

# O efeito retroativo da redação do Enem: uma análise das práticas de duas professoras do terceiro ano do Ensino Médio

Monica Panigassi Vicentini (UNICAMP)<sup>1</sup>

## **Resumo:**

Este artigo busca estabelecer uma discussão acerca do fenômeno denominado efeito retroativo (ALDERSON & WALL, 1993; SCARAMUCCI, 2000/2001, 2002, 2004a, 2005), no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio e, mais especificamente, no contexto de sua prova de redação, com o intuito de entender se a prova provoca efeito retroativo nas práticas de ensinar de duas professoras do Ensino Médio. Propomo-nos a apresentar alguns resultados de pesquisa com base em observações de aulas de produção escrita em duas escolas da cidade de Campinas e em documentos que acompanharam a implantação do exame e a ampliação das funções atribuídas a ele.

**Palavras-chave:** Efeito retroativo, Impacto, Enem, Prova de redação, Ensino Médio

## **Abstract:**

This articles aims to establish a discussion about the washback phenomenon (ALDERSON & WALL, 1993; SCARAMUCCI, 2000/ 2001, 2002, 2004a, 2005), within Brazil's national high school examination context, and more specifically, within its writing ability test context. We aim to understand whether the writing test influences or not the teaching practices of two High School teachers by presenting some results from our research based on writing classes observations in two different schools in the city of Campinas, and on official documents which were published along the exam's implementation and the increasing number of its functions.

## **1 Introdução**

Este artigo busca estabelecer uma discussão acerca do fenômeno denominado efeito retroativo (ALDERSON & WALL, 1993; SCARAMUCCI, 2000/2001, 2002, 2004a, 2005), no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio, com base em uma investigação realizada em salas de aula de terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas, sendo uma do setor público e outra do setor privado.

Por meio de uma análise qualitativa, de cunho etnográfico, associada à análise de documentos oficiais relacionados ao Enem e à triangulação de dados de observações, anotações em diário de campo, gravações em áudio das aulas de português/ redação e entrevistas com professoras e alunos, buscamos entender se a prova de redação do Enem, nos moldes atuais, provoca efeito retroativo/ impacto nas práticas de ensinar das duas professoras observadas nas duas escolas.

A proposta deste trabalho é apresentar algumas discussões já delineadas a partir dos dados coletados, considerando os objetivos que acompanharam a implantação do exame, em 1998, a ampliação das funções atribuídas a ele, em 2009 (Novo Enem) e os questionamentos de pesquisa propostos para a observação em sala de aula, que giram em torno do olhar sobre a prática dos professores e das dimensões do fenômeno estudado.

Procuramos, dessa forma, apresentar, em um primeiro momento, o contexto em que se encontra o Enem no cenário brasileiro atualmente e o problema e a justificativa para o estudo do mesmo. Em seguida, discutimos o conceito de efeito retroativo e, por fim, problematizamos o

---

<sup>1</sup> Monica Panigassi VICENTINI  
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
E-mail: monica.vicentini@fulbrightmail.org

fenômeno a partir da metodologia proposta para pesquisa e de alguns dados coletados em sala de aula, já analisados.

## 2 O Exame Nacional do Ensino Médio no atual cenário brasileiro de exames de larga escala

Em 2009, o Enem se tornou um exame de alta relevância para um grande número de alunos concluintes do EM, uma vez que passou a ser mecanismo único de acesso ao ensino superior para diversas Instituições Federais de Ensino Superior e, ao mesmo tempo, passou a decidir pelo futuro desses muitos candidatos.

Atualmente, constata-se que a finalidade precípua do exame é avaliar o desempenho escolar e acadêmico ao fim do EM. Em segundo lugar, as informações obtidas a partir do exame são passíveis de muitas outras finalidades: compõem uma avaliação da qualidade do EM; são subsídio para implementação de políticas públicas; podem ser referência nacional para aperfeiçoamento dos currículos do EM; podem ser utilizadas para desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira; estabelecem critérios de acesso a programas governamentais; e, podem ser parâmetros para autoavaliação. Além disso, os resultados individuais no exame podem ser utilizados para certificação do EM e como mecanismos de acesso ao Ensino Superior ou ao mundo do trabalho<sup>2</sup>.

