneros textuais para os alunos? Por que você decidiu fazer isso?
9. Você acha que há relação entre o vestibular da Unicamp e o Enem? Como você lida com o fato de alunos prestarem Unicamp e Enem? O que é igual/ diferente? Preparar para um exame é preparar para o outro?
10. Percebi que você sempre preza por apresentar características do gênero na lousa. Qual o motivo? O que é preparar para gêneros na Unicamp se os gêneros nunca são iguais?
11. Você sempre mencionou que o sucesso do colégio no Enem se deve a um processo que vem desde o Ensino Fundamental I. Como é ele? Como ele beneficia os alunos para terem sucesso no exame? As primeiras séries do Ensino Médio também visam um ensino focado na escrita? Como são as aulas de redação no 1º e no 2º anos?
12. Qual a importância dos alunos produzirem os textos em sala? E as provas? Qual a importância de não se dizer o gênero textual a ser escrito?
13. Como você trabalha a correção? Percebi que você não discute os textos. Por quê?

Apêndice 2: Roteiro para entrevista com a professora da escola pública

1. Você mencionou algumas vezes que talvez sua escola não seria o lugar certo para a minha pesquisa. Por quê?

2. A escola teve bons resultados no Enem (em relação às outras escolas públicas) e no Idesp. A que se deve esse sucesso?
3. Em suas aulas, há menção aos vestibulares. O que você pensa sobre eles? Como os alunos da sua escola estão em relação a ele? Você mencionou que fala do Enem quando a prova está perto de acontecer. Como é essa aula?
4. Qual a sua opinião sobre o Enem? (O que é o Enem para você?) Qual a importância dele em sua escola?
5. Mais especificamente, o que você pensa sobre a prova de redação do Enem?
6. Você acha que a prova do Enem avalia leitura também? Como a escola vê a leitura? Como você trabalha a leitura em sala de aula?
7. Você acredita que essa prova provoque impacto no seu ensino? As aulas preparam para essa prova?
8. Você acredita que a escola deve preparar para esse exame? Por quê? Como deve ser o ensino para que os alunos se preparem para a prova de redação do Enem? Qual é o espaço em sua aula para a produção escrita? Por quê? Você acredita que as aulas de redação ajudem no aprendizado da escrita? Elas ajudam o aluno nos vestibulares?
9. Uma vez você me disse que seria melhor se houvesse separação da disciplina Português em Gramática, Literatura e Redação. Por quê?
10. As aulas têm um enfoque em gramática e literatura? Por quê? Qual a contribuição dessas aulas para o Enem? Por que não há mais aulas reservadas à produção de texto?
11. Como era a sua escola antes do Enem? O que mudou na escola depois do Novo Enem? Como eram as suas aulas antes de o Enem se tornar vestibular? Havia uma preocupação com esse exame?
12. Você acha que a sua prática de ensino tem melhorado a prática de produção dos alunos? Se não tivesse Enem, você ensinaria diferente?
13. Observei que, durante as aulas, há um revezamento de materiais para estudo, ora Caderno do Estado, ora Livro Didático. Por que essa decisão? Como eles se encaixam no seu planejamento anual? O que você acha do trabalho com redação nesse Caderno do Estado? E como eles preparam para o Enem?
14. Sobre o projeto "Antologia", qual a importância dele para os alunos do 3º ano? E o projeto de HQ? Qual o papel desse projeto para o Enem?

Apêndice 3: Roteiro da entrevista com os alunos da escola privada e da escola pública

1. Quais seus objetivos após a formatura?
2. Você pensa em prestar vestibulares? O que é acha que é preciso saber para passar nos vestibulares? Na camiseta de vocês está escrito que vocês vão para a faculdade. Esse é realmente um objetivo de vocês? Quais os planos?
3. Em sua opinião, o que é escrever e ler? Qual é a importância da escrita na sua vida? E da leitura?
4. O que você pensa sobre as aulas de redação? Você acredita que elas sejam importantes para a escrita do dia a dia? E para o trabalho? E para o vestibular? Quais os textos que vocês já escreveram este ano? Como foi a preparação para a produção? E para a leitura? O que vocês aprendem em leitura? O que vocês não aprenderam e que tem dificuldades e que gostariam de aprender?

