

Percepções, atitudes e práticas de ensino da escrita: presença e ausência de efeitos retroativos da prova de redação do ENEM¹

Monica Panigassi Vicentini

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas
e-mail: monica.vicentini@gmail.com

1. Introdução

A sociedade tem interesse genuíno pelas avaliações. Seja pelo fato de decidirem pela entrada em universidades, seja por determinarem se um examinando possui certa habilidade ou não, as avaliações são comumente tópico de discussões dos diversos grupos sociais. Avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM), por exemplo, provocam/ promovem debates nos mais diferentes lugares: mídia, escolas, casas etc. Esse exame, que desde 2009 é também um “mecanismo único”, além de “alternativo ou complementar de acesso à Educação Superior” (BRASIL, 2016, p. 61), tornou-se um exame de alta relevância, uma vez que “decisões importantes são tomadas com base nos seus resultados” (SCARAMUCCI, 2005, p. 37), tais como a entrada em uma universidade pública brasileira. Considerando essa relevância, o ENEM tem grande potencial para causar um efeito retroativo no ensino que o precede, ou seja, pode impactar as práticas de ensino e aprendizagem, bem como materiais didáticos ou ainda, mais amplamente, a sociedade e as políticas públicas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

Considerando a hipótese de que o ENEM poderia exercer algum efeito nas práticas de sala de aula, propusemos investigar, no âmbito de nossos estudos de mestrado, se uma das partes desse exame, a prova de redação, exerceria algum impacto nas práticas de ensino da escrita em sala de aula e, ainda, como ele se caracterizaria (VICENTINI, 2015)². Com esse intuito, observamos práticas de sala de aula de duas professoras de Língua Portuguesa, fizemos anotações de campo e entrevistas. Também realizamos entrevistas com alguns de seus alunos para obter uma visão mais ampla sobre o con-

¹ Meus agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio a esta pesquisa.

² O estudo diz respeito à dissertação de mestrado intitulada “A redação no ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita”. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000952151>. Acesso em: 21 de junho de 2016.

texto de ensino. Neste artigo, apresentamos os resultados finais e as discussões, bem como levantamos novas questões para futuras pesquisas.

2. O efeito retroativo

Efeito retroativo é um conceito da área de avaliação que diz respeito ao impacto que um teste ou exame³ exerce no ensino, na aprendizagem, em materiais didáticos, ou ainda, de maneira mais ampla, nas políticas públicas, na sociedade etc⁴. Para Scaramucci (2005, p. 37), as avaliações são “instrumentos direcionadores potenciais desse ensino, definindo conteúdos, competências e habilidades desejáveis”.

Em 1993, Alderson e Wall publicaram um artigo considerado seminal na área de avaliação que questionava se o efeito retroativo existia⁵. Os autores, além de esclarecerem o conceito, foram os primeiros a prezar pela busca por evidências empíricas por meio de observações em sala de aula e triangulação de dados. Eles reconhecem que os testes podem determinar situações que acontecem nas salas de aulas, tanto positiva quanto negativamente, porém, questionam a visão determinista que se tinha dos testes até então. Além de alegarem que a qualidade do efeito retroativo seria independente da qualidade do teste, os pesquisadores alertam para a existência de outros fatores que poderiam influenciar a ocorrência do fenômeno nas práticas de sala de aula, tais como a formação do professor ou o seu entendimento acerca do teste.

Muitos estudos passaram, então, a conter investigações empíricas sobre os efeitos retroativos dos testes e a dar atenção ao poder que detêm. Shohamy et al. (1996, p. 299) evidenciam que esse poder é de conhecimento de elaboradores de políticas, uma vez que testes podem controlar sistemas educacionais e comportamentos daqueles afetados por seus resultados.

O artigo de Shohamy et al. (1996) faz parte de uma primeira grande publicação nesse campo de estudos. O volume 13 da revista *Language Testing* (1996) foi totalmente dedicado a artigos que versassem sobre efeito retroativo. Em 2004, um livro completamente dedicado ao tema foi editado por Cheng, Watanabe e Curtis. Em seu prefácio, os autores apontam que maiores estudos e informações sobre o conceito são de interesse de professores, pesquisadores, elaboradores de políticas públicas etc. Os autores explicam inicialmente que os estudos sobre efeito retroativo não dizem respeito somente ao teste. Segundo eles, os pesquisadores da área precisam considerar muitas variáveis nesse tipo de investigação, tais como currículo, comportamento, percepções, entre outros (p. xiv).

Nesse livro, Watanabe (2004) define uma metodologia de pesquisa, esclarecendo dimensões e fatores que influenciam na ocorrência de efeito retroativo.