Essas importantes atribuições ao exame mostram um cenário bem diferente daquele de 1998, quando o Enem foi apresentado pela primeira vez. Como se pode notar, a partir de 2009, apresentam-se novas e importantíssimas funções para o exame e, também, propósitos diferenciados. Certificar a conclusão do nível médio e permitir o acesso ao Ensino Superior são avaliações que apresentam propósitos distintos. O exame vem se tornando mais e mais relevante neste país, haja vista o número de inscritos que aumenta mais a cada ano, no entanto, sem a devida reflexão a respeito de seus propósitos.

A justificativa para a escolha deste exame e, mais especificamente, da proposta de redação do mesmo, deu-se devido ao fato de ele ter adquirido essa condição de alta relevância e, por isso, como mecanismo de acesso ao ensino superior, tem grande potencial para impactar as práticas de ensino e aprendizagem que o precedem. Esse potencial deve ser levado em consideração, uma vez que as concepções vigentes e as escolhas feitas para elaboração do exame podem influenciar as práticas dos professores; podendo provocar um efeito negativo como o de estreitamento de currículo, do Inglês “*narrowing of the curriculum*”, ou seja, podendo sinalizar para um ensino estritamente destinado ao treinamento para a prova. O grande problema que visualizamos é o de ainda se valorizar uma proposta de produção de tipo textual, o que segue na contramão das diretrizes apresentadas nos Parâmetros e Orientações Curriculares para o ensino da produção escrita<sup>3</sup>. Essa escolha pode sinalizar para o treinamento de modelos e estruturas textuais ao invés de um estudo voltado para a produção de gêneros textuais, enfatizado nos PCNEM e OCEM. Como aponta Vicentini (2014):

Ainda que as discussões sobre gêneros sejam de extrema relevância, muitas escolas, influenciadas pelos vestibulares, estreitam seus currículos, promovendo treinamentos para que seus alunos obtenham boas notas. Esse é um exemplo de efeito retroativo negativo, na medida em que escolas ensinam estratégias para que as notas dos alunos aumentem sem necessariamente aprenderem o que será avaliado (Scaramucci, 2005). Preocupação similar apresenta-se com a proposta de redação do Enem, uma vez que seu formato pode ser treinado em salas de aula, fazendo com que o estudo dos gêneros seja ignorado (p. 436).

---

<sup>2</sup> Edital nº 12, publicado no DOU de 8 de maio de 2014.

<sup>3</sup> (BRASIL, 2000; 2002; 2006)

### 3 Efeito retroativo de exames

De modo geral, a literatura sobre efeito retroativo mostra que o fenômeno tem um caráter complexo e carece de investigações empíricas sobre suas características e natureza. Não há mais dúvidas sobre sua existência atualmente, como nos confirma Cheng (2004), baseada em vários estudos, ao declarar que “há evidências convincentes para sugerir que os exames, especialmente os de alta relevância, têm forte efeito retroativo no ensino e na aprendizagem dentro de diferentes contextos educacionais [...] (p. 147)”. A autora ainda completa que “precisamos olhar para o fenômeno em um contexto educacional específico, investigando a fundo diferentes aspectos do ensino e da aprendizagem” (idem.).

Alderson & Wall (1993) procuram desmistificar a crença de que testes causam consequências negativas no ensino e na aprendizagem. Cheng & Curtis (2004) nos apontam que, para Alderson & Wall (1993), a qualidade do efeito retroativo pode ser independente da qualidade do teste, sendo assim, qualquer teste, bom ou ruim, pode resultar em efeitos benéficos ou prejudiciais. Para eles, “se o efeito é positivo ou negativo depende principalmente de onde e como ele existe e se manifesta em um contexto educacional específico<sup>4</sup>”.