5. Qual a importância da redação nos vestibulares?
6. Você tem o objetivo de prestar o Enem? O que você pensa sobre o exame?
7. Você conhece a prova de redação do Enem? O que você sabe sobre ela?
8. O que você está aprendendo aqui na escola tem preparado você a se preparar para o Enem? E para a prova de redação do exame?
9. Os professores e coordenadores se preocupam com a preparação para o exame? Como se dá?
10. Você acredita que as aulas de português/ redação os ajudaram na formação cidadã/ para a vida?
11. Você acha que deveria haver mais aulas de redação?
12. Você pretende fazer cursinho? Qual a importância? O que muda no cursinho considerando a escola em que você estuda? Por que você acha que o cursinho pode te ajudar? Por que mais alunos passam nos vestibulares quando fazem cursinho?

Apêndice 4: Roteiro das entrevistas com os coordenadores do Ensino Médio das escolas observadas

1. Os exames vestibulares são importantes para a escola? Por quê? Há preparação para eles?
2. Qual a importância do Enem para a escola? Como a escola vê o exame?
3. A escola incentiva que seus alunos se candidatem ao exame?
4. Você acredita que o Enem cause algum impacto nas práticas de ensino e avaliação na sala de aula? Como se daria?
5. Há preparação para o exame na escola? Há aulas específicas de preparação para o exame? Há materiais elaborados especialmente para o exame?
6. Como os professores veem o exame?
7. Como os alunos veem o exame?
8. Como os pais veem o exame?
9. Em sua opinião, qual o principal responsável pela boa classificação da escola no Enem de 2012?
10. Esse ranking do Enem é importante para a escola? Como a escola o vê?

ANEXOS

Anexo 1: Competências e Habilidades do antigo ENEM

Competências

I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Habilidades

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.
8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em

10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.
11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de freqüências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.
16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.
17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.
18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.
19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

Anexo 2: Matriz de Referência da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 1 – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Competência de área 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 – Reconhecer o valor da diversidade artística e das interrelações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 – Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 – Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 – Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 – Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 – Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 – Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Competência de área 9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 – Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 – Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 – Relacionar as tecnologias da comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Anexo 3: Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência do Novo ENEM

Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência

1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

• **Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação** – modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais – públicas e privadas.

• **Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade** – *performance* corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras.

• **Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania** – Artes Visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade. Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas; inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais.

• **Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos** – produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.

• **Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos** – organização da macroestrutura semântica e a articulação entre idéias e proposições (relações lógico-semânticas).

• **Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa** – formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.

• **Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística** – uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou a construção da microestrutura do texto.

• **Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social** – o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias.

Anexo 4: Matriz de Referência para a Redação

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO

Baseada nas cinco competências da Matriz de Referência para Redação, a proposta da Redação do Enem é elaborada de forma a possibilitar que os participantes, a partir de uma situação-problema e de subsídios oferecidos, realizem uma reflexão escrita sobre um tema de ordem política, social ou cultural, produzindo um texto dissertativo-argumentativo em prosa.

COMPETÊNCIAS EXPRESSAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO DO ENEM E NÍVEIS DE CONHECIMENTOS ASSOCIADOS

I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Nível 0: Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Nível 1: Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.

Nível 2: Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.

Nível 3: Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.

Nível 4: Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.

Nível 5: Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.

II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das varias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

Nível 0: "Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa".

Nível 1: Apresenta o assunto, tangenciando o tema ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.

Nível 2: Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.

Nível 3: Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

Nível 4: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

Nível 5: Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Nível 0: Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Nível 1: Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.

Nível 2: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.

Nível 3: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.

Nível 4: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.

Nível 5: Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Nível 0: Não articula as informações.

Nível 1: Articula as partes do texto de forma precária.

Nível 2: Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.

Nível 3: Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

Nível 4: Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

Nível 5: Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Nível 0: Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

Nível 1: Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.

Nível 2: Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.

Nível 3: Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Nível 4: Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Nível 5: Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Anexo 5: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Enem e a Redação no Ensino Médio
Responsável pela pesquisa: Monica Panigassi Vicentini
Orientação: Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos e deveres dele (a) como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você pode consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir pela autorização da participação de seu filho (a). Se você não quiser autorizá-lo a participar ou se quiser retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

O objetivo deste estudo é contribuir para entendermos melhor o impacto ou os efeitos retroativos que os exames causam no ensino que os precedem. Especificamente, pretendemos analisar se há efeito retroativo do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, em aulas de produção textual no contexto do Ensino Médio. A justificativa para a escolha do Enem é sua atual condição de alta relevância desde que passou a ser modalidade única de acesso ao ensino superior.

Procedimentos:

Participando do estudo, seu filho (a) está sendo convidado (a) a conceder entrevista com gravação em áudio para a pesquisadora. Nessa entrevista, a pesquisadora fará perguntas sobre o que seu filho (a) pensa sobre o Enem e como ele pensa o ensino voltado para o exame.

