

LUIENE DA SILVA VELOSO

**OS EFEITOS RETROATIVOS DO EXAME NACIONAL DO
ENSINO MÉDIO E DE OUTROS EXAMES EXTERNOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA ESTADUAL**

**PORTO ALEGRE
2018**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

**OS EFEITOS RETROATIVOS DO EXAME NACIONAL DO
ENSINO MÉDIO E DE OUTROS EXAMES EXTERNOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA ESTADUAL**

LUIENE DA SILVA VELOSO

ORIENTADORA: PROFa. DRa. LUCIENE JULIANO SIMÕES

Dissertação de Mestrado em
Linguística Aplicada,
apresentada como requisito
parcial para a obtenção do título
de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

PORTO ALEGRE
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Veloso, Luiene da Silva
Os efeitos retroativos do Exame Nacional do Ensino
Médio e de outros exames externos em uma escola
pública estadual / Luiene da Silva Veloso. -- 2018.
141 f.
Orientadora: Luciene Juliano Simões.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Efeito Retroativo. 2. ENEM. 3. Vestibular. 4.
Ensino Médio. I. Simões, Luciene Juliano, orient. II.
Título.

Luiene da Silva Veloso

**OS EFEITOS RETROATIVOS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E DE
OUTROS EXAMES EXTERNOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Porto Alegre, 18 de setembro de 2018.

Resultado: Aprovado com louvor

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Simone Soares
Departamento de Letras
Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra. Daniela Favero Netto
Colégio de Aplicação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Juliana Schoffen
Departamento de Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Luciene Juliano Simões
Departamento de Letras
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
orientadora

Dedico este trabalho à minha filha, Larissa, e a todas as mães que, bravamente, fazem ciência. Conciliar maternidade e uma vida acadêmica é resistência e amor.

AGRADECIMENTOS

Esta Dissertação demorou três anos para ser concluída. Foram três anos de muita transformação intelectual e transformação pessoal, incluindo nove meses de gravidez, dois primeiros anos de um bebê e a constituição de uma família. As próximas linhas são dedicadas a todas as pessoas que não me deixaram desistir dos meus objetivos nos dias em que eu estava exausta, às pessoas que conciliam suas carreiras e maternidade e me servem de inspiração, às pessoas que acreditaram em mim. Que com este texto eu possa inspirar outras mulheres a não desistirem de seus sonhos e que todas compreendam que somos capazes de conciliar diversas atividades, mesmo uma delas sendo maternidade.

Larissa, minha filha, devo a você todo o crescimento que tive nos últimos três anos, tudo que tenho feito é pensando em ser o melhor exemplo para você.

Samir, conviver com uma mestrandia já é difícil, imagina uma mestrandia com os hormônios a mil. Obrigada por ter crescido junto comigo nesta etapa da minha vida, obrigada por ser meu ouvinte e obrigada por me ter me incentivado sempre. Te amo!

Pai, Mãe, Neto e Gu, obrigada por todas as vezes que fizeram a casa se silenciar para que eu pudesse estudar, obrigada por terem passeado com a Larissa por algumas horas enquanto eu lia ou escrevia (às vezes apenas enquanto eu dormia um pouco). Pai e mãe, obrigada por terem nos ensinado que a educação vale a pena, obrigada por terem nos ensinado a priorizar os estudos. Meus irmãos e eu estamos colhendo os frutos desta criação maravilhosa.

Tita, obrigada por (como sempre) abrir a tua casa para mim. Obrigada por ser, também, a minha mãe, por torcer por mim e me querer bem. Eu te amo muito!

Tetê, desde criança te via como uma inspiração. Você sempre será aquela tia especial que me ensinou a escrever o nome em uma tarde chuvosa de um verão em Santa Rita. Espero te orgulhar seguindo os teus passos.

Queridas amigas especiais: Mi, Carol e Keith, obrigada por terem sido meus alicerces nesses últimos três anos, por não terem deixado eu desistir dos meus objetivos e por estarem sempre presentes. Ju e Taci, obrigada por serem exemplos de mulheres para a Larissa e para mim, obrigada por tanta empatia e sororidade. Amo vocês, meninas!

Agradeço à UFRGS por me acolher desde a graduação e por ter me oportunizado conhecer e aprender com pessoas incríveis.

Às colegas de Mestrado, Aline Marques, Ana Vial, Fabiola Stein, Kétina Timboni, Larissa Goulart, Mariana Correia e Yadini Winter, por terem compartilhado comigo grandes experiências e aprendizados.

Ao grupo de pesquisa Socialização da Linguagem e Letramento, em especial à Juliana Batisti, Bibiana Silva, Simone Soares e Andréa Mangabeira, por terem contribuído diretamente com a elaboração deste trabalho.

Aos professores que contribuíram com suas disciplinas – e suas produções – para o desenvolvimento desta dissertação, Margarete Schlatter, Juliana Schoffen e Paulo Guedes; em especial à minha orientadora Luciene Simões, por ter me apoiado e aceitado a ideia deste trabalho, e por ter proporcionado, desde a graduação, as reflexões mais pertinentes que sempre contribuem muito com a minha formação docente.

Agradeço aos alunos participantes da pesquisa por terem aceitado dividir comigo esta importante etapa da escolarização de cada um. Agradeço ao professor e equipe diretiva por terem confiado em mim e aberto as portas da escola e da sala de aula para esta pesquisa.

Por fim, agradeço às duas instituições educacionais onde atuei nestes três anos: Escola Nossa Senhora de Fátima, por ter apoiado no início do Mestrado, e Faculdade Avantis, por ter acreditado em mim e me permitido que desse mais um passo na minha carreira docente.

RESUMO

Esta pesquisa observou o andamento de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada na região metropolitana de Porto Alegre durante as aulas de Língua Portuguesa, Redação e Literatura com o objetivo de identificar a existência de efeitos retroativos dos principais exames de larga escala da região, o ENEM e o vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa buscou identificar influências destes exames na prática do professor, bem como no processo de estudos e aprendizagem dos alunos. A fundamentação teórica que subjaz à análise apresentada está baseada nos estudos sobre Avaliação e Efeito retroativo (HUGHES, 1989; ALDERSON & WALL, 1993; BACHMAN & PALMER, 1996; SCARAMUCCI, 1998, 1999 e 2002; WATANABE, 2004), os quais entendem o fenômeno como um efeito causado por um exame externo relevante no sistema de ensino que o precede. O trabalho de geração de dados ocorreu no decorrer de oito meses e utilizou estratégias da pesquisa etnográfica (ERICKSON, 1989), com análise documental, observação participante, gravação de entrevistas em áudio, registros em diário de campo e registros fotográficos. Através da análise de dados, concluímos que, no contexto pesquisado, há efeitos retroativos dos exames mais relevantes para o grupo de estudantes, para o professor e para a equipe escolar em geral. Esses efeitos são diferentes para cada indivíduo e estão relacionados com a atividade proposta e com o período do ano, de acordo com o cronograma anual de aplicação dos exames; ou seja, nota-se forte efeito retroativo do ENEM nas semanas que precedem a prova, e, nas semanas seguintes, o efeito diminui. Este trabalho pretende contribuir com o estudo sobre efeito retroativo no Brasil, e permitir um melhor entendimento da relação de exames externos com práticas de ensino e com a aprendizagem, com implicações, tanto para o aprimoramento dos exames, quanto para o processo ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Efeito Retroativo, ENEM, Vestibular, Ensino Médio

ABSTRACT

This research observed the progress of a third year high school class of a state public school located in the metropolitan region of Porto Alegre during the Portuguese Language, Writing and Literature classes with the objective of identifying the washback of the main exams of the ENEM and the vestibular of the Federal University of Rio Grande do Sul. The research sought to identify influences of these exams in the practice of the teacher, as well as in the process of studies and student learning. The theoretical basis underlying the analysis presented is based on studies on washback (HUGHES, 1989; ALDERSON & WALL, 1993; BACHMAN & PALMER, 1996, SCARAMUCCI, 1998, 1999 and 2002, WATANABE, 2004). The phenomenon as an effect caused by relevant external examinations in the system of education that precedes it. The work of data generation occurred during eight months and used ethnographic research strategies (ERICKSON, 1989), with participant observation, recording of audio interviews, documents, photographic records, and field notes. Through the analysis of the data, we conclude that in the context researched there are washback of the most relevant exams for the student group, the teacher and the school staff in general. These effects are different for each individual and are related to the proposed activity and the period of the year, according to the annual schedule of application of the exams: there is a strong washback of the ENEM in the weeks preceding the test, and, in the weeks that follow, the effect diminishes. This work intends to contribute to the study on washback in Brazil, and to allow for a better understanding of the relation of external exams to teaching practices and to learning, with implications for both the improvement of the exams and the teaching/learning process.

Keywords: Whashback, ENEM, Vestibular, High school

LISTA DE SIGLAS

CV: Concurso Vestibular

CELPE-Bras: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH: Índice de Desenvolvimento Humano

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM: Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio

PPG: Programa de Pós-Graduação

PPP: Projeto Político Pedagógico

PROEB: Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PROUNI: Programa Universidade Para Todos

PUCRS: Pontifícia Universidade Católica do Brasil

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SIAB: Sistema de Informação da Atenção Básica

SIMAVE: Sistema Mineiro de Avaliação de Educação Pública

SUS: Sistema Único de Saúde

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

UEL: Universidade Estadual de Londrina

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ULBRA: Universidade Luterana do Brasil

UNESP: Universidade Estadual Paulista

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fachada da biblioteca municipal.....	25
Figura 2: Em vermelho: praça 1; Verde: praça 2; Laranja: praça 3	27
Figura 3: Fachada da Escola Anita Garibaldi.....	28
Figura 4: Planta da Escola Anita Garibaldi	29
Figura 5: Turma 104 com prêmio de destaque do Salão Jovem UFRGS 2016.....	33
Figura 6: Atividade sobre estrutura da Redação do ENEM	103
Figura 7: Atividade sobre Estrutura da Redação do ENEM - parte 2	104
Figura 8: Sala de recursos audiovisuais.....	107

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Matrículas no Ensino Fundamental	22
Tabela 2: Matrículas no Ensino Médio	23
Tabela 3: Matrículas no Ensino Médio nos últimos 5 anos.....	23
Quadro 4: Atividades realizadas em 2016.....	30
Quadro 5: Matriz progressiva (Messick, 1989, p. 20).....	48
Quadro 6: Concepção tradicional e concepção contemporânea de validade (Chapelle, 1999, p.258).....	52
Quadro 7: Alguns estudos sobre efeito retroativo no Brasil.....	65
Quadro 8: Geração de dados.....	79

Sumário

AGRADECIMENTOS	6
RESUMO	8
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I Delineamento do estudo: conhecendo os protagonistas	21
1.1 A escola e seus contextos.....	21
1.1.1 A cidade.....	21
1.1.2 O centro da cidade	24
1.1.3 A Escola Anita Garibaldi	28
1.1.4 Os participantes da pesquisa	33
1.2 Sobre os exames mais relevantes para os estudantes.....	36
1.2.1 O ENEM: breve histórico e descrição	36
1.2.2 Sobre o Concurso Vestibular UFRGS	39
CAPÍTULO II Pesquisador e leitor: dando as mãos em direção à compreensão do efeito	43
2.1 Avaliação da aprendizagem escolar e avaliações externas de larga escala	44
2.2 Validade, confiabilidade e praticidade.....	46
2.3 Avaliação Holística e Analítica	56
2.4 Teste de desempenho	57
2.5 Efeito retroativo	58
2.5.1 Alguns estudos sobre efeito retroativo no Brasil	63
CAPÍTULO III Pesquisador(es) - um antes e depois do campo.....	68
3.1 Sobre a escolha da metodologia e suas justificativas	68
3.2 Situar-se	73
3.3 Interagir é requisito para observar	77
3.4 (D)Escrevendo e analisando	81
CAPÍTULO IV Protagonistas e pesquisador: observando o fenômeno	86
4.1 Valoração do Ensino Superior dentro e fora da escola	86
4.2 Os construtos de trabalho identificados nas aulas de Língua Portuguesa e Redação	89
4.2.1 Aulas tradicionais, com enfoque em regras gramaticais e na norma-padrão.....	90
4.2.2 Aula sobre o ENEM.....	93
4.3 O ENEM e o Vestibular da UFRGS: efeitos na organização e na cronologia do currículo	107

4.4 Os efeitos do vestibular da UFRGS nas aulas de Língua Portuguesa.....	110
4.5 Efeito de pareamento	112
CAPÍTULO V Protagonistas e pesquisador: compreendendo com o leitor o efeito retroativo.....	121
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa.....	121
5.2 Considerações finais	130
REFERÊNCIAS	134
ANEXO A – Termo de consentimento	142

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata uma investigação de cunho etnográfico que busca analisar os efeitos retroativos do Exame Nacional do Ensino Médio¹ e de outros exames externos de alto impacto em uma Escola Pública Estadual em uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre.

O ENEM é um exame que ganhou relevância nos últimos anos, principalmente depois de 2009, quando passou a ser uma possibilidade de ingresso no Ensino Superior. Quando um teste é relevante, é provável que apresente efeitos retroativos nos ambientes de educação que precedem a realização do exame. Por exemplo, o ENEM tornou-se mais relevante no momento em que passou a distribuir bolsas de estudos e passou a ser forma de ingresso em universidades públicas. Logo, os alunos e egressos do Ensino Médio passam a se prepararem para realizar esta prova e, possivelmente, com isso, as aulas sofrem alterações em seus conteúdos, os professores adaptam suas metodologias e sugerem novos materiais para leitura e estudo aos alunos.

Sabendo da relevância do ENEM, o propósito desta dissertação é averiguar se ocorre efeito retroativo e como ocorre na escola observada. Com tais descobertas, procuro contribuir com os estudos na área de avaliação em larga escala e seus efeitos retroativos. Entendemos, portanto, efeito retroativo como o impacto ou as influências que procedimentos de avaliação podem exercer no processo de ensino-aprendizagem, nos seus participantes e nos produtos que fazem parte deste processo (SCARAMUCCI, 2004). Nesta introdução, busco explicitar como cheguei ao tema da pesquisa e como desenvolvi os questionamentos, o que passa por minhas vivências pessoais, tanto na escola em que estudei e que passou a ser campo desta pesquisa, quanto fora dela, e por minhas experiências acadêmicas.

Não consigo precisar quando foi o início do meu interesse pela educação, mas posso indicar o local: A Escola Estadual de Ensino Médio Anita Garibaldi. Não à toa, a escola foi escolhida para ser campo desta pesquisa, pois sempre senti que deveria retribuir a ela por ter contribuído na descoberta da minha vocação. Inicialmente, imaginava que

¹ A sigla ENEM será utilizada durante este relato para referência ao exame. No primeiro capítulo, a avaliação de que trata este exame será explicada com mais profundidade.

realizar uma pesquisa na escola era contribuir com ela, só no meio do mestrado percebi que, novamente, era a escola que contribuía comigo. A escola abriu suas portas, abriu sua rotina, sua intimidade, para me ajudar na busca por respostas. Participei de eventos que não imaginava existirem. Nunca pensei que haveria uma reunião para decidir se a sala de Educação Física permaneceria para a disciplina ou seria dedicada ao Grêmio Estudantil. E posso afirmar que participar de momentos como este foi tão importante quanto os momentos que evidentemente se tornaram dados nesta análise.

Os questionamentos sobre avaliação, vestibular e acesso ao Ensino Superior tiveram início antes mesmo do meu ingresso na graduação, enquanto concluía o curso de magistério e frequentava um curso popular preparatório para o vestibular da UFRGS. O curso oferecia – e ainda oferece – muitas atividades para alunos de escola pública que almejam uma vaga no Ensino Superior.

Ao estudar no cursinho e presenciar o empenho dos professores, já me interessei pelo projeto, e a primeira providência que tomei ao ingressar no curso de Letras foi me engajar, como professora voluntária, em um pré-vestibular popular. Infelizmente, esta primeira passagem pelo pré-vestibular durou pouco. Nos últimos semestres da graduação, tive novamente a oportunidade de atuar em um pré-vestibular popular, desta vez na periferia de Porto Alegre. Esta foi com certeza a experiência que desencadeou o questionamento desta pesquisa.

As aulas do pré-vestibular aconteciam em uma escola pública estadual. Para chegar lá, partindo do centro da cidade, era necessário o deslocamento de uma hora de carro. O curso atendia alunos do terceiro ano do Ensino Médio e oriundos da rede pública. Além disso, a renda também era fator de seleção dos alunos. Como as vagas para o curso eram menores que o número de interessados, uma seleção era realizada no início de cada ano letivo, que englobava uma prova escrita, uma entrevista e análise socioeconômica, que priorizava os alunos de baixa renda.

Com a chegada do último ano de graduação, comecei a pensar que o Trabalho de Conclusão de Curso seria uma oportunidade para responder alguns questionamentos. Procurei, então, a professora Luciene Simões, já que havia realizado um dos estágios curriculares com ela, e as contribuições para a minha formação tinham sido inúmeras. A

pergunta que levei a ela no nosso primeiro encontro foi a seguinte²: por que eu ensino um conteúdo para os meus alunos na quarta-feira e na quinta eles não lembram de nada? Como eu faço para que lembrem no dia do ENEM, se esquecem de um dia para o outro?

Depois de muita leitura, muitos encontros e um trabalho de refinamento dos meus questionamentos, iniciamos um estudo acerca do construto das questões de reflexão linguística do ENEM. Este foi o meu TCC, que além das respostas da pesquisa, deixou um questionamento no final do relatório e uma vontade em mim de observar como as escolas preparavam seus alunos para os exames externos de alto impacto. Ou seja, já conhecendo o construto do ENEM, gostaria de saber se o trabalho em sala de aula condiz com a definição teórica que serve de base para o exame.

Já tendo concluído a graduação, mas ainda pensando nos questionamentos frutos do TCC, após uma nova conversa com a professora Luciene, desta vez já nomeando o questionamento de Efeito Retroativo e com um desenho mais definido de uma possível pesquisa, iniciei a escrita do projeto de Mestrado³.

Após ser aprovada na prova e entrevista do mestrado, iniciei as disciplinas que deveriam ser cursadas. Meus questionamentos ganharam respostas ou se refinaram à medida que aprofundávamos nossas discussões nas aulas do mestrado. A disciplina de Avaliação, oferecida pela professora Juliana Schoffen foi extremamente marcante para este trabalho, já que o tema é pouco abordado no decorrer da graduação. As leituras e discussões realizadas durante o curso impactaram diretamente, tanto na reescrita do meu projeto, quanto na escrita desta dissertação.

Sabendo que o número de vagas no Ensino Superior brasileiro não atende à demanda de aptos a seu ingresso, é tradição a realização de concursos vestibulares para administrar a distribuição das vagas. Qualquer pessoa com um mínimo envolvimento com

² Lembro nitidamente deste dia, hoje vejo uma certa graça, porque naquele momento tinha certeza que ao final da pesquisa encontraria todas as respostas que procurava. Agradeço muito à professora Luciene por ter aceitado me orientar, tanto no TCC quanto no Mestrado, mesmo fugindo dos temas que pesquisa.

³ Agradeço à colega Juliana Battisti por ter encaminhado seu projeto para que pudesse ler, e pelas conversas por mensagens me encorajando e incentivando. Este apoio perdurou todo o Mestrado e as conversas se repetiram no decorrer destes dois anos.

estudantes de Ensino Médio, sejam professores, familiares ou amigos, sabe que o ingresso na faculdade após o término do ensino básico é cada vez mais uma opção considerada pelos jovens; em alguns grupos sociais, é um passo obrigatório.

Diante desse paradoxo, surgiu um sistema marginal ao sistema de ensino, mas que está praticamente institucionalizado nas classes médias do nosso país, o cursinho pré-vestibular. Entretanto, as classes de menor renda têm pouco, ou nenhum acesso a este sistema de reforço ou preparação para as provas. A partir disso, surgiu o questionamento sobre a preparação para estes exames em escolas públicas, onde, em tese, os alunos teriam menos possibilidades de se prepararem *por fora* para os exames mais relevantes.

Cabe destacar que foi de extrema importância ter realizado o Trabalho de Conclusão de Curso sobre o construto das questões do ENEM, para interpretar os dados gerados nesta pesquisa. Apenas conhecendo o construto do exame foi possível identificar em quais momentos os alunos estavam efetivamente desenvolvendo as habilidades que o exame exige e em quais momentos eles estavam recebendo um treinamento para realizarem a prova.

Como o vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é extremamente relevante para o grupo participante da pesquisa, e logo seria causa de efeitos no processo ensino-aprendizagem, uma vez que exames com alta relevância apresentam maior efeito retroativo (ALDERSON & WALL, 1993), foi necessário realizar um estudo sobre o construto das questões, para que as mesmas interpretações realizadas para o efeito retroativo do ENEM fossem dispostas para os impactos do vestibular da UFRGS.

Segundo o Manual do candidato (2017) do Concurso Vestibular da Universidade, o construto adotado tem como principal objetivo a avaliação das competências de leitura, compreensão e interpretação da capacidade de reflexão sobre os fatos da língua, não se detendo na verificação imediata do domínio de terminologias e classificações pertencentes à chamada gramática tradicional. Com relação à produção escrita, o propósito é aferir a competência comunicativa do candidato, manifestada através de uma redação de caráter dissertativo.

Certo dia uma colega de mestrado disse que o processo de escrita da dissertação era um trabalho individual, solitário. Comigo não foi assim, durante toda a escrita revivi os momentos que vivi no Anita Garibaldi; é como se aquele professor e aqueles alunos estivessem ao meu lado ditando o que era para ser escrito, analisando comigo seus próprios discursos. No **primeiro capítulo** deste texto, conto para o leitor quem foram estes meus companheiros de pesquisa, onde vivem e onde passam grande parte do seu tempo aspirando a um futuro melhor. Conhecê-los, ajudará a compreender a relevância dos exames externos e os efeitos que isso tem no ensino e na aprendizagem deste grupo.

No **segundo capítulo**, realizei um recorte teórico que julguei necessário para que o leitor possa analisar os dados juntamente com a pesquisadora. É uma tentativa de que tenhamos o mesmo conhecimento teórico para que cheguemos juntos às mesmas conclusões. Em seguida, no **terceiro capítulo**, explico a metodologia de pesquisa adotada e como este processo se deu no campo de pesquisa. Também apresento as perguntas que serviram de base na análise dos dados.

No **quarto capítulo**, os dados gerados foram analisados a partir de cinco tópicos identificados: (4.1) valoração do Ensino Superior dentro e fora da escola; (4.2) os construtos de trabalho identificados nas aulas de Língua Portuguesa e Redação; (4.3) o ENEM e o vestibular da UFRGS e os efeitos na organização cronológica do currículo; (4.4) os efeitos do vestibular da UFRGS nas aulas de Língua Portuguesa; (4.5) efeito de pareamento. No **capítulo cinco**, alguns possíveis resultados são ressaltados através da retomada das perguntas de pesquisa e das interpretações oferecidas para sua resposta.

CAPÍTULO I

Delineamento do estudo: conhecendo os protagonistas

Este capítulo inicial tem o objetivo de descrever detalhadamente os principais elementos do campo de pesquisa. Com o propósito de aproximar o leitor do contexto da pesquisa, procuro descrever os lugares mais relevantes e onde ocorrem as interações entre os participantes. Para compreender o acesso que os participantes têm à cultura, educação e lazer, descrevo a cidade e o centro dela, onde os alunos circulam, principalmente, no trajeto de ida e volta à escola. Além disso, apresento a escola e os participantes principais da pesquisa: os alunos, professores e alguns participantes da equipe diretiva. Na seção 1.2, apresento os dois principais exames externos para os quais os estudantes do último ano do Ensino Médio se preparam.

1.1 A escola e seus contextos

Nesta seção, falaremos sobre a Escola Anita Garibaldi⁴ e o contexto que a rodeia. É importante conhecer a cidade e, principalmente, o centro dela, pois é onde residem a maior parte dos alunos. Por fim, apresento os participantes da pesquisa e como foi o processo de escolha do professor e da turma.

1.1.1 A cidade

A pesquisa aqui apresentada foi realizada em uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. A cidade tem 239.834 habitantes, segundo dados do IBGE, do último Censo publicado, realizado em 2010; são 122.901 mulheres e 116.483 homens, em uma área territorial de 1.497,094 Km². 224.943 pessoas residem na região urbana da cidade, enquanto 14.441 residem na zona rural. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,808. O valor do rendimento nominal mediano *per capita* dos domicílios particulares permanentes da zona rural é 510,00 reais e da zona urbana é de 530,20 reais. Devido à sua grande extensão territorial, as informações sobre a quantidade de bairros e comunidades são desconhecidas. Informações publicadas no sítio da prefeitura, apontam que há pelo menos 83 bairros, comunidades e distritos municipais, estes constam do mapa de localização das escolas públicas, municipais e estaduais. 87% da população é alfabetizada e 94% reside na área urbana. A cidade conta com 139 estabelecimentos de ensino e 81 estabelecimentos de saúde, sendo 34 que realizam

⁴ O nome da escola e dos participantes são fictícios.

atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Segundo o Sistema de Informação da Atenção Básica (SIAB), em 2013, 75,5% das famílias possuíam rede de esgoto, 20% utilizavam esgoto por fossa e 4,6% esgoto a céu aberto.⁵

O município tem importante participação na produção agrícola nacional de arroz. A área plantada do cereal é de 22.884 hectares e a produção é de 152.081 toneladas por ano. A cidade conta com 4.005 unidades empresariais registradas, que empregam 26.522 pessoas. Segundo dados do IBGE, 114.287 pessoas de 10 anos ou mais de idade estão ocupadas na semana de referência, sendo que 92.902 deslocam-se por até 2 horas da cidade para trabalhar diariamente. A cidade localiza-se a 20 km do centro da capital e conta com 01 (uma) empresa de transporte público municipal.

No que diz respeito à educação⁶, a cidade conta com 8.884 pessoas com nível superior completo e 5.427 pessoas que frequentavam o Ensino Superior na época da pesquisa. 51.033 pessoas possuem Ensino Médio completo e Superior incompleto.

Tabela 1: Matrículas no Ensino Fundamental

Escolas privadas	4.186
Escolas públicas estaduais	11.443
Escolas públicas municipais	20.315
Total	35.944

A população residente que frequenta escola ou creche é de 68.538 habitantes, sendo 55.960 em instituições públicas, conforme se pode ver na Tabela 1, acima. O município conta com 97 escolas de Ensino Fundamental, sendo 11 privadas, 30 públicas

⁵ <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?siab/cnv/SIABCbr.def> em 27/01/2017.

⁶ Dados retirados do censo demográfico 2010. Não há disponível na página do IBGE dados mais recentes, tampouco mais antigos. <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=432300&idtema=105&search=rio-grande-do-sul|viamao|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-educacao--> última visualização em 16/07/2017.

estaduais e 56 públicas municipais. Há 23 escolas de Ensino Médio, sendo 5 privadas e 18 públicas estaduais. Ainda conta com 55 escolas de ensino Pré-escolar, sendo 17 privadas, 3 públicas estaduais e 35 públicas municipais.

Em 2005, houve 35.944 matrículas no Ensino Fundamental e 8.321 no Ensino Médio, entre instituições privadas, públicas estaduais e municipais, conforme Tabela abaixo

Tabela 2: Matrículas no Ensino Médio

Escolas privadas	977
Escolas públicas estaduais	7.344
Escolas públicas municipais	0
Total	8.321

Nas últimas cinco edições do censo da cidade, verificamos uma redução no número de inscritos no Ensino Médio, diminuindo em pelo menos 20% os alunos matriculados de 2005 a 2012.

Tabela 3: Matrículas no Ensino Médio nos últimos 5 anos

Ano	Número de matriculados
2012	8.584
2009	8.915
2007	9.690
2005	10.405

1.1.2 O centro da cidade

O centro concentra os principais pontos de comércio da cidade, e sua ampliação foi o destaque dos últimos anos. A Igreja Matriz, a Prefeitura Municipal, a sede empresa responsável pelo transporte público, o estádio de futebol, o hospital e duas grandes escolas (Anita Garibaldi e Imaculado Coração de Maria) dividiam o centro de com alguns pequenos comércios e sedes bancárias. Nas últimas décadas os comerciantes locais começaram a dividir sua clientela com algumas grandes lojas, de marcas famosas, que passaram a se instalar e usufruir da expansão da cidade. Grandes redes de supermercados e algumas agências bancárias abriram filiais na cidade, marcando a autonomia do município e de seus moradores, que passaram a realizar suas tarefas, como compras mensais e transações bancárias, na própria cidade, sem precisar deslocar-se para a capital com tanta frequência.

Vinheta narrativa 1 – Elaborada a partir de notas de diário de campo: 05/04/2016

O centro não é mais o mesmo

É terça-feira, primeiro dia de geração de dados no Anita. Hoje vou conhecer os alunos. Estou bem ansiosa, vou entrar na sala de aula onde por tantos anos estive como aluna. No trajeto observo a cidade com outros olhos. Estou atenta a tudo que nunca observei. Me sinto pesquisadora. A cidade cresceu muito, quando andava por essas ruas não havia lojas tão grandes e famosas. Uma academia enorme no terreno onde ficava um parque itinerante em época de festa junina. Não havia reparado que o trânsito está quase caótico; há muitos semáforos pela cidade e o número de carros é muito maior do que na época em que eu estudava no Anita. Eu não andava pelo centro da cidade de carro, apenas a pé. Muitas pessoas ainda andam a pé. Duas quadras antes de chegar na escola muitas crianças de mochila andando na mesma direção. Alguns adolescentes. Poucos são levados por adultos, parece que moram perto.

Outro marco desta expansão foi a abertura de restaurantes e bares de grandes nomes, que ofereceram aos moradores da cidade uma opção noturna de entretenimento e lazer, o que não havia antes. A cidade conta com uma sala de cinema, localizada em um bairro a 15 km do centro da cidade, e constantemente sofre com problemas financeiros e pouco público.