A importância dos estudos sobre efeito retroativo fica clara na seguinte declaração de Cheng, Watanabe & Curtis (2004): “O efeito retroativo é um fenômeno que é de interesse inerente para professores, pesquisadores, coordenadores/ diretores, idealizadores de políticas, e outros em suas atividades educacionais do dia a dia<sup>5</sup>”. Como os autores apontam, as implicações e recomendações resultantes de pesquisas na área podem ser valiosas para “organizações educacionais e de avaliação em muitas partes do mundo (xiv)”.

Em artigo considerado divisor de águas por Scaramucci (1999c), Alderson e Wall (1993) buscam explorar o fenômeno efeito retroativo, apresentando as visões de pesquisadores sobre o termo, e adiantar uma série de hipóteses em relação ao conceito. Preferindo o termo utilizado pelos linguistas aplicados britânicos, *washback*, os autores iniciam seu artigo com a pergunta “does washback exist?”, apontando para o que muitos educadores já vêm se interessando há algum tempo: o uso comum do termo na literatura e o poder dos exames sobre o que acontece nas salas de aula.

Os autores enfatizam a pouca quantidade de pesquisas empíricas e a falta de evidências provenientes de salas de aula tanto na área de educação quanto na área de ensino de língua. Por conta disso, eles deixam clara a necessidade de mais pesquisas na área e de uma preocupação maior com a metodologia, lembrando a importância da observação em sala de aula e da triangulação dessas observações com as percepções do pesquisador e dos participantes. Dessa forma, apresentam 15 hipóteses para encaminhar as pesquisas na área de uma forma crítica, embora eles também deixem claro que podem ser simplistas e com suposições não verificadas.

Um teste tem influência no ensino.

Um teste tem influência na aprendizagem.

Um teste tem influência na forma como os professores ensinam.

Um teste tem influência no que os professores ensinam.

Um teste tem influência no que os alunos aprendem.

Um teste tem influência na forma como os alunos aprendem.

Um teste tem influência na taxa e seqüência de aprendizagem.

Um teste tem influência na taxa e na seqüência de ensino.

Um teste tem influência no grau e profundidade do ensino.

Um teste tem influência no grau e profundidade da aprendizagem.

Um teste tem influência nas atitudes, conteúdo, método, etc. de ensino e de aprendizagem.

<sup>4</sup>“Whether the washback effect is positive or negative will largely depend on where and how it exists and manifests itself within a particular educational context [...]” (loc. cit., p. 11).

<sup>5</sup>“Washback is a phenomenon that is of inherent interest to teachers, researchers, program coordinators/directors, policymakers, and others in their day-to-day educational activities” (loc. cit., xiii).

Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo.  
 Testes que têm consequências importantes não terão efeito retroativo.  
 Testes terão efeito retroativo em todos os alunos e professores.  
 Testes terão efeito retroativo em alguns alunos e em alguns professores, mas não em outros<sup>6</sup> (SCARAMUCCI, 2004, p. 209).

Alderson & Hamp-Lyons (1996), em seu artigo sobre o estudo de aulas de preparação para o TOEFL nos Estados Unidos, repetem as considerações sobre a pouca quantidade de estudos em sala de aula. Ademais, nesse momento, afirmam que o fenômeno é mais complexo do que mencionado em Alderson & Wall (1993), lembrando que o teste pode causar um impacto no ensino, mas somente em relação ao conteúdo, mantendo a metodologia de ensino intacta (p. 282). Por conta disso, os autores expandem as 15 hipóteses já formuladas, incluindo a seguinte: “Os testes terão diferentes quantidades e tipos de efeito retroativo em alguns professores e alunos e não em outros”<sup>7</sup>. Outra informação importante trazida por eles é que somente a existência de um teste não garante efeito retroativo (ibid., p. 296).