Desconfortos e riscos:

Seu filho (a) **não** deve participar deste estudo se não se sentir confortável com a gravação em áudio da entrevista.

A entrevista e gravação em áudio não apresentam riscos a seu filho (a) e procuram evitar desconforto ou qualquer tipo de constrangimento.

Benefícios:

Os resultados obtidos nesta pesquisa nos permitirão entender que impactos o Enem provoca no ensino que o precede. Espera-se que os resultados deste estudo possam ser utilizados posteriormente para responder a grandes questionamentos envolvendo o exame e contribuir, principalmente, para uma melhoria das práticas de ensino voltadas para exames e o desenvolvimento científico em nosso país.

A participação na pesquisa é voluntária.

Acompanhamento e assistência:

Você e seu filho (a) têm direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, a informações e esclarecimentos de eventuais dúvidas sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que a identidade de seu filho (a) será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, o nome dele (a) não será citado.

Ressarcimento:

Não haverá qualquer despesa ou compensação financeira relacionada à participação neste estudo.

Armazenamento de material:

A participação nesta pesquisa envolve gravação em áudio da entrevista. Após a finalização da pesquisa, os áudios e anotações ficarão sob a propriedade e guarda da pesquisadora responsável e de sua orientadora.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Monica Panigassi Vicentini, pelos telefones (19) 997527334 e (19) 33687289 ou pelo e-mail monica.vicentini@gmail.com a qualquer momento.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação de seu filho (a) no estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br. Você também poderá entrar em contato com a orientadora responsável, Profª Drª Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci: Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP, Rua: Sérgio Buarque de Holanda, 571, Barão Geraldo, Campinas – São Paulo. CEP: 13083-859; telefone (19) 3521-1502.

Consentimento livre e esclarecido:

Após os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizo meu filho (a) a participar:

Nome do(a) participante:

_____Data: ____/_____/_____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do responsável)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____Data: ____/_____/_____.

(Assinatura do pesquisador)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Enem e a Redação no Ensino Médio
Responsável pela pesquisa: Monica Panigassi Vicentini
Orientação: Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou se quiser retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

O objetivo deste estudo é contribuir para entendermos melhor o impacto ou os efeitos retroativos que os exames causam no ensino que os precedem. Especificamente, pretendemos analisar se há efeito retroativo do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, em aulas de produção textual no contexto do Ensino Médio. A justificativa para a escolha do Enem é seu atual status de alta relevância desde que passou a ser modalidade única de acesso ao ensino superior.

Procedimentos:

A coleta de dados do estudo envolve: observações e anotações de aulas; gravações em áudio de aulas; entrevista com gravação em áudio.

Observações:

- O estudo será realizado durante um (1) semestre.
- A entrevista, que ocorrerá ao final do semestre, terá duração aproximada de uma hora.

Desconfortos e riscos:

Você **não** deve participar deste estudo se não se sentir confortável com as observações e gravações em áudio ou com a entrevista gravada em áudio.

As observações, entrevistas e gravações em áudio não apresentam riscos a você e procuram evitar o seu desconforto ou qualquer tipo de constrangimento.

Benefícios:

Os resultados obtidos nesta pesquisa nos permitirão entender que impactos o Enem provoca no ensino que o precede. Espera-se que os resultados deste estudo possam ser utilizados posteriormente para responder a grandes questionamentos envolvendo o exame e contribuir, principalmente, para o desenvolvimento científico em nosso país. Os resultados também podem oferecer informações importantes para um melhor entendimento de sua própria prática.

A participação na pesquisa é voluntária.

Acompanhamento e assistência:

Você tem direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, a informações e esclarecimentos de eventuais dúvidas sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento:

Não haverá qualquer despesa ou compensação financeira relacionada à participação neste estudo.

Armazenamento de material:

A participação nesta pesquisa envolve gravação em áudio de aulas e anotações de observações. Após a finalização da pesquisa, os áudios e anotações ficarão sob a propriedade e guarda da pesquisadora responsável e de sua orientadora.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Monica Panigassi Vicentini, pelos telefones (19) 997527334 e (19) 33687289 ou pelo e-mail monica.vicentini@gmail.com a qualquer momento.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br. Você também poderá entrar em contato com a orientadora responsável, Profª Drª Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci: Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP, Rua: Sérgio Buarque de Holanda, 571, Barão Geraldo, Campinas – São Paulo. CEP: 13083-859; telefone (19) 3521-1502.