³ Os termos *teste*, *exame* e *prova* são usados como sinônimos neste trabalho.

⁴ Consideramos o termo *efeito retroativo* sinônimo de impacto e influência, como em Cheng (2004) e Scaramucci (1999, 2000/2001e 2002).

⁵ “Does washback exist?” (ALDERSON & WALL, 1993).

A primeira dimensão mencionada pelo autor é a *especificidade* do efeito retroativo, que, segundo ele, pode ser geral, como no caso de uma hipótese de que exames fazem os examinandos estudarem mais; ou específica, quando se refere a um aspecto específico do exame ou a um tipo específico de teste que afeta o ensino ou a aprendizagem. A segunda dimensão refere-se à *intensidade* do efeito: forte, quando determina as práticas de sala de aula, como fazer os professores ensinarem de uma mesma maneira; fraco, quando somente uma parte das atividades ou alguns professores e alunos é impactada pelo exame. A *extensão* do efeito retroativo pode ser longa, quando o efeito de um exame vestibular, por exemplo, continua depois da entrada na universidade; ou curta, se esse efeito ocorre somente até a realização do exame. Já a intencionalidade diz respeito a um efeito intencional ou não. O autor já mencionava em artigo anterior:

A intencionalidade direta ocorre quando o professor tem uma intenção clara de preparar seus alunos para exames. A indireta é observada quando o professor não tem tal intenção, mas de qualquer forma usa materiais similares àqueles frequentemente incluídos nos exames (WATANABE, 1996, p. 220).

A última dimensão é a de *valor*. Nesse caso, o autor explica que o pesquisador deve considerar quem faz a apreciação, já que ela pode ser diferente de acordo com quem a realiza (WATANABE, 2004). Para Cheng e Curtis (2004), o valor depende de quem conduz a investigação, do contexto que se investiga, do tempo e da duração das práticas, do porquê e de como são as abordagens. Scaramucci (2005, p. 40) acrescenta que essa dimensão é bastante complexa: “um exame pode ser visto como positivo por professores e negativo por diretores, por exemplo”.

Em relação aos fatores que podem afetar a ocorrência do efeito retroativo, Watanabe (2004) apresenta cinco, a saber: fatores *relacionados ao exame*, tais como método, conteúdo, habilidades, propósito, decisões a partir dos resultados etc.; fatores *relacionados ao prestígio*, tais como relevância, status etc.; fatores *pessoais*, tais como as experiências e crenças do professor; fatores de *microcontexto*, tal como a condição da escola em que a preparação para o exame é feita e, por fim, fatores de *macrocontexto*, tal como a sociedade em que o exame é colocado em uso. Em nossa análise dos dados gerados apontamos os fatores que influenciam a existência ou não de efeito retroativo nas salas de aula.

Ainda se faz necessário tratar do contexto brasileiro de pesquisas sobre efeito retroativo ao qual a pesquisa descrita aqui se vincula. Os estudos de Scaramucci (1999, 2000/2001, 2002) sobre efeito retroativo são pioneiros no Brasil. Juntamente a seu grupo de pesquisa, a autora vem realizando diversas investigações sobre efeito retroativo dos exames brasileiros. Em geral, essas pesquisas se voltam aos exames vestibulares, conhecidos por decidirem pelo futuro de milhões de jovens brasileiros, portanto, exames de alta relevância.

Inicialmente, Scaramucci (1999) e Gimenez (1999) investigaram em um mesmo projeto os efeitos das provas de inglês de duas universidades – Universidade Estadual

de Campinas (Unicamp) e Universidade de Londrina (UEL), respectivamente – em escolas e cursinhos. Os dois estudos evidenciam que os professores observados não conheciam a visão de linguagem dos exames em questão. As autoras também afirmam que as crenças e a formação afetam a ocorrência do efeito retroativo desses exames.

Bartholomeu (2002) também investigou o efeito de provas de inglês, dessa vez, de três vestibulares – da Unicamp, da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – nas percepções, atitudes e motivações de alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola privada. Os resultados mostram que o fenômeno não é determinista, uma vez que as percepções e atitudes dos alunos entrevistados não foram impactadas pelos exames.