Praticamente dez anos após a publicação do artigo seminal de 1993, ao escrever o prefácio de uma obra totalmente dedicada ao estudo de efeito retroativo, Alderson (2004) alega não haver mais dúvidas sobre a existência do fenômeno. Ele comenta que, nesse momento, já é de conhecimento geral que os exames causam mais impacto no conteúdo e no material didático do que na metodologia do professor; que os professores podem ensinar para um mesmo exame de maneiras diferentes; que exames de alta relevância causam mais impacto que os de baixa relevância. Como exemplo, o autor cita sua pesquisa sobre o impacto do TOEFL no ensino (op. cit) e sua surpresa ao descobrir como dois professores ensinavam muito diferentemente para o mesmo exame. Passou a se questionar, então, por que um exame tem os efeitos que tem. O autor direciona suas preocupações para as crenças dos professores. Segundo sua análise sobre o contexto das pesquisas sobre o fenômeno, é necessário prestar atenção nas razões para o professor ensinar da maneira que ensina. O autor afirma que “precisamos entender suas crenças sobre ensino e aprendizagem, o seu grau de profissionalismo, a adequação de sua preparação e de seu entendimento da natureza do teste e de seu fundamento”<sup>8</sup>.

Watanabe (2004) procura definir uma metodologia para o estudo. Para isso, primeiramente, o autor trata da complexidade do fenômeno, uma vez que acredita que o pesquisador de efeito retroativo deve levar em consideração todo o contexto onde o exame é utilizado, portanto, deve promover uma metodologia de pesquisa qualitativa. Para isso, descreve as dimensões do fenômeno, os aspectos do ensino e da aprendizagem que podem ser influenciados pelo exame e fatores que mediam o processo de efeito retroativo gerado.

Ele apresenta seis importantes dimensões do fenômeno: especificidade (geral ou específico); intensidade (forte ou fraca); extensão (longo ou curto); intencionalidade (intencional ou não-intencional); valor (positivo ou negativo) (ibidem, p. 20-21; SCARAMUCCI, 2004), bem como os fatores que mediam o processo de efeito retroativo: fatores do exame (como método, conteúdo etc.); fatores de prestígio (status, relevância etc); fatores pessoais (experiência do professor, por exemplo); fatores de micro-contexto (como a condição da escola em que o exame é realizado); e ainda, fatores de macro-contexto (sociedade em que o exame é usado). Ele ainda afirma que os exames podem influenciar vários aspectos do processo ensino aprendizagem, citando a abordagem de Bailey (1996) para esclarecer algumas questões com relação ao funcionamento do fenômeno. Bailey (1996)<sup>9</sup>, em artigo que fornece uma revisão da literatura sobre efeito retroativo, apresenta um

<sup>6</sup>Traduzido de Alderson & Wall (1992, pp. 8-9).

<sup>7</sup>“Tests will have different amounts and types of washback on some teachers and learners than on other teachers and learners” (loc.cit., p. 296).

<sup>8</sup>“We need to understand their beliefs about teaching and learning, the degree of their professionalism, the adequacy of their training and of their understanding of the nature of and rationale for the test (loc. cit., xi)”.

<sup>9</sup> BAILEY, K. M. Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, 13, p. 257-279, 1996.

modelo que inclui as Hipóteses de Alderson e Wall (1993) e a tricotomia de Hughes (1993, não publicado): os participantes, processo e produto<sup>10</sup>. Ela propõe, dessa forma, que há efeito retroativo no aprendiz (*washback to the learner*) e no programa (*washback to the programme*) (Bailey, 1996, p. 264). De acordo com o modelo, um exame pode influenciar os participantes diretamente. Estes, participando de vários processos, fazem resultar produtos específicos para cada categoria de participantes (p. 263).

## 4 Metodologia de pesquisa e algumas considerações parciais sobre os dados coletados

### 4.1 Metodologia

Para a realização desta pesquisa, utilizamos instrumentos próprios da pesquisa de cunho etnográfico e procuramos triangular os dados obtidos. Como nos indica Bailey (1996), a triangulação é extremamente necessária nos estudos sobre efeito retroativo (pp. 38-39).