Consentimento livre e esclarecido:

Após os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

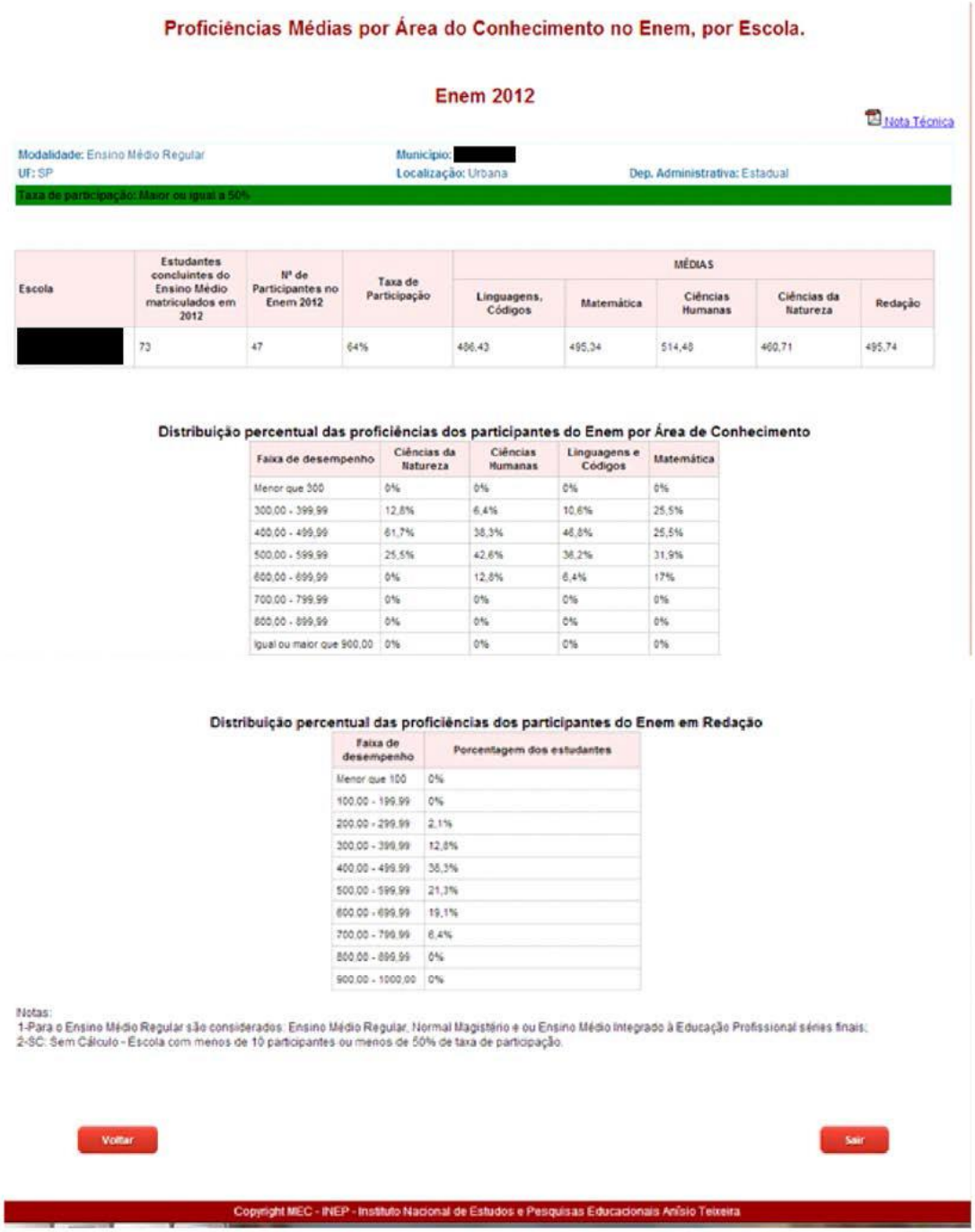
Nome do(a) participante: _____ Data: ____/_____/_____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do responsável)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____Data:____/_____/_____.
(Assinatura do pesquisador)

Anexo 6: Proficiências médias das escolas participantes no ENEM 2012



Proficiências Médias por Área do Conhecimento no Enem, por Escola.