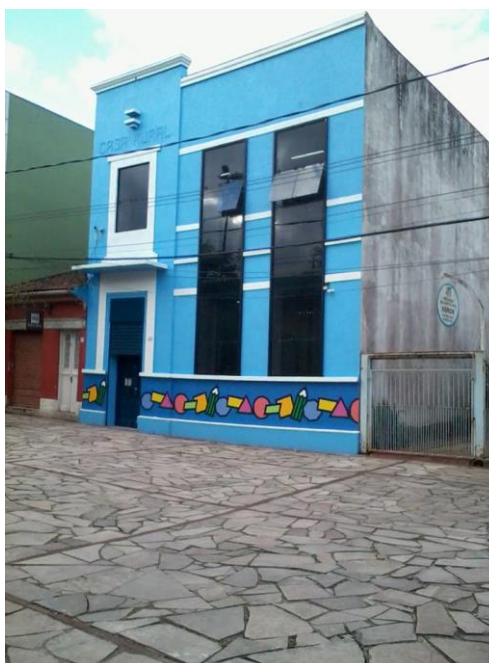
Na terça-feira passada, dois minutos antes de iniciar a primeira sessão do dia, Arnaldo olhava o vazio da sala. Já pensava em suspendê-la quando surgiram clientes apressados – oito crianças e dois adultos – para ver o desenho Um Time Show

de Bola. – Temos dez telespectadores! É muita gente! Vocês me deram sorte! – vibrou Arnaldo, olhando para a equipe de reportagem. (Diário Gaúcho, 16/01/2014)⁷

Em 2001 foi sancionada uma lei (**LEI MUNICIPAL Nº 2977/2001**) que prevê que todos os centros comerciais e hipermercados construídos na cidade deverão ter uma sala de cinema e/ou uma sala de teatro. Somente um centro comercial foi construído, justamente onde se encontra o único cinema.

No centro, localiza-se a biblioteca pública municipal, na mesma praça onde fica a câmara de vereadores e a sede da prefeitura. Os principais pontos de comércio do centro da cidade localizam-se em torno da praça. Esta praça fica a 300m da escola Anita Garibaldi e 150m da Igreja Matriz.

Figura 1: Fachada da biblioteca municipal



Pode-se facilmente atravessar o centro a pé, devido à sua pequena extensão. É muito comum as pessoas que residem ou trabalham no centro se conhecerem, o que faz com que os habitantes do bairro formem uma grande comunidade.

⁷ Trata-se de notícia do Diário Gaúcho, visualizada em 08 de fevereiro de 2017, por meio do clicrbs.

É no centro, também, que se encontram as melhores casas e as pessoas de maior classe social. Morar no centro é sinônimo de morar bem, ter boas condições de vida, ter acesso facilitado a tudo. Na escola onde foi realizada a pesquisa, parece ser relevante a localização central da escola e a origem de seu alunado.

Vinheta narrativa 2 – Elaborada a partir de notas de diário de campo: 22/03/2016

Nossos alunos são do centro

Estamos na sala do diretor, em pé escorados na janela que tem vista para o pátio da escola. Estamos os dois tomando um café enquanto ele comenta sobre o perfil dos alunos da escola.

Jéferson: Nossos alunos são alunos diferenciados, a maioria deles tem livros em casa, vão no cinema, o teatro já é mais difícil, né? Nem eu vou muito no teatro. Mas eles têm irmãos mais velhos, pais com profissão, faculdade... médicos, advogados, professores. Têm exemplo em casa.

O diretor dá um longo suspiro e me olha com semblante de pesar.

Jéferson: Nem todos né, Lú? A gente tem muitos alunos que vêm das vilas, pegam ônibus ou vêm até a pé. Esses geralmente são mais fracos, têm mais dificuldade, até financeira, às vezes.

Luiene: Sim, eu morava no Beco e caminhava até aqui todos os dias. Meia horinha pra ir e meia horinha pra voltar.

Jéferson: Às vezes a gente tem sorte e aparece umas Luienes aqui.

Quanto à educação, há quatro escolas de Ensino Médio no centro: duas públicas estaduais e duas privadas. Há também pelo menos 6 escolas de educação infantil privadas e nenhuma pública. Há famosos cursos de idiomas, informática e um curso pré-vestibular local.

O único hospital da cidade fica localizado no centro, onde também há vários consultórios particulares, laboratórios de análises clínicas e de imagens. Há um posto de saúde que fica atrás da escola Anita Garibaldi.

As opções de lazer e entretenimento da cidade são reduzidas, e estão todas no centro. Há três praças, uma localiza-se junto à prefeitura, à biblioteca pública e à câmara de vereadores. Nesta praça, alguns jovens reúnem-se, principalmente nos fins de semana. Alguns eventos acontecem neste local, como feiras de artesanato, feira do livro, etc. Esta

praça é dividida em dois ambientes, sendo um deles bastante arborizado e com um parquinho infantil e outro com menos árvores, piso apropriado para andar de skate, patins, bicicleta e alguns bancos. A segunda praça do centro da cidade fica em frente à Igreja Matriz, também recebe alguns eventos da cidade e não tem árvores, nem brinquedos, apenas alguns bancos e um “chimarródromo”. A terceira praça fica em frente à Escola Anita Garibaldi e é bastante frequentada pelos alunos. Frequentemente os professores realizam atividades neste local. Há uma quadra de areia, um parquinho infantil e um grande gramado com árvores. Alguns minutos antes da aula iniciar no Anita, nota-se a praça cheia, esvaziando assim que soa o sinal.

Figura 2: Em vermelho: praça 1; Verde: praça 2; Laranja: praça 3



Fonte: google Earth

1.1.3 A Escola Anita Garibaldi

Figura 3: Fachada da Escola Anita Garibaldi



A Escola Estadual de Ensino Médio Anita Garibaldi foi fundada em 30 de março de 1914 e foi a primeira escola do município. Segundo o Censo Escolar de 2015, a escola conta com 1.606 alunos matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. O número de funcionários da escola é 91. A escola funciona em três turnos. Pela manhã a escola atende apenas o Ensino Fundamental, à tarde há turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio e à noite, EJA.

Anita é uma escola com boa infraestrutura: quadra poliesportiva aberta, ginásio coberto, sala de atendimento especial, laboratório de ciências e informática, sala de audiovisual, biblioteca com amplo espaço para leitura. Todas as salas de aula têm ar-condicionado.

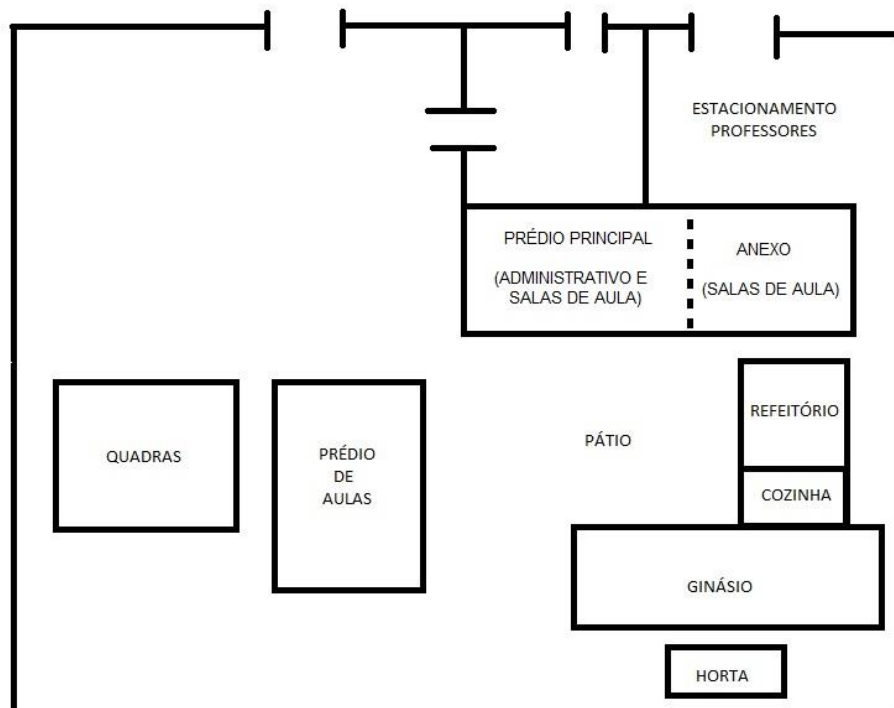
O prédio original da escola, construído na década de 30, ganhou um anexo com mais seis salas de aula. Além disso, outros prédios já foram construídos e desmanchados no terreno da escola no decorrer do século. Atualmente o prédio principal abriga salas de aula, salas administrativas e de recursos (informática, ciências, audiovisual, biblioteca).

Vinheta narrativa 3 – Elaborada a partir de notas de diário de campo: 05/04/2016

Parece que não tem aula hoje

Estou na sala dos professores escorada na janela que tem vista para o pátio. Os professores ouvem um recado do diretor Jéferson convocando uma reunião para a hora do recreio. O assunto é sério: o repasse da escola não vem há três meses. O professor Alberto alerta para o estoque da merenda que só durará mais três dias. Enquanto isso observo o pátio da escola e me pergunto onde estão os alunos. Não ouço gritos, nem vejo correria. Não vejo crianças e adolescentes andando. Parece que não tem aula hoje. O sinal já tocou e os professores saem conversando sobre o assunto. O professor Pedro caminha comigo em direção à sala. Ele carrega as provas do ENEM 2015 para uma atividade com a turma. Para chegar até a sala, atravessamos o pátio. Vejo quatro alunos, ao todo. Subimos as escadas do prédio de aulas, o professor abre a porta e vejo a explicação para pátio vazio: as salas têm ar-condicionado. Nenhum aluno sai da sala durante a tarde, nos dias quentes.

Figura 4: Planta da Escola Anita Garibaldi



Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola tem como filosofia “valorizar o homem como cidadão e a família como célula transformadora da sociedade”. E tem como objetivo “formar o aluno integralmente, preparando-o para a vida”.

A escola desenvolve alguns projetos: *Brasil Mostra Tua Cara*, *Projeto de Teatro*, *Multifeira* e *Banda Escolar*. Através desses projetos e de outras atividades, pode-se perceber que o envolvimento com a comunidade é constante.

Quadro 4: Atividades realizadas em 2016

Projeto/Atividade (data)	Participantes	Descrição
Oficina de ginástica olímpica, natação e ginástica laboral (27 de abril)	Escola toda	Uma iniciativa dos educadores de Educação Física e faz parte do projeto Brasil Mostra Tua Cara.
Novena do Divino Espírito Santo (6 de maio)	Escola toda e comunidade da Igreja Matriz	Algumas escolas são convidadas para organizar uma cerimônia da novena.
Projeto literário Lendo pra Ver (19 de maio)	Ensino Fundamental	O projeto, que estudou as obras do autor Caio Riter, culminou com uma visita do autor à escola e uma feira aberta à comunidade.
Brasil Mostra Tua Cara: Democracia (21 de maio)	Ensino Médio	Apresentações artísticas das turmas após trabalho sobre a situação política do país;
Horta e Composteira (ano todo)	Escola e comunidade	A merenda é complementada com produtos produzidos na escola. A comunidade doa sementes e auxilia no trato.

Campanha do sopão (inverno)	Escola e comunidade	Esta campanha foi uma forma de complementar a merenda escolar no período em que o repasse de verba foi atrasado e o governo disponibilizava apenas bolacha para os alunos.
Robótica na escola (ano todo)	Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio	Robótica faz parte do currículo de Física e atua principalmente na recuperação dos computadores da escola.
Apresentação da Orquestra de câmara da ULBRA (22 de junho)	Escola Toda	Atividade organizada pelos professores de Artes.
Festa Junina (9 de julho)	Escola e comunidade	A festa do Anita é muito famosa na comunidade, atraindo muitas pessoas. É organizada por todos.
Multifeira (20 de agosto)	Escola e comunidade	Mostra de trabalhos interdisciplinares realizados no decorrer do ano.
Desfile cívico (7 de setembro)	Escola e comunidade	Desfile tradicional na cidade com a participação de todas as escolas do município.
Rústica da Escola (29 de outubro)	Escola e comunidade	Organizado pelos professores de Educação Física, com oficinas de slack line, stand up.

Mostra de Teatro (9 de novembro)	Ensino Médio convida escola e comunidade	Projeto idealizado pela disciplina de Geografia. Os alunos preparam espetáculos sobre o tema gerador e os apresentam para a comunidade. A mostra da escola é famosa na cidade.
Festival Municipal de Teatro Estudantil (14 a 19 de novembro)	Escolas da cidade	O festival iniciou a partir da grande repercussão da Mostra de Teatro da escola. O Anita participa e sedia alguns dias.
Campanha de coleta de óleo de cozinha (ano todo)	Escola e comunidade	O dinheiro da venda do óleo é revertido em benfeitorias para a escola.
Semana da Consciência Negra (14 a 18 de novembro)	Escola toda	Exposição de trabalhos, atividades interdisciplinares e apresentações culturais das turmas.

Os trabalhos apresentados na Multifeira foram inscritos para o Salão Jovem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a turma 104 recebeu o prêmio de destaque. A foto abaixo foi publicada em um jornal da cidade e no perfil de uma rede social da escola divulgando o prêmio e parabenizando os alunos e a professora da turma.

Figura 5: Turma 104 com prêmio de destaque do Salão Jovem UFRGS 2016



Foto cedida pela direção da escola

1.1.4 Os participantes da pesquisa

Inicialmente, havia determinado que a turma 302 participaria da pesquisa, juntamente com o professor Pedro. Entretanto, as interações que aconteceram naturalmente e a vida da escola fizeram com que o número de participantes aumentasse sem que me desse conta.

O primeiro contato que fiz com a escola foi em 2015, antes mesmo de ingressar oficialmente no mestrado. Na época conversei com o Vitor Hugo, diretor e conhecido do tempo em que estudei no Anita. Vitor Hugo era diretor da escola em 2015 e vice-diretor do turno da tarde em 2016.⁸

O diretor Jéferson e o vice-diretor Vitor Hugo foram participantes importantes para compreender e conhecer a comunidade do ponto de vista da equipe diretiva. Ambos tinham um envolvimento muito significativo com os alunos e a comunidade e conheciam a maioria dos alunos pelo nome. O vice-diretor Vitor Hugo já foi vereador da cidade e atuou muito na comunidade do centro.

⁸ Em outubro de 2015 aconteceu na escola a eleição que deu ao professor Jéferson o cargo de diretor e ao professor Vitor Hugo o cargo de vice-diretor do turno da tarde.

A cada dia um número diferente de educadores se encontrava na sala dos professores antes das aulas e durante os recreios. Eu sabia que encontraria alguns dos meus professores antigos na escola e este foi um ponto importante na escolha do participante principal da pesquisa. Eu não poderia escolher um professor que já conhecesse, pois não tinha certeza se conseguiria me distanciar e observar com o estranhamento necessário.

Vinheta narrativa 4 - Elaborada a partir de notas de diário de campo 19/04/2017

Eu te conheço

Chego 13h15 na sala dos professores, cumprimento todos com um boa tarde coletivo e alguns respondem. Largo minha bolsa em uma cadeira e o professor Jorge me olha com um ar curioso.

Jorge: Eu te conheço!

Luiene: Sim, foi meu professor na 7^a e 8^a, 72 e 82.

Jorge: Ah, vocês fizeram o teatro da Maria Joaquina.

Eu sorrio e aceno positivamente com a cabeça.

Jorge: (falando bem alto e rindo): Eu sabia que tu vinha pra educação. Agora me diz: foi pras exatas ou veio pras humanas?

Luiene: Humanas, né, sor? Fiz Letras.

Jorge: Só podia!

Escolher o professor Pedro não foi uma tarefa fácil e não pôde ser cumprida sem auxílio. Antes mesmo de definir qual escola seria campo da minha pesquisa, conversei com uma tia; seus dois filhos haviam estudado no Anita e ela havia se aposentado há pouco depois de lecionar por muitos anos lá. Conversamos sobre a escola e expliquei a minha ideia de pesquisa. Ela imediatamente respondeu que o professor Pedro era perfeito para a pesquisa. Contou entusiasmadamente como o trabalho do professor na turma do seu filho mais jovem, que havia concluído o Ensino Médio no ano anterior, contribuiu para que este ingressasse no Ensino Superior.

Da minha parte estava escolhido. Na primeira conversa com o então diretor Vitor Hugo, ele confirmou as informações que já tinha sobre o professor Pedro e disse

que ele certamente aceitaria participar da pesquisa. Na primeira conversa com Pedro, já percebi o seu comprometimento com a educação, sobretudo com os jovens do Ensino Médio – as pessoas que o indicaram estavam certas.

Pedro se formou na PUCRS no ano de 2004. Desde 2005 leciona na rede particular e, em 2008, começou a lecionar na rede estadual, já no Anita Garibaldi. Em 2016, atendia cinco turmas no Anita (202, 203, 301, 302 e 303), todas com a disciplina de Língua Portuguesa e Redação. Ao todo, tinha 170 alunos na escola e lecionava apenas no turno da tarde. Pela manhã, Pedro dava aulas na Escola Imaculado Coração de Maria. Esta escola fica a aproximadamente 300 metros do Anita e é conhecida como “colégio das irmãs”.

Como a maioria dos professores, Pedro também sofre com a desvalorização da classe e a baixa remuneração. Para suprir essas carências, Pedro dá aulas particulares na sua casa, corrige e revisa trabalhos acadêmicos.

Em setembro de 2016, o Pedro foi chamado para lecionar em outro município, também na região metropolitana de Porto Alegre, mas para o lado oposto, geograficamente. Embora residisse perto do Anita, optou por deslocar-se mais de uma hora por dia para lecionar naquela rede municipal e desligar-se do serviço estadual, onde era contratado em caráter emergencial e sofria com a situação salarial precária. Seu envolvimento com a escola e comprometimento com os alunos é tanto que, uma semana antes da prova do ENEM, Pedro voltou ao Anita para oferecer aos alunos uma oficina de redação.

A turma 302 foi escolhida pelo fato de os horários de aula serem compatíveis com os meus horários. Entretanto, o horário da escola mudou inúmeras vezes no decorrer do ano e precisei me adaptar a todas as mudanças para acompanhar as atividades da turma. A turma 302 tinha 24 alunos que estudavam juntos há muitos anos. Alguns desde a primeira série do Ensino Fundamental.

Durante os meses de aproximação do campo de pesquisa, ouvi muito dos professores e diretores da escola que o Ensino Médio do Anita buscava atender às necessidades de preparo dos alunos para os exames externos. Durante este período, e até o fim deste relato, busquei conhecer os exames mais relevantes para este grupo de

estudantes. Na próxima seção, trago um breve histórico e algumas informações importantes sobre o ENEM e o Vestibular da UFRGS.

1.2 Sobre os exames mais relevantes para os estudantes

Esta seção tem como objetivo apresentar brevemente os dois exames mais relevantes para os participantes da pesquisa. O ENEM, como veremos a seguir, tem ganhado relevância nacional, graças ao número de instituições de Ensino Superior que utilizam seus resultados como forma de ingresso. A UFRGS tem o vestibular mais concorrido do estado e é a aspiração de muitos dos estudantes do grupo de pesquisa. Falaremos agora sobre os esses dois exames.

1.2.1 O ENEM: breve histórico e descrição

O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o intuito de colocar em prática as mudanças propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB) promulgada dois anos antes, em 1996. A portaria 438, que instituiu o exame, indicou os principais objetivos e a forma como o exame funcionaria inicialmente. Os resultados do exame poderiam proporcionar ao estudante que realizasse a prova uma forma de autoavaliação, com vistas à continuidade da sua formação e ao ingresso no mercado de trabalho. Seus resultados também serviriam como referência nacional para os egressos de qualquer modalidade do Ensino Médio.

A continuidade na formação do cidadão e a sua inserção no mercado de trabalho era um objetivo importante, já que o exame constituiria uma modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. Além disso, o exame se propunha-se a avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania.

Quanto ao seu funcionamento, uma prova de múltipla escolha e uma redação constituíam o exame. A prova era realizada em apenas um dia e constituía-se de 63 questões na parte objetiva. O conteúdo da prova era definido a partir de Matrizes de Referência em quatro áreas do conhecimento previstas nos PCN: Linguagens, códigos e

suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias.

A aplicação inicial das provas ocorreu nas capitais e cidades com densidade significativa de matrículas no Ensino Médio. Os estudantes do último ano do Ensino Médio de escolas públicas eram isentos ao valor estipulado pelo INEP para inscrição do exame.

Em 2004, através da Lei nº 11.096/2005, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado com a finalidade de conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior. Para participar do programa, era necessária a participação prévia no ENEM, o que fez com que o número de participantes aumentasse significativamente naquele ano, assim como os municípios em que o exame era aplicado. Segundo o Portal Brasil, no ano de 2014, 8,7 milhões de brasileiros realizaram o exame em 2004 em 1.752 cidades.

Em 2009, um Novo ENEM foi anunciado pelo Ministério da Educação. Entre as principais mudanças está a possibilidade de acesso ao Ensino Superior em instituições públicas do país. A reestruturação também passou a certificar o Ensino Médio mediante aprovação no exame. O formato do exame mudou significativamente, os candidatos passaram a realizar mais questões em mais tempo de prova, sendo 180 questões de múltipla escolha e uma proposta de redação, em dois dias de exame.

O Novo ENEM também apresentou um aumento na matriz de competências e habilidades, que passaram para 30 competências e 120 habilidades. Com esta reestruturação, foi incluída pela primeira vez a Língua Estrangeira (inglês ou espanhol) de acordo com a escolha do aluno. Esta é a matriz que persiste até hoje.

Neste ano, o exame adotou um procedimento de análise das questões e de cálculo da proficiência chamada Teoria Resposta ao Item (doravante TRI). Essa teoria considera para o cálculo da nota a consistência da resposta dada pelos candidatos e o grau de dificuldade de cada questão.

A assim chamada TRI é um modelo estatístico que atribui, previamente, a cada questão um valor com base na sua dificuldade. Sendo assim, este modelo possibilita identificar e interpretar o nível de proficiência do participante de acordo com os itens acertados. O modelo utilizado no ENEM é o modelo logístico de três parâmetros que, além dos parâmetros de discriminação, que foca na diferenciação dos níveis distintos de proficiência dos candidatos, e de dificuldade, também faz uso de um parâmetro para controlar o acerto casual. Segundo a escala utilizada, a nota do participante depende apenas do seu desempenho, não dependendo das notas dos demais participantes.

Em 2017, houve a mais recente reestruturação do exame. A fim de vinculá-lo diretamente com o Ensino Superior, a providência tomada pelo Governo Federal foi a retirada da possibilidade de certificação do Ensino Médio através do exame. A certificação passa, então, a ser feito por meio de outro projeto, o ENCCEJA.

A portaria nº 408, de 2017, é o primeiro documento oficial que aponta a possibilidade de utilizar os resultados do exame como mecanismo único, alternativo ou complementar para o acesso ao Ensino Superior, especialmente aos cursos ofertados pelas instituições federais. Com estas alterações, o ENEM está caminhando para se tornar o único, ou principal, vestibular do país.

Atualmente, mantém-se a vinculação do ENEM com outros programas governamentais que concedem bolsas de estudos em instituições privadas, bem como financiamentos estudantis de Ensino Superior e outros programas de apoio ao estudante universitário.

1.2.2 Sobre o Concurso Vestibular UFRGS⁹

A Universidade de Porto Alegre, atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul, criada em 1934, é uma universidade pública e gratuita para os estudantes de graduação, mestrado e doutorado. Além disso, é uma instituição de pesquisa e mantém extensão universitária de alta relevância para a produção de conhecimento e formação de quadros no estado do Rio Grande do Sul. Tem hoje cerca de 40.000 alunos de graduação, em 89 cursos presenciais, além de manter alguns programas especiais e não regulares, a distância. Por fim, cumpre comentar que, hoje, as instituições de ensino superior passam por avaliação pelo Ministério da Educação e que a UFRGS ocupa as primeiras posições comparativas nestas avaliações há anos; na última avaliação realizada, foi considerada a melhor universidade federal pública do Brasil. Está, hoje, tanto quanto se pode obter evidências avaliativas oficiais para tanto, entre as cinco melhores universidades brasileiras.

Desde sua fundação, a universidade valeu-se de processos seletivos para ingresso em seus programas de Ensino Superior, e, assim como as outras instituições do país, a universidade possui autonomia em seu processo de admissão de novos alunos. Embora mantenha a oferta de vagas para as quais os alunos prestam o ENEM como forma de seleção, a maior parte das vagas desta, que é a mais próxima universidade pública de referência para a cidade onde se realizou a pesquisa, mantém forma própria de seleção, o Vestibular. Trata-se da seleção mais concorrida do estado, 32.438 candidatos disputaram as 4.017 vagas disponíveis aos candidatos que realizaram seu vestibular em 2018.

O vestibular é composto por 9 provas com questões objetivas e uma proposta de redação realizadas em 4 dias consecutivos. No primeiro dia, os vestibulandos respondem às questões de física, literatura de língua portuguesa e língua estrangeira. No segundo dia, língua portuguesa e redação. No dia seguinte, o exame traz perguntas sobre biologia, química e geografia. No último dia as provas são de história e matemática. Com relação à prova de Língua Estrangeira Moderna, independentemente do curso, o vestibulando pode optar por um dos cinco idiomas oferecidos para realização do exame: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês

⁹ As informações desta seção foram retiradas do site da Universidade, principalmente dos documentos disponibilizados para os vestibulandos de 2018, como edital de abertura, manual do candidato, listas de conteúdos, etc. As pesquisas foram realizadas em janeiro de 2018. <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/vestibular-2018>

ou Italiano. Em 2018 as provas foram aplicadas em 55 locais distribuídos entre Porto Alegre, Bento Gonçalves, na Serra Gaúcha, e Imbé e Tramandaí, no Litoral Norte do estado. Alguns cursos são extremamente concorridos. O de Medicina lidera com 83,8 candidatos por vaga, seguido por Fisioterapia, com 27,5 candidatos por vaga, e Psicologia diurno, com 25,76.

Segundo o edital disponibilizado aos candidatos do ano de 2018, há 8 modalidades de ingresso para os candidatos que optarem por concorrer às vagas destinadas ao sistema de ingresso por Reserva de Vagas, são elas: (i) candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita; (ii) candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, autodeclarado preto, pardo ou indígena; (iii) candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar; (iv) candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena; (v) candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita que seja pessoa com deficiência; (vi) candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, autodeclarado preto, pardo ou indígena e que seja pessoa com deficiência; (vii) candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar que seja pessoa com deficiência; (viii) candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena e que seja pessoa com deficiência. Esse sistema de modalidades atende à sua política de ações afirmativas e reserva 50% das vagas; as demais vagas são ofertadas em ampla concorrência.

O ano de 2018 foi o primeiro em que a UFRGS destinou reserva de vagas para pessoas com deficiência. Além da reserva, há atendimento especial para estes vestibulandos nos dias do exame, que deve ser solicitado no ato da inscrição. Nesta edição do concurso, 162 estudantes solicitaram o recurso e puderam realizar as provas em prédios com acessibilidade e com adaptação de mobiliário ou em salas individuais, conforme o tipo de necessidade. Os locais também dispuseram de espaço destinado a familiares que quisessem acompanhar os vestibulandos.

Há, no processo seletivo, a opção de uso da nota do ENEM, caso o vestibulando deseje. Trata-se da utilização dos resultados das provas do ENEM do ano imediatamente anterior ao CV para o cômputo do seu argumento de concorrência, ou seja, o aluno que realizar e optar pelo uso da sua nota do ENEM para o vestibular, acrescenta seu desempenho no exame ao seu escore.

A avaliação do candidato é realizada através da fórmula da Média harmônica ponderada. A opção da universidade pela utilização da média harmônica valoriza o aluno que tem um desempenho uniforme, ou seja, que apresenta aproveitamento semelhante em todas as disciplinas. A média harmônica privilegia quem tem escores mais padronizados. Para utilização desta fórmula, cada prova recebe um escore diferente para cada curso, de acordo com a sua área de atuação. A classificação do vestibulando é realizada em duas etapas. A pré-classificação determina o corte dos candidatos que não terão sua redação avaliada. São pré-classificados quatro vezes o número de vagas ofertadas em cada curso, guardadas as proporções entre estudantes que concorrem pelo acesso universal ou por reserva de vagas.

Para que o candidato seja pré-classificado e tenha sua produção textual avaliada, é necessário que obtenha pelo menos um acerto em cada prova, e 30% de acertos no total de questões das nove disciplinas. É classificado o vestibulando que, após ser pré-classificado, atinge 30% ou mais do escore máximo da prova de redação.

No que diz respeito ao construto das provas, o manual do candidato expõe competências e habilidades que são relacionadas a conteúdos programáticos comuns aos planos de ensino escolares. No caso da prova de Língua Portuguesa e redação, não apenas o programa indica o perfil do candidato desejado em termos de competência, mas a seção que lista os conteúdos é detalhada. Nela são elencados vários pontos da ordem do funcionamento morfológico, sintático, semântico e textual-discursivo da língua. São também arroladas questões de leitura, de proficiência escrita e de convenções da língua escrita, como ortografia oficial e pontuação. Assim, embora inclua questões de proficiência em prova de desempenho, a prova ainda tem indicação de conteúdos que permitem a leitura de seu construto como parcialmente estruturalista, em termos de visão de língua.

Anualmente a comissão organizadora do concurso exige a leitura prévia e completa de 12 obras de literatura para a realização da prova. A lista é chamada, inclusive

no Manual do Candidato, de **Leituras obrigatórias**. A universidade disponibiliza informações claras, objetivas e de fácil acesso ao candidato sobre o seu processo seletivo.

Assim como foi importante pesquisar e estudar sobre o campo de pesquisa, foi imprescindível realizar um levantamento sobre os principais conceitos de avaliação. No próximo capítulo, apresento os conceitos que se mostraram relevantes para a análise dos dados gerados e produção deste relato.¹⁰

¹⁰ A fonte para as informações aqui constantes é o sítio eletrônico <http://www.ufrgs.br> e, mais especificamente, <http://www.ufrgs.br/coperse>.

CAPÍTULO II

Pesquisador e leitor: dando as mãos em direção à compreensão do efeito

Algumas abordagens teóricas são relevantes para a análise realizada nesta investigação. Este capítulo faz um apanhado dos principais conceitos de avaliação, no que concerne à linguagem e às línguas. Embora, como se verá, o mais central dentre esses conceitos para o desenho da pesquisa tenha sido o de efeito retroativo, também os conceitos de “construto” e “validade” são fundamentais para que o próprio conceito de efeito retroativo pressuposto neste trabalho fique claro. Assim, antes de apresentar, no capítulo seguinte, as perguntas de pesquisa formuladas, reviso neste capítulo o quadro teórico em que os exames de avaliação em larga escala são concebidos como fenômeno a pesquisar. Para tanto, discutirei os conceitos de avaliação de desempenho, construto, validade e confiabilidade e, por fim e mais relevante, efeito retroativo.