Correia (2003) buscou pesquisar percepções de alunos de um curso pré-vestibular sobre a prova de inglês da Unicamp. Os resultados mostram que esses alunos conhecem o exame e a sua visão de linguagem, porém, optam por não alterar suas práticas de estudo. A autora afirma que fatores como crenças, formação e experiência podem influenciar mais as práticas do professor que o próprio exame:

[...] outros fatores (as crenças dos professores sobre o que é ensinar LE, sua formação acadêmica e experiência profissional) parecem exercer maior impacto no ensino do que o exame em si e ressaltam a importância da formação dos professores para que eles possam compreender a concepção teórica que fundamenta os exames a fim de que possam preparar seus alunos com métodos condizentes com essa concepção (CORREIA, 2003, p. 64).

O estudo de Correia (2003) nos confirma que os fatores do teste destacados por Watanabe (2004) são indispensáveis para entendermos a ocorrência ou não de efeito retroativo em práticas de ensino e aprendizagem.

Retorta (2007) voltou sua atenção à prova de inglês do vestibular da Universidade Federal do Paraná e a seu efeito no ensino de inglês de escolas públicas, privadas e curso pré-vestibular, também por meio da análise das percepções de diversos envolvidos. Os resultados de seus estudos mostram que não há ocorrência de efeito retroativo na escola pública, diferentemente da escola privada e do curso pré-vestibular. Nestes, há evidências de efeito de diferentes intensidades e valores. A autora explica que são fatores diversos que interferem nas práticas, levando a essas diferenças.

Mais recentemente, o estudo de Avelar (2015) procurou pesquisar os efeitos da prova de inglês do ENEM nas práticas de ensino de dois professores do ensino médio. Seus resultados são interessantes por indicar que, embora componha uma prova de alta relevância, a prova de inglês não exerce influência sobre as práticas dos professores e que, além disso, o ensino de inglês nesses contextos apresenta uma abordagem bastante tradicional no que tange às práticas de leitura e escrita.

Concluindo esta seção, e apoiados nos estudos supracitados, reafirmamos a importância dos estudos sobre efeito retroativo. Isso também fica claro na afirmação de Cheng, Watanabe e Curtis (2004, p. xiv) de que implicações e recomendações resultan-

tes de pesquisas na área podem ser valiosas para “organizações educacionais e de avaliação em muitas partes do mundo”.

3. O contexto e a metodologia de pesquisa

A prova de redação do ENEM constitui-se de uma proposta de produção de um texto dissertativo-argumentativo. Ela contém um enunciado inicial no qual o examinando encontra as orientações para produção textual sobre um determinado tema, textos-motivadores – trechos/ excertos de textos – que procuram estimular a escrita do examinando e, por fim, instruções gerais sobre cópia, número de linhas, nota zero etc. O ENEM se caracteriza atualmente como um exame de alta relevância para estudantes que aspiram a uma vaga na Educação Superior e, sendo assim, tem potencial para causar efeito retroativo no ensino que o precede.

Até a realização da pesquisa, existia uma lacuna nos estudos brasileiros sobre efeito retroativo do ENEM e de sua prova de redação. Nosso interesse era contribuir para a diminuição dessa lacuna a partir de uma pesquisa que investigasse se a prova exerceria algum impacto na prática de ensino da escrita e como ele seria. Para isso, decidimo-nos por observar as práticas de ensino de professores que atuassem no 3º ano do Ensino Médio, sendo eles de uma escola pública e de uma escola privada. A escolha dos professores foi baseada nas maiores médias em redação no *ranking* das escolas brasileiras no ENEM 2012 entre as escolas da cidade de Campinas (cf. VICENTINI, 2015).

A pesquisa de cunho etnográfico foi realizada durante um semestre acadêmico. Pautamo-nos nas considerações de Watanabe (1996), que ressalta a importância de uma pesquisa etnográfica que considere todo o contexto em que o exame é utilizado, com o objetivo de se promover dados que representem a visão de mundo dos participantes da investigação. Dessa forma, observamos as aulas das duas professoras escolhidas para a pesquisa e realizamos gravações em áudio, posteriormente, transcritas, alimentando também um diário de campo que enriqueceu a geração de dados. No total, observamos 27 aulas na escola pública e 24 aulas na escola privada. Além das observações das aulas e das anotações em diário de campo, realizamos entrevistas com as professoras e com alguns de seus alunos com o objetivo de entender melhor quais eram suas percepções e atitudes em relação à prova de redação do ENEM e às práticas de ensino. Esses dados gerados nas entrevistas nos esclareceram questões levantadas durante a observação das aulas e ampliaram nossa visão dos contextos de ensino⁶. Os vários procedimentos de pesquisa nos permitiram a triangulação dos dados gerados.