Enem 2012

Nota Técnica

Modalidade: Ensino Médio Regular | Município: [redacted]
UF: SP | Localização: Urbana | Dep. Administrativa: Estadual

Taxa de participação: Maior ou igual a 50%

Escola	Estudantes concluintes do Ensino Médio matriculados em 2012	Nº de Participantes no Enem 2012	Taxa de Participação	MÉDIAS				
				Linguagens, Códigos	Matemática	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Redação
[redacted]	73	47	64%	496,43	495,34	514,48	460,71	495,74

Distribuição percentual das proficiências dos participantes do Enem por Área de Conhecimento

Faixa de desempenho	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Matemática
Menor que 300	0%	0%	0%	0%
300,00 - 399,99	12,8%	6,4%	10,6%	25,5%
400,00 - 499,99	61,7%	38,3%	46,8%	25,5%
500,00 - 599,99	25,5%	42,6%	36,2%	31,9%
600,00 - 699,99	0%	12,8%	6,4%	17%
700,00 - 799,99	0%	0%	0%	0%
800,00 - 899,99	0%	0%	0%	0%
Igual ou maior que 900,00	0%	0%	0%	0%

Distribuição percentual das proficiências dos participantes do Enem em Redação

Faixa de desempenho	Porcentagem dos estudantes
Menor que 100	0%
100,00 - 199,99	0%
200,00 - 299,99	2,1%
300,00 - 399,99	12,8%
400,00 - 499,99	38,3%
500,00 - 599,99	21,3%
600,00 - 699,99	19,1%
700,00 - 799,99	6,4%
800,00 - 899,99	0%
900,00 - 1000,00	0%

Notas:
1-Para o Ensino Médio Regular são considerados: Ensino Médio Regular, Normal Magistério e ou Ensino Médio Integrado à Educação Profissional séries finais;
2-SC: Sem Cálculo - Escola com menos de 10 participantes ou menos de 50% de taxa de participação.

Voltar | Sair

Copyright MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Proficiências Médias por Área do Conhecimento no Enem, por Escola.

Enem 2012

Nota Técnica

Modalidade: Ensino Médio Regular **Município:** [redacted]
UF: SP **Localização:** Urbana **Dep. Administrativa:** Privada

Taxa de participação: Maior ou igual a 50%

Escola	Estudantes concluintes do Ensino Médio matriculados em 2012	Nº de Participantes no Enem 2012	Taxa de Participação	MÉDIAS				
				Linguagens, Códigos	Matemática	Ciências Humanas	Ciências da Natureza	Redação
[redacted]	24	21	87%	608,91	733,42	655,26	610,76	723,81

Distribuição percentual das proficiências dos participantes do Enem por Área de Conhecimento

Faixa de desempenho	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Matemática
Menor que 300	0%	0%	0%	0%
300,00 - 399,99	0%	0%	0%	0%
400,00 - 499,99	9,5%	0%	0%	0%
500,00 - 599,99	19%	19%	42,9%	4,8%
600,00 - 699,99	71,4%	57,1%	52,4%	33,3%
700,00 - 799,99	0%	23,8%	4,8%	47,6%
800,00 - 899,99	0%	0%	0%	14,3%
Igual ou maior que 900,00	0%	0%	0%	0%

Distribuição percentual das proficiências dos participantes do Enem em Redação

Faixa de desempenho	Porcentagem dos estudantes
Menor que 100	0%
100,00 - 199,99	0%
200,00 - 299,99	0%
300,00 - 399,99	0%
400,00 - 499,99	0%
500,00 - 599,99	14,3%
600,00 - 699,99	23,8%
700,00 - 799,99	23,8%
800,00 - 899,99	28,6%
900,00 - 1000,00	9,5%

Notas:
1-Para o Ensino Médio Regular são considerados: Ensino Médio Regular, Normal Magistério e ou Ensino Médio Integrado à Educação Profissional séries finais;
2-SC: Sem Cálculo - Escola com menos de 10 participantes ou menos de 50% de taxa de participação.

Voltar Sair

Copyright MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Anexo 7: Proposta de redação do ENEM 2011

ENEM 2011

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Liberdade sem fio

A ONU acaba de declarar o acesso à rede um direito fundamental do ser humano – assim como saúde, moradia e educação. No mundo todo, pessoas começam a abrir seus sinais privados de *wi-fi*, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões onde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito.

ROSA, G. SANTOS, P. *Galileu*, Nº 241, out. 2011 (fragmento).

A internet tem ouvidos e memória

Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo *on-line* em redes sociais. A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar e manter um perfil em rede. "Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado", acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da e.Life, empresa de monitoração e análise de mídias.

As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e cometem gafes podem pagar caro.

Disponível em: http://www.faire.com.br. Acesso em: 30 jun. 2011 (adaptado).

DAHMER, A. Disponível em: http://malvados.wordpress.com. Acesso em: 20 jun. 2011.