Segundo Schlatter et al. (2005), a avaliação está diretamente ligada às ações que o sujeito pode realizar no mundo, ou seja, não se trata, nessa concepção, de verificar apenas se alguém tem ou não determinado conhecimento, mas como o candidato que se submete a determinada avaliação efetivamente é capaz de agir no mundo.

[...] Entendendo que a finalidade de instrumentos de avaliação é, por um lado, fazer inferências sobre o que alguém pode fazer ao desempenhar tarefas no mundo e, por outro, poder tomar decisões sobre esse indivíduo com base no que podemos inferir de sua capacidade, torna-se fundamental que nossas inferências possam ser autorizadas por instrumentos de avaliação adequados e bem elaborados. (SCHLATTER et al., 2005, p. 12).

Compreender o processo de avaliação da aprendizagem escolar pressuposto nos exames externos de larga escala é extremamente importante para esta pesquisa, por isso a seção 2.1 é destinada a estes temas. Os conceitos de validade, confiabilidade e praticidade estão na seção 2.2 e estão relacionados aos os critérios necessários para que um teste seja considerado bem-sucedido. Em seguida, na seção 2.3, trataremos de dois procedimentos de avaliações: avaliação holística e avaliação analítica. Na seção 2.4 abordaremos o conceito de teste de desempenho que é contrastado com testes de itens isolados. A última seção do capítulo, 2.5, versa sobre efeito retroativo e os principais estudos realizados no Brasil sobre o tema desta dissertação.

2.1 Avaliação da aprendizagem escolar e avaliações externas de larga escala

Para Scaramucci (2006), a avaliação tem um papel fundamental na educação, já que ao mesmo tempo que detém os maiores problemas de ensino, também contempla a maior parte das soluções “pelo poder investido e pela capacidade de exercer, potencialmente, um impacto positivo no ensino, definindo, redefinindo ou reforçando objetivos, conteúdos e habilidades consideradas desejáveis”.

A avaliação da aprendizagem é de extrema importância para o processo de ensino/aprendizagem como um todo, pois pode promover reflexões sobre o desenvolvimento dos envolvidos no processo. Sendo assim, a avaliação deveria ser levada em consideração desde o momento do planejamento, já que, como afirma Bartholomeu (2002), é através da avaliação que o professor obtém resultados sobre os objetivos iniciais estabelecidos para cada ciclo de ensino-aprendizagem.

O diagnóstico deveria ser a principal função da avaliação escolar. A partir da avaliação, um planejamento poderia ser realizado, ou mesmo modificado e até mantido, a fim de alcançar o objetivo traçado. Ou seja, a avaliação é um indicativo sobre o desenvolvimento do conhecimento que se pretende atingir. Se um professor traça um determinado objetivo para o semestre e no meio do período realiza uma avaliação, esta pode servir como base para encaminhar o planejamento do restante do semestre. Ao perceber, com auxílio da avaliação, que os alunos atingiram os objetivos prévios, o professor pode manter seu planejamento inicial. Entretanto, se os objetivos não foram alcançados, o educador pode repensar seu planejamento.

Para Luckesi (2012)¹¹, além de observar o aluno individualmente, a avaliação dentro da sala de aula é uma oportunidade para o professor observar os efeitos que suas aulas têm sobre o grupo e identificar o sucesso ou fracasso do seu trabalho. O autor exemplifica o uso da curva de aproveitamento da aprendizagem de seus estudantes: se o professor tem 50 alunos e 5 obtiveram as notas 8, 9 e 10, enquanto 45 tiveram entre 1 e

¹¹ Vídeo do youtube para o canal Edições SM Brasil com título “Avaliação da aprendizagem”, publicado em 6 de fevereiro de 2012 e visualizado em 14 de fevereiro de 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>

5, estes dados revelam que a proposta do professor tem sucesso com 5 pessoas, e não tem sucesso com 45.

De acordo com o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é necessário que a avaliação cumpra três requisitos: (i) a avaliação deverá ser contínua e cumulativa, (ii) deverá haver a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos, (iii) deverão ser privilegiados os resultados obtidos ao longo do período sobre os resultados das provas finais.

Porém, a avaliação é vista, historicamente, como um fim e não como um meio. Na visão tradicional, quatro elementos estão em destaque e são fortemente relacionados à avaliação escolar: nota, classificação, aprovação e reprovação. Estes quatro elementos estão diretamente ligados à duas ações, medir e testar, e a ênfase deste sistema de avaliação está em aspectos quantitativos.

Luckesi (2011) afirma que a avaliação é utilizada com muita frequência como forma de classificação, para identificar e separar os alunos em aprovados e reprovados. A recuperação é um fenômeno muito comum no processo ensino/aprendizagem, e quando há possibilidade de revisar os conteúdos, esta não tem como objetivo a melhora da aprendizagem, mas a simples recuperação de notas.

Ainda segundo Luckesi (2011), há uma prática, a qual chama “pedagogia do exame”:

[...] 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 (Luckesi, 2011, p. 36).

A “pedagogia do exame” tal como definida pelo autor, configura efeito retroativo, objeto de estudo desta investigação, o que será abordado na seção 2.5 deste capítulo. Este efeito faz com que o processo ensino/aprendizagem esteja diretamente relacionado com os exames externos de larga escala.

Os exames de larga escala fazem parte da política educacional de um país e têm como objetivo principal avaliar todos os níveis e modalidades da educação nacional. Contudo, Shohamy (1993) aponta para uma tendência com relação à avaliação: utilizá-la como forma de manipular o sistema educacional, impor métodos e selecionar materiais didáticos. A autora também pondera que, por meio da avaliação, há controle dos currículos escolares. Para Scaramucci (2000/2001), alguns exames externos, como o ENEM, são elaborados com o objetivo de promoverem efeito retroativo. O efeito retroativo do ENEM, por exemplo, se dá devido à sua grande relevância para os estudantes do Ensino Médio, já que é mecanismo de ingresso no Ensino Superior, principalmente.

Sobre a repercussão dos exames, Shohamy (1993) concorda e afirma que avaliações externas são “recursos muito poderosos, capazes de mudar e definir o comportamento daqueles afetados pelos resultados”. São afetados pelo ENEM e pelos principais vestibulares, por exemplo, os estudantes, professores, a equipe diretiva da escola, etc. Consequentemente os professores podem mudar a forma como preparam as suas aulas, para contemplar os conteúdos abordados nos exames, os alunos podem mudar suas rotinas estudando mais ou de forma diferenciada, a equipe diretiva pode solicitar/estimular o professor a abordar os assuntos dos exames, promover oficinas e simulados voltados para a preparação dos testes.

2.2 Validade, confiabilidade e praticidade

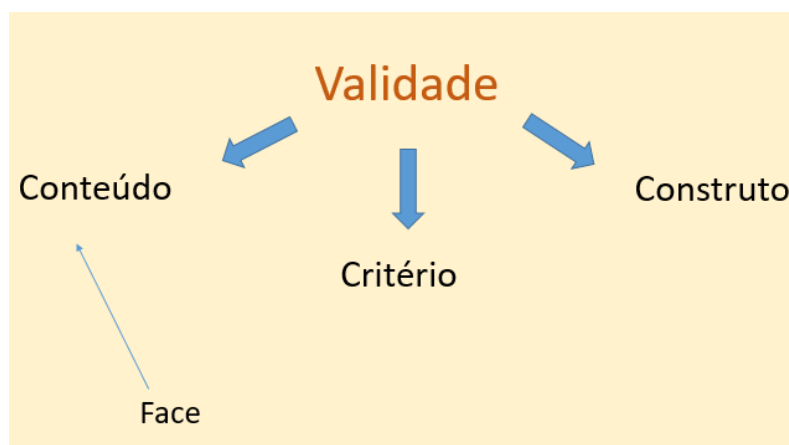
O conceito de validade é de extrema importância para os estudos sobre avaliação, pois está diretamente relacionado com a aceitabilidade de um teste e é considerado central quando o assunto é julgar a sua qualidade. Devido a esta grande importância, o conceito de validade é assunto em constantes discussões e estudos, e seu conceito vem sofrendo alterações de acordo com as contribuições teóricas das últimas décadas.

Scaramucci (2011) afirma que, com o avanço nos estudos de avaliação na área da linguagem e das línguas, que buscam maiores entendimentos sobre testes de

desempenho, vários conceitos sofreram reformulações, como visões de linguagem, proficiência subjacente às avaliações tradicionais e principalmente os conceitos utilizados para definir a aceitabilidade de um teste, como a validade.

Para Lado (1961), um teste pode ser considerado válido na medida em que ele mede aquilo que deve medir. O autor apresenta uma definição tradicional do conceito, que o define como uma qualidade ou característica do teste. Sendo assim, um teste só poderia ser considerado bom ou aceitável se contemplasse este critério. Um exame que publica previamente em seu edital que abordará determinados conteúdos, será válido se efetivamente contemplar estes tópicos em seus itens.

Como vimos até aqui, a visão tradicional de validade a compreende como uma qualidade ou característica do teste, que é capaz de defini-lo com bom ou não, aplicável ou não. Com o aumento dos estudos sobre teste de desempenho e efeito retroativo, o conceito de validade foi expandindo-se pelas novas contribuições teóricas. O novo conceito leva em conta as consequências sociais do teste, a dimensão política e as inferências retiradas dos resultados e como esses resultados serão utilizados posteriormente (Messick, 1989). Em outras palavras, o autor incorpora consequências e valores no conceito de validade. Este é conceito central para esta pesquisa, uma vez que observa empiricamente os efeitos efetivos dos testes para os participantes.



Sendo assim, torna-se interessante analisar as interpretações realizadas com base na prova de redação do ENEM à luz do conceito moderno de validade, considerando que os alunos com nota inferior a 450 são excluídos automaticamente do concurso. Interpreta-se, numa política social deste tipo, a incapacidade do candidato de cursar

qualquer curso superior com base em apenas um teste, que não leva em conta os conhecimentos prévios e, com respeito ao desempenho em atividades de linguagem de fato relevantes na vida universitária, apenas a capacidade de dissertar sobre um tema aleatório e desconhecido, sobre o qual o candidato não terá chance de buscar conteúdos para articular, em torno deles, um ponto de vista. Apesar disso, e segundo as discussões contemporâneas sobre testes de larga escala semelhantes ao ENEM, o resultado deste teste determinará o futuro do candidato e terá uma importante consequência social por pelo menos um ano.

Para Messick (1989), a validade é uma propriedade do significado do teste, são as inferências dos resultados do teste e os usos futuros destes dados, ações baseadas nos escores do teste. Messick apresenta uma “Matriz progressiva” que caracteriza a proposta moderna de validade.

Quadro 5: Matriz progressiva (Messick, 1989, p. 20)

	Inferências	Usos
Evidências	Validade de construto	Validade de construto + Relevância/utilidade
Consequências	Validade de construto + Implicação de valor	Validade de construto + Implicações de valor + Relevância/utilidade + Consequências sociais

Alguns aspectos contribuem para definir a validade de um teste, sendo um destes aspectos, a relação entre o conteúdo que o teste pretende avaliar e o que ele realmente avalia. Tal aspecto é obtido quando o teste avalia amostras de conteúdos significativas, capazes de permitir conclusões relevantes sobre o desempenho do candidato com base no conteúdo considerado pertinente à finalidade do teste. Por exemplo, se queremos avaliar a capacidade de argumentação do candidato, avaliá-lo produzindo um texto argumentativo é mais relevante do que responder questões sobre gêneros textuais. Para Hughes (1994), a validade de conteúdo mostra uma relevância além

de apenas aferir acuradamente aquilo que se está medindo: a repercussão que os conteúdos de fato testados têm em termos de efeito retroativo, já que, segundo o autor, conteúdo que não é avaliado no teste não é abordado na escola. Nesse sentido, para tal autor, os conceitos de validade e de efeito retroativo não se podem separar.

Outro aspecto importante é a validade de critério. Para Schlater et al (2005, p.16), para atender a este aspecto, o resultado do teste precisa estar de acordo com os resultados de outro teste que tenha como base os mesmos critérios. Segundo Brow (2004), validade de critério pode se enquadrar em uma das seguintes categorias: *validade paralela* e *validade preditiva*. Trata-se de validade paralela quando o resultado de um teste se confirma pelo desempenho do candidato em uma situação alheia à avaliação. Por exemplo, quando o candidato é avaliado no teste ao escrever uma carta aberta a um interlocutor real a fim de solucionar um problema real. O teste simulou uma situação real de uso da língua. A validade preditiva “diz respeito às predições que são feitas sobre o futuro desempenho do candidato na língua com base nos seus resultados no teste” (Schlater et al, 2005, p16). Tal aspecto se confirmaria se, após o teste de escrita de uma carta aberta, o aluno de fato utilizasse o recurso para os fins devidos do gênero, obtendo sucesso nas duas situações: de avaliação e de vida real.

Schoffen (2009) ressalta a importância da validade preditiva para testes de proficiência em língua estrangeira, devido às inferências que se podem fazer sobre as situações para os quais os candidatos estão aptos, baseando-se nos resultados do teste.

O terceiro aspecto é a validade de construto que, segundo Bachman (1988), “é atingida quando um teste efetivamente avalia o que se pretende avaliar e como ele define aquilo que quer medir, baseado em uma definição teórica do objeto a ser medido” (SCHLATTER et al., 2005, p. 16). Um exemplo é como a definição de proficiência em Língua Portuguesa é expressa no manual do candidato do ENEM e de que forma esse construto é revelado nas tarefas do teste. Segundo Schoffen (2009), testes diferentes costumam, portanto, ser operacionalizações de construtos diferentes. Um teste de interpretação textual deve avaliar o conhecimento do contexto social e cultural que informa a interpretação do texto em questão; caso contrário, revelará um construto desvinculado do propósito comunicativo e do contexto de uso deste texto, revelando um construto de leitura que não corresponde às práticas de leitura que se efetivam na

circulação social dos textos. Para ser proficiente em uma língua, é necessário dominar vários aspectos: conhecimento gramatical, por exemplo, é apenas um conhecimento necessário, talvez menos importante que conhecimento lexical e semântico.

Para Bachman e Palmer (1996), a validade de construto deve estar relacionada à interpretação que fazemos sobre o desempenho de um candidato a partir de seus resultados em um teste.

[...] o construto é a definição específica de uma ou mais habilidades que servirá de base para a elaboração de um teste, bem como para a interpretação dos resultados advindos desta avaliação. (SCHLATTER et al., 2005, p. 17)

Logo, a validade de construto está relacionada às interpretações e inferências que são tiradas a partir do resultado de um teste; ou seja, que dizem respeito ao quanto podemos interpretar um resultado como indicador das habilidades medidas no teste e também ao grau de generalização do resultado obtido com base nas interpretações que dele fazemos. É a definição teórica que serve de base para a elaboração do teste e para a interpretação de seus resultados.

Para aumentar o grau de generalização da interpretação dos resultados de uma avaliação, a autenticidade das tarefas propostas desempenha um papel fundamental. Para que uma tarefa proposta em um teste seja válida, é necessário que o desempenho que o candidato tenha no teste seja semelhante ao desempenho em uma situação na vida real. Para isso, dois tipos diferentes de autenticidade são propostos por Bachman (1991, apud SCHLATTER et al., 2005, p. 17) no que concerne a testes envolvendo a linguagem: autenticidade situacional e autenticidade interacional, que dizem respeito, respectivamente, ao reconhecimento das características como sendo correspondentes àquelas da situação de uso da habilidade testada e ao envolvimento da habilidade linguística do candidato na realização do teste. Ou seja, para um teste obter autenticidade situacional alta ele deve garantir que no momento da avaliação, a situação em que o candidato é colocado seja a mais próxima possível da realidade. E no que diz respeito à autenticidade interacional, o teste deve avaliar a habilidade, propriamente dita, e não conteúdos que possam permitir inferir se o candidato possui determinada habilidade. Além do mais, quando se trata de autenticidade, não há espaço para binômio autêntico/não-autêntico e sim muito ou pouco autêntico, devido à sua relatividade.

Brown (2004) aponta outro aspecto importante da validade, que está relacionado com validade de conteúdo: validade de face, que diz respeito a quanto o teste parece avaliar aquilo que pretende avaliar. Segundo o autor, quanto mais o teste atender ao critério de validade de conteúdo, mais a validade de face poderá ser notada. O autor aponta para a importância que este critério tem para o candidato, pois ao perceber que o teste é uma amostra do construto que se propôs a medir, o mesmo sente-se mais seguro com relação à validade do exame. McNamara (2000) também considera que a validade de face está ligada às expectativas dos usuários, e quanto mais o teste atender às expectativas destes usuários, maior será sua validade de face.

O último aspecto da noção de validade, central sobretudo nas discussões contemporâneas, é a validade de impacto, que diz respeito a todas as consequências da aplicação de um teste. Segundo Scaramucci (2011), toda a reformulação do conceito de validade se dá em torno da validade de construto, já que passa a considerar não apenas evidência, mas toda e qualquer consequência (impacto) de um teste, como vimos na matriz progressiva proposta por Messick, exposta a cima (Quadro 5).

Nos contextos educacionais, a validade de impacto é chamada Efeito Retroativo, que abordaremos na seção 2.5, e está relacionada à influência que determinado teste exerce no sistema de ensino, a preparação do candidato, elaboração de manuais, bem como criação de cursos preparatórios. É no âmbito deste aspecto de validade de instrumentos de avaliação que se constrói a proposta de pesquisa aqui relatada.

Chapelle (1999) ressalta que o conceito de validade está mais ligado às interpretações que são realizadas com base nos resultados do teste do que com o que o teste mede. Ainda no mesmo texto, o autor apresenta um quadro que elucida as mudanças consensuais e históricas no campo sobre o conceito de validade.

Quadro 6: Concepção tradicional e concepção contemporânea de validade (Chapelle, 1999, p.258)

Tradicional	Contemporânea
A validade era considerada uma característica de um teste: o grau em que um teste mede aquilo que supostamente pretende medir.	A validade é considerada um <i>argumento</i> relativo à interpretação e ao uso: a medida em que as interpretações e usos de um teste podem ser justificados.
A confiabilidade era vista como distinta e uma condição para validade.	A confiabilidade pode ser vista como um <i>tipo de evidência de validade</i> .
A validade era estabelecida através da correlação entre testes.	A validade é confirmada com base em números de tipos de <i>justificativas</i> e <i>evidências</i> , incluindo as consequências da avaliação.
A validade de construto era vista como um dos <i>três tipos de validade</i> (conteúdo, relacionada a critério e construto).	A validade é um <i>conceito unitário</i> segundo o qual validade de construto ocupa uma posição central (validade de conteúdo e relativa podem ser usadas como evidência para a validade de construto).
O estabelecimento da validade era considerada responsabilidade dos pesquisadores de avaliação, responsável pela elaboração de testes de larga escala e alta relevância.	A justificativa de validade de um teste é de responsabilidade de <i>todos os usuários de um teste</i> .

Bachman (1990) aponta a validade como o principal fator a ser considerado nos processos de desenvolvimento dos estudos de avaliação e está diretamente relacionado à confiabilidade. Para o autor a confiabilidade é uma condição necessária para a validade. Para um escore ser válido, ele primeiro precisa ser confiável.

A confiabilidade é um fator importante para um teste e consiste em minimizar os efeitos que possam reduzir a credibilidade do teste e prejudicar a avaliação das habilidades linguísticas do candidato de maneira uniforme, como fatores externos, cansaço, conhecimento ou desconhecimento de determinado tópico e a discrepância de referencial teórico entre os avaliadores.

A noção de validade é constantemente relacionada com o conceito de confiabilidade e, algumas vezes, com o de praticidade, como veremos a seguir. Estes conceitos também são vistos, na definição tradicional, como características ou qualidades do teste. Diante disso, considera-se válido um teste que é, previamente, confiável, quando confiavelmente mede aquilo que se propõe medir. Estes três conceitos se cruzam com frequência, pois a avaliação da qualidade de um teste depende de ambos simultaneamente.

A confiabilidade é relacionada diretamente com a validade, como vimos acima. Sobre essa relação, Schoffen (2009, p. 24) afirma:

[...] quando aumentamos a confiabilidade das nossas medições, estamos também satisfazendo uma condição necessária para a validade: para o escore de um teste ser válido, é necessário que ele seja primeiro confiável. (Bachman, 1990 apud SCHOFFEN, 2009, p. 24).

Um teste é confiável quando os candidatos são avaliados em igualdade de oportunidade e condições, quando o construto que se está testando seja avaliado de maneira uniforme, evitando, assim, a interferência de alguns fatores que podem prejudicar a avaliação do candidato.

Quando um teste é julgado e pontuado por mais de um avaliador, o ideal seria que todos atribuíssem a mesma nota para um mesmo desempenho, a fim de garantir a confiabilidade do exame. Entretanto, isto não ocorre na maioria das vezes, já que há muitos fatores que podem contribuir para a discrepância nessas pontuações. As características específicas de cada avaliador, como formação, conhecimentos específicos da prova e do construto, cultura, experiências, expectativas. Para Engelhard (2013), os fatores externos podem ser tão importantes para a avaliação quanto a qualidade da resposta escrita pelo usuário do teste.

De acordo com McNamara (1996), a visão que o teste tem do construto testado deverá estar descrita na escala de avaliação utilizada, de tal forma que o posicionamento teórico seja pressuposto nos critérios pelos quais os avaliadores fazem seus julgamentos. A avaliação nos testes de desempenho envolve julgamentos subjetivos e inevitavelmente complexos, por pressuporem atos de interpretação por parte dos avaliadores. Para identificar e reduzir discordâncias entre avaliadores, o autor propõe três procedimentos:

- a) uso de descrições de desempenho (grades de avaliação) cuidadosamente formuladas para cada nível de avaliação possível, incluindo exemplos ilustrativos das características do desempenho;
- b) treinamento cuidadoso dos avaliadores no uso dos procedimentos de avaliação;
- c) avaliação de cada candidato mais de uma vez e adoção de procedimentos para lidar com a discrepância que possa surgir. (Tradução em Schlatter et al, 2005)

Segundo Brown and Bailey (1984), para haver uma redução de influência de fatores externos numa testagem, é necessária uma especificação cuidadosa e analítica do instrumento e das grades de avaliação. Essas ações aliadas com a uniformidade de aplicação e um treinamento uniforme de todos os avaliadores podem contribuir significativamente para o aumento da confiabilidade de um teste.

Para que um teste seja confiável, é necessário que todos os candidatos respondam às mesmas questões; caso não seja possível, seria ideal que as questões fossem similares ou com o mesmo grau de dificuldade. Além disso, deve haver igualdade na realização do teste: os mesmos recursos para todos os locais em que a prova será aplicada e o mesmo tempo de duração.

Em testes de larga escala, como os vestibulares e o ENEM, a fim de garantir a confiabilidade, e também a praticidade, como veremos a seguir, geralmente são utilizadas questões de múltipla escolha.

[...] As questões de múltipla escolha garantem aos candidatos igualdade na avaliação dos escores, já que esses, uma vez marcados na grade, são geralmente lidos por máquinas, garantindo-se assim as mesmas condições de avaliação para todos os candidatos. (SCHLATTER et al., 2005, p. 20)

Para a avaliação de rendimento em testes de desempenho, não é possível se fazer uma correção automática, como em questões de múltipla escolha; portanto, para mantê-la confiável, é necessário que os avaliadores conheçam o construto que está sendo avaliado, além de outras medidas que devem ser tomadas visando à uniformização do instrumento de avaliação e dos procedimentos e critérios adotados pelos avaliadores.

Segundo Jaskulski (2008), os conceitos discutidos sobre avaliação, quando comparados, mostram que alguns que conferem confiabilidade a um exame lhes tiram validade, da mesma forma que testes com grande validade podem perder em confiabilidade. O ENEM, a fim de conferir validade e confiabilidade às suas avaliações, executa a prova de Língua Portuguesa em duas modalidades: uma prova com questões de múltipla escolha e uma prova de redação.

Além dos critérios citados, um teste precisa atender alguns requisitos de cunho prático para sua realização. A praticidade depende de alguns aspectos específicos de cada teste, como a quantidade de examinandos, a quantidade de avaliadores disponíveis, os espaços físicos para realização do teste e a disponibilidade financeira para organizá-lo. Por exemplo, um teste de larga escala como o ENEM, com aproximadamente 7 milhões de usuários por ano, não pode incluir uma prova oral de Língua Estrangeira com cada candidato, pois sua realização demandaria tempo e dinheiro que não são disponíveis. Em contrapartida, um exame de conclusão de um curso semestral, com poucos alunos, comporta uma avaliação oral individual. Para o segundo caso, o exame oral atende o quesito praticidade para o teste em questão, enquanto o primeiro não atende.

Em se tratando da praticidade, ocorre o inverso à confiabilidade com relação à validade, como vimos anteriormente. Quanto mais válido é um teste, menos prático se torna, e quanto menos válido, mais prático. Sobre isso Scaramucci (2011) afirma que a praticidade é ainda outra característica discutida juntamente com validade e confiabilidade: diminui com um aumento de validade e aumenta com uma diminuição de validade.

Em outras palavras, para verificar a capacidade do candidato de produção escrita, solicitando que o mesmo escreva um texto, o teste será pouco prático, já que será necessário um número maior de avaliadores, todos deverão receber o mesmo treinamento para que tenham a mesma base teórica para realizar o trabalho, por exemplo. Caso as questões fossem de múltipla escolha e abordassem conteúdos gramaticais, a avaliação seria automática, aumentando a praticidade. A validade, contudo, evidentemente diminuiria.

2.3 Avaliação Holística e Analítica

Nos processos de avaliação direta de desempenho (por exemplo, provas de escrita) na área das línguas, têm sido utilizados dois tipos de avaliação para aferir a capacidade do candidato: a avaliação holística e a avaliação analítica.

Weigle (2002) afirma que a avaliação holística consiste na atribuição de uma única nota de acordo com a impressão geral que o avaliador obteve do texto. Segundo o autor, a avaliação holística tem sido a mais utilizada por apresentar algumas vantagens, como a praticidade, já que o texto é lido apenas uma vez, logo demanda menos tempo, tendo menor custo.

A avaliação holística mostra-se mais válida, pois permite a leitura do texto como um todo, aproximando a avaliação da relação leitor e texto, à semelhança da situação real de leitura. Avalia o texto pelos seus acertos, pelos seus pontos positivos, não concentrando a atenção no que está errado.

Há também algumas desvantagens na avaliação holística apontadas por Weigle (2002). Por ser realizada a partir de uma única leitura do texto, a avaliação holística não permite a produção de um diagnóstico preciso das habilidades do candidato e não possibilita a realização de um *feedback* das habilidades que precisam ser desenvolvidas.

Segundo Schlater et. al (2005), a avaliação holística, apesar de ser mais válida, perde em confiabilidade, pois sua nota, atribuída em apenas uma leitura e pela impressão geral do texto, torna-se mais subjetiva do que aquela da avaliação analítica. Segundo a autora, na avaliação holística, deve-se tomar cuidado para haver um treinamento criterioso dos avaliadores, a fim de se obter resultados confiáveis.

Na avaliação analítica, a produção do candidato é examinada sob vários aspectos, e cada um recebe uma nota. Esse tipo de avaliação mostra uma preocupação maior com as partes do que com o todo. Em um mesmo texto, o avaliador pode atribuir nota máxima para estrutura dos parágrafos e nota mínima para pontuação, por exemplo. Nessa avaliação, a nota final será a soma das notas dos critérios (Schlater et al, 2005).

A avaliação analítica fornece informações detalhadas do desempenho dos candidatos, o que permite que as habilidades que necessitem ser aprimoradas fiquem claras para o avaliado. Segundo Hoffman e Holden (1997), a avaliação analítica parece ser mais confiável do que a avaliação holística, pois são avaliadas mais características da produção do candidato.

A escolha do procedimento avaliativo está relacionada ao objetivo do exame e a suas características. Além disso, os dois procedimentos podem ser utilizados e são complementares: uma questão pode ter uma avaliação válida (holística) e confiável (analítica) ao mesmo tempo. Essa avaliação mista é bem comum em exames de larga escala, como vestibulares e o ENEM.

2.4 Teste de desempenho

O teste de itens isolados é um dos reflexos deixados pela tradição estrutural, que acreditava que o conhecimento era segmentado e sua avaliação também deveria ser. O teste de itens isolados avalia segmentos de forma independente, descontextualizados e sem estabelecer relação entre conteúdos. Essa testagem permite uma avaliação confiável e de fácil aplicação e pontuação, na qual o avaliado não cria uma resposta, mas classifica como certa ou errada a resposta presente na questão.

Esses testes são chamados de testes indiretos, pois avaliam o conhecimento de forma indireta, apresentando para cada questão apenas uma alternativa de respostas correta a fim de avaliar o que se deseja avaliar. O contrário é o que se verifica nos chamados testes diretos, que dão possibilidade ao candidato de mostrar seu conhecimento de maneira semelhante ao que acontece na vida real (Schlater et al., 2005).

Como já vimos, estes diretos ou testes de desempenhos são testes em que os candidatos utilizam seus conhecimentos de maneira direta e semelhantes à vida real (Schlater et al., 2005) e acredita-se serem mais válidos, já que pesquisas têm mostrado que o conhecimento, ao contrário do que era dito pela tradição estrutural, não é segmentado e sim uma rede integrada, na qual os conteúdos se relacionam entre si.

McNamara (1996) mostra que os testes de desempenho são mais apropriados para avaliações mais complexas:

[...] a avaliação nos testes de desempenho necessariamente envolvem julgamentos subjetivos. [...] isso é apropriado: a avaliação de qualquer desempenho humano complexo muito dificilmente pode ser feita automaticamente. (McNamara, 1996).

O ENEM é um exemplo de instrumento que utiliza os dois métodos de avaliação, o teste de itens isolados nas questões de múltipla escolha e o teste de desempenho, através da produção escrita do candidato na prova de redação, por meio da qual, em princípio, não é avaliado apenas o conhecimento gramatical, mas a utilização da língua de maneira contextualizada, com objetivos reais; neste caso convencer um interlocutor imaginado, a partir da apresentação de um ponto de vista sobre determinado tema num texto de caráter dissertativo e, ao mesmo tempo, convencer o avaliador da capacidade do candidato para realizar tal atividade na vida real.