Escolhemos observar duas escolas de Campinas que obtiveram boas classificações no ranking do Enem 2012, sendo uma do setor público e outra do setor privado. Acreditávamos que, por terem conseguido boas médias na prova de redação do Enem, as práticas das professoras dessas escolas nos mostrariam um impacto dessa prova. A escola privada foi a melhor classificada entre as escolas privadas de Campinas e, a escola pública, a segunda melhor entre as escolas públicas. Por conta do curto tempo para realização do mestrado, optamos por observar somente as práticas de ensinar. Ao entrevistar os alunos, procuramos saber mais sobre a visão deles acerca do exame e das práticas de suas professoras, no entanto, estes dados de entrevistas não são suficientes para apontarmos considerações sobre as práticas de aprender desses alunos.

As observações dos dois contextos de sala de aula aconteceram periodicamente, em um semestre acadêmico, com gravações em áudio<sup>11</sup>. Esse procedimento permitiu uma análise mais aprofundada das práticas das professoras observadas, especificamente daquelas aulas direcionadas à produção de textos. Observamos as aulas de redação do 3º ano do Ensino Médio da escola privada, um total de três aulas por semana, e as aulas de língua portuguesa de uma das turmas de 3º ano do Ensino Médio da escola pública, um total de cinco aulas por semana. O período na escola pública compreendeu os meses de março a junho de 2014, com 27 aulas observadas, um total de 31 horas, 32 minutos e 41 segundos de gravação. O período na escola privada compreendeu os meses de fevereiro a junho, com 24 aulas observadas, um total de 12 horas, 21 minutos e 38 segundos de gravação.

Após as observações, providenciamos, também, entrevistas com as professoras observadas e alguns alunos de cada turma. Todas as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro de perguntas semiestruturado. Com isso, levantamos as percepções sobre o exame e, mais especificamente, sobre a prova de redação, além de percepções sobre as práticas de ensino e aprendizagem nessas salas de aula.

<sup>10</sup>“Os participantes têm sido reconhecidos como os professores, os alunos, diretores, elaboradores de materiais didáticos, editores e demais pessoas cujas atitudes e percepções podem ser alteradas em função de um teste ou avaliação. O processo são as ações tomadas pelos participantes que podem contribuir para o processo de aprendizagem, o que inclui o desenvolvimento de materiais, elaboração do currículo, mudanças na metodologia, uso de estratégias de aprendizagem e de como se sair bem em testes, dentre outros. Produto, por sua vez, refere-se ao que é aprendido e desenvolvido – fatos, habilidades, competências – e à qualidade da aprendizagem (BAILEY, 1996 *apud* SCARAMUCCI, 2005, 38)”.

<sup>11</sup>Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. É possível acessar a aprovação na Plataforma Brasil, disponível em <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisa.jsf> . Número CAAE: 26105114.5.0000.5404. Acesso em 02/10/2014.

Por meio do diário de campo, pudemos não só anotar as observações das aulas como também as marcações nas lousas e conversas interessantes entre alunos e professoras que aconteceram longe do gravador. Devido ao diário, a coleta ficou mais rica de detalhes.

Após a finalização da coleta de dados, roteirizamos todas as gravações e procuramos transcrever trechos importantes para a pesquisa. Por fim, partimos para a análise e discussão dos dados.

## 4.2 Considerações parciais

A metodologia apresentada por Watanabe (2004, p. 22) nos mostra que o fenômeno efeito retroativo possui diversas dimensões a serem analisadas, tais como intensidade, valor etc. Além disso, ele nos informa que fatores diversos podem afetar o efeito retroativo. São eles:

- fatores relacionados ao exame: método, conteúdo, habilidades, propósito, decisões a partir dos resultados etc;
- fatores relacionados ao prestígio: relevância, status etc;
- fatores pessoais: experiências e crenças do professor;
- fatores de microcontexto: condição da escola em que a preparação para o exame é feita;
- fatores de macrocontexto: sociedade etc.