INSTRUÇÕES:

- O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O **texto definitivo** deve ser escrito **à tinta**, na **folha própria**, em até **30 linhas**.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada "insuficiente" e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao **tipo dissertativo-argumentativo** receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Publicidade

PORTUGUÊS

Coesão Textual

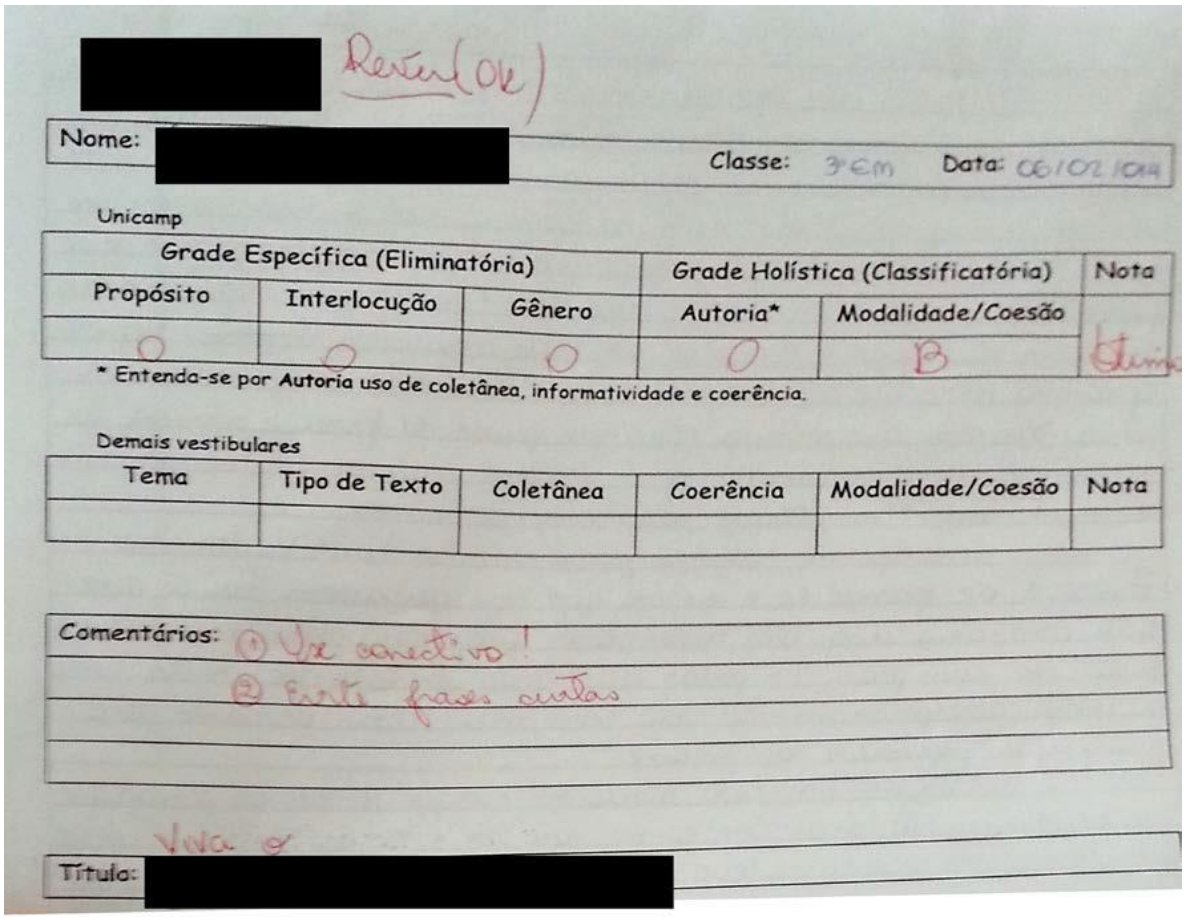
Um texto bem redigido apresenta perfeita articulação de idéias, obtida por meio do encadeamento semântico (relacionado ao significado, ao sentido) e do encadeamento sintático (mecanismos que ligam uma oração à outra). A coesão é produto da conexão estabelecida entre as partes do discurso. Existem diversos recursos lingüísticos que podem ser utilizados para integrar orações e parágrafos, resultando em unidade textual. As palavras cuja função é estabelecer conexões são os **conectivos**: conjunções, preposições, pronomes e até mesmo advérbios. É preciso, pois, conhecer a função que tais elementos exercem no texto.