No que diz respeito ao impacto que os dois tipos de avaliação têm sobre os processos de ensino, Taylor (2005) afirma que testes de múltipla escolha apresentam efeito retroativo negativo e testes de desempenho apresentam efeito retroativo positivo pois coloca o aluno em contato com um uso real da língua.

2.5 Efeito retroativo

A ideia de efeito retroativo está presente na literatura sobre avaliação e está, como já mencionamos, relacionada à influência que determinado teste exerce no sistema de ensino. O termo efeito retroativo é utilizado para se referir ao modo como o teste afeta os materiais de ensino e as práticas na sala de aula. O termo é muitas vezes empregado em sua forma original, do inglês, tanto nos campos da educação como da linguística aplicada: *washback*.

Alderson e Wall (1993), em seu influente artigo *Does washback exist?*, publicado um ano após sua apresentação no Symposium on the Educational and Social Impacts of Language Tests, em 1992, afirmam que o efeito retroativo pode ser chamado *validade de efeito*. Segundo esse termo, um teste seria válido se tivesse um bom efeito no sistema de ensino ou inválido se o efeito fosse negativo. Portanto, o efeito retroativo pode apresentar uma dupla possibilidade: positiva ou negativa. É positivo se o teste estimular alunos e professores a se aprofundarem em determinado conteúdo e fazer o que geralmente não fazem: encorajar professores a uma boa prática de ensino e tornar os

alunos interessados em participar das atividades pedagógicas e em executarem as tarefas propostas. Porém, uma prova pode gerar efeitos negativos, como ansiedade e preocupação excessiva com o teste. Além disso, o teste pode apresentar uma visão restrita de linguagem e limitar o contexto educacional a essa visão.

A dicotomia *Efeito positivo/Efeito negativo* não está, necessariamente, relacionada com a qualidade do teste. A qualidade do efeito retroativo pode ser independente da qualidade do teste. Um teste com itens bem elaborados, que avaliem o conhecimento do aluno de maneira confiável e válida pode ter um efeito retroativo negativo se fizer com que os educandos estudem apenas para o teste ou os professores ensinem apenas para o mesmo. Do mesmo modo, um teste de baixa qualidade pode causar efeitos positivos no sistema de ensino.

Quanto a isto, Taylor (2005) afirma que um teste terá efeito negativo quando o conteúdo ou formato for baseado em uma visão restrita da linguagem, limitando, dessa forma, o contexto ensino-aprendizagem; alternativamente, será positivo quando encorajar uma boa prática de ensino.

Alderson e Wall apontaram, a partir de seu estudo de 1993, que testes diferentes provocam reações diferentes em cada indivíduo. Sendo assim, há a possibilidade de um mesmo teste apresentar efeitos variantes, já que fatores externos ao teste são determinantes para o efeito que se dará. Na prática docente, por exemplo, as crenças, pressuposições e conhecimento sobre o conteúdo e funcionamento do teste serão determinantes para os efeitos que o teste terá no trabalho de sala de aula.

Os autores, em seu texto, diferenciam *impact* (impacto) e *washback* (efeito retroativo). Sobre esses conceitos, não se encontra consenso na área de Linguística Aplicada, sendo considerados sinônimos por alguns pesquisadores, como Scaramucci (1998). Para Taylor (2005), impacto é o efeito que um teste causará no sistema de ensino como um todo. Isto é, se para preparar os estudantes para um exame, os professores alteram suas metodologias, os materiais são reformulados, o funcionamento da escola sofre alteração e os alunos mudam sua maneira de estudar, pode-se dizer que o teste causou um impacto no processo ensino-aprendizagem.

Alderson e Wall (1993) assinalam, ainda, que, devido à pouca pesquisa realizada em sala de aula tanto na área de educação quanto na área de ensino de língua, os efeitos retroativos de teste carecem de demonstração empírica. Alertam, também, para a importância da metodologia utilizada na pesquisa, valorizando igualmente a observação em sala de aula, e a interpretação das observações pelo pesquisador e pelos participantes. Watanabe (2004), seguindo o mesmo caminho de Alderson e Wall (1993), ressalta a importância de utilizar uma metodologia que leve em conta todo o contexto pesquisado, valorize as interpretações dos participantes, bem como do pesquisador. Para o autor, a busca por um entendimento empírico dos efeitos de testes no sistema de ensino tem na pesquisa qualitativa a melhor opção metodológica.

Bachman e Palmer (1996) afirmam que cada membro do sistema educacional é afetado, em alguma medida, por um teste. A preparação para um teste pode durar bastante tempo, e o ensino pode estar focalizado em um determinado conteúdo programático por muitos anos antes do teste em si. Portanto, seu estudo deve se valer de todos os aspectos do contexto educacional. Todos que atuam direta e indiretamente sofrem (ou não) com os efeitos retroativos de um exame: alunos, professores, equipe diretiva, famílias, comunidade escolar.

Tendo isso em conta, Alderson e Wall (1993) lançam mão de 15 hipóteses que encaminham as pesquisas da área de forma crítica; tais hipóteses são as que apresentamos na lista abaixo. Vale notar que o desenho de qualquer investigação empírica sobre efeitos retroativos estará correlacionado com a(s) hipótese(s) ou pergunta(s) de pesquisa. Algumas formulações são oferecidas pelos autores, à guisa de exemplo.

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 sequência de aprendizagem.
8. Um teste tem influência na taxa e na sequência 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 não 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.

As 15 hipóteses tinham como objetivo contribuir para pesquisas futuras sobre efeito retroativo, promovendo uma reflexão sobre a relevância e a influência do teste no contexto pesquisado. Segundo as afirmações de Alderson e Wall (1993), uma série de elementos pode ser influenciada por um teste, como o ensino, a aprendizagem, a forma como os professores ensinam, o conteúdo ensinado.

Como vimos, o termo *washback*, efeito retroativo, em português, refere-se à influência ou impacto de um determinado teste no sistema de ensino, participantes envolvidos, materiais e produtos. Apesar de muito discutido na área de Educação, Avaliação e principalmente Linguística Aplicada, o termo apresenta algumas falhas na sua compreensão, já que algumas vezes é utilizado para fazer relações entre avaliação e aprendizagem (Shohamy, Donitsa-Schimidt e Fernam, 1996), e outras para referir-se ao impacto da avaliação no processo de ensino (Alderson e Wall, 1993; Hughes, 1989).

Apesar da sua popularidade, entretanto, o conceito não é suficientemente entendido, uma vez que tem se referido a aspectos distintos da relação ensino/avaliação: ora com atributos ou qualidade de um exame (*validade retroativa* ou *validade sistêmica*), ora como instrumento para promover inovações no currículo ou para garantir que o currículo seja implementado, ou ainda à preparação que antecede um exame, dentre outros. (Scaramucci, 1999)

Em *Washback in language testing: Research contexts and methods*, Alderson (2004) afirma que não existe mais dúvida sobre a existência de Efeito Retroativo e que exames de maior relevância terão efeito retroativo maior que exames com menor relevância. O Exame Nacional do Ensino Médio, que tem distribuição de bolsas de estudos em Universidades privadas e vagas em Instituições Federais e conta com 7 milhões de usuários a cada ano, é sem dúvida um teste de larga escala de alta relevância

em nosso meio. Desse modo, este estudo parte da suposição de que esse exame terá efeito retroativo, tamanha sua relevância. Nesse sentido, Cheng (2004) afirma:

há evidências convincentes para sugerir que os exames, especialmente os de alta relevância, têm grande efeito retroativo no ensino e na aprendizagem dentro de diversos contextos educacionais [...] (p. 147) (*tradução minha*).

O ENEM foi desenvolvido com o objetivo de promover efeito retroativo positivo, já que visa a melhorar a qualidade de ensino e democratizar o acesso ao Ensino Superior. Entretanto, o efeito retroativo é um processo complexo e a existência de um exame não é garantia de promoção de efeito retroativo. Sobre isso, Alderson e Wall (1993) afirmam:

um teste não é capaz de, por si só, promover mudanças em todos os aspectos do ensino, dada a existência de outras forças que operam no contexto de ensino e aprendizagem (Alderson e Wall, 1993).

Partindo dessa afirmação, percebe-se a necessidade de pensar o efeito retroativo como um sistema complexo e não linear, uma vez que o processo ensino-aprendizagem sofre impactos de outras forças que não apenas os exames, como crenças pessoais, conhecimento, experiência profissional dos professores, experiências de aprendizagem, orçamento destinado à educação e suas consequências para as condições de tempo, espaço e infraestrutura nas escolas, entre muitos outros.

Os estudos atuais sobre efeito retroativo colocam o professor como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, em relação ao efeito retroativo. Com o avanço das pesquisas sobre o tema, Watanabe (2004) propõe dimensões para o estudo de efeito retroativo e características específicas: especificidade (geral/específico), intensidade (forte/fraco), extensão (longo/curto), intencionalidade (intencional/não intencional) e valor (positivo/negativo).

O efeito retroativo pode ser geral ou específico. O efeito retroativo geral dá-se quando o teste apresenta um impacto nos participantes independentemente de algum conteúdo específico, quando os alunos passam a ler e estudar mais independentemente do conteúdo ou formato do teste. Por outro lado, o efeito retroativo é específico quando os

alunos aprendem para o teste e o professor ensina apenas os conteúdos na forma como serão avaliados no exame.

Um exame terá efeito retroativo de forte intensidade quando o impacto atingir todos os aspectos do processo, alunos, professores, materiais didáticos, por exemplo. Quando o teste promove influência em parte dos participantes ou apenas em alguns de seus aspectos, pode-se dizer que o efeito retroativo do exame é de fraca intensidade.

No que diz respeito à extensão, o efeito retroativo pode ser longo ou curto. Será considerado longo quando os impactos forem percebidos por um longo espaço de tempo, mesmo após a realização do exame. Em contrapartida, quando o teste para de influenciar o processo logo após os participantes terem atingido seus objetivos, será considerado de curta extensão.

Em relação à intencionalidade, o efeito retroativo poderá intencionalmente promover ações sociais ou não intencionalmente promover, também. Nesses casos serão considerados intencional e não intencional, respectivamente.

A dimensão já discutida anteriormente e presente em estudo mais antigos de efeito retroativo, desde Alderson e Wall (1993) é a de valor. Um mesmo teste pode ser considerado positivo se estimular os participantes a ampliarem suas formas de estudo, por exemplo, ou negativo se causar ações maléficas para o processo, como estudar para a prova, por exemplo.

2.5.1 Alguns estudos sobre efeito retroativo no Brasil

Como vimos acima, desde o início da década de 90, a relevância dos efeitos que os testes externos mais influentes apresentam no ensino tem sido motivo de discussão na pesquisa internacional sobre o tema da avaliação e das avaliações de larga escala. Além disso, a existência de efeitos retroativos de algum tipo tem sido considerada indiscutível.

Entretanto, só em 1998 alguns estudos foram iniciados no Brasil. O Quadro 7 apresenta uma sinopse dos trabalhos encontradas sobre o tema, com indicação dos resultados destacados pelos próprios autores, em seus trabalhos. Interessa-nos, aqui, o trabalho de Scaramucci (1998, 1999), por inaugurar a discussão em nosso ambiente de pesquisa na linha da Linguística Aplicada, mas também por ser um trabalho que busca

interpretar dados obtidos por meio de pesquisa participante, observando não apenas se os testes de que se ocupou demonstravam alguma relevância no campo educacional observado, mas também por ter a autora examinado os efeitos, em escola da rede pública da região de Campinas, de um exame de alta relevância, o vestibular da UNICAMP.

É interessante notar que o exame da UNICAMP trazia, já há uma década, em seu desenho, uma proposta altamente válida de avaliação da proficiência em inglês do candidato àquela universidade: as questões eram discursivas, avaliando a capacidade de o estudante articular uma resposta escrita aberta a tarefas de leitura em inglês. Nesse sentido, é um teste de desempenho de desenho bastante válido para os fins de seleção de estudantes para uma universidade de pesquisa muito conceituada. Além disso, o exame, devido a essas características, implicava um construto de língua muito ligado ao uso; nesse caso, a práticas de leitura para busca de conhecimentos e informação a ser articulada, pelo leitor, de modo aberto, e não de modo ligado a uma resposta pré-estabelecida e tida como correta.

As conclusões da autora são as de que, enquanto é verdade que o exame tinha relevância para os participantes, seu construto pouco afetava a visão de linguagem e de língua estrangeira que amparava as aulas que assistiu em sua observação participante. Em seus dados, tais aulas apareciam fortemente marcadas por exercícios de tradução centrados no professor, com pouco ou nenhum espaço dado ao efetivo uso da língua pelos aprendizes.

Como se pode notar nas sinopses do quadro abaixo, esse resultado misto ou parcial é dominante no conjunto de trabalhos realizados no Brasil, com os exames de construto inovador demonstrando-se relevantes e conhecidos pelas comunidades escolares, mas não inteiramente apropriados pelos atores da escola, uma vez que construto de exame e construto das práticas escolares muitas vezes não coincidem. Parece mesmo que, embora os exames de larga escala, como os vestibulares e o ENEM, tenham efeitos sobre o imaginário de professores e estudantes, parecem ter efeitos fracos nas estruturas escolares, nos materiais didáticos, nos conteúdos, nos planos de estudos e nos construtos de língua e linguagem presentes nas aulas.

Vicentini (2015), em um estudo mais recente, realizou uma pesquisa sobre os efeitos da prova de Redação do ENEM na prática de duas professoras do Ensino Médio,

em uma escola pública e em uma escola privada. Por se tratar do mesmo exame abordado nesta dissertação, ainda que com focos diferentes, esta pesquisa foi importante para a elaboração deste relato.

Vicentini (op. cit.) utilizou como métodos de geração de dados observações das aulas de Redação nas duas escolas, entrevista com os participantes da pesquisa, enriquecidos com notas de campo. A análise dos dados gerados mostrou que ocorriam efeitos retroativos nas percepções, atitudes e práticas da professora da escola particular, porém o mesmo não ocorria nas aulas da professora da escola pública. Sendo assim, segundo o estudo, um mesmo teste pode proporcionar efeitos diferentes em distintos contextos.

Além destas acima citadas, outras importantes pesquisas sobre efeito retroativo foram realizadas no contexto brasileiro e contribuíram para o desenvolvimento desta investigação. Elencamos os trabalhos mais relacionados ao recorte de pesquisa que estabelecemos aqui na forma do Quadro 7, abaixo, que traz informações sinópticas sobre o tema e os resultados de cada pesquisa realizada.

Quadro 7: Alguns estudos sobre efeito retroativo no Brasil

Autor(es), ano	Pesquisa	Resultados
Scaramucci (1998, 1999 e 2002)	Investigou os efeitos da prova de Inglês do vestibular da UNICAMP na prática de três educadores.	Efeito retroativo sobre as práticas dos educadores foi parcial, com diferentes intensidades.
Gimenez (1999)	Observou os efeitos da prova de Inglês do vestibular da UEL.	Apenas alguns aspectos do ensino são alterados, sendo atribuído o resultado, principalmente às crenças dos professores.
Avelar (2001)	Analisou os efeitos de uma nova avaliação em uma turma de Inglês.	As percepções de professores e alunos foram ampliadas.

Bartholomeu (2002)	Analisou as percepções dos alunos sobre as provas de vestibulares da USP, UNICAMP e UNESP.	O estudo apontou a inexistência de efeito retroativo nas atitudes e motivações dos alunos.
Pessoa (2002)	Investigou o efeito retroativo do Programa de Avaliação Seriada de Inglês em Brasília.	Há efeito retroativo sobre o conteúdo e materiais didáticos, mas não sobre a forma como é abordado em sala de aula.
Correia (2003)	Procurou compreender a visão dos alunos sobre a prova de Inglês do vestibular da UNICAMP.	Professores e alunos não mudaram suas práticas tendo em vista as características do exame.
Scaramucci (2001, 2003, 2004 ^a)	Pesquisou o exame de proficiência em português para estrangeiros CELPE-Bras.	O exame é potencial catalisador das mudanças pretendidas.
Silva (2006)	Investigou a maneira de aprender de quatro candidatos ao CELPE-Bras.	Demonstra efeito, mas pesquisa poucos participantes, portanto, seus resultados devem ser vistos com cautela.
Lanzoni (2004)	Investigou efeito retroativo do Test of English for Academic Purposes (TEAP) em alunos aspirantes ao PPG de uma universidade pública de SP.	Há efeito retroativo em diferentes níveis em cada participante.
Retorta (2007)	Investigou os efeitos da prova de Inglês do vestibular da UFPR.	Há forte efeito retroativo nas escolas particulares, entretanto não há o mesmo efeito nas instituições públicas.

Oliveira (2009)	Investigou a influência da motivação na avaliação em sala de aula.	Há diversos elementos que podem influenciar a motivação dos alunos, além de suas avaliações.
Retorta (2010)	Investigou o efeito retroativo do SAEB no Ensino Fundamental.	Não foi percebido efeito retroativo do exame.
Blanco (2013)	Estudou os efeitos da prova de Inglês do ENEM.	Foi percebido efeito retroativo no contexto investigado.
Goliath (2015)	Investigou o tipo de efeito retroativo dos exames SIMAVE e PROEB em uma escola pública do interior de MG.	Os exames exercem influência nas práticas observadas.
Vicentini (2015)	Investigou o efeito retroativo da prova de redação do ENEM na prática de professoras de Ensino Médio.	Percebeu-se que há efeito retroativo diferentes em diferentes contextos.

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando, então, que exames e testes da proficiência em línguas de estudantes são construtos complexos, que envolvem valores, consequências e tomadas de decisão, além de envolverem conteúdos e procedimentos que revelam construtos mais ou menos válidos, por serem mais ou menos confiáveis e mais ou menos eficazes em exercer impactos positivos nos sistemas com os quais se relacionam institucionalmente, procuraremos, neste trabalho, examinar os efeitos retroativos do ENEM e do vestibular da UFRGS nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura numa escola pública gaúcha.

CAPÍTULO III

Pesquisador(es) - um antes e depois do campo

Neste capítulo, apresentarei o método utilizado nesta investigação, a justificativa de sua escolha e as características e importância da metodologia adotada para os estudos de Efeito Retroativo. De modo conciso, serão apresentados, também, os contextos e o desenrolar desta pesquisa, em uma escrita cronológica; por fim, trataremos aqui das perguntas de pesquisa que guiaram a investigação em cada uma de suas etapas.

3.1 Sobre a escolha da metodologia e suas justificativas

Como vimos, o conceito de efeito retroativo diz respeito à influência que determinado teste exerce sobre o sistema de ensino a que diz respeito. Nessa medida, a pesquisa na área envolve sempre certa relação entre a análise de um teste sob um aspecto definido e a análise de dados obtidos tendo como campo de reflexão um sistema de ensino dado. Entretanto, ao definirmos as perguntas de pesquisa desta dissertação, como se verá, tornou-se claro que o interesse não eram relações amplas entre os exames de larga escala relevantes em nosso meio mais imediato e o sistema de ensino, mas relações entre as definições curriculares de determinada escola e os exames de larga escala relevantes para os membros da comunidade escolar pesquisada. Nessa perspectiva, a única metodologia que poderia nos aproximar de respostas relevantes tendo em vista nosso objetivo é a pesquisa qualitativa interpretativa, utilizando procedimentos etnográficos. Trataremos, então, dessa perspectiva de investigação nos campos da educação e da linguística aplicada no que segue nesta seção.

Os estudos mais relevantes sobre Efeito Retroativo (ALDERSON E WALL, 1993; BAILEY, 1996; SHOHAMY, 1992,1996; SCARAMUCCI, 1992, 1998, 1999, 2002, 2004; GIMENEZ, 1999; RETORTA, 2007) apontam a metodologia como a principal limitação do prosseguimento dos estudos sobre o tema. Isso porque a pesquisa inicialmente realizada sobre efeitos retroativos teve caráter mais voltado a generalizações, uma vez que se valia de procedimentos como questionários e entrevistas com professores, pais e alunos. Essas generalizações, formuladas com base na autoavaliação declarativa oferecida pelo conjunto de pessoas envolvidas nas escolas e nos testes, não favoreciam, contudo, o aprofundamento necessário para de fato ser possível afirmar que efeitos de tais exames se fazem sentir nas práticas escolares; enfim, no dia a dia de professores, alunos e, indiretamente, famílias. Por essa razão, a pesquisa qualitativa, mais voltada a uma

imersão em contextos singulares, passa a ser recomendada pelos autores de referência na área.

Alderson e Wall (1993) ressaltam a necessidade de comprovação empírica do efeito retroativo.. Para os autores, testes diferentes causam efeitos diferentes em cada indivíduo. Diante disso, seria necessário utilizar uma metodologia que permitisse uma extensa observação do trabalho em sala de aula, a realização de entrevistas com os participantes e análises documentais. Enfim, recomendam que o avanço da compreensão desses efeitos se dê na direção da triangulação de dados de tipos diversos, o que reforçou a relevância de nossa opção em realizar pesquisa mais voltada a um contexto singular, permitindo valorizar a interpretação dos próprios envolvidos na preparação para os exames focalizados em nosso trabalho.

Do meu ponto de vista, portanto, escolher uma metodologia qualitativa significou eleger os participantes da pesquisa como protagonistas do contexto investigado, e me colocar ao lado deles para tentar ter uma visão o mais próxima possível do contexto real; contexto este que sempre será visto e descrito neste trabalho como singular e específico, já que não é objetivo desta investigação elaborar hipóteses generalizadoras. Segue-se disso que as asserções interpretativas aqui propostas dizem respeito ao grupo de participantes observados na pesquisa e ao período em que estive em campo.

Ao decidir que o objeto de estudo desta pesquisa seria o efeito retroativo do ENEM e de outros importantes exames externos aplicados principalmente para alunos do Ensino Médio, imediatamente elegi o Anita Garibaldi como campo para minha geração de dados. Primeiramente, por ter sido aluna da escola há alguns anos e ter na memória lembranças de eventos e situações que preliminarmente identifiquei como efeitos retroativos de exames para acesso ao ensino superior.

Com o aumento da relevância do ENEM para os estudantes de Ensino Médio, um novo indicador informal surgiu na comunidade em que se localiza o Anita: a colocação no *ranking* das escolas no ENEM. Como fui moradora da região por muitos anos, sempre notava uma espécie de disputa entre as principais escolas do bairro, sendo que o Anita frequentemente ficava com as melhores notas no exame, no contexto das escolas geograficamente próximas. Além disso, por alguns anos consecutivos a escola

fixava faixas em homenagem aos aprovados nos principais vestibulares da região nas grades em frente ao prédio. Com muita frequência passava em frente ao colégio e em época de férias sempre reparava nas faixas de “Bixo¹²”.

Com essas informações sobre a escola e alguns questionamentos sobre o Efeito Retroativo do ENEM que ficaram após a escrita do meu TCC, senti que era o momento de escrever meu projeto de pesquisa e identificar as perguntas pertinentes para a investigação. Na pesquisa de cunho etnográfico, é muito comum que as perguntas se alterem no decorrer da investigação, já que a primeira elaboração é feita com base no que o pesquisador espera encontrar em campo.

O questionamento primário acerca do tema surgiu em outro estudo, que analisou o construto das questões de reflexão linguística do ENEM, e indagava sobre a forma como o exame influenciava no ensino público: *“Por que, mesmo com tamanha visibilidade e com um construto tão diferenciado e inovador, o efeito retroativo nas escolas não é positivo e condizente ao exame?”* (VELOSO, 2014).

Com base no questionamento inicial, outras perguntas foram elaboradas antes mesmo de entrar em campo.

- 1) O ingresso no Ensino Superior, logo após a conclusão do Ensino Médio, é uma expectativa presente na comunidade?
- 2) Há uma preocupação por parte dos professores em preparar seus alunos para os exames?
- 3) Qual a interpretação que os alunos e professores fazem do ENEM?
- 4) Há efeitos retroativos dos exames na disciplina de Língua Portuguesa?
- 5) Os efeitos retroativos são positivos ou negativos?

No decorrer da investigação em campo, as perguntas foram alteradas quatro vezes a fim de considerar o que os participantes e o contexto observado estavam me dizendo. Elaborar as perguntas de pesquisa é uma tarefa extremamente complexa,

¹² Bixo é o nome dado aos aprovados nos vestibulares. É uma tradição na região fixar faixas em frente às casas contendo a instituição que o aluno ingressará e o curso para o qual foi aprovado.

sobretudo quando estamos frente a frente com uma infinidade de dados importantes e relevantes.

“Este tipo de pesquisa é, portanto, exploratório, pois além de não incluir a verificação de hipótese, a decisão sobre os aspectos a serem estudados tomada anteriormente à entrada no campo pode ser redefinida durante a realização do estudo” (CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991, p. 139).

Por fim, as questões a serem respondidas neste estudo passaram a ser:

- 1) Qual a concepção de linguagem presente no currículo e, caso haja, no plano de estudos de Língua Portuguesa e Literatura presente no PPP da escola?
- 2) Há relação do construto de exames externos de alto impacto com a concepção de linguagem que ampara o PPP da escola?
 - a) Em caso afirmativo, percebem-se efeitos do construto da prova de Linguagens do ENEM? Como?
 - b) Em caso afirmativo, percebem-se efeitos do construto das provas de Língua Portuguesa, de Redação e de Literatura do CV UFRGS? Como?
- 3) Há relação do construto de exames externos de alto impacto com o plano de estudos de Língua Portuguesa e Literatura proposto para o ano/turma escolar observada na escola?
 - a) Em caso afirmativo, como se relacionam com a logística das aulas de Língua Portuguesa e Literatura?
 - b) Em caso afirmativo, como o construto da prova de Linguagens do ENEM se relaciona com o ensino/aprendizagem da leitura?
 - c) Em caso afirmativo, como o construto da prova de Linguagens do ENEM se relaciona com o ensino/aprendizagem da escrita?

- d) Em caso afirmativo, como o construto da prova de Linguagens do ENEM se relaciona com o ensino/aprendizagem de conceitos dos estudos de língua e de literatura?
 - e) Em caso afirmativo, como o construto das provas de Língua Portuguesa, de Redação e de Literatura do CV UFRGS se relaciona com o ensino/aprendizagem da leitura?
 - f) Em caso afirmativo, como o construto das provas de Língua Portuguesa, de Redação e de Literatura do CV UFRGS se relaciona com o ensino/aprendizagem da escrita?
 - g) Em caso afirmativo, como o construto das provas de Língua Portuguesa, de Redação e de Literatura do CV UFRGS se relaciona com o ensino/aprendizagem de conceitos dos estudos de língua e de literatura?
- 4) Há relação do construto de exames externos de alto impacto com aquele que ampara os instrumentos de avaliação em Língua Portuguesa e Literatura propostos para o ano/turma escolar observada na escola?
- a) Em caso afirmativo, como o construto da prova de Linguagens do ENEM se relaciona com o construto de avaliação praticado no contexto observado?
 - b) Em caso afirmativo, como o construto das provas de Língua Portuguesa, de Redação e de Literatura do CV UFRGS se relaciona com o construto de avaliação praticado no contexto observado?
- 5) Há efeitos retroativos de exames externos de alto impacto no contexto observado?
- a) Em caso afirmativo, os dados gerados dão sustentação à distinção entre efeito retroativo positivo e negativo? Como?

Para Silva (2009), a pesquisa etnográfica é composta por três fases: situar-se, observar e descrever. Nas próximas seções descrevo como se deu esta trajetória na minha pesquisa com base neste percurso indicado pelo autor.

3.2 Situar-se

A entrada no campo de pesquisa é uma experiência mais complexa do que pode parecer. Para realização de uma pesquisa etnográfica, não é suficiente entrar em uma sala de aula, sentar em um dos cantos, anotar ou gravar tudo. O pesquisador não é um pedestal que segura uma câmera, não é uma máquina de escrever. É um indivíduo que, inevitavelmente, interagirá com os participantes e o contexto, portanto, Silva (2009) atenta para o máximo cuidado e respeito que se deve ter ao entrar em campo.

Situar-se refere-se a este processo cuidadoso onde o pesquisador ocupa um espaço social no campo que estuda. A autorização para que o pesquisador inicie sua investigação é apenas o primeiro passo para a pesquisa etnográfica. Para Rocha e Eckert (2008), aproximar-se das pessoas é a etapa mais importante do ingresso no campo, pois a interação com os participantes e a conquista de confiança são fundamentais para que o trabalho etnográfico ocorra. Para garantir estes requisitos, optei por fazer uma aproximação lenta e gradual.

Minha primeira entrada em campo foi antes mesmo de escrever o projeto de pesquisa, quando havia apenas algumas inquietações e uma vontade de estudar o efeito retroativo na escola pública. Em abril de 2015, em uma conversa no telefone com a minha tia¹³ (que se aposentara um ano antes depois de mais de 20 anos lecionando no Anita), fui encorajada a agendar uma reunião com o então diretor Vitor Hugo. Nesta mesma ligação, recebi fortes elogios ao trabalho do professor Pedro com as turmas de 3º ano do Ensino Médio. A reunião foi agendada para a semana seguinte.

No dia 14 de abril de 2015, às 16h conversei com o professor Vitor Hugo em sua sala. O Vitor Hugo é uma figura importante para a escola e para a comunidade. Desde o tempo em que estudei no Anita (de 1996 até 2004), tenho na memória o professor Vitor Hugo ocupando os cargos administrativos e estando à frente de atividades e projetos. Neste encontro conversamos sobre os motivos do meu retorno, depois de mais de dez anos, e sobre os objetivos do meu projeto. Ele se mostrou bastante entusiasmado em me receber e imediatamente indicou o professor Pedro para participar da pesquisa. Passou-

¹³ Devo a ela toda minha trajetória na educação. Não há sequer uma visita de domingo que não se torne uma grande conversa sobre escola, sala de aula, professores, etc. E sempre terminam assim: tem que estudar, Luiene. Professor não pode parar de estudar nunca!

me os horários em que o professor estaria na escola e disse que conversaria com ele no dia seguinte para agendarmos uma conversa.

Uma semana depois, conheci o professor Pedro. Foi uma conversa informal sobre o tema do meu projeto, mas o professor já se mostrou interessado em participar e curioso em conhecer os resultados da investigação. Este foi meu primeiro contato com o professor que participaria da pesquisa e, diferentemente da conversa com o diretor, o qual já conhecia há muito tempo, percebi que o consentimento dele não seria suficiente para que pudesse adentrar naquele ambiente, que era seu.