Primeiramente, concordando com Alderson (2004), as observações confirmaram que os exames causam mais impacto no conteúdo e no material didático do que na metodologia do professor, isto é, fatores como experiências e crenças do professor mediam esse impacto.

Ao longo de nossa análise pudemos constatar que vários fatores, de fato, afetavam o impacto da prova de redação nas práticas das professoras observadas. Mencionaremos dois exemplos que explicam essa afirmação, um relacionado à prática da professora da escola pública e o outro da professora da escola privada.

Pudemos notar que o efeito retroativo da prova de redação do Enem na prática da professora da escola pública é praticamente nulo. Além de poucas aulas terem sido destinadas à produção de textos durante o semestre – quatro produções em um semestre, sendo que a professora havia destinado uma aula por semana das cinco de Língua Portuguesa -, não houve ensino para a prova de redação do Enem. Embora o exame tenha ganhado destaque na escola e provocado um impacto, uma vez que desde 2011 há simulados preparatórios para o exame, a prova de redação não é alvo de discussão. No entanto, o tipo textual dissertação/ dissertação-argumentativa é uma das atividades propostas no livro didático adotado pela professora.

Acreditávamos que haveria um ensino específico para a prova de redação do Enem, uma vez que o coordenador do Ensino Médio nos havia dito que procurava incentivar os alunos a prestarem o exame, no entanto, podemos afirmar que as crenças e experiências da professora são fatores que determinam as práticas/ metodologias de ensino. É importante ressaltar que há uma visão de linguagem permeando essas práticas/ metodologias. Para a professora, o ato de escrever é também um ato mecânico, que pode ser melhorado por meio do treinamento e da resposta aos exercícios propostos nas quatro aulas destinadas à gramática e à literatura.

A prática da professora pode ser reflexo de um ensino que, há muitos anos, é voltado para as provas de redação de vestibulares baseadas em tipos textuais. Todas as menções à produção escrita feitas pela professora lembravam o modelo “introdução-desenvolvimento-conclusão”, próprios dos textos dissertativos exigidos em vestibulares tradicionais como os da USP, da Unesp, da PUC. Mesmo que a professora não tenha mencionado a prova do Enem, esta ainda promove essa tradição, a qual ainda rege o ensino de produção textual em sala de aula. Porém, é importante ressaltar que provas de vestibulares como as da Universidade Estadual de Campinas, que sofreram mudanças em 2011, vêm tentando alterar essa tradição. As observações das aulas na escola privada nos mostraram que exames têm, de fato, esse potencial para provocar mudanças.

As aulas da professora da escola privada foram, quase que totalmente, voltadas para a prática de gêneros textuais, efeito retroativo da prova de redação da Unicamp. Notamos um efeito retroativo específico da prova de redação do Enem nas práticas da professora, pois, dentre as aulas observadas, cinco foram destinadas ao treinamento da proposta do Enem. Nessas aulas, a professora propôs a feitura de duas propostas antigas, dos anos de 2010 e 2011. Ao final das observações, em entrevista, a professora afirmou que continuaria com o trabalho no segundo semestre, exigindo mais propostas estilo Enem.

Outro fator importante para a nossa afirmação são os bons resultados da escola no Enem, com a maior média entre as escolas privadas de Campinas. Isso mostra que os alunos vêm sendo bem preparados para o exame por essa professora, além de terem uma grande familiaridade com a escrita pelo fato de produzirem muitos textos ao longo dos três anos do Ensino Médio. Podemos dizer que o conhecimento do tipo textual e do que o exame espera dos alunos promove esse sucesso.

Embora conheça e trabalhe bem a proposta com seus alunos, a professora acredita que seria interessante se o Enem se preocupasse em trabalhar gêneros em suas propostas. No entanto, não se pode dizer que a visão de linguagem da professora tenha sido influenciada por essa mudança no vestibular, uma vez que, em sala de aula, foca basicamente na forma estrutural dos textos, na maioria das vezes não se aprofundando em análises ou ensino dos mesmos.