Com base em um levantamento elaborado por Othon Moacyr Garcia (*Comunicação em Prosa Moderna*), relacionamos os elementos de coesão mais usuais, agrupados pelo sentido:

Prioridade, relevância	em primeiro lugar, antes de mais nada, primeiramente, acima de tudo, precipuamente, principalmente, primordialmente, sobretudo.
Tempo (freqüência, duração, ordem, sucessão anterioridade, posterioridade)	então, enfim, logo, logo depois, imediatamente, logo após, a princípio, pouco antes, pouco depois, anteriormente, posteriormente, em seguida, afinal, por fim, finalmente, agora, atualmente, hoje, freqüentemente, constantemente, às vezes, eventualmente, por vezes, ocasionalmente, sempre, raramente, não raro, ao mesmo tempo, simultaneamente, nesse interim, nesse meio tempo, enquanto, quando, antes que, depois que, logo que, sempre que, assim que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, apenas, já, mal.
Semelhança, comparação, conformidade	igualmente, da mesma forma, assim também, do mesmo modo, similarmente, semelhantemente, analogamente, por analogia, de maneira idêntica, de conformidade com, de acordo com, segundo, conforme, sob o mesmo ponto de vista, tal qual, tanto quanto, como, assim como, bem como, como se.
Condição, hipótese	se, caso, eventualmente.
Adição, continuação	além disso, (a)demais, outrossim, ainda mais, ainda por cima, por outro lado, também, e, nem, não só ... mas também, não apenas ... como também, não só ... bem como.
Dúvida	talvez, provavelmente, possivelmente, quiçá, quem sabe, é provável, não é certo, se é que.
Certeza, ênfase	decerto, por certo, certamente, indubitavelmente, inquestionavelmente, sem dúvida, inegavelmente, com toda a certeza.
Surpresa, imprevisto	inesperadamente, inopinadamente, de súbito, subitamente, de repente, imprevistamente, surpreendentemente.
Ilustração, esclarecimento	por exemplo, isto é, quer dizer, em outras palavras, ou por outra, a saber, ou seja.
Propósito, intenção, finalidade	com o fim de, a fim de, com o propósito de, para que, a fim de que.
Lugar, proximidade, distância	perto de, próximo a *ou* de, junto a *ou* de, dentro, fora, mais adiante, aqui, além, acolá, lá, ali, *algumas preposições e os pronomes demonstrativos.*
Resumo, recapitulação, conclusão	em suma, em síntese, em conclusão, enfim, em resumo, portanto, assim, dessa forma, dessa maneira, logo, pois.
Causa e conseqüência, explicação	por conseqüência, por conseguinte, como resultado, por isso, por causa de, em virtude de, assim, de fato, com efeito, tão (tanto, tamanho) ... que, porque, porquanto, pois, já que, uma vez que, visto que, como (= porque), portanto, logo, que (= porque), de tal sorte que, de tal forma que.
Contraste, oposição, restrição, ressalva	pelo contrário, em contraste com, salvo, exceto, menos, mas, contudo, todavia, entretanto, no entanto, embora, apesar de, ainda que, mesmo que, posto que, conquanto, se bem que, por mais que, por menos que.
Alternativa	ou ... ou, ora ... ora, quer ... quer, seja ... seja, já ... já, nem ... nem.

Anexo 8: A "bíblia"

Anexo 9: Folha de respostas de PB



[redacted] Renan (OK)

Nome: [redacted] Classe: 3ºEM Data: 06/02/2014

Unicamp

Grade Específica (Eliminatória)			Grade Holística (Classificatória)		Nota
Propósito	Interlocução	Gênero	Autoria*	Modalidade/Coesão	
0	0	0	0	B	Eliminado