Ser uma pessoa conhecida por alguns membros do grupo me deixou em uma posição mais confortável do que se estivesse em um ambiente totalmente novo. Sendo assim, poderia focar todas as minhas forças iniciais em familiarizar-me com a turma e o professor, e conquistar a confiança deles.

Para Monteiro Costa (1994), ser membro do grupo que se pretende estudar traz algumas vantagens. Segundo ele,

a racionalidade faz com que o sujeito, com a devida distância, analise, mas não participe da vida do objeto pois, se é possível que um índio se transforme num antropólogo, não é possível que a recíproca seja verdadeira: um antropólogo, por mais que se esforce para isso e por força de sua racionalidade, jamais experimentará o que seja, verdadeiramente, ser índio, que nunca caberá na estrutura racional do pesquisador (MONTEIRO COSTA, 1994, p. 56).

Principalmente para esses casos, torna-se essencial para o pesquisador “estranhar o familiar”. Para Erickson (1989), o estranhamento consiste em um esforço sistemático para estranhar o que lhe é familiar, a fim de observar e analisar situações que não seriam percebidas. Em se tratando deste estudo, o estranhamento se deu sistematicamente. As perguntas de pesquisa foram um instrumento constante e dinâmico para garantir a relação entre campo e pesquisadora.

No começo do ano letivo de 2016, já com o projeto em mãos, voltei à escola, para retomar minha aproximação e, finalmente, começar as observações. Retomei com o professor os objetivos da pesquisa e combinamos um cronograma prévio de observações, seguindo alguns direcionamentos propostos por Erickson (1989, 1990):

- apresentei aos participantes os objetivos da pesquisa, e retomei sempre que foi necessário;
- deixei claro que os dados coletados não seriam utilizados em hipótese alguma sem a autorização de todos os participantes envolvidos;
- expliquei que os nomes dos participantes não seriam divulgados e, na escrita do trabalho, utilizaria pseudônimos;
- expliquei que as fotografias que viesse a fazer, se publicadas, teriam os rostos borrados, para preservar a identidade de todos os participantes;
- deixei claro que, a qualquer momento da pesquisa, qualquer participante poderia retirar a autorização e a investigação seria suspensa imediatamente em tudo o que dissesse respeito àquele participante.

No primeiro dia de observação, solicitei ao professor alguns minutos para conversar com a turma, e todas informações acima foram ditas a eles.

Vinheta narrativa 5 – Elaborada a partir de notas de diário de campo: 05/04/2016

Apresentação da pesquisadora

Todos os alunos já estão na sala de aula. Entro com o professor Pedro e percebo que todos conversam, circulam pela sala, poucos estão com os materiais na mesa. O professor caminha até a sua mesa e eu o acompanho. Enquanto ele larga seus materiais, dá boa tarde à turma e solicita silêncio de todos. Estou em pé ao seu lado esperando os alunos sentarem. Algumas alunas sentadas nas primeiras fileiras me olham atentamente. A Jéssica, que está sentada na carteira que fica encostada na mesa do professor, me olha sorrindo.

Jéssica: Tu é estagiária?

Luiene: Não, eu já vou explicar o que eu vou fazer aqui.

Jéssica: Aaa bom, porque é muito difícil deixarem fazer estágio no último ano.

Antes que eu pudesse continuar o diálogo com a Jéssica, o professor chama atenção da turma.

Professor: Vamos, pessoal, nós não temos a tarde toda!

Após o silêncio da turma, o professor me apresenta.

Professor: Então, essa é a Luiene, ela estudou aqui muitos anos, morou aqui perto, fez faculdade na UFRGS, e é professora também. Eu vou deixar ela explicar o que vai fazer aqui e se apresentar.

Eu digo a eles meu nome, conto quando estudei lá e o que fiz depois que saí da escola. Em seguida falo sobre a minha pesquisa, os objetivos e quanto tempo pretendo ficar por lá. Todos prestam bastante atenção. Entrego o termo de consentimento e aguardo alguns minutos para que leiam.

Luiene: Alguém tem alguma dúvida? Não precisa perguntar agora, nem hoje. Todos os dias vocês podem falar comigo sobre a pesquisa, se quiserem.

Joice: Eu tenho uma dúvida. O que é pseudônimo?

Luiene: É um nome que eu vou inventar para cada um de vocês na hora que estiver escrevendo o relatório da pesquisa. Assim todos vão ter a identidade preservada.

Joice: Aaa bom, entendi. Valeu, sora.

Luiene: Mais alguma dúvida por enquanto?

Jéssica (fala bem alto e levanta a mão): Eu tenho.

Luiene: Pode falar, Jéssica.

Jéssica: Qual o gabarito do ENEM?

A turma toda ri, o professor me olha sorrindo e acena a cabeça negativamente.

Luiene: Eu não sei, mas se descobrir até outubro conto para vocês. Se isso não acontecer, posso ajudar com alguma coisa enquanto estudam, pelo menos.

Enquanto falo vou me dirigindo ao fundo da sala, já tomei bastante tempo da aula. Sento na última classe da fileira central e o professor retoma a palavra.

A vinheta acima apresenta excertos que julguei mais importantes deste momento de apresentação. Os encaminhamentos sugeridos por Erickson (1989, 1990) descritos acima, estavam descritos detalhadamente no Termo Livre de Consentimento (Anexo 1) que todos os alunos assinaram neste dia. Além dos alunos da turma 301 e do professor Pedro, também assinaram o termo os alunos da turma 302 e a professora de

Literatura, já que a disciplina de Língua Portuguesa realizava diversas atividades integradas com a disciplina de Literatura. Além disso, algumas atividades envolviam os dois terceiros anos, como a oficina de Redação e a prova de área.

No decorrer da pesquisa, diversas vezes questionei os alunos e o professor sobre a investigação, sobre minha presença nas atividades, e deixei sempre muito claro que a qualquer momento poderiam retirar a autorização, solicitar que eu cessasse as observações e pausar o estudo.

Nota de diário de campo 1: 25/05/2016 – Sala de recursos audiovisuais

Vanessa: Ai, até a sora vai ver nossa apresentação?

Luiene: Se vocês quiserem posso esperar lá fora?

Vanessa: Não, sora. Tô só brincando, a senhora até nos ajuda, nos acalma.

Luiene: Tá bom, mas se quiserem posso esperar lá, sem problema nenhum.

3.3 Interagir é requisito para observar

Após longos meses de (re)aproximação do campo, é chegada a hora de observar. Observar é a principal estratégia da pesquisa etnográfica; entretanto, requer interação, participação. O pesquisador, através de seu olhar, precisa entender o que o objeto de estudo significa para o outro. Para Silva e Milito (1995), o pesquisador participa a fim de observar, sendo que, normalmente o oposto é mais comum: a observação é pré-requisito para participação.

O objetivo principal da observação, na metodologia etnográfica, é priorizar a visão do participante, aproximando-se dela o máximo possível. Investigar um fenômeno social a partir de uma perspectiva êmica só será possível se o pesquisador lançar mão de longas horas em campo, interagindo e participando de conversas, eventos e rituais.

(...) a observação direta é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e representações coletivas da vida humana. É se engajar em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais, e históricos. (Rocha e Eckert, 2008)

A geração de dados ocorreu entre os meses de março e outubro de 2016. Decidi que a observação aconteceria durante vários meses, com o objetivo de evitar o efeito Hawthorne, como explicam Quevedo-Camargo e Scaramucci:

[...] 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 (QUEVEDO-CAMARGO E SCARAMUCCI, 2014, p 225).

Neste período em que estive na escola, utilizei diversas formas de geração de dados, e todas elas exigiam um trabalho incansável após a saída do campo, como veremos na próxima seção. Nas primeiras reuniões com a direção da escola, utilizei um pequeno bloquinho de anotações para apontar considerações importantes. Com o início das observações em sala, adotei o mesmo bloco para fazer as notas de campo. Entretanto, o bloco foi preenchido na primeira semana de pesquisa. Utilizei, então, um grande caderno com 96 folhas como apoio até o final da investigação.

Realizei, também, entrevistas semiestruturadas com o professor Pedro e com três alunos. Estes materiais tornaram-se especialmente importantes no momento da análise dos dados, para a triangulação com as outras formas de geração, pois proporcionam mais elementos para alcançar uma visãoêmica, o que sempre foi minha prioridade nesta investigação.

As entrevistas foram guiadas por eixos temáticos e não por perguntas fechadas. Na entrevista com o professor falamos sobre (i) o ENEM na preparação das aulas; (ii) o ENEM na rotina escolar; (iii) o estímulo do governo para preparar os alunos da escola pública para prestar o ENEM; (iv) o acesso aos materiais do ENEM, como caderno do aluno, manual de redação, matriz de referências, edital; e (v) sobre a importância do acesso ao Ensino Superior para os alunos, para os pais, para a escola e para o próprio professor.

A entrevista com os alunos foi realizada com os três ao mesmo tempo. A escolha dos alunos foi aleatória, pois na época da realização da entrevista, já conhecia todos eles e sabia quais estudavam mais para o ENEM, quais não haviam se inscrito para o exame, quais prestariam vestibular, quais frequentavam cursinhos no contraturno. Não queria escolher os alunos e correr o risco de selecionar, mesmo inconscientemente, os alunos que eu imaginava que confirmariam minhas asserções. Portanto, solicitei ao professor de Geografia (já que ele não tinha conhecimento dos objetivos da minha pesquisa), que fizesse a gentileza de liberar três alunos para conversar comigo em seu

horário de aulas, e que escolhesse de forma aleatória. Aguardei no refeitório a chegada da Bia, da Juliete e do Saulo.

Conversamos sobre (i) a preparação para o ENEM na escola, (ii) a importância/relevância dos cursinhos pré-vestibular, (iii) a importância de entrar na faculdade, (iv) a possível pressão que sofrem com relação ao ENEM e ao vestibular, (v) e se costumam estudar em casa.

A entrevista com o professor durou 1 hora e 36 minutos, e com os alunos 47 minutos e 6 segundos. A transcrição foi feita, inicialmente, dos trechos que julguei mais importantes no momento da geração de dados, e ao iniciar a análise, outros trechos foram transcritos, devido à alteração das perguntas de pesquisa no decorrer da investigação.

Utilizei registros em áudio, vídeos e fotografias durante a geração de dados. Além disso, no decorrer da investigação coletei todo tipo de materiais e documentos que poderiam ser necessários no momento da análise. Tudo que os envolvidos utilizavam ou falavam eu procurava coletar.

Além destes dados, algumas conversas informais foram de extrema importância para compreender o que se passava em campo. Destaco aqui as conversas com a minha tia, que trabalhou com alfabetização na escola por mais de 20 anos, mas no período da pesquisa já estava aposentada, e com os demais professores nos momentos de recreio, cafezinho e chimarrão.

Quadro 8: Geração de dados

DATA	MÉTODO DE GERAÇÃO/OBSERVAÇÕES
14/04/2015	Conversa informal com o diretor Vitor Hugo sobre o projeto, explicação dos objetivos e dos procedimentos. Registro em diário de campo. Tempo de duração: 1 hora
22/04/2015	Conversa informal com o professor Pedro sobre o projeto, explicação dos objetivos e procedimentos. Registro em diário de campo. Tempo de duração: 1 hora

22/03/2016	<p>Conversa com o novo diretor e posteriormente com a coordenadora pedagógica para dar início à geração de dados. Combinamos a turma que observaria e retomamos os objetivos e procedimentos. Recebi os horários das aulas da turma. Registro em diário de campo.</p> <p>Tempo de duração: 2 horas</p>
05/04/2016	<p>Primeiro dia de observação com a turma. Apresentação da pesquisadora, conversa sobre a pesquisa, assinatura do termo de consentimento. Aula de redação sobre o ENEM. Registro em diário de campo.</p> <p>Tempo de duração: 2 horas</p>
11/04/2016	<p>Aula de redação sobre o ENEM. Conversa sobre a proposta de redação, leitura e interpretação dos textos de base. Entrega de redação para o professor corrigir. Registro em diário de campo e gravação de áudio.</p> <p>Tempo de duração: 2 horas</p>
19/04/2016	<p>Observação na sala dos professores. Aula de gramática sobre crase. Registro em diário de campo.</p> <p>Tempo de duração: 1 hora.</p>
20/04/2016	<p>Aula de leitura. O professor orienta o trabalho em sala de aula, depois todos se dirigem à biblioteca onde escolhem contos. A leitura acontece em diversos ambientes da escola (pátio, quadra, refeitório). Antes do fim do período, todos se encontram na sala para dar encaminhamento ao trabalho. Registro em diário de campo.</p> <p>Tempo de duração: 2 horas.</p>
21/04/2016	<p>Apresentação do trabalho realizado a partir dos contos lidos na aula de leitura. Observação na sala dos professores e na sala de aula. Registro em diário de campo e gravação de áudio.</p> <p>Tempo de duração: 2 horas.</p>
26/04/2016	<p>Observação na sala dos professores. Não teve aula de Língua Portuguesa neste dia. Registro em diário de campo.</p> <p>Tempo de duração: 1 hora.</p>
03/05/2016	<p>Aula de redação. Atividade de leitura e interpretação de textos retirados de uma prova do ENEM. Observação em sala de aula e pátio. Registro em diário de campo.</p> <p>Tempo de duração: 1 hora.</p>

25/05/2016	Prova de área. Apresentação de trabalho sobre o livro “A hora da estrela” para as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Apresentação em grupo, oral, com auxílio de data show. Observação nos corredores da escola e na sala de recursos audiovisuais. Registro em diário de campo e fotografia. Tempo de duração: 3 horas.
01/06/2016	Prova de redação: Produção de um texto nos moldes do ENEM. Registro em diário de campo. Tempo de duração: 2 horas.
06/06/2016	Entrevista com o professor na Sala dos professores. Registro em diário de campo e gravação de áudio. Tempo de duração: 2 horas.
07/06/2016	Entrevista com os alunos no refeitório. Registro em diário de campo e gravação de áudio. Tempo de duração: 1 hora.
29/10/2016	Oficina de redação oferecida para todos os terceiros anos e aberta para a comunidade. Atividade realizada no sábado pela manhã. Registro em diário de campo e fotografia. Tempo de duração: 3 horas.

3.4 (D)Escrevendo e analisando

A escrita deste relato se deu de forma a permitir que o leitor seja um co-analista. Para Erickson (1989), nove elementos principais são necessários para isso: (i) asserções empíricas, (ii) vinhetas narrativas analíticas, (iii), citações das notas de campo, (iv) citações de entrevistas realizadas, (v) informes sinópticos dos dados (mapas, quadros e diagramas), (vi) comentário interpretativo marcado por uma descrição particular, (vii) comentário interpretativo marcando a descrição geral, (viii) descrição teórica, (ix) informe sobre a história natural da indagação do estudo (*apud* Jung, 2003).

Como já dito anteriormente, os dados gerados nesta investigação estarão neste relatório, obrigatoriamente, preservando a identidade dos participantes através do uso de pseudônimos e tratamento das fotografias para que os rostos não sejam reconhecidos. Os dados gerados, a partir de notas ou diários de campo, foram organizados para este relato a fim de formar um texto único e serão apresentados em forma de excertos ou vinhetas narrativas, com a data da observação e um título significativo para o conteúdo do texto.

(...) os diários de campo, entretanto, não servem apenas como um instrumento de “passar a limpo” todas as situações, fatos e acontecimentos vividos durante o tempo transcorrido de um dia compartilhado. Ele é o espaço fundamental para o pesquisador arranjar o encadeamento de suas ações futuras em campo, desde uma avaliação das incorreções e imperfeições ocorridas no seu dia de trabalho de campo, dúvidas conceituais e de procedimento ético (Rocha e Eckert, 2008, p.15).

O trabalho de análise dos dados gerados iniciava logo após a saída de campo. Diariamente, após as aulas observadas, que terminavam no máximo às 18h15, horário em que acabava o último período, iniciava-se um novo turno de trabalho, ao qual me referi como “pós-campo”.

A realização deste trabalho acontecia rigorosamente no mesmo dia, logo após a geração de dados, pois com o passar do tempo, os fatos, as situações e as imagens ficam falhas na memória, sobretudo no meu caso, que estava esperando minha primeira filha; em minha memória, a gestação contribuía para este esquecimento mais rápido.

As anotações do diário de campo eram transcritas para um documento no digitado no programa Word. Anotava cada detalhe, cada rabisco, cada símbolo riscado no cantinho da folha. Tudo para garantir que as informações não se perderiam até o momento da análise. Sempre que eu julgasse necessário, vinhetas narrativas já eram elaboradas para que tivesse acesso às informações completas e aos episódios que, no momento da geração de dados, julguei pertinente. Utilizarei diversas vinhetas neste relato com o objetivo de dividir com o leitor a análise dos dados e dar possibilidade a ele de analisarmos juntos cada um dos excertos de dados que julguei relevantes. Esta etapa do trabalho exigia pelo menos três horas de transcrição, leitura e organização dos dados gerados no dia.

Ocorre que ver, sendo diferente de olhar pura e simplesmente, implica uma organização do que foi olhado, espiado, espionado, entrevisto, reparado, notado, percebido ao longo do percurso etnográfico. Ver implica um olhar que se organiza; um olhar organizado e reorganizado; que vai organizando; que organiza e reorganiza; que vai revendo; que revê e dá por revisto (SILVA, 2009, p. 181).

Os dados gerados a partir de gravações, assim como as entrevistas realizadas, foram analisados, e a transcrição das partes mais pertinentes realizada. O uso destas estratégias de geração foi importante para os momentos de análise, pois retomar as

imagens ou áudio das observações favorecia que revivesse o momento e a análise fosse mais complexa. Algumas transcrições foram realizadas, assim como nas entrevistas, seguindo um modelo simplificado, já que não se trata de uma análise interacional da conversa, nem uma análise de aspectos da variabilidade do uso da língua no momento das interações. Para realizar as transcrições que estão presentes nesta dissertação, utilizei as seguintes convenções:

- (...): supressão de trechos dos dados;
- (): observações importantes para o entendimento da interação, feitas pela pesquisadora;
- []: descrições das ações não verbais dos participantes;
- **Nome em negrito**: nome do participante dono do turno da fala;
- “ ”: indicam o início e o fim da fala do participante.

Concordando com Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014, p. 219), a análise documental é essencial à pesquisa que se propõe investigar efeitos retroativos. Os documentos utilizados para esta análise foram:

- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio;
- Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Anita Garibaldi;
- Caderno de Língua Portuguesa, Literatura e Redação, cedido por um dos alunos;
- Plano de estudos do 3º ano do Ensino Médio das disciplinas de Língua Portuguesa, Redação (no documento está descrita como *produção textual*) e Literatura;
- Avaliações de Língua Portuguesa e Redação do período de geração de dados;

- Provas de Língua Portuguesa e Literatura da UFRGS 2016/2017;
- Manual do candidato UFRGS;
- Análise das questões do ENEM anteriormente realizada por mim - Veloso (2014)¹⁴.

Mais de um ano depois da primeira entrada em campo, fica evidente a importância de haver registros completos e rigorosos da pesquisa. Além de evitar que o esquecimento do investigador prejudique a análise, a geração de vários tipos de dados (diário de campo, registros audiovisuais, entrevistas, documentos) possibilita que haja uma triangulação dos dados, permitindo assim uma visãoêmica na análise.

Para Cavalcanti e Moita Lopes (1991), a triangulação dos dados nos permite outros olhares sobre o objeto da pesquisa. Cada instrumento utilizado na pesquisa, gravação, documentos, etc. possui uma subjetividade inerente. Ao utilizar mais de uma estratégia de geração de dados, a pesquisa adquire uma natureza intersubjetiva, pois leva em conta várias subjetividades. Ao olhar de várias maneiras e vários ângulos para o mesmo objeto, garante-se mais confiabilidade para a análise dos dados.

As asserções aqui descritas são baseadas no que foi observado no período em que estive na escola e refere-se apenas a este grupo. O objetivo da pesquisa não é generalizar resultados. A partir da análise de dados, da retomada das perguntas de pesquisa, quatro afirmações empíricas foram constatadas e serão referências para os capítulos de análise de dados; essas asserções giram em torno dos seguintes temas:

1. Valoração do Ensino Superior dentro e fora da escola;
2. Os construtos de trabalho identificados nas aulas de Língua Portuguesa e Redação;
3. O ENEM e o Vestibular da UFRGS e os efeitos na organização cronológica do currículo;
4. Os efeitos do vestibular da UFRGS nas aulas de Língua Portuguesa.

¹⁴ Não utilizei o caderno de provas do ENEM, pois em Veloso (2014) há uma extensa análise sobre as questões de dois anos do Exame.

CAPÍTULO IV

Protagonistas e pesquisador: observando o fenômeno

Neste capítulo, apresento interpretações inicialmente formuladas a partir da análise dos dados. Os dados gerados e registrados, conforme relatei no capítulo anterior, foram todos examinados e reexaminados em busca de respostas para cada uma das perguntas de pesquisa, tal como reformuladas no período da geração dos mesmos. Conforme anunciado no final do capítulo anterior, alguns temas destacaram-se como especialmente relevantes para a compreensão das relações, de natureza dinâmica e heterogênea, passíveis de se estabelecer entre as cenas de sala de aula, os documentos, o conteúdo das entrevistas obtidas em campo ou das conversas e o tema do efeito retroativo dos dois exames selecionados para análise.

Estabelecidas as perguntas e os eixos temáticos relevantes, realizei a indexação dos excertos, separando os arquivos referentes a trechos dos diários de campo e das entrevistas que me pareciam importantes para a compreensão do lugar dos exames no currículo de Língua Portuguesa da escola, tal como co-construído pelos participantes. O mesmo procedimento foi adotado para a organização do material documental. Isso feito, realizei uma primeira sistematização, tomando os eixos temáticos como modo de compreensão do todo e estabelecendo por meio deles um panorama da organização didática da escola, no que concerne à Língua Portuguesa. O resultado deste trabalho de análise é tema deste capítulo.

4.1 Valoração do Ensino Superior dentro e fora da escola

Nas primeiras visitas à escola, realizei uma aproximação com o campo e os participantes da pesquisa. Primeiramente, como disse no capítulo anterior, tive longas conversas com os diretores da escola, com a coordenadora e com o professor. Ao conversar sobre os objetivos da pesquisa, imediatamente os participantes exaltavam as notas dos alunos nos exames externos e as aprovações nos principais vestibulares.

Informalmente, eu já sabia destas características da escola, sabia que, na região central, era a escola que mais aprovava alunos na UFRGS e no ENEM, ou a que mais divulgava seus resultados. Antes mesmo de iniciar a geração de dados com os alunos, já identifiquei que a escola valorizava o acesso ao Ensino Superior, pelo menos

em seu discurso público ou em conversas acerca da vida da escola em que seus membros participavam.

Nota de diário de campo 2: 14/04/2016 – Sala do diretor

Vitor Hugo: É tão bom para nós ver que um aluno dá certo, que nem tu. Por isso que a gente se esforça para que os alunos prossigam os estudos, né.

(...)

E temos resultados. Todos os anos temos vários alunos que entram na UFRGS, que passam no ENEM. As nossas notas do ENEM são maiores que das Irmãs. E depois os alunos voltam para agradecer, para contar como está na faculdade. É muito gratificante ver que nosso trabalho deu certo.

A valoração do Ensino Superior está diretamente ligada à relação que a equipe da escola (professores, direção, coordenação) tem com os alunos. No decorrer do período que estive em campo, corroborado com a análise dos dados, pude perceber que os alunos gostam da escola e do professor, e que o sentimento é recíproco.

É comum perceber momentos de conversas de caráter pessoal entre o professor e os alunos. Devido ao tempo que convivem (alguns alunos estudam no Anita desde a 1ª série), o professor conhece praticamente toda a vida dos alunos, e demonstra interesse e preocupação com o desenvolvimento e bem-estar dos estudantes. Embora essa característica das interações que testemunhei nada diga sobre os exames externos, há certo consenso na escola sobre o papel da entrada no Ensino Superior como parte de um projeto de futuro que viria em benefício do alunado, tornando a preocupação geral do professor com seus alunos o contexto no qual o direcionamento para a participação nos exames de ingresso está atrelado.

Vinheta narrativa 6 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 25/05/2016

“Crise de pânico”

Larissa entra na sala com *bobs* nos cabelos justificando que sairá da escola direto para outro lugar. Ao final do trabalho o professor diz: -Pode ir pra festa, Larissa. Bom show pra ti. Veio até com os cabelos arrumados. A aluna saiu rindo.

Enquanto conversam sobre o trabalho do grupo da Larissa, o professor fala sobre a crise de pânico que outra aluna enfrentou antes da aula devido à apresentação.

Professor: E a Luisa, que quando cheguei tava chorando na escada. Coloquei ela pra dentro da sala dos professores, tomou até nosso chazinho. Não sei o que aconteceu, ela disse que foi por causa do trabalho, mas não sei não.

Enfim, de diversas maneiras a equipe demonstra estar atenta aos estudantes. Uma delas é a clareza que parece haver, de parte da equipe da escola, quanto a ingressar na faculdade ser a melhor opção para garantir um bom futuro. Diante disso, trabalham incessantemente para garantir este acesso aos seus alunos, que por sua vez assumem esta postura de preparação indicada pelos professores, sem questionar, porque há uma relação de confiança e apreço entre eles.

Nota de diário de campo 3: 05/04/2016 – Sala de aula

Professor: “Ano retrasado nós tivemos um aluno daqui, o Mateus, não fez cursinho, nem nada, só estudou. Acertou 42 questões de matemática.” (...) “O Mateus conseguiu bolsa pro curso que ele queria porque ele tirou setecentos e pouquinho na redação. É uma nota boa. Mateus Amorim, vocês conhecem? Me mandou mensagem no face contando. Eu fiquei tão feliz! Parecia que era eu que tinha conseguido a bolsa. Já estou imaginando o dia que vocês me mandarem a mensagem contando que passaram na UFRGS ou no ENEM.”

Os alunos compreendem a importância de ingressar no vestibular e são incentivados pelos pais a se prepararem para as provas; alguns estudantes da turma 301 frequentam cursos pré-vestibular e pré-ENEM no contraturno das aulas. Em alguns momentos, o professor conversa com os alunos sobre as aulas do cursinho, sobre as matérias e exercícios trabalhados, dá dicas e sempre incentiva os mesmos a estudarem em casa. Segundo o professor, é gratificante ver que os alunos buscam outras fontes de estudos por conta própria.

Nota de diário de campo 4: 11/04/2016 – Sala de aula

Ane conversa com as colegas que sentam próximo sobre o título e mostra os materiais da aula de redação do cursinho que faz pela manhã.

Ane: “Minha professora do cursinho disse que quem tirou nota mil na redação fez uma ou duas redações por semana.”

Professor: “Tua professora é a Natalia?”

Ane: “Sim.”

Professor: “Eu conheço ela, estudamos juntos.”

É possível perceber que ingressar no Ensino Superior é uma aspiração dos alunos, que muitas vezes identificam a universidade como um objetivo extremamente difícil de ser alcançado. Esta forma de observar os exames externos de acesso à universidade justifica a mudança de atitudes com relação aos estudos, que passam a visar à preparação para tais provas.

Vinheta narrativa 7 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 25/05/2016

Uma pessoa da UFRGS

Subindo as escadas, encontro muitos alunos sentados nos degraus e pelo chão ao redor da sala. Os alunos das outras turmas já me reconhecem como a moça do mestrado da UFRGS. Os alunos da 301 me recebem muito ansiosos com a avaliação. O primeiro grupo de alunos é da turma 302 e já está posicionado; o professor me apresenta para a professora de Literatura como observadora para uma pesquisa de Mestrado da UFRGS.

Enrico: Não acredito que tem uma pessoa da UFRGS que vai olhar nosso trabalho. Ai que nervoso.

A vinheta acima retrata um dos momentos em que percebi como era enaltecida pelo fato de ter sido aprovada no vestibular. Para os alunos, assim como para alguns professores que reencontrei, ter ingressado na universidade federal era motivo de supervalorização. Diversas vezes, ao conversar com alguns professores, e dizer que estava na UFRGS, recebia muito elogios e notavam que meu ingresso na universidade era motivo de orgulho para a escola.

Tendo em vista que a valoração do ingresso no Ensino Superior estava presente, identifiquei que a organização das aulas de Língua Portuguesa sofria alterações de acordo com o objetivo (preparatório ou não). As próximas seções tratam especificamente da análise dos dados gerados com os alunos, principalmente da turma 301.

4.2 Os construtos de trabalho identificados nas aulas de Língua Portuguesa e Redação

As aulas de Língua Portuguesa ocupavam cinco períodos semanais, com 45 minutos cada, e não eram formalmente divididas entre língua portuguesa e redação.

Entretanto, identifiquei, no período que estive em campo, que há duas formas de trabalho diferentes adotadas pela turma. Chamo estas duas formas de “aulas tradicionais, com enfoque gramatical” e “aula sobre o ENEM”, que abordaremos nas próximas seções.

Ainda que não houvesse uma divisão formal na grade curricular da escola que distinguísse aula de gramática e redação, havia uma organização informal segundo a qual as atividades com textos, interpretação textual e produção escrita eram chamadas de “aula de redação”. No período que observei, identifiquei que, quando havia aula de redação, o foco principal era a preparação para o ENEM, sendo que muitas vezes estes momentos foram chamados também de “aula sobre o ENEM”, como veremos mais à frente.

Outra vertente de trabalho identificada, que se opunha às aulas de redação ou aulas sobre ENEM, eram as aulas com um foco mais tradicional, que abordavam conteúdos gramaticais isolados do contexto de uso e que aferiam os conhecimentos dos alunos com exercícios descontextualizados. Estas aulas não eram anunciadas, ou seja, não recebiam nenhum nome, como as aulas de redação.

As aulas tradicionais tinham como objetivo o conhecimento de regras gramaticais e davam conta dos conteúdos programáticos do 3º ano do Ensino Médio, tal como estabelecidos no plano de estudos da escola. Algumas vezes, estas aulas foram justificadas pela ocorrência de algumas questões do vestibular da UFRGS que avaliavam algum conhecimento gramatical, desvinculado, ou não, do uso da língua.