⁶ A pesquisa foi realizada em conformidade com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa. Obtivemos a autorização das diretorias e o consentimento das professoras participantes e de seus alunos por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Devido ao espaço limitado para exposição dos dados de pesquisa, optamos por apresentar dados gerados a partir das entrevistas e das práticas das professoras. Somente alguns dados das entrevistas com alunos serão abordados. Para maior conhecimento, consultar VICENTINI (2015).

Ademais, empreendemos uma análise documental objetivando entender os pressupostos da proposta de redação do ENEM. Os documentos oficiais que fizeram parte da análise foram: provas de redação do ENEM dos anos de 1998 a 2013; Documentos Básicos (BRASIL, 1999; 2001; 2002); Exame Nacional do Ensino Médio: Fundamentação Teórico- Metodológica (BRASIL, 2005); Edital nº 12, de 8 de maio de 2014 (BRASIL, 2014); Matrizes de referência do Novo ENEM; Proposta aos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; A redação do ENEM: Guia do Participante (BRASIL, 2013).

4. Resultados e discussão

4.1. Os documentos oficiais

Os documentos oficiais do ENEM nos forneceram informações sobre suas características e pressupostos teóricos. É importante destacar de imediato que um exame é a operacionalização de um construto teórico, que deve estar claro para todos os envolvidos. No caso específico da pesquisa que reportamos neste artigo, o construto investigado era “escrita”. Sendo assim, é mister que a visão de escrita dos idealizadores do ENEM esteja explicitada.

Segundo o documento que trata da fundamentação teórica do exame (BRASIL, 2005, p. 58, grifo nosso), “o ato de escrever possibilita expressar pensamentos para um interlocutor ausente”. É uma reflexão escrita sobre um tema apresentado como uma situação-problema (*ibid.*, p. 113). É nesse sentido que se coloca a proposta de redação: o examinando expressa seus pensamentos sobre um tema determinado a um interlocutor inexistente. Desse modo, fazemos uma primeira crítica ao exame, uma vez que não há uma preocupação no que diz respeito à delimitação do contexto de produção, com propósitos para a escrita e interlocutores. O texto produzido é unicamente um produto a ser avaliado, mesmo que se apresente como uma situação-problema que o examinando deve resolver.

A presença da coletânea de textos motivadores expõe uma responsabilidade para com a validade do exame⁷, uma vez que, por meio da coletânea, todos os examinandos têm acesso às mesmas informações sobre o tema. Regularmente, a coletânea contém trechos/ excertos de textos publicados em jornais, revistas e livros em que, porém, há certa dificuldade na identificação dos gêneros textuais ali apresentados, o que pode vir a ser prejudicial para a produção do texto, pois não permite que o examinando compreenda claramente os propósitos e pontos de vista defendidos pelos autores desses textos (VICENTINI, 2014a, p. 435).

Além disso, podemos criticar a presença de uma coletânea de textos que só se apresentem para motivar a escrita. A Matriz de Referência para a Redação (BRASIL, 2016, p. 75) não esclarece como a leitura dos textos motivadores é avaliada na redação, o que nos leva a questionar se essa habilidade é realmente um pré-requisito para a

⁷ Para mais informações sobre o conceito de validade de testes, consultar Scaramucci (2009).

produção do texto dissertativo-argumentativo, o que contraria a afirmação de que a leitura é essencial no ENEM: “a avaliação da leitura está presente em toda sua plenitude seja na prova de múltipla escolha, seja na produção do texto escrito” (BRASIL, 2005, p. 59).

Na Matriz de Referência e no Guia do Participante (BRASIL, 2013), estabelecem-se as cinco competências avaliadas no exame e os níveis de conhecimento associados a cada uma delas. Interessa-nos apontar que nenhum dos níveis trata da avaliação da leitura da prova. Os examinandos podem ser penalizados caso realizem cópia dos textos motivadores ou se limitem aos argumentos levantados por esses textos. A boa leitura dos textos não é mencionada, portanto, de acordo com a Matriz, não há avaliação da leitura dos textos motivadores, o que indica que a prova de redação do ENEM não integra as habilidades de leitura e escrita, isto é, o examinando pode discorrer sobre o tema proposto sem atentar-se à coletânea e ainda conseguir uma nota suficiente para garantir uma vaga no Ensino Superior.

Notamos que a proposta de intervenção, um avanço em relação a outras propostas de produção de dissertação de vestibulares em geral, pelo fato de se aproximar de uma proposta de ação no mundo, também tem problemas, uma vez que não há orientação em relação ao contexto e à situação de produção dessa intervenção. O examinando não tem informações sobre seu interlocutor e sobre o propósito da intervenção, o que é problemático em situações de avaliação do desempenho do examinando.