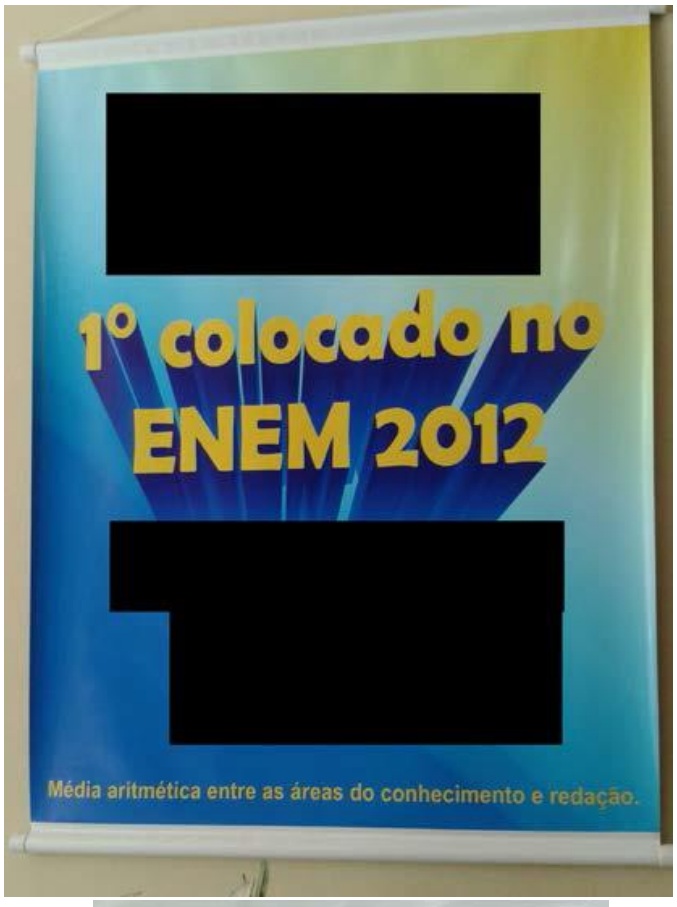
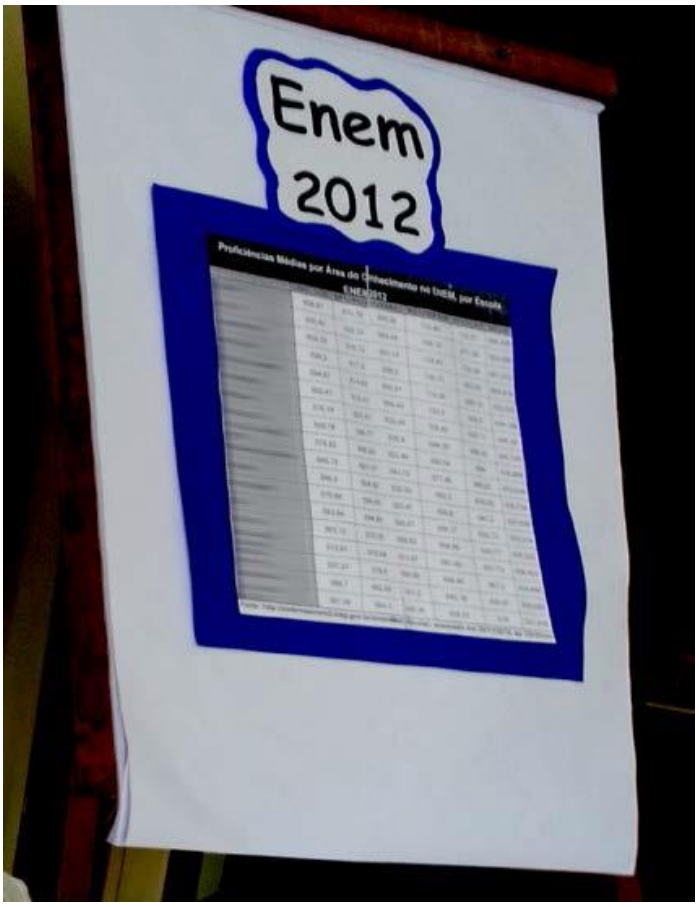
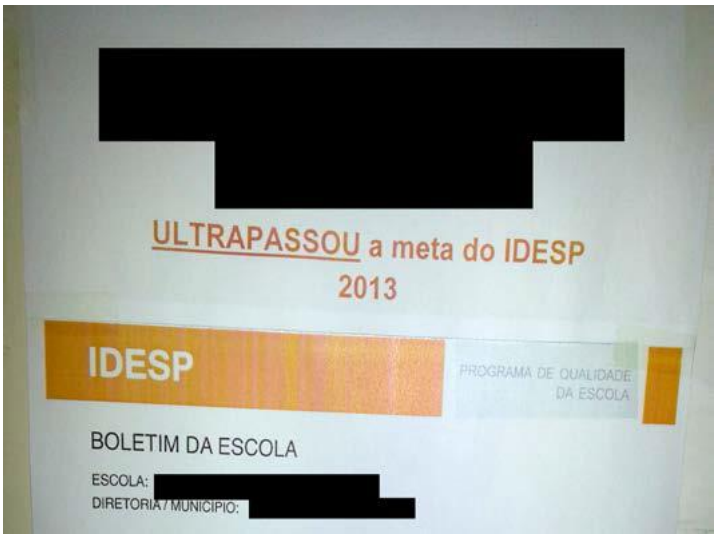
* Entenda-se por **Autoria** uso de coletânea, informatividade e coerência.

Demais vestibulares

Tema	Tipo de Texto	Coletânea	Coerência	Modalidade/Coesão	Nota

Comentários: ① Use conectivo!
② Evite frases curtas

Viva o

Título: [redacted]

Anexo 10: Cartazes