Com relação à avaliação, segue-se o mecanismo da divisão das aulas. Há sempre uma prova com questões gramaticais desvinculadas do uso da língua, sobre os conteúdos abordados nas aulas tradicionais, com exercícios que classificam as respostas em certa/errada, não permitindo uma reflexão por parte dos alunos. Enquanto isso, as avaliações das aulas de redação são produções escritas, fichas de leituras, apresentação de trabalhos e outras formas de produção, pelos estudantes, de textos mais abertos.

4.2.1 Aulas tradicionais, com enfoque em regras gramaticais e na norma-padrão

As aulas tradicionais, como dito anteriormente, receberam esta classificação devido ao tipo de abordagem dos conteúdos de reflexão linguística. Os mesmos eram trabalhados de forma isolada, sem preocupação de relacioná-los com o uso real da língua.

Surpreendentemente, este tipo de aula foi observado apenas dois meses depois do início da geração de dados. Podemos inferir que, inicialmente, havia uma preocupação por parte do professor em planejar aulas mais voltadas para a preparação do ENEM, a fim de contemplar os objetivos desta pesquisa. Com o passar do tempo e o aumento da familiaridade da pesquisadora com os participantes da pesquisa, o professor passou a retomar seus planejamentos da forma como sempre fazia.

A demora para a realização de aulas tradicionais pode ser um indicativo de que este tipo de aula é pouco reconhecido como válido ou ideal por parte do professor, que precisou lidar com a presença de uma pesquisadora da universidade na sala; penso que pode ter havido uma tentativa de realizar um trabalho mais prestigiado, já que é comum acreditar que a pesquisa tem como objetivo avaliar o trabalho do professor.

Mesmo tendo passado dois meses de geração de dados, as aulas tradicionais aconteciam principalmente nos dias em que não estava na escola, já que a turma tinha aula de Língua Portuguesa quatro vezes na semana e eu estava em campo duas vezes. Sempre que chegava na escola perguntava para os alunos como foram as aulas que não observei, e muitas vezes tinha acesso aos cadernos e avaliações que tinham feito. Além desta maneira de identificar que as aulas tradicionais aconteciam, também ocorriam frequentemente referências destas aulas na fala dos alunos ou do professor. Como no excerto abaixo.

Nota de diário de campo 5: 25/05/2016 – Sala de recursos audiovisuais

Professor: Sim, terça é o conselho. Segunda é normal. Com prova surpresa.

Mariane: Dos *porquês*, né sor?

Professor: (Risos) é. Dos *porquês*. Essa prova dos *porquês* está encantada. Igual ao tema violência contra a mulher no ENEM. Faz três anos que vai ser violência contra a mulher na redação, mas uma hora vai.

No dado acima, o professor informa uma aluna que, na semana seguinte, haverá prova sobre o uso dos *porquês*; entretanto, nas aulas que observei tal assunto não foi abordado, inclusive a prova foi agendada para um dia em que eu não estaria na escola. Para saber mais sobre esta prova, utilizei o caderno de um aluno, onde identifiquei que a turma havia trabalhado o conteúdo em uma aula; haviam feito exercícios de

preenchimento de lacunas e corrigido no quadro com auxílio do professor. Perguntei sobre esta aula para o professor e o mesmo informou que “eles já tiveram isso no 8º ano, ou no 9º, aqui é só uma revisão mesmo”.

Na semana seguinte, tive acesso à prova sobre os *porquês*, que seguia o mesmo modelo do exercício realizado no dia da aula. Eram 82 frases nas quais o aluno deveria preencher as lacunas com a forma adequada.

As aulas tradicionais seguiam uma organização cronológica. Primeiramente o professor passava no quadro o conteúdo. Algumas vezes, passava dicas ou macetes para memorização. Alguns minutos depois, realizava uma explicação e passava alguns exercícios. Ao observar qualquer caderno da turma, é possível identificar esta estrutura de aula; como no exemplo abaixo, onde o tema abordado é o acento indicativo de crase.

A terceira etapa das aulas tradicionais é a avaliação. Todos os conteúdos abordados nestas aulas são avaliados em provas escritas. As provas escritas não contam com textos para interpretação, apenas questões de múltipla escolha ou preenchimento de lacunas; estas buscam aferir o conhecimento gramatical, classificando as respostas do aluno como certas ou erradas. O construto das provas de gramática não permite que os alunos reflitam sobre o conteúdo e sobre a língua, apenas privilegia a memorização das regras gramaticais.

12/04

Crase

Ex. Fui à farmácia.

Fui ao bar.

**Crase é a junção de dois AA*

CASOS PROIBIDOS:

Nunca ocorre crase antes de:

- 1) Nomes masculinos*
- 2) Verbos*
- 3) Entre palavras repetidas*
- 4) “a” singular - diante de palavra plural*
- 5) Pronome de tratamento - Exceção Sra/Srta*
- 6) Pronomes indefinido - Exceção outra(s)*

13/04

EXERCÍCIOS:

Coloque o acento indicativo de crase quando necessário:

- a) Pedro chegou a escola antes de mim.*
- b) Costumo ir a feira aos domingos.*
- c) Atendemos a todas as exigências.*
- d) Aguardavam ansiosamente a presença.*
- e) Era uma pessoa apegada as novidades.*
- f) Esse livro não pertence a nenhuma aluna.*
- g) Pedi desculpas a ela.*
- h) O prêmio foi entregue a primeira dama.*
- i) Fizeram alusão a mesma pessoa.*
- j) Assistimos a uma partida de futebol.*
- k) Não chegaram a conclusão alguma.*

(Atividade retirada do caderno de um aluno)

Outra observação relevante diz respeito à organização espacial da sala de aula nos dias de aulas tradicionais. O professor leciona em pé, em frente à turma, que fica disposta em três fileiras duplas. O foco da aula é o quadro negro e poucos recursos pedagógicos são utilizados. Nestas aulas, a palavra é majoritariamente do professor, sendo destinada aos alunos apenas no momento de dúvidas ou de correção coletiva dos exercícios.

4.2.2 Aula sobre o ENEM

As aulas sobre o ENEM, na maioria das vezes, acontecem quando o foco do estudo é redação. Os textos utilizados para discussões e produções textuais são quase sempre retirados de provas dos anos anteriores. Quando são textos inéditos, o objetivo é treinar para prováveis temas de redação.

Durante a entrevista com o professor, o mesmo ressaltou que pensa no exame para preparar suas aulas, mas afirma que procura manter o objetivo da educação básica sem transformar suas aulas em um preparatório. Além disso, o professor demonstra compreender o construto do ENEM ao afirmar que a forma como o exame aborda

conteúdos gramaticais é diferenciada. Sendo assim, o planejamento das aulas sobre o ENEM também é diferenciado.

Nota de diário de campo 6: Entrevista com o professor

Professor: Se eu penso no ENEM pra preparar as minhas aulas? Penso, penso, né? Mas procuro, também, não transformar a sala de aula num preparatório pra concurso. O ENEM é um grande concurso hoje. Então também não dá pra desvincular da função da escola, né, do ensino básico, não é a preparação pra uma prova em si, né, mas se pensa, tá? Se pensa sim, pra sala de aula assim. Bastante redação, porque eles pedem, né, eles têm uma defasagem muito grande na escrita e isso preocupa bastante, essa defasagem na questão da língua portuguesa... na questão da Língua Portuguesa até que não, mas é que tem que mudar um pouco a (inaudível) quando o se trata de ENEM é, muda um pouco porque nós temos o costume de fazer isso na Língua portuguesa de um modo muito conteudista, e o ENEM é um pouco diferente, não que ele não cobre conteúdo, ele cobra, mas de uma maneira diferenciada, né, do que é feito normalmente em vestibulares tradicionais como o vestibular da PUC, da UFRGS, guardada as proporções entre cada umas dessas provas.

Vemos, então, que há um paradoxo tanto na fala, quanto no trabalho do professor. Ao mesmo tempo que afirma não querer transformar suas aulas em um curso preparatório, prepara aulas exclusivas de treinamento para o exame. Vemos, conseqüentemente, que as aulas com foco no exame são extremamente separadas do restante das aulas.

Durante o período em que estive em campo, a maioria das aulas observadas eram com foco preparatório para o ENEM, sendo que provas antigas, textos e questões eram os principais recursos utilizados para estas aulas.

Na vinheta a seguir, observamos que a nomenclatura “Aula sobre o ENEM” é adotada pela turma e pelo professor para designar os momentos em que o foco é a preparação para o exame. A aula sobre o ENEM é vista como uma disciplina separada de Língua Portuguesa, uma vez que os conteúdos trabalhados nas outras aulas não são vinculados ou retomados.

Vinheta narrativa 8 – Elaborada a partir de notas de diário de campo: 05/04/2016

Aula sobre o ENEM

A turma está conversando bastante, alguns alunos ainda não abriram o caderno, outros estão chegando atrasados. Quem chega depois do horário, entrega um cartão para o

professor. Este cartão indica que o aluno passou pela coordenação pedagógica para justificar seu atraso. O professor faz a chamada, mas alguns alunos não escutam, ele levanta da cadeira para ver se o aluno chamado está presente.

Após a chamada o professor caminha até o meio da sala:

Professor: “Pessoal, silêncio! Vamos começar?”

A turma vai se acalmando aos poucos, os alunos vão procurando suas carteiras enquanto o professor pega na sua mesa alguns cadernos da prova de Linguagens, Códigos e suas tecnologias.

Professor: “Bom, pessoal, hoje a nossa aula é ainda mais importante, é aula sobre o ENEM. Todo mundo aqui vai fazer o ENEM, né?”

Os alunos respondem juntos enquanto o professor entrega as provas.

Professor: “Então, como todos sabem, a nossa escola é um polo de aplicação das provas do ENEM e, por isso, sempre sobram alguns cadernos que a gente usa nas aulas. Vão abrindo aí na redação.”

De uma maneira geral, o construto das aulas sobre o ENEM está em consonância com grande parte do plano de estudos de Redação do 3º ano do Ensino Médio e com o construto do exame. O ENEM apresenta os eixos cognitivos comuns a todas as provas, sendo os principais para Linguagens os seguintes: conhecimento da norma culta do português, construir argumentação e elaborar propostas de intervenção para resolução de problemas.

Dentre os eixos citados, construir argumentação e elaborar propostas são focalizações extremamente evidentes no conjunto das aulas. Um dos objetivos encontrados no Plano de estudos da escola é a aprendizagem da argumentação. O plano lança mão de diversas estratégias para dar conta do objetivo e estas podem ser mais gerais ou mesmo especificamente focalizadas na argumentação; são elas:

- Redigir textos dissertativos ou narrativos a partir de uma temática;
- Reconhecer diversas características dos textos narrativos e argumentativos;
- Analisar diferentes textos narrativos e argumentativos;
- Reconhecer as características objetivas e subjetivas em variadas tipologias textuais.
- Dominar as relações semânticas e textuais.
- Comparar modos de organização textual e fazer analogias e inferências.

- Adequar o uso da linguagem quanto à clareza e à coerência.
- Diferenciar argumentação de exposição.
- Utilizar fatores de textualidade.
- Organizar ideias e argumentos em textos.
- Identificar fatores de textualidade.
- Comparar modos de organização textual e fazer analogias e inferências.
- Argumentar e justificar opiniões.
- Adequar os usos linguísticos à tipologia textual.
- Organizar ideias e argumentos em textos.

Fonte: Plano de estudos de Língua Portuguesa e Produção Textual, 2016

O plano de estudos apresenta, ainda, objetivos relacionados a textos narrativos; entretanto, em todo o período em que estive em campo, o trabalho com a escrita de textos narrativos nunca foi realizado, não foram encontrados materiais sobre o gênero nos cadernos de língua portuguesa, e não foi relatado em nenhuma entrevista. Salvo a leitura de contos e da obra de Clarice Lispector incluída na lista de leituras literárias obrigatórias para o vestibular da UFRGS, não houve aulas de discussão de aspectos tipológicos como forma de dinamizar a leitura de narrativas; elementos da estrutura do gênero, tais como “foco narrativo” ou “personagens” não foram discutidos frente a textos deste gênero de fato lidos na aula de português. Os objetivos, ausentes das aulas, mas arrolados no Plano de estudos, são:

- Redigir textos dissertativos ou narrativos a partir de uma temática;
- Reescrever contos alternando o foco narrativo;
- Analisar os personagens do ponto de vista da narrativa;
- Reconhecer diversas características dos textos narrativos e argumentativos;
- Analisar diferentes textos narrativos e argumentativos.

Segundo o professor, a argumentação é um conteúdo muito recorrente nas aulas, principalmente por ser uma solicitação dos alunos devido ao gênero dissertação ser exigido nos exames mais influentes para a turma. Os próprios alunos afirmam que solicitam atividades dissertativas aos professores e que as realizam com mais atenção, se comparadas com atividades de outros gêneros.

Elaborar propostas de intervenção é outra habilidade presente no planejamento do professor e inspirada na Matriz de Referência do ENEM. Consiste em

atividades de produção escrita voltadas para o ENEM, já que o exame sempre solicita uma proposta de solução para o problema apresentado na conclusão do texto.

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.

Em todas as produções textuais, a solução do problema é exigida, e o professor sempre alerta para a importância de elaborar uma boa intervenção para o tema da redação. O processo de ensino/aprendizagem de textos argumentativos é sistemático e aprofundado. Os alunos têm acesso a discussões sobre as partes dos textos, técnicas e estratégias para alcançarem as habilidades necessárias. Entretanto, este trabalho é realizado com foco exclusivo nos exames externos, limitando as funções sociais do tipo textual argumentação.

O quadro abaixo foi criado pelo professor e entregue para a turma. O quadro completo aborda outras partes do texto, as competências e habilidades da prova e propõe uma prática a partir das técnicas expostas.

Parte do texto	O que fazer nesta parte do texto	Técnicas e/ou estratégias	Preste atenção nas competências
Conclusão	- fechar o texto; - retomar a tese;	- Retomada da tese: a conclusão é a apresentação da visão geral do assunto tratado, portanto pode-se retomar o que foi apresentado na introdução e/ou no desenvolvimento, relembrando a redação como um todo; - Perspectiva: pode-se também apresentar possíveis soluções para os problemas expostos no desenvolvimento, buscando prováveis resultados (É preciso. É imprescindível. É necessário.) trabalhando com a conscientização geral.	Todas as competências mais a competência V. Geralmente, a proposta da redação propõe ao estudante um problema e, por isso, pede que você sugira uma solução. No entanto, mais do que viável, sua resolução deve respeitar a cidadania, liberdade e diversidade cultural, além de ser solidária. Detalhe sua proposta de solução e confira se ela é coerente.

Fonte: elaborado pela autora a partir de documentos coletados em campo.

Além do trabalho com redação, também são realizadas atividades de leitura e interpretação textual nas aulas sobre o ENEM, como na vinheta abaixo, que apresenta umas das aulas de leitura realizadas com a turma. Segundo o professor, pelo menos a cada dois meses, a turma realiza visitas à biblioteca da escola para realizar atividades como esta.

Vinheta narrativa 9 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 20/04/2016

Aula de leitura

O professor explica aos alunos que terá uma aula de leitura, como eles já estão acostumados, mas os textos de hoje serão contos. No quadro anota alguns itens que os alunos deverão apresentar aos colegas: autor, título, anotações breves sobre o enredo da história, relação com a realidade.

Todos dirigem-se à biblioteca e formam um grande círculo em frente à mesa em que o professor colocou várias obras de contos. Os alunos folheiam os livros, conversam com o professor, a bibliotecária e comigo sobre os textos a fim de escolher de qual farão a leitura. Todos os alunos estavam envolvidos na escolha dos textos. Alguns alunos perguntavam se podiam ler apenas um conto e o professor disse que teriam que apresentar aos colegas um conto ao menos, mas poderiam ler quantos quisessem. A bibliotecária pediu que os alunos devolvessem os livros no final da aula. Na medida em que escolhiam os livros, os alunos retiravam-se da biblioteca.

Quando todos os alunos haviam escolhido suas obras, retorno para a sala e no caminho passo pelos alunos espalhados pelo pátio, saguão e refeitório da escola. Todos em silêncio, com os livros nas mãos, alguns sentados nos bancos, outros deitados no chão, embaixo das árvores, lendo as obras escolhidas.

Ao entrar na sala, encontro seis alunos fazendo a leitura. Todos em silêncio. Sento na mesa ao fundo da sala e ninguém repara, continuam suas leituras.

Na aula de leitura descrita na vinheta acima, o objetivo era apenas o aluno ler e compreender o texto, podendo assim desenvolver o gosto pela leitura. Nenhum trabalho seria exigido após a leitura, apenas uma troca de experiência com os colegas com base nos tópicos destacados no quadro pelo professor.

Na atividade, percebemos o envolvimento dos alunos na proposta, bem como o interesse em realizar efetivamente a leitura. Alguns alunos leram mais de um conto e outros retiraram o livro na biblioteca para leitura integral da obra.

Ainda que o ENEM não seja lembrado durante a proposta, tanto pelo professor quanto pelos alunos, o efeito retroativo de exames externos está presente, já que alguns alunos que estão se preparando para o CV UFRGS optam por realizar a leitura de contos pertencentes à lista de leituras obrigatórias.

A atividade descrita acima é apenas uma das formas como a leitura é trabalhada na turma. Como vimos, o ENEM aparentemente não promove efeitos nesta proposta e superficialmente não identificamos objetivos diretamente ligados ao exame; entretanto, o professor reconhece a importância de realizar a leitura de diferentes gêneros textuais para o sucesso da prova e reconhece que para o construto do exame, habilidades de leitura são indispensáveis.

Segundo Veloso (2014), as questões de reflexão linguística para fins de leitura, juntamente com as questões de interpretação de texto, são as mais recorrentes no ENEM. Nessas questões estão em jogo os conhecimentos de vocabulário do candidato, assim como as estratégias de leitura de que ele lança mão na compreensão do texto. Outra forma de trabalho com leitura e interpretação textual diz respeito à abordagem de gêneros mais comuns em exames de larga escala e, diferentemente do trabalho exposto anteriormente, neste caso, o ENEM promove efeitos diretos no planejamento, pois a seleção de conteúdos está diretamente ligada ao tipo de questão apresentada no exame.

Nota de diário de campo 7: 05/04/2016 – Sala de aula

Ane lê, a pedido do professor, a proposta de redação em voz alta. Lê todo o primeiro texto.

Ane: Daí depois tem um desenho aqui... É pra ler os balões, sor?

Professor: Espera aí, não é um “desenho”. É um texto também. No ENEM vocês vão encontrar muitos textos com imagens, gráficos e até quadros de artistas famosos e têm que saber ler isso tudo aí. Por isso que está escrito texto 2, por que é um texto também, passa uma informação. Leiam em silêncio o texto 2 e vamos conversar sobre ele.

Há na prova questões de interpretação mais complexas, em que o candidato precisa relacionar o texto a outros textos, discursos ou acontecimentos que não estão explícitos na questão, o que chamamos de conhecimento de mundo. Nessas questões, o aluno precisa acionar sua bagagem de conhecimento adquirido não

exclusivamente na escola, mas na sua vida, para servir de suporte para a resolução da questão (Veloso, 2014).

Frequentemente, os exercícios trabalhados em aula são de interpretação textual; neles, os alunos realizam a leitura, conversam em pequenos grupos sobre o texto e nenhum conhecimento gramatical é diretamente testado. Na maioria das vezes, estas questões são chamadas pelo professor de “questões estilo ENEM”.

Nota de diário de campo 8: 03/05/2016 – Sala de aula

O professor pede para Laura que leia o texto em voz alta. Ane pergunta ao professor se esse texto estava na prova do ENEM do ano passado, pois já estudou no cursinho. O professor responde que sim, mas que antes de fazer a questão quer conversar sobre o texto.

Professor: “O que vocês estenderam do texto?” (...) Se a gente visse esse texto no jornal o que a gente ia pensar?”

Os alunos fazem uma rodada de conversa sobre o texto, trazendo experiências pessoais, conversando sobre outros textos. A turma inteira participa da conversa.

No lado direito da sala, próximo à janela, tem um grupo de quatro alunos que conversam entre eles e olham o celular frequentemente. Fixo o olhar para tentar identificar o assunto. Um dos alunos, o Juan, baixou a prova do ENEM 2015 e encontrou o texto que está sendo trabalhado. O grupo conversa sobre a questão referente ao texto que o professor está trabalhando.

Após uma longa conversa sobre o texto, o professor passa a questão de interpretação da prova de 2015 do ENEM, referente ao texto, no quadro. Os alunos copiam e respondem a questão coletivamente, conversando em pequenos grupos.

As atividades de leitura e interpretação de texto atendem ao construto do ENEM, que por sua vez dá conta da competência 5, principalmente nas questões para fins de leitura e interpretação.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. (Matriz de Referências ENEM)

No plano de estudos de Língua Portuguesa e Redação, a leitura é apontada como uma importante estratégia para alcançar os objetivos traçados. No que diz respeito

às atividades de escrita, as mesmas são majoritariamente realizadas no intuito de treinamento para o ENEM. No período em que estive em campo, só observei produções de textos argumentativos seguindo as orientações avaliativas do ENEM.

O gênero é abordado com profundidade, portanto, apenas com o objetivo de dar conta dos requisitos para o ENEM. Os textos são estudados tanto como um todo, levando em consideração seu conteúdo, coesão e coerência, quanto as partes. Abaixo há um quadro com uma atividade realizada nos primeiros dias de aula, 15/03, onde notamos que o foco é compreender o objetivo de cada parte do texto.

ESQUEMA 1:

Título se for necessário

1º parágrafo: Tema + argumento 1 + argumento 2

2º parágrafo: Desenvolvimento do argumento 1

3º parágrafo: Desenvolvimento do argumento 2

4º parágrafo: Reafirmação do tema + intervenção

ESQUEMA 2:

Título se for necessário

1º parágrafo: Apresentação do tema

2º parágrafo: Causa (com informações adicionais)

3º parágrafo: Consequência (com explicações adicionais)

4º parágrafo: Reafirmação do tema + intervenção

ESQUEMA 3:

Título se for necessário

1º parágrafo: Apresentação do tema

2º parágrafo: Aspectos favoráveis

3º parágrafo: Aspectos contrários

4º parágrafo: Posicionamento pessoal com relação ao tema + intervenção

ESQUEMA 4:

Título se for necessário

1º parágrafo: Apresentação do tema

2º parágrafo: Época mais distante

3º parágrafo: Época mais próxima e época mais atual

4º parágrafo: Retomada do tema + intervenção

Fonte: elaborado pela autora a partir de anotações retiradas do caderno de um aluno.

A atividade acima consiste em destacar quatro possibilidades de estruturas para a escrita da redação no ENEM. Este tipo de material é muito comum em cursos preparatórios e tem como objetivo preparar os alunos para escreverem uma redação para uma prova específica. Ao oferecer possibilidades de estrutura do texto e classificá-las como corretas ou com maior possibilidade de sucesso ou aprovação, ocorre uma limitação da aprendizagem, uma vez que o aluno não pode explorar as possibilidades de escrita do gênero. Na turma observada, todas as produções realizadas pelos alunos seguiam à risca uma das estruturas acima. Não houve momentos em que os estudantes tenham manifestado interesse em outros tipos de texto. Do mesmo modo, nem o planejamento favoreceu a diversificação dos gêneros textuais trabalhados, nem houve momentos em que a emergência de atividades escolares tenha dado lugar ao estímulo, pelo professor, dessas produções. Como vimos acima, pelo menos nesta etapa de ensino, o ENEM parece ser o exame que oferece ao professor um recorte a partir do qual planeja a atividade pedagógica a partir do Plano de Estudos da escola, uma vez que o Plano de estudos também lista os textos narrativos como objetivos do ensino.

Seguindo o mesmo caminho de preparação específica para o ENEM, outras atividades são realizadas e outros materiais são entregues para os alunos no intuito de preparar para a escrita da redação. Abaixo, há um documento onde, inclusive, encontram-se as competências abordadas na prova. Este é um ponto positivo, uma vez que os alunos têm a oportunidade de conhecer efetivamente a forma que serão avaliados. Entretanto, ter acesso às competências não significa compreendê-las necessariamente, sendo assim, os efeitos desta abordagem na preparação para o exame podem variar entre os estudantes.

Figura 6: Atividade sobre estrutura da Redação do ENEM

Redação – Professor – 3º ano do Ensino Médio – 2016			
Estrutura da Redação do ENEM, dicas de como proceder nela			
I) Competências avaliadas na redação do ENEM:			
I)	Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.		
II)	Compreender a proposta de redação e aplicar os conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.		
III)	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.		
IV)	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.		
V)	Elaborar proposta de solução para o tema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.		
II) Esquematize seu texto (guia):			
Parte do texto	O que fazer nessa parte do texto	Técnicas e/ou estratégias	Preste atenção nas competências
Introdução	- Esclarecer o leitor sobre o tema que será abordado; -Apresentar tese (ponto de vista)	-Definição (conceito – o que é?); - Com uma pergunta; -Alusão histórica; -Frase nominal seguida de uma explicação; -Comparação; -Citação; Em todos: elabora um tópico frasal.	- Competência I: norma padrão – evitar desvios; -Competência II: importante que já no início da redação o corretor tenha pleno conhecimento que você compreendeu a proposta; -Competência III; -Competência IV: utilizar mecanismos linguísticos de coesão adequados e variados.
Desenvolvimento 1	-Desenvolver o primeiro argumento ou no máximo 2 argumentos.	-Argumentação por causa/consequência (Raciocínio lógico); -Argumentação por exemplificação; -Argumentação por dados estatísticos (Provas concretas); -Argumentação por testemunho de autoridade (Argumento de autoridade); -Argumentação por contra argumentação;	-competências I e II (mantê-las); -competência III: auxilia muito na argumentação ter conhecimento de outras áreas e aplicá-los; -Competência IV: utilizar mecanismos linguísticos de coesão adequados e variados.

Figura 7: Atividade sobre Estrutura da Redação do ENEM - parte 2

desenvolvimento 2	-Desenvolver o segundo argumento ou no máximo 2 argumentos.	-idem acima, porem nao repita a estrategia argumentativa;	-Competencia IV: utilizar mecanismos linguísticos de coesão adequados e vari
Conclusão	- fechar o texto; - retomar a tese; -	- Retomada da tese: a conclusão é a apresentação da visão geral do assunto tratado, portanto pode-se retomar o que foi apresentado na introdução e/ou no desenvolvimento, lembrando a redação como um todo; - Perspectiva: pode-se também apresentar possíveis soluções para os problemas expostos no desenvolvimento, buscando prováveis resultados (É preciso. É imprescindível. É necessário.) trabalhando com a conscientização geral.	Todas as competências mais a competência V. Geralmente, a proposta da redação propõe ao estudante um problema e, por isso, pede que você sugira uma solução. No entanto, mesmo que viável, sua resolução deve respeitar a cidadania, liberdade e diversidade cultural, além de ser solidária. Detalhe sua proposta de solução e confira se é coerente.
Pensa teu texto assim:			
O que fazer?	Onde fazer?	Pratique com o novo tema	
apresenta teu ponto de vista e rascunha teu primeiro parágrafo.	Na introdução		
desenvolve teu 1º argumento e aquilo que servirá de base para ele.	No desenvolvimento 1		
desenvolve teu 2º argumento e aquilo que servirá de base para ele.	No desenvolvimento 2		
apresenta tua proposta de solução.	Conclusão		

Quanto à avaliação das aulas de redação, as mesmas acontecem seguindo o formato do ENEM, sendo que muitas vezes é utilizada, inclusive, uma folha de respostas idêntica à do exame. Da mesma forma, a correção da redação segue o modelo do ENEM, avaliando os alunos por competência e classificando-os de zero a mil, nota que é convertida para o sistema adotado pela escola. Segundo os alunos, serem avaliados seguindo a mesma pontuação do exame nacional é positivo, pois conseguem ter um *feedback* da sua preparação.

Vinheta narrativa 10 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 01/06/2016

Dia de prova

Entro na sala 5 minutos depois do início da aula, mas os alunos nem percebem. Estão todos sentados com a cabeça abaixada. O professor está na sua mesa escrevendo. Aceno com a mão para ele e sento no fundo da sala. Trinta minutos se passam e nenhum aluno levanta a cabeça. Com quarenta minutos de aula, o primeiro aluno pergunta se quando terminar estará liberado da aula. O professor responde que sim, mas devem ficar perto da quadra de esportes para não atrapalhar as outras turmas. O aluno entrega um texto

ao professor e sai da sala. Em seguida outros alunos fazem o mesmo e quando restam poucos alunos na sala o professor vem até mim e explica:

Solicitei uma redação aos moldes do ENEM e vou utilizá-la como avaliação do trimestre. É bom porque já ajuda quem realmente está estudando, né? Eu não posso pedir uma redação por semana porque não tenho tempo de ler. Nas Irmãs eu peço, mas das quatro que recebo corrijo só uma. Os pais reclamaram no começo, mas eu expliquei que é melhor eles exercitarem a escrita, mesmo que eu não corrija do que não fazer nada. Mas lá todo mundo tá interessado, né? Aqui é só a metade e olhe lá.

Toca o sinal e o professor leva três alunos para a sala da próxima turma para terminarem o texto e sai avisando:

Professor: No ENEM não tem isso. Os fiscais não vão levar vocês pra casa deles pra vocês terem mais tempo.

Além das avaliações individuais, há também uma avaliação que se baseia no formato do ENEM, por integrar Língua Portuguesa e Literatura, é a prova de área. A área de Linguagem, códigos e suas tecnologias integra, segundo o ENEM, Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física. Na escola, a avaliação aborda apenas Língua Portuguesa e Literatura; entretanto, não deixa de ser um efeito do exame, já que a própria avaliação recebe o nome de “prova de linguagens”.

Apesar de ser chamada de prova, a avaliação é uma apresentação de trabalho. No período de geração de dados, aconteceram duas provas de linguagens. Uma em que os alunos produziam trabalhos e apresentavam sobre a obra “A hora da estrela” de Clarice Lispector, e outro onde os alunos produziam curtas-metragens sobre contos escolhidos.

Os critérios para avaliação da prova de área não têm relação com a avaliação do ENEM, entretanto os alunos também têm acesso e clareza no que diz respeito à forma como serão avaliados. No quadro abaixo, há informações retiradas do caderno de um aluno com orientações sobre a apresentação do trabalho.

As provas de área são apresentadas para os dois professores responsáveis, o professor de Língua Portuguesa e a professora de Literatura. A apresentação é em formato de banca: o grupo posiciona-se na frente da sala de recursos audiovisuais e apresenta apenas para os dois professores, que deliberam sobre a nota após a saída do grupo.