Embora, nesse contexto específico, o vestibular da Unicamp não tenha provocado o efeito positivo que esperava, é importante ressaltar que os exames devem ser sempre pensados e elaborados para promover efeito retroativo benéfico, uma vez que têm o potencial para mudanças, porém, devem vir acompanhados de esclarecimentos e especificações para os professores e examinandos. Como alerta Scaramucci (2005):

Esse efeito, denominado na literatura em Linguística Aplicada e Educação em geral de efeito retroativo ou washback (ou ainda backwash), embora menos perceptível em contextos de exames externos do que de avaliações de rendimento, não pode ser ignorado por elaboradores dos exames, professores e sociedade, que podem tirar vantagem do poder da avaliação e transformar exames e avaliações em instrumentos educacionalmente benéficos, que conduzam à aprendizagem (o que tem sido reconhecido na literatura como washback by design). Em outras palavras, exames que funcionem como alavancas para mudança (levers for change) (Pearson 1988) (p. 37).

Sendo assim, consideramos que, o Enem, um exame de tamanha importância no cenário nacional atualmente, deve passar por um processo de revisão, sendo objeto de reflexões contínuas por parte de todos os envolvidos em sua elaboração. A elaboração da prova de redação, em especial, deve levar em consideração os progressos feitos ao longo dos anos nas áreas de estudo sobre leitura e escrita, e abordagens de ensino de leitura e escrita, já presentes nos Parâmetros, Orientações e Diretrizes Curriculares. Ela também deve considerar as visões mais recentes de língua (gem), do que é ler e escrever e dos estudos sobre letramento (s).

## Referências bibliográficas

- ALDERSON, J. C. (2004). Foreword. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis, (eds) *Washback in language testing: Research contexts and methods*. (pp. ix-xii). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ALDERSON, J. C. e WALL, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics* 14, pp. 116-129.

- ALDERSON, J.C. & HAMP-LYONS, L. (1996). TOEFL preparation courses: a study of washback. *Language Testing*, v. 13, p. 280- 297.
- BAILEY, K. M. (1996). Working for washback: a review of the washback concept. In. *Language Testing*, n13, 3, p. 257-279.
- BRASIL/MEC/SEB. (2006). Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- BRASIL/ SEMTEC. (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC.
- BRASIL/SEMTEC. (2002b). PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC.
- CHENG, L. (2004). The Washback Effect of a Public Examination Change on Teachers' Perceptions Toward Their Classroom Teaching. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis, (eds) *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CHENG, L. & CURTIS, A. (2004). Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis, (eds) *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CHENG, L. WATANABE, Y. & CURTIS, A. (2004). Preface. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis, (eds) *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DOU, 8 DE MAIO DE 2014. Edital nº 12, Enem 2014.
- LUCKESI, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*, Cortez Editora, São Paulo, 22a.ed.
- QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. (2013). Pesquisas sobre efeito retroativo de exames de línguas estrangeiras no Brasil e no Mundo: panorama de 2004 a 2012. In: 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2013, Rio de Janeiro. Anais Eletrônicos do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. v. 1.
- SCARAMUCCI, M. V. R. (1999). Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de LE. *Revista Contexturas*, São José do Rio Preto, v. 4, p. 115-124.
- \_\_\_\_\_ (2000/2001). Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (Inglês). *Contexturas*. N.5, Apliesp, São José do Rio Preto, p. 97-109.
- \_\_\_\_\_ Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n. 2 (1), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, p. 61-81, 2002.



\_\_\_\_\_ (2004a). Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 43 (2), Departamento de Lingüística Aplicada, Unicamp, p 203-226.

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

VICENTINI, M. P. (2014). A proposta de redação do Enem e seu possível efeito retroativo negativo no Ensino Médio. In. *Anais do Enelin 2013*. v1. pp. 433-438.

WATANABE, Y. (2004). Methodology in Washback Studies. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis, (eds) *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.