Data da prova de área - 23/05

Crterios de avaliao da prova de rea

Linguagem:

- *Uso adequado da linguagem*
- *Dicção*
- *Postura*
- *Coerência temática*
- *Leitura de slides**
- *Slides*

Organização

- *Capricho*
- *Organização do grupo*
- *Postura (MODOS)*
- *Nº de slides (MÍNIMO DE 3, MÁXIMO DE 6)*
- *SLIDE DE IDENTIFICAÇÃO (OBRIGATÓRIO)*

Grupo 8 - NARRADOR

(Anotações retiradas do caderno de um aluno)

Figura 8: Sala de recursos audiovisuais



As aulas sobre o ENEM são aulas que estão amparadas pelo plano de Estudos e pelo PPP da escola. Ou seja, seriam realizadas mesmo se não houvesse o exame. Mas como há, são justificadas pelo efeito retroativo. A isso chamamos efeito de pareamento, como veremos na sessão 4.5.

4.3 O ENEM e o Vestibular da UFRGS: efeitos na organização e na cronologia do currículo

Ao participar da rotina da turma, fica evidente que os efeitos dos exames de alto impacto não se fazem sentir somente na seleção dos conteúdos. Os materiais e a forma de ensinar são também afetados pelas provas, em várias aulas. Além disso, o efeito retroativo atinge a organização cronológica do currículo. É importante notar que, a depender da época do ano, um ou outro exame estará em pauta, e essa separação parece ser bastante rígida.

A vinheta a seguir explicita a forma como o currículo é organizado com base nas datas das provas mais relevantes para os alunos. Até outubro, mês de realização do

ENEM, a preparação para o exame é prioridade. O concurso vestibular da UFRGS ocorre no mês de janeiro; logo, os últimos meses do ano são destinados para a sua preparação.

Vinheta narrativa 11 - Elaborada a partir de notas de diário de campo: 03/05/2016

Isso a gente vai ver só em novembro

Após uma longa conversa sobre o texto, o professor passa a questão de interpretação da prova de 2015 do ENEM, referente ao texto, no quadro. Os alunos copiam e respondem a questão coletivamente, conversando em pequenos grupos.

Enquanto os alunos copiam e resolvem a questão, o professor conversa com três alunos, que questionam se o vestibular da UFRGS também é só interpretação. O professor responde: “Se esse texto fosse do vestibular da Federal, teria pelo menos uma ou duas questões de gramática sobre ele, tipo de crase, sempre tem uma questão de crase. Mas lá por novembro a gente vai fazer um intensivo pro vestibular, se ninguém da turma ficar em recuperação, se ficar tem que recuperar, daí não dá pra ter intensivo.”

É interessante notar que o tema de norma-padrão – crase – comentado pelo professor nesta conversa é associado ao vestibular. Contudo, como vimos acima, nas aulas aqui chamadas de tradicionais, já havia sido abordado, sem que qualquer relação com textos lidos ou escritos pelos alunos tivesse sido estabelecida. No decorrer do período de geração de dados, poucas vezes a prova da UFRGS foi mencionada ou esteve em pauta. De acordo com a vinheta acima, sua abordagem não estava garantida. Só aconteceria caso todos os alunos fossem aprovados sem a necessidade de realizar atividades de recuperação.

Outra atividade que corrobora esta afirmação é o aulão para o ENEM. A atividade ocorreu, segundo os participantes, pelo segundo ano consecutivo e foi uma iniciativa do professor Pedro. Trata-se de um encontro no sábado que antecede as provas do ENEM, com o objetivo de reforçar os assuntos estudados no decorrer do ano. Não há garantia de que esta atividade se mantenha nos próximos anos, já que foi uma iniciativa do professor Pedro, que se afastou da escola após ser nomeado em um município próximo. Mesmo não estando mais vinculado ao quadro de professores do Anita, o professor Pedro fez questão de oferecer a oficina de redação para as suas turmas em 2016.

Diante deste afastamento, que impossibilitou que a geração de dados se mantivesse até o final do ano letivo, não foi possível verificar se houve algum tipo de preparação exclusiva para o CV UFRGS após as provas do ENEM; portanto, sabemos

apenas que o vestibular não foi abordado sistematicamente no período que precedia o exame nacional. O maior problema desta organização é o fato de não haver a percepção de que grande parte do construto das duas provas é correlacionado e poderia haver um estudo simultâneo para a preparação para os dois exames.

Considerando que todo texto instaura uma situação comunicativa – um contato entre o autor e o leitor através da escrita – e que, no caso específico da prova de Redação, se trata de situação em que os sujeitos que escrevem e os sujeitos que avaliam a redação se desconhecem e, portanto, não partilham do mesmo contexto interacional, o exame criterioso dos aspectos que envolvem o tema proposto assume significação especial. Impõe-se a necessidade de o candidato refletir, fazer associações, estabelecer um ponto de vista que possa sustentar ao longo do texto, observando as recomendações, a fim de que a comunicação, por meio desse processo de escritura, se estabeleça com eficácia. (Manual do candidato – CV UFRGS, 2017)

A citação do Manual do candidato acima expõe um construto para a produção da redação consonante com o construto do ENEM, bem como com o plano de estudos do 3º ano do Ensino Médio e o PPP da escola. Sendo assim, há no decorrer do ano uma preparação também para o vestibular da UFRGS; ou seja, o mesmo não acontece somente em novembro, como dito pelo professor. Esta preparação, contudo, não é anunciada.

Com a organização cronológica definida com base nos exames de alto impacto para os alunos, corre-se o risco de limitar ou vetar algumas oportunidades de aprendizagem. Por exemplo, se os alunos levantarem um questionamento que não é foco do exame para o qual estão se preparando e o mesmo for postergado, possivelmente não terá o mesmo efeito de aprendizagem para o estudante no momento que for abordado, pois não será mais uma dúvida genuína.

Há uma crença de que o ENEM aborda exclusivamente interpretação textual, enquanto a UFRGS foca em conceitos gramaticais. Diante disto, é muito comum postergar os estudos de reflexão linguística que abordem conteúdos gramaticais para o período de preparação para o vestibular, ignorando assim algumas oportunidades de aprendizagem emergentes conduzidas pelos próprios alunos. Além disso, essa crença da importância da gramática para a prova de vestibular é estranhamente negada pelas aulas pautadas nesses conteúdos que de fato ocorreram no período pesquisado, conforme procurei demonstrar.

4.4 Os efeitos do vestibular da UFRGS nas aulas de Língua Portuguesa

O construto da prova da UFRGS não é bem compreendido, como dito anteriormente, fazendo com que atividades e conteúdos estritamente gramaticais, sem relações com o uso da língua e sem possibilidades de reflexão sejam justificados pelo professor pela remissão a este exame. Ocorre que nas questões da prova que buscam aferir a capacidade de reflexão linguística para fins de leitura e escrita, alguns conteúdos gramaticais são relevantes para que haja tais reflexões. Entretanto, o baixo nível de estudo sobre a prova e a pouca compreensão do construto fazem com que se crie uma crença de que a simples memorização de conteúdos gramaticais é o foco do CV UFRGS. É possível que este efeito seja fruto do edital desse exame e dos conteúdos a ele associados no programa para a Prova de Língua Portuguesa no Manual do Candidato. Naquele manual, além de conteúdos ligados a aspectos textuais e semânticos, voltados à leitura, há listas de pontos gramaticais e de pontos de norma-padrão, o que oferece base para a interpretação de que se trata de uma prova em que regras não ou pouco contextualizadas sejam aferidas.

De qualquer modo, faz-se necessária aqui uma breve incursão nas questões dessa prova, uma vez que não foi estudada anteriormente por mim, como o foi a prova do ENEM.

Considere os seguintes pares de elementos do texto.

I - e (l. 05) e E (l. 55).

II - ou (l. 03) e ou (l. 29).

III- se (l. 10) e Se (l. 24).

Em quais pares os dois elementos pertencem à mesma classe gramatical?

(A) Apenas I.

(B) Apenas III.

(C) Apenas I e II.

(D) Apenas II e III.

(E) I, II e III.

(CV UFRGS 2017 – Questão 5)

O item acima é um exemplo de questão em que o conhecimento gramatical atua em prol da reflexão linguística, pois não é possível respondê-la sem apelo ao texto, e, em especial, ao modo como esses se relacionam com sua configuração estrutural. Assim, sem uma análise aprofundada, afirma-se que para obter sucesso neste item faz-se necessário, exclusivamente, a memorização de todas as classes gramaticais, com listas de exemplos.

Há também uma forma de abordagem, justificada pelo efeito retroativo do vestibular da UFRGS e utilizada para fixar os conteúdos gramaticais trabalhados. Trata-se do uso de exercícios de repetição, onde o tema gramatical trabalhado é abordado de forma desconexa do contexto de uso da língua e tais exercícios não abordam outros conteúdos já trabalhados. Por exemplo, após a explicação sobre os usos do acento indicativo de crase, como vimos, o professor passou no quadro uma lista de frases com lacunas, que os alunos deveriam completar com “a” ou “à”. Após a lista de frases, o professor passou um item atribuído ao vestibular da UFRGS, e o mesmo foi utilizado para validar o trabalho com o conteúdo e justificou a importância de estudar o acento indicativo de crase para quem pretende ingressar na Universidade Federal.

A atividade, retirada de uma lista de exercícios escrita no caderno de um aluno, foi a seguinte:

18/04

Modelo UFRGS:

*Graças ____ resistência de portugueses e espanhóis a Inglaterra
furo o bloqueio imposto por Napoleão e deu início ____
campanha vitoriosa que causaria ____ queda do imperador
francês.*

Preenche corretamente as lacunas a alternativa:

- a) A, À, A*
- b) À, A, A*
- c) À, À, A*
- d) A, A, À*
- e) À, A, À*

Este exercício pretende seguir o modelo do CV UFRGS e foi utilizado para validar o trabalho com o conteúdo em questão. Ao contrário daquele exame, contudo, aparece aqui apenas o pequeno fragmento de texto no qual a crase pode ocorrer, e este fragmento não é motivo de qualquer trabalho de leitura. Naquele exame, contudo, por mais que o trabalho de leitura seja, como no ENEM, testado por meio de questões de escolha simples, o que produz fechamento, as questões de reflexão sobre recursos

gramaticais específicos se seguem a estas questões de interpretação e a questões de ordem semântica.

Desse modo, na prova de Língua Portuguesa e Redação, que aqui parece produzir efeitos, o manuseio de recursos conta com uma abordagem anterior, de caráter mais discursivo do texto. Só então, como se pretende no item oferecido pelo professor Pedro, o aluno é convocado a mostrar capacidade de reflexão linguística e capacidade de tomar decisões de escrita ao preencher as lacunas do texto. Esses aspectos do construto se perderam completamente no trabalho realizado com crase nas aulas por mim assistidas, uma vez que a ênfase era em frases soltas, seguidas de trabalho muito superficial com apenas um fragmento mínimo de texto, que não mereceu qualquer interpretação.

Muitas questões do CV UFRGS apresentam essa característica: verificar indiretamente a capacidade de escrita. Este é o único aspecto em que o construto do CV UFRGS se relaciona com o ensino/aprendizagem da escrita na turma observada, tendo em vista que não foi possível observar o período em que a preparação para o vestibular é o foco da turma.

Diante disso, foi possível identificar que há efeitos retroativos do vestibular da UFRGS, mesmo que muito menores do que aqueles do ENEM, devido à limitação do tempo e à específica interpretação da prova que ampara o pouco trabalho realizado. Talvez tivesse sido mais evidente este efeito, se pudéssemos ter estendido esta pesquisa até o fim do ano letivo, o que não foi possível com a saída do professor Pedro da rede estadual de ensino.

4.5 Efeito de pareamento

Com base nos dados analisados até aqui, podemos perceber que há efeitos retroativos dos exames de larga escala relevantes para os alunos nas práticas escolares de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no contexto investigado; principalmente efeitos retroativos do ENEM, uma vez que os participantes devotam tempo para treinamento e preparação para esse exame, sobretudo na parte de redação, em que as atividades previstas recebem mais tempo e mais explicitude no conteúdo, alteram positivamente os hábitos de estudos dos alunos e o planejamento do professor.

Com relação à interpretação de textos, o efeito retroativo não é tão evidente, já que não é um trabalho robusto, se comparado ao de produção textual. Ainda que não seja consistentemente perceptível, contudo, os dados apontam a existência de efeito retroativo deste conteúdo e de sua abordagem no ENEM nas aulas de leitura e interpretação de textos observadas. Nestes casos, o exame vestibular da UFRGS demonstrou-se pouco relevante; as aulas de leitura e produção de textos observadas não tinham na prova de língua portuguesa deste vestibular um efeito presente nos dados obtidos. Tal prova mostrou-se apenas fracamente relacionada ao trabalho de leitura de textos literários.

Já na parte de reflexão linguística, é evidente a existência de pouco efeito retroativo, principalmente se concentrarmos a atenção nos efeitos retroativos que dizem respeito à relação entre os construtos dos exames e o construto do trabalho em sala de aula. O trabalho realizado em sala de aula com aspectos da gramática da língua portuguesa pouco se assemelha ao construto dos exames de referência no contexto investigado.

O currículo escolar, no Anita, priorizou, nas aulas observadas, memorização de conceitos gramaticais, enquanto os exames priorizam o uso destes conceitos na leitura e na escrita. Neste último caso, de modo direto na prova de redação e, na prova de múltipla escolha, de modo indireto, na medida em que recortam como habilidade o julgamento de aspectos gramaticais que poderiam ser relevantes para a revisão de um texto ou para a consideração de sua estruturação sintático-semântica. Enfim, mesmo nas questões de itens isolados, as questões de reflexão sobre aspectos estruturais do texto forjam uma situação de escrita: como se reescreveria este trecho ou como completá-lo, em acordo com aspectos normativos ou com aspectos de construção de sentido? Portanto, embora haja uma coincidência na seleção dos conteúdos de algumas aulas e a seleção de conteúdos do vestibular da UFRGS, os construtos não se assemelham e pouco se relacionam, para além da menção deste exame como justificativa para o aparecimento de um conteúdo.

Dentre todos os efeitos observados, como vimos e vale a pena retomar aqui, o efeito do ENEM que mais se faz sentir está relacionado à escrita da redação. Segundo os documentos do ENEM, uma habilidade a ser avaliada no exame é:

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. (Eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento – ENEM)

Na turma observada, as aulas de redação eram chamadas de “aulas sobre o ENEM”, como vimos anteriormente, devido ao fato de haver o estudo quase que exclusivo do gênero textual abordado no Exame, convertendo suas propostas em possíveis esquemas e lançando mão de seus critérios de avaliação. Entretanto, segundo o plano de estudos de Língua Portuguesa e Redação do 3º ano do Ensino Médio, o gênero textual seria um dos principais focos de trabalho independentemente de haver, ou não, a preparação para a prova, como é possível observar na lista de habilidades a serem desenvolvidas expressas no plano de estudos:

- Redigir textos dissertativos ou narrativos a partir de uma temática;
- Reescrever contos alternando o foco narrativo;
- Analisar os personagens do ponto de vista da narrativa, a temática;
- Reconhecer diversas características dos textos narrativos e argumentativos;
- Analisar diferentes textos narrativos e argumentativos;
- Reconhecer as características objetivas e subjetivas em variadas tipologias textuais.
- Dominar as relações semânticas e textuais.
- Comparar modos de organização textual e fazer analogias e inferências.
- Adequar o uso da linguagem quanto à clareza e à coerência.
- Diferenciar argumentação de exposição.
- Utilizar fatores de textualidade.
- Organizar ideias e argumentos em textos.
- Identificar fatores de textualidade.
- Comparar modos de organização textual e fazer analogias e inferências.
- Argumentar e justificar opiniões.
- Adequar os usos linguísticos à tipologia textual.
- Organizar ideias e argumentos em textos.

No caso acima, houve uma coincidência de construtos e conteúdos, que chamamos aqui de pareamento, entre os objetivos do exame e os do currículo. Quando isso ocorre, o trabalho baseado no exame justifica toda a organização da atividade pedagógica e aparece um consumo de carga horária maior e uma abordagem mais robusta do conteúdo, já que ambos, exame e currículo, compartilham o mesmo construto. As

“aulas sobre o ENEM”, ou seja, as aulas de produção textual apresentaram de fato um forte efeito retroativo. Pode-se dizer, neste caso, que o currículo é pensado com base no construto do exame, e os construtos que já estavam previstos são reorganizados com base no novo objetivo, o treinamento para a prova.

Mas o que dizer do tratamento de conteúdos gramaticais desvinculados do uso da língua? Como vimos, este foi justificado por sua importância para o vestibular da UFRGS. Ao analisar o construto do Vestibular da UFRGS, não identificamos itens em quantidade relevante que pudessem justificar o estudo gramatical sem o apreço à reflexão linguística. O Manual do Candidato do CV UFRGS expõe esse viés claramente: o construto das provas não valoriza os conhecimentos gramaticais desvinculados do uso.

“A prova de Língua Portuguesa tem como principal objetivo a avaliação das competências de leitura, compreensão e interpretação da capacidade de reflexão sobre os fatos da língua, não se detendo na verificação imediata do domínio de terminologias e classificações pertencentes à chamada gramática tradicional” (Manual do Candidato, 2017).

Efetivamente, a prova do vestibular da UFRGS busca considerar todo texto como uma situação comunicativa e em diversos itens propõe-se a avaliar a capacidade de leitura e escrita do candidato com base na capacidade de decisão do aluno frente ao texto. Portanto, ainda que o conteúdo *crase* seja abordado na avaliação, o objetivo da atividade não é simplesmente identificar se o aluno conhece regras do uso da *crase*, mas observar o comportamento do aluno em uma situação de escrita simulada, ou de leitura. Este é um dos motivos pelo qual o vestibular da UFRGS possui questões baseadas em textos.

O contrário ocorre no plano de estudos de Língua Portuguesa que orienta o trabalho da turma, onde os conteúdos gramaticais são apenas listados como uma ordem de abordagem a ser seguida, não explicitando os objetivos para tal trabalho.

Língua Portuguesa

Conteúdos:

Termos essenciais da oração

Termos integrantes da oração

Termos acessórios da oração
Período composto e orações coordenadas
Orações subordinadas
Sintaxe e concordância
Sintaxe e regência
Crise

Competências e habilidades a serem alcançadas:

Identificar e classificar o sujeito e o predicado;
Reconhecer a transitividade verbal;
Classificar os termos da oração;
Distinguir as orações coordenadas das orações subordinadas;
Classificar as orações;
Reconhecer os casos de concordância nominal e verbal;
Identificar a sintaxe de alguns verbos;
Empregar corretamente a crase.

(Plano de estudos do Ensino Médio, 2015)

Levando em consideração o trabalho com o acento indicativo de crase, que ocorreu em uma das aulas que tive a oportunidade de observar, é relevante fazermos uma comparação da forma abordada no trabalho com a turma e a forma como o conteúdo está presente no vestibular da UFRGS.

Nota de diário de campo 9: 19/04/2016 - A Federal cobra gramática

Professor: Vocês sabem que a federal é diferente do ENEM, né? Pra Federal precisa estudar gramática, e as perguntas são difíceis, não adianta enrolar, tem que saber mesmo.

Os alunos copiam uma lista com 15 frases diferentes enumeradas de *a* até *p* que o professor anotou no quadro. O objetivo da atividade é indicar quais frases apresentam a necessidade de grafar o acento indicativo de crase nos *as* presentes.

Notamos no dado acima, que o vestibular foi utilizado para justificar o ensino do acento indicativo de crase; contudo, o trabalho é feito no nível da frase. Vale lembrar que este conteúdo já estava previsto no plano de ensino e seria abordado mesmo que nenhum aluno fosse prestar o exame. Em casos como este, o pareamento é identificado com base em listas de conteúdos, e não tendo como fundamentação um construto, já que o construto do exame é extremamente diferente daquele que ampara a atividade realizada em sala; enfim, o que, de fato, coincide é tão somente o conteúdo abordado.

Mesmo havendo relação entre conteúdos e não construtos, consideramos que houve um pareamento entre exame e aula de português na visão dos participantes, pois fica evidente a dificuldade do professor em distinguir construto de conteúdo, ou pelo

menos entre o “lema”, a “nomeação” do conteúdo e sua interpretação; para ele, havendo coincidência entre listas, há preparação para o exame. Tal confusão não se dá entre a prova do ENEM e as aulas de gramática: este exame não foi mencionado nas assim ditas aulas normais. Para além das listas de conteúdos, é possível que isso se dê em virtude da extrema visibilidade desses conteúdos nos itens das provas da UFRGS, enquanto as provas do ENEM avaliam tais conteúdos de forma altamente implícita, ou pelo menos mais implícita (ver Veloso, 2014).

No CV UFRGS 2017, por exemplo, o item número 10 avalia a capacidade de leitura e escrita do vestibulando através do conteúdo *crase*. Trata-se de um texto do autor Moacir Scliar com quatro lacunas no decorrer do excerto. O item solicita que o aluno assinale a alternativa que preencheria corretamente as lacunas, como veremos abaixo:

10. Assinale a alternativa que preenche corretamente as lacunas nas linhas 31, 32, 46 e 59, nesta ordem.

(A) à – a – à – a

(B) à – à – a – a

(C) a – à – a – à

(D) a – a – à – a

(E) à – a – à – à

(CV UFRGS, 2017)

O que diferencia o construto do item presente no exame e o construto da atividade realizada em sala de aula é, principalmente, a reflexão linguística que o aluno precisa realizar da configuração sintático-semântica de um texto para identificar onde deve haver *crase* e onde não deve haver. No item do vestibular, o vestibulando deve se colocar na posição de escritor/revisor e tomar decisões para fins de configuração formal ou semântica do texto. Em contrapartida, na atividade escolar observada, a simples memorização da regra é suficiente, uma vez que as frases utilizadas são desconexas e artificiais. Também, o item do vestibular é baseado em textos publicados em veículos reais para objetivos reais, ao contrário das atividades da escola que não utilizam texto algum.

Não foram identificadas, no período de geração de dados, aulas exclusivas para preparação para o CV UFRGS, como ocorre com o ENEM. A invocação deste exame ocorre na medida em que as atividades são realizadas combinando o conteúdo escolar trabalhado com o conteúdo que está no vestibular. O currículo não se reformula em prol deste treinamento; ao contrário, a importância desse treinamento é que é usada em prol

do currículo, tal como atualizado numa tradição escolar que antecede ou se desvincula do exame. No final, o que de fato ocorre nesses casos é que o construto do vestibular da UFRGS confronta o construto da escola, já que as aprendizagens necessárias para cada um são diferentes.

O vestibular valoriza a capacidade de comunicação do aluno através da leitura e escrita, enquanto a escola valoriza a memorização de conteúdos gramaticais. Assim, nos dados observados, quando o construto do exame confronta a visão da escola, vence a visão da escola e o construto do currículo é mantido, sem considerar quase nenhum aspecto do exame, mesmo que o discurso de valoração do exame seja trazido como justificativa para a inclusão de conteúdos e acabe por validar sua aprendizagem mecânica e repetitiva.

Em contrapartida, o trabalho com o exame é bem-vindo quando o construto não confronta o currículo da escola. Nestes casos, o exame justifica a abordagem proposta pelo currículo, e o trabalho pode ganhar reforços no aumento da carga horária ou uma abordagem mais robusta com foco no treinamento.

Notam-se então duas situações diferentes para os mesmos tipos de atividades, em um momento elas são utilizadas em prol dos conteúdos programáticos listados no Plano de estudos da escola e em outro momento são utilizadas para a preparação de um exame externo. Para este último tipo de ocorrência, demos o nome de efeito retroativo de pareamento de construtos, uma vez que importantes concepções acerca dos objetos de aprendizagem estão pressupostos tanto nos exames de referência como no programa de estudos da escola, e não apenas os conteúdos listados. Nesses casos, é como se houvesse um casamento das atividades, ambas são as mesmas e se completam.

Esse pareamento de construtos tem nas atividades de redação realizadas na escola seu mais consistente exemplo. Nelas, o currículo escolar corresponde ou é muito semelhante ao construto do exame, aquele aspecto do exame é diretamente trabalhado, e inclusive, pode ser reforçado no currículo com mais tempo, mais explicitude, etc. Se o construto do exame confronta o construto do currículo, a efetiva preparação para o exame, que teria como consequência buscar materiais didáticos alternativos, abordar os conteúdos a partir de conceitos distintos, trabalhar com textos no lugar de frases etc., não

é realizada. Nesse sentido, o exame passa apenas a justificar, por meio de seus conteúdos e de sua conseqüente importância, a interpretação já presente na cultura escolar.

Os dados apresentados na análise, portanto, podem ser entendidos como efeitos de pareamento. Num caso pareamento de construtos, no outro pareamento de conteúdos. No primeiro caso, a preparação para o exame implica um conjunto de concepções que se verificam a um só tempo no exame e no currículo vivido. No outro, antes de os construtos do exame terem efeitos retroativos nas concepções que cercam os conteúdos de linguagem e, por meio delas, afetarem a organização do ensino escolar, os exames são valorados e ocupam lugar de justificativa para o trabalho com certos conteúdos, procedimentos e competências já presentes na cultura escolar muito antes de seu advento. Como vimos, o discurso sobre a preparação para os exames de alta relevância está presente mesmo quando o foco da aula não é uma preparação sistemática para as provas.

Talvez seja esse achado que, de um modo ou de outro, apareça na pesquisa brasileira e ampara as conclusões de que há efeitos retroativos apenas parciais quando se consideram os efeitos de exames de alto impacto, como vimos no Quadro 7, acima. Como vimos, na maior parte dos estudos realizados em escolas públicas brasileiras foram mistos os efeitos retroativos de exames de larga escala, em especial nos casos em que se apresentam como inovadores com respeito às concepções de língua e linguagem implicadas em seus pressupostos.

Esta pesquisa não se propõe a identificar causas para a existência, ou não, dos diversos efeitos causados por exames externos. Mas, com base no tempo que estive em campo e na análise dos dados gerados, pode-se inferir que o conhecimento (ou a falta de conhecimento) das provas é extremamente relevante para a ocorrência de efeitos retroativos, sejam positivos ou negativos. Nos casos em que a fundamentação teórica para a construção de questões e de propostas de leitura e escrita é extremamente distinta daquela das práticas escolares nos exames importantes para os estudantes, parece mesmo que os exames não têm os mesmos efeitos do que nos casos em que o construto dessas provas é passível de reconhecimento por parte dos membros da comunidade escolar.

CAPÍTULO V

Protagonistas e pesquisador: compreendendo com o leitor o efeito retroativo

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

O presente relato de pesquisa baseou-se, como dito no capítulo 3, em cinco perguntas norteadoras, que retomo neste capítulo.

Para esta análise, é pertinente retomar as 15 hipóteses de Alderson e Wall (1993) que encaminharam esta pesquisa e se tornaram afirmações orientadoras sobre o tema e o contexto pesquisado no período que estive em campo, assim como no período em que estava escrevendo o relato:

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 sequência de aprendizagem.
8. Um teste tem influência na taxa e na sequência 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 não 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.

Muitas dessas hipóteses foram confirmadas com a análise dos dados gerados, e outras foram negadas, veremos as perguntas abaixo.

<p>1) Qual a concepção de linguagem presente no currículo e, caso haja, no plano de estudos de Língua Portuguesa e Literatura presente no PPP da escola?</p>

Como vimos no capítulo anterior, a organização das aulas de Língua Portuguesa e Redação é muito afetada pelos exames externos mais relevantes para os alunos, o que acarreta uma heterogeneidade de concepções de linguagem a dar amparo para as aulas, se levada em consideração apenas a análise dos dados gerados. Sendo assim, farei o cruzamento das informações encontradas nos documentos pedagógicos com as análises dos dados realizada, principalmente, no capítulo anterior.

Um dos documentos mais relevantes para compreender a concepção de linguagem que norteia o trabalho desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa com a turma foi o Projeto Político Pedagógico da escola. O PPP ainda estava em desenvolvimento no ano de 2016, período de geração de dados e coleta dos documentos na escola.

Segundo o documento, *desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo* é um dos objetivos do Ensino Médio e concentra, sobretudo, na leitura e escrita o trabalho referente à linguagem. Este objetivo mostra consonância com várias atividades realizadas pelo professor quando o foco do estudo era o ENEM. Na seção 4.2.2 do capítulo anterior, diversas atividades foram citadas em que o tarefa central era leitura e escrita; houve propostas de produção textual com base nos itens dos anos anteriores do exame, bem como leituras e discussões em sala de aula.

Já nos objetivos do Ensino Fundamental presentes no PPP, a concepção de linguagem está mais evidente com base na alfabetização, expressando que a mesma deve ocorrer de maneira continuada, de forma a dar seguimento ao trabalho iniciado nos primeiros anos de escolarização.

A partir do currículo, corroborado com o PPP e atividades observadas no decorrer do ano, foi possível identificar a linguagem, em sua concepção, como um instrumento de comunicação, forma de expressão do pensamento e interação. Alguns objetivos ligados à formação civil, humana e solidária dos alunos ficam evidentes nas atividades propostas no decorrer do ano. Ainda no capítulo 1, ao descrever o campo da pesquisa, apresento um quadro na seção 1.1.3, que lista as principais atividades que foram realizadas na escola no decorrer do ano de 2016; os eventos listados asseveram o discurso

presente do PPP, uma vez que envolvem a comunidade, estimulam competências sociais, civis e solidárias dos alunos.

Um dos objetivos expressos do PPP fala sobre garantir o *acesso à tecnologia e às artes, desenvolvendo a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, além da formação de atitudes de valores, vínculo com a família, desenvolvimento de laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca*. Esta orientação diz muito sobre a concepção de linguagem adotada pela escola, pois, como visto na análise dos dados, há um favorecimento ao acesso de diversas formas de expressão linguística e artística. A própria integração frequente com a disciplina de Literatura, as oportunidades de leitura, atividades de atuação corroboram esta afirmação

Os documentos internos da escola estão em consonância com os documentos nacionais. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) a linguagem é considerada *como a 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* (p. 125). Sendo assim, a concepção de linguagem adotada, amparada pelo PPP, Plano de estudos e PCNEM, está no eixo da Representação e Comunicação, valorizando a compreensão da língua materna como geradora de significação para realidade, de uma organização de mundo e da própria identidade.

Entretanto, a concepção de linguagem percebida nas aulas observadas aponta para a existência de um hibridismo de tradição e de valorização das posições mais interacionais, uma vez que, como visto no capítulo anterior, em alguns momentos o trabalho com língua é extremamente tradicional, confrontando o que ocorre na maioria do tempo. Embora já tenhamos percebido que esta dicotomia ocorre, sobretudo, devido às diferenças de compreensão do construto dos exames aos quais os alunos buscam se preparar, é inevitável sugerir que esta separação cause uma distorção na concepção de linguagem adotada no plano de ensino.

A seção 4.2.1 apresenta um formato de planejamento e execução das aulas que privilegia atividades focadas em regras gramaticais e na norma-padrão. A concepção de linguagem fruto desta metodologia vai de encontro à concepção prevista nos documentos oficiais analisados, bem como nas atividades já citadas acima. Vimos na

análise de dados, que, quando o trabalho em sala de aula era voltado à aquisição de conteúdos gramaticais, o professor lançava mão de atividades repetitivas, com pouca ou nenhuma possibilidade de reflexão linguística; havia, ainda, pouco ou nenhum texto para relacionar o conteúdo à prática linguística.

As atividades de memorização e repetição indicam a adoção de uma concepção de linguagem que evidencia o normativismo sobre a centralidade dos usos da língua, uma vez que, para aprender determinados conteúdos gramaticais, não se pode recorrer aos contextos reais de uso da língua, apenas a contextos artificiais, controlados por normas que ditam o que é certo, em oposição ao que é errado, bem como o que é prestigiado, em oposição ao uso em situações reais de interação, que seriam desprestigiados.

2) Há relação do construto de exames externos de alto impacto com a concepção de linguagem que ampara o PPP da escola?

- a. Em caso afirmativo, percebem-se efeitos do construto da prova de Linguagens do ENEM? Como?**
- b. Em caso afirmativo, percebem-se efeitos do construto das provas de Língua Portuguesa, de Redação e de Literatura do CV UFRGS? Como?**

Com relação ao ENEM, a concepção de linguagem presente no PPP está diretamente relacionada com o construto do exame, uma vez que a escola possibilita ao aluno o desenvolvimento de várias formas de linguagem, como teatro, leituras, exposições, feiras, entre outros, como visto no quadro de atividades realizadas em 2016 presentes no capítulo 2 desta dissertação. Tais formas de linguagem são extremamente valorizadas pelo ENEM, expostas tanto nos itens avaliativos quanto nos documentos que regulamentam o exame.

Os efeitos do construto da prova de Linguagens do ENEM são percebidos constantemente, já que o exame apresenta um impacto elevado para a vida dos alunos que participaram da pesquisa. Conforme Alderson & Wall (1993), “testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo”, sendo assim, esta hipótese confirma a ocorrência do efeito, já que, retomando as entrevistas realizadas com os alunos, pudemos perceber que o ingresso no Ensino Superior, por meio do ENEM ou Concurso Vestibular UFRGS, é um caminho natural, quase obrigatório. Além disso, as notas do exame geram

um *ranking* das escolas da cidade, o que estimula os próprios professores a prepararem os alunos para o exame, confirmando outra hipótese dos autores, “um teste tem influência na forma como os professores ensinam”.

No que diz respeito à prova de Língua Portuguesa e Redação do CV UFRGS, a mesma apresenta um construto em que a concepção da linguagem compreende pelo menos três aspectos: (1) A linguagem como forma de expressão do pensamento; (2) A linguagem como instrumento de comunicação; (3) A linguagem como forma ou processo de interação.

O construto da prova de Língua Portuguesa e Redação do vestibular da UFRGS está em consonância parcial com a concepção de linguagem presente no texto dos documentos que norteiam o currículo da escola. Os efeitos primeiramente notados estão relacionados à redação do vestibular, já que o gênero textual relevante para as aulas de produção de textos é também central no exame. Não observamos, contudo, o uso de critérios de avaliação e de esquemas atribuídos às exigências desta prova nas aulas de redação.

Assim como há alguns efeitos da prova de redação, percebe-se também alguma relação do construto da prova de Língua Portuguesa na concepção de linguagem do PPP, não pelo que está expresso, mas pelo que não está. Explico: no decorrer das 55 páginas do Projeto Político Pedagógico da escola, não há sequer uma palavra que expresse algum tipo de valorização do ensino/aprendizagem de conteúdos gramaticais desvinculados da realidade cotidiana e do uso da língua. Apesar disso, o Plano de estudos contém listas de conteúdos gramaticais e verbos ligados à sua aprendizagem mecânica na expressão das habilidades a eles relacionadas; por exemplo, “identificar” e “classificar”. Essa característica de conter listas de conteúdos é uma relação possível entre o PPP e o programa desta prova. Diante disso, pode-se afirmar que há relação entre o vestibular UFRGS e o trabalho proposto para a área de língua portuguesa no PPP, uma vez que ambos encaram o conhecimento gramatical como forma de compreensão e reflexão linguística em situações interacionais e ainda assim incluem listas.

Com relação ao efeito retroativo nas práticas de sala de aula, entretanto, foi possível identificar a sua existência nas atividades da turma analisada apenas no que diz respeito aos conteúdos e com efeitos por vezes negativos, uma vez que o construto

inferível da organização do exame e de seus itens não se relaciona com as atividades e a abordagem da gramática propostas nas aulas. Assim, as aulas de Língua Portuguesa sofreram efeitos retroativos do vestibular da Universidade Federal, principalmente nas atividades de conteúdos gramaticais desvinculados do uso da língua, que tinha sua abordagem atribuída a uma suposta relevância do conteúdo no exame, como visto na seção 4.2.1 desta dissertação. Com relação às aulas de redação, as mesmas priorizavam o gênero textual exigido na prova de redação do vestibular, mas o enfoque do trabalho era, na maioria das vezes, voltado para o ENEM.

Como já dito, os dados existentes com relação ao trabalho de preparação para o CV UFRGS são poucos devido ao afastamento do professor participante da pesquisa da escola. Segundo ele, a preparação para o vestibular ocorreria a partir de novembro.

3) Há relação do construto de exames externos de alto impacto com o plano de estudos de Língua Portuguesa e Literatura proposto para o ano/turma escolar observada na escola?

- a. **Em caso afirmativo, como se relacionam com a logística das aulas de Língua Portuguesa e Literatura?**
- b. **Em caso afirmativo, como o construto da prova de Linguagens do ENEM se relaciona com o ensino/aprendizagem da leitura?**
- c. **Em caso afirmativo, como o construto da prova de Linguagens do ENEM se relaciona com o ensino/aprendizagem da escrita?**
- d. **Em caso afirmativo, como o construto da prova de Linguagens do ENEM se relaciona com o ensino/aprendizagem de conceitos dos estudos de língua e de literatura?**
- e. **Em caso afirmativo, como o construto das provas de Língua Portuguesa, de Redação e de Literatura do CV UFRGS se relaciona com o ensino/aprendizagem da leitura?**
- f. **Em caso afirmativo, como o construto das provas de Língua Portuguesa, de Redação e de Literatura do CV UFRGS se relaciona com o ensino/aprendizagem da escrita?**
- g. **Em caso afirmativo, como o construto das provas de Língua Portuguesa, de Redação e de Literatura do CV UFRGS se relaciona com o ensino/aprendizagem de conceitos dos estudos de língua e de literatura?**

No capítulo 4, apresento a principal característica das aulas: elas se subdividem em duas etapas; em algumas aulas, textos são o meio principal de ensino/aprendizagem, várias formas de linguagem são valorizadas e a produção dos alunos leva em conta a situação interacional e de comunicação, em outros momentos há uma abordagem tradicional acerca do ensino de língua, conteúdos gramaticais são

ensinados com pouco ou nenhum apelo a textos ou a contextos de usos. Essa divisão é um efeito dos principais exames que os alunos realizam, o ENEM e o vestibular da UFRGS. No primeiro tipo de aula, intitulado “Aula sobre o ENEM”, as atividades são voltadas para leitura e interpretação de texto, muitas propostas de redação nos moldes do exame são realizadas e poucos conteúdos gramaticais são foco de estudos. Ficou claro no período de geração de dados que este construto é exclusivo para preparação do ENEM, uma vez que, ao passar o período de provas o foco mudaria para o vestibular.

O outro formato de aula aborda os demais conteúdos do plano de ensino. Essas aulas não recebem nenhum nome específico; para identificar o trabalho do dia, a aula é chamada de “aula de gramática” ou “aula normal”. Além de cumprir com os objetivos relacionados à reflexão linguística, essas aulas também se apresentam em alguns momentos como preparatórias para o vestibular da UFRGS, devido aos seus objetivos apresentarem conteúdos gramaticais aparentes, como ocorre no vestibular da UFRGS, ainda que o construto do mesmo não aprecie apenas o conhecimento gramatical.

As aulas de Língua Portuguesa são separadas das aulas de Literatura na grade curricular, mas algumas atividades, inclusive avaliações, são conjuntas. Embora essas aulas apresentem um foco preparatório para o ENEM, é nelas que se trabalham as leituras obrigatórias para o vestibular da UFRGS. Como vimos no capítulo anterior, os construtos dos exames se relacionam com o ensino/aprendizagem de leitura, uma vez que as leituras selecionadas, em sua maioria, são escolhidas com base nas leituras obrigatórias do vestibular. Esta escolha pode partir dos professores, como na prova de linguagem que abordou o livro “A Hora da Estrela”, de Clarisse Lispector, ou dos alunos, como nas atividades de leitura de contos na biblioteca, quando vários alunos escolheram realizar a leitura de obras pertencentes à lista de leituras do vestibular.

As aulas de leitura na biblioteca acontecem pelo menos uma vez ao mês e os alunos leem pelo menos uma obra integralmente por trimestre. Essas obras são, na maioria das vezes, leituras obrigatórias da UFRGS. Algumas leituras realizadas culminam em alguma atividade avaliativa, outras apresentam o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura e nenhuma atividade direta é exigida.

Com relação às aulas de Língua Portuguesa e Literatura, é extremamente difícil descolar os efeitos retroativos do ENEM, uma vez que o trabalho contempla os

construtos dos dois exames de forma orgânica. No ENEM, língua e literatura são disciplinas integradas, inclusive na estrutura do exame, e o mesmo ocorre no plano de ensino. Além disso, diversas formas de expressões artísticas são compreendidas como pertencentes à língua, e abordadas integrando a disciplina de Língua Portuguesa com outras disciplinas.

O construto da prova de linguagens do ENEM em muito se relaciona com ensino/aprendizagem de escrita, primeiramente, pelo fato de o professor utilizar o mesmo modelo de produção escrita, compartilhar os indicadores de avaliação e, até mesmo, reproduzir os temas de escrita já abordados no exame anteriormente. Na seção 4.2.2, apresento um quadro utilizado pelo professor, a fim de trabalhar as partes do texto, apresentando técnicas e estratégias para a escrita de uma redação no modelo solicitado no ENEM. Este mesmo quadro expõe, também, os critérios pelos quais o aluno será avaliado no exame.

- 4) Há relação do construto de exames externos de alto impacto com aquele que ampara os instrumentos de avaliação em Língua Portuguesa e Literatura propostos para o ano/turma escolar observada na escola?**
- a. Em caso afirmativo, como o construto da prova de Linguagens do ENEM se relaciona com o construto de avaliação praticado no contexto observado?**
 - b. Em caso afirmativo, como o construto das provas de Língua Portuguesa, de Redação e de Literatura do CV UFRGS se relaciona com o construto de avaliação praticado no contexto observado?**

O construto de avaliação praticado no contexto observado é variado e sofre evidentes efeitos retroativos dos exames externos mais relevantes. São três critérios avaliados no decorrer do ano: Leitura, escrita e conhecimentos gramaticais.

As avaliações de leitura são realizadas pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura simultaneamente, e são chamados de trabalho ou prova de área, uma alusão ao ENEM, que agrupa as duas disciplinas na área de Linguagens. Os textos utilizados nas atividades são principalmente leituras obrigatórias do vestibular da UFRGS. Como visto no capítulo anterior, com relação à leitura, ainda que os textos escolhidos sejam inspirados no vestibular da UFRGS, fica muito evidente que o construto da prova de Linguagens do ENEM se relaciona com as avaliações escolhidas pelo professor. Por vezes, os itens avaliativos são utilizados integralmente nas avaliações da turma.

Avaliações de escrita se dão sempre através da produção de redações. Como o período de geração de dados foi antes da aplicação do ENEM, só observei avaliações que seguiam o modelo do exame, solicitando o mesmo número de linhas, e seguindo a mesma estrutura de exposição do tema. A atribuição das notas das avaliações seguia o mesmo modelo do exame, utilizando a mesma grade avaliativa e a mesma escala (de zero a mil pontos). Os temas das atividades de produção escrita eram classificados pelo professor como prováveis temas da prova do ano.

Com relação aos conhecimentos gramaticais, poucos efeitos retroativos dos exames externos foram detectados, uma vez que, como dito na seção 4.2.1, as atividades avaliavam os conhecimentos exclusivamente gramaticais, desvinculadas dos usos da língua. Os instrumentos eram provas objetivas, na maioria das vezes, que classificavam as respostas dos alunos em certas ou erradas de acordo com as regras e os conteúdos abordados previamente.

5) Há efeitos retroativos de exames externos de alto impacto no contexto observado?

a. Em caso afirmativo, os dados gerados dão sustentação à distinção entre efeito retroativo positivo e negativo? Como?

Há efeitos retroativos de exames externos no contexto observado. Estes efeitos atingem muitos participantes da comunidade escolar: alunos, professores, direção. Os documentos da escola sofrem efeitos dos exames, já que indicam o prosseguimento dos estudos e o acesso a instituições de Ensino Superior como um dos objetivos do Ensino Médio.

Muitos dados gerados dão sustentação à distinção, dita pelos mesmos autores, de efeito retroativo positivo e negativo. Algumas decisões tomadas em prol da preparação para um exame podem, ainda que com boa intenção, ter sido negativas para o processo ensino/aprendizagem, por exemplo, postergar um assunto que entra inesperadamente em pauta por não ser o foco da preparação em questão. Segundo Alderson e Wall (1993), quando um aluno deixa de estudar um assunto ou o professor deixa de ensinar, ocorre o efeito retroativo de forma negativa.

Outro fator que afetou de forma negativa o processo foi a ansiedade dos alunos com relação aos exames, notados principalmente durante as entrevistas e no dia da oficina pré-prova de Redação do ENEM.

Entretanto, não foram apenas efeitos negativos identificados. Uma situação que sustenta a hipótese de efeito retroativo positivo é a realização da oficina de Redação que aconteceu um fim de semana antes da aplicação das provas do ENEM e foi descrita nesta dissertação, no capítulo 4. A atividade ocorreu em um sábado e a presença dos alunos era facultativa, mesmo assim, muitos alunos estiveram presentes. Além disso, o evento foi uma iniciativa do professor, que não estava mais vinculado à escola e o fez de forma voluntária. Segundo Taylor (2005), um teste tem efeito retroativo positivo quando encoraja os alunos e professores a realizarem tarefas que não seriam realizadas caso não houvesse o exame.

5.2 Considerações finais

Esta dissertação relatou de forma sintetizada a pesquisa de cunho etnográfico realizada ao longo do ano de 2016 em uma escola pública estadual da região metropolitana de Porto Alegre, com o objetivo de investigar a existência de efeito retroativo em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio e descrever as atividades realizadas em torno dos principais exames realizados na região: o ENEM e o Vestibular da UFRGS.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, tive o cuidado de levar em conta todo o contexto observado, como sugerido por Watanabe (2004). Utilizei uma metodologia leve, não impus minha presença, como descrevi no capítulo 3, e levei em conta as interpretações dos participantes, não apenas os resultados quantitativos.

Para dar seguimento à pesquisa, utilizei como base teórica os estudos realizados por Alderson e Wall (1993), Taylor (2005), Watanabe (2004), Bachman e Palmer (1996) e Scaramucci (1998, 1999 e 2002), além das recentes pesquisas realizadas no Brasil. Algumas hipóteses levantadas pelos autores citados puderam ser confirmadas após a análise de dados.

As 15 hipóteses de Alderson e Wall (1993), descritas no capítulo de revisão teórica, serviram de base para o encaminhamento desta pesquisa e para comprovação

empírica de efeitos retroativos no campo analisado. A análise dos dados gerados corrobora a conclusão apontada pelos autores, que afirma que o efeito não é determinista, uma vez que a qualidade do exame não é um indicativo para a presença ou qualidade do efeito.

Alderson e Wall (1993) e Taylor (2005) apontam para a existência de efeito retroativo positivo e negativo. Este conceito também foi confirmado na análise dos dados gerados, uma vez que em alguns momentos os efeitos contribuíam para o processo ensino-aprendizagem e em outros momentos o limitavam.

Para Bachman e Palmer (1996), cada membro é afetado pelo efeito retroativo de uma maneira diferente, uns mais, outros menos, mas todos são afetados. Não há como apenas os alunos serem afetados por algum teste, uma vez que os mesmos solicitam aos professores que adaptem seus currículos para as provas, da mesma forma não há como apenas os professores serem afetados, já que suas aulas são preparadas para os alunos e pensando nos alunos. Logo, todos os envolvidos no sistema de ensino sofrem os efeitos.

Os exames identificados como causadores de efeito retroativo no campo de pesquisa são também os mais relevantes na comunidade e na região, uma vez que possuem o maior número de vagas em universidades e oferecem o ensino gratuito. Para Alderson (2004), isso ocorre porque exames com maior relevância para os estudantes terão efeito retroativo, enquanto exames com menor relevância não terão.

Durante a execução desta dissertação, foi necessário pensar o efeito retroativo como um sistema complexo e não linear, uma vez que o processo ensino-aprendizagem sofre impactos de outras forças que não apenas dos exames, como crenças pessoais, conhecimento, experiência profissional, experiências de aprendizagem. Estes fatores foram relevantes para as interpretações e para os resultados obtidos aqui.

É importante ressaltar a importância dos vestibulares, bem como do ENEM, para a reformulação do currículo do Ensino Médio. Sendo o efeito retroativo uma situação confirmada em muitos contextos, seria este o caminho para uma nova abordagem prática do Ensino Médio. Entretanto, os exames aos quais os alunos participantes da pesquisa se preparam, o ENEM e o vestibular da UFRGS, não contribuem para esta melhora, já que privilegiam um único gênero textual. 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. (Scaramucci, 2005, p. 43)

De fato, raras vezes outro gênero textual foi abordado no campo de pesquisa, embora estivesse presente no plano de estudos. A limitação da produção escrita em texto dissertativo-argumentativo se dá exclusivamente por efeito retroativo dos exames e é muitas vezes uma solicitação que parte dos alunos.

Vicentini (2015) apontou para a importância de problematizar a utilização dos *rankings* pelas escolas. O Anita utiliza as informações divulgadas pelo INEP com o efeito de classificação, e o próprio instituto, através do Relatório Pedagógico publicado anualmente salienta que os resultados não produzem conclusões definitivas sobre um sistema de ensino e que utilizá-los como classificatório pode produzir efeitos indesejados.

Scaramucci (2005) afirma que os vestibulares são grandes alavancas para mudanças. A cada nova pesquisa sobre avaliação, novos efeitos retroativos são identificados e associados aos vestibulares; diante disso, notamos a existência de um instrumento com grande potencial de refletir bons efeitos no sistema de ensino. Para Vicentini (2005), cabe aos organizadores dos vestibulares preocuparem-se com os efeitos que os exames causam e refletirem a fim de produzirem propostas que provoquem efeitos positivos no ensino.

Ressalto que esta pesquisa utilizou uma pequena amostra de dados para realizar as afirmações presentes neste texto e que tais afirmações são baseadas e válidas para o contexto pesquisado. A mudança de escola do professor participante da pesquisa abreviou a geração de dados, o que me deixou em muitos momentos com dúvidas sobre as asserções que estavam sendo construídas. Contudo, mesmo com lacunas inerentes a uma dissertação de mestrado, acredito que as considerações traçadas neste texto podem contribuir para os futuros estudos sobre avaliação e efeito retroativo.

O ENEM é um exame que vem cada vez mais sendo pensado para promover mudanças e atitudes diferenciadas no que diz respeito à prática de ensino. Os editais do

exame têm mostrado que os resultados devem servir de base para reformulações de currículo e elaboração de políticas públicas educacionais. Esta é uma informação extremamente relevante que aponta para o fato de o Exame estar se tornando cada vez mais um objeto de pesquisa e discussão entre acadêmicos da área de Linguística Aplicada.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. & WALL, D. Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14 (2), p. 115-129, 1993.

ALDERSON, J. C. Innovations in language testing. In: PORTAL, M. (ed.) *Innovations in language testing. Proceedings of the IUS/ NFER Conference*, Windsor, UK: NFER - Nelson, p. 93 - 105, 1986.

_____. 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.

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.

ARAÚJO, K. S. A perspectiva do examinador sobre a autenticidade de avaliação em leitura em língua estrangeira. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BAILEY, K. Working for washback: a review of the washback concept in language testing. *Language Testing* 13 (3), 1996, p. 257 - 79.

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.

BATTISTI, J. Práticas hibridizadas de socialização e projetos em uma escola rural do interior do estado do Rio Grande do Sul: a comunidade na escola, a escola na comunidade. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Instituto de Letras / Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2016.

BACHMAN, L. F. Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, 19 (4), p. 453-476, 2002.

BACHMAN, L. F. What does language testing have to offer? *TESOL QUARTERLY*, 25 (4), p. 671-704, 1991.

BLANCO, J. A avaliação de língua inglesa no ENEM: efeitos de seu impacto social no contexto escolar. 2013. 132p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Parte II, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: SEMTEC, 2000.

_____. PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. v. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002

_____. 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, 229 v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.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_18_06_10.pdf.

_____. 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>.

BROWN, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. Third Edition. Englewood Cliffs, WJ. Prentice Hall Regents, 1993.

_____. Language Assessment: principles and classroom practice. White Plains: Pearson Education, 2004.

BROWN, J. D., and BAILEY, K. M. A categorical instrument for scoring second language writing skills. Language Learning 34: 21-42, 1984.

CAVALCANTI, Marilda C. & MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. Trabalhos em Linguística Aplicada, 1991, 17: 133 – 44.

CHAPELLE, C. Validity in language assessment. Annual Review of Applied Linguistics, 19, p. 254-272, 1999.

CHENG, L.; WATANABE, Y.; Curtis, A. 2004. Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

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.

_____. 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.

CORREIA, R. M. D. O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunitário. 2003. 172 f. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ENGELHARD, G. Invariant measurement: using Rasch models in the social, behavioral, and health sciences. New York: Routledge Academic, 2013.

ERICKSON, F. What Makes Scholl Ethnography “Ethnographic”? Anthropology and Education Quarterly, 1984, v. 15, p. 51 – 66.

_____. Qualitative Methods in Research on Teaching. In Wittrock, M. C. (org.) Handbook of Research on Teaching. New York, Macmillan, 1986.

_____. Prefácio. In: COX, Maria Inês P. & ASSIS-PETERSON, Ana A. de. (org.) Cenas de sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 9 – 17.

_____. (1989). Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. M. C. Wittrock (org.). La investigación de la enseñanza, II: metodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, p. 195-301.

FULCHER, G. Assessment in English for Academic Purposes: Putting content validity in its place. Applied Linguistics, 20 (2), 221-236, 1999.

FREDERIKSEN, J. R.; Collins, A. 1989. Essentials of Educational Measurement. 5th edition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

GIMENEZ, T. N. Vestibular e ensino de 2º grau: coexistência pacífica? Trabalho publicado nos Anais do VIII ENPULI, Brasília, 1988.

_____. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. Trabalhos em Linguística Aplicada, nº 34, p. 21-37, 1999.

GOLIATH, P. H. O efeito retroativo dos exames do SIMAVE/PROEB sobre as avaliações em context escolar: um estudo de caso. 2015. 270 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

HUGHES, A. Backwash and TOEFL 2000. Unpublished manuscript, Educational Testing Service, 1994.

HUGUES, A. Testing for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JUNG, N. M. Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KATO, M. No mundo da escrita. São Paulo: Editora Ática, 2000.

LADO, R. Linguistics Across Cultures. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1957.

_____. Language testing: the construction and use of foreign language tests; a teacher's book. London, Longman, 1961.

LANZONI, H. P. Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês: um estudo sobre efeito retroativo. 2004. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

McNAMARA, T. F. Measuring Second Language Performance. Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

_____. Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MESSICK, S. Validity. In: LINN, R. L. (ed.). Educational Measurement. New York: Macmillan, 1989.

MONTEIRO COSTA, D. (1984). Quando o objeto vira sujeito. In: SILVA, V. G. et al. (orgs.) Antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos observados. São Paulo, FFLCH – USP.

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.

PESSÔA, A. R. O efeito retroativo do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília no ensino de língua inglesa do distrito Federal. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

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.

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) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____. Percepções do Professor sobre o SAEB: um estudo sobre o Efeito Retroativo. Revista Educação & Tecnologia, Curitiba, v. 1, p. 133-174, 2010.

ROCHA, A.L.C. & ECKERT, C. (2008). Etnografia: saberes e práticas. In: Céli Regina Jardim Pinto e César Augusto Barcellos Guazzelli Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade.

SCARAMUCCI, M. V. R. A Dicotomia Quantitativo/ Qualitativo na Pesquisa em Linguística Aplicada: Paradigmas Opostos ou Métodos Complementares? Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. UNICAMP. 4 - 6/ 09/ 1995.

_____. O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo. 1995. 345p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. 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 de rendimento no ensino/ aprendizagem de português LE. In: Almeida Filho, J. C. (org.) Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira. Campinas: Pontes, p. 75-88, 1997.

_____. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/ aprendizagem de língua estrangeira. Revista Contexturas. São José do Rio Preto, v. 4, p. 115-124, 1998/ 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. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 36, 11-22, jul/dez. 2000.

_____. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (inglês). *Revista Contexturas*. São José do Rio Preto, v. 5, p. 97-109, 2000/2001.

_____. O projeto Celpe-Brás no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. 2ª ed. Campinas: Pontes, p. 77-90, 2001.

_____. Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, Minas Gerais, v. 2, n. 1, p. 61-81, 2002.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43 (2), p. 203-226. 2004b.

_____. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/ aprendizagem da escrita? Em Flores, V do N. et al. (orgs.), *A redação no contexto do Vestibular 2005 – a avaliação em perspectiva*. Editora UFRGS, p. 37-57, 2005.

_____. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAWA, L. (org.). *Ensino aprendizagem de línguas: Língua Estrangeira*. 1ª ed. v. 1. Ijuí: Editora da UNIJUI, p. 49-64, 2006.

_____. 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 contexto de ensino de línguas. *LINGUARUMARENA*, v. 2, p. 103-120, 2011.

_____. Letramento em avaliação no contexto de línguas. Palestra ocorrida na Universidade de Brasília, em 11 de abril de 2014. Disponível no YouTube. Acesso em 24 de março de 2015.

SCARAMUCCI, M. V. R. & RODRIGUES, M. S. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame Celpe-Bras: uma análise do desempenho de candidatos hispano-falantes. In: SIMÕES, A.; CARVALHO, A. M. & WIEDMANN, L. (orgs.). *Português para falantes de espanhol – artigos selecionados escritos em português e inglês*. Campinas: Pontes, p. 126-144, 2004.

SHOHAMY, E. The Power of Tests: The Impact of Language Tests on Teaching and Learning. NFLC Occasional Papers, p. 1-19, jun. 1993.

SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A. N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: NASCIMENTO, V. F.; NAUJORKS, J. C.; REBELLO, L. S.; SILVA, D. S. (Orgs.). A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. & SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. In: Letras de Hoje, v.39 (3), pp. 345-378, 2004.

SCHOFFEN, J. R. Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SHOHAMY, E. Beyond proficiency testing: a diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. The Modern Language Journal, nº 76, p. 513 - 521. 1992.

SHOHAMY, E.; DONITA-SCHMIDT, S.; FERMAN, I. Test impact revisited: washback effect over time. Language Testing, v. 13, n. 3, 1996.

SILVA, B. C. É na creche que se aprende a ir pra escola: um estudo sobre as orientações de letramento das crianças em uma creche comunitária na periferia de Porto Alegre. 2012, 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, H. & MILITO, C. Vozes do meio-fio. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 2005.

SILVA, H. A situação etnográfica: andar e ver. Horizontes antropológicos, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 171-188. 2009.

TAYLOR, L. Washback and impact. ELT Journal, v. 59, n. 2, 2005.

VELOSO, L. Exame Nacional do Ensino Médio: uma análise do construto das questões de reflexão linguística e interpretação textual. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VICENTINI, M. P. OLIVEIRA, J. A. S. de. A redação no ENEM e a Redação no 3º Ano do Ensino médio: Efeitos Retroativos nas Práticas de Ensino da Escrita. 2015. 268f. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

WEIGLE, Sarah C. Assessing writing. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

WATANABE. 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.

ANEXO A – Termo de consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

**Os efeitos retroativos do Exame Nacional do Ensino Médio e
outros exames externos em uma escola pública estadual**

Prof.Dr^a Luciene Juliano Simões



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

A presente investigação tem como objetivo investigar os efeitos retroativos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros exames externos presentes na comunidade, descrever a forma que se dão esses efeitos em sua escola e turma.

De modo a nos anteciparmos ao risco da identificação de sua identidade, os participantes serão identificados nas transcrições e relatos de pesquisa apenas por pseudônimos, e as suas imagens serão tratadas para que os rostos não possam ser reconhecidos. Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade acadêmica e à comunidade de educadores por meio de publicações, apresentações em eventos acadêmicos, oficinas de formação de professores, entre outras formas de divulgação.

Sua participação é essencial para a realização do trabalho de pesquisa, mas você tem a liberdade para se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato:

Prof. Luciene Juliano Simões

Telefone: (51)92436876

Endereço para correspondência:

Rua Corte Real, 180/501

Porto Alegre RS

E-mail: luciene.simo3@gmail.com

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS Prédio da Reitoria – 2º andar – Câmpus Central Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS Telefone: (51) 3308- 3738 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

XXXX (cidade), _____ de _____.

Atenciosamente,

Luciene Juliano Simões PhD (PPG-LETRAS/UFRGS, CNPq)

Luiene Veloso (PPG-LETRAS/UFRGS)

Participante: _____