Com exceção da primeira edição, todas as demais exigiram que o examinando apresentasse seu ponto de vista sobre o tema abordado e que argumentasse a favor dele, o que consideramos positivo, visto que a argumentação escrita é uma habilidade complexa, da qual um aluno no ensino médio deve se apropriar para dar conta das exigências de seus estudos, porém, o exame exigiu, em todas as edições, um mesmo gênero textual, o que limita as possibilidades de uso da linguagem e a sondagem acerca do que o examinando poderá realizar no futuro com a escrita.

Nosso estudo desses documentos também nos leva a mencionar que a proposta de redação do ENEM se distancia dos parâmetros oficiais, uma vez que não apresenta uma preocupação em se adequar ao trabalho com os diferentes gêneros discursivos. Ao exigir a produção de um texto dissertativo-argumentativo todos os anos – sem propor um contexto de produção – não inova, impossibilitando a ocorrência de um efeito retroativo no ensino que leve os professores e alunos a trabalharem com os diferentes gêneros do discurso na sala de aula. Como vemos no *Guia do Participante* (BRASIL, 2013, p. 7), o modelo “tema-tese-argumentos-proposta de intervenção” é salientado, o que nos leva a questionar quais impactos podem gerar no ensino da escrita. Conforme sugerido por Cheng e Curtis (2004, p. 10), “os testes podem falhar em refletir os princípios de aprendizagem ou os objetivos do curso aos quais são supostamente relacionados”.

É interessante ressaltar ainda que a intenção dos elaboradores da prova, segundo o documento do MEC intitulado “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior”, é promover um diálogo com o Ensino Médio, uma sinalização para a reestruturação de seus currículos. Portanto, é evidente que

se acredita no potencial do exame em promover efeitos benéficos. Porém, como já apontamos, o exame não está em consonância com as propostas dos referenciais curriculares nacionais, sinalizando que a produção de dissertações ainda deve ser focalizada em sala de aula. Além disso, vimos que a proposta não privilegia um contexto de produção que seja significativo para o examinando que vai produzir um texto.

4.2. Percepções, atitudes e práticas da professora da escola pública

O contexto de ensino em que a professora observada atua é o típico cenário da escola pública: muitas turmas e salas cheias. Ela leciona a disciplina de Língua Portuguesa para todas as turmas do Ensino Médio e, no 3º ano, para três turmas diferentes. Durante o semestre de pesquisa, assistimos a todas as aulas de uma dessas turmas de 3º ano.

Em nossa entrevista com a professora, buscamos entender suas percepções e atitudes em relação à prova de redação do ENEM. A princípio, a professora afirmou haver muitos alunos interessados pela prova, fato que os leva sempre a tirar suas dúvidas com ela. Segundo ela, essa demanda levou a escola a promover simulados para o ENEM. Em sua fala, a professora declarou incentivar os alunos a se preparar e prestar o exame, o que nos pareceu indicar percepções e atitudes positivas em relação ao exame.

As entrevistas que realizamos com dois de seus alunos no final do semestre nos levaram a entender que visões tinham sobre a prova de redação ENEM e as práticas de sua professora. Os dois alunos mostraram ter real interesse na realização do exame e apontaram a relevância dele para conseguirem continuar seus estudos. No entanto, suas falas nos indicam que essa prova não foi apresentada a eles – um dos alunos afirma não conhecer seu formato (VICENTINI, 2015, p. 155), o outro declara conhecer a prova porque lhe foi apresentada no curso pré-vestibular no qual está matriculado (*ibid.*, p. 159). Esse mesmo aluno, durante o período de observação das aulas, também se mostrou bastante exigente em relação às práticas da professora, pedindo sempre que ela concentrasse mais suas aulas nas práticas de produção de redações, pois os vestibulares estavam se aproximando (*cf.* VICENTINI, 2015, p. 137).

Durante o período de acompanhamento e gravação das aulas, constatamos que a professora alertou seus alunos sobre dar maior atenção ao exame, preparando-se para ele, porém, nenhuma prática de sala de aula se voltou claramente ao exame. Em todo o semestre, a professora destinou somente uma aula para a produção de um texto dissertativo-argumentativo nos moldes de vestibulares tais quais o da Unesp, e não promoveu propostas similares às do ENEM, como esperávamos que ocorresse.

Embora não tenhamos encontrado evidências de efeito retroativo dessa prova nas práticas da professora, tampouco existiu um trabalho voltado para o ensino da escrita. Em alguns momentos das aulas, a professora ressaltou superficialmente a importância da leitura atenta, do rascunho e da organização do texto. Ela exigiu a produção de três textos durante o período de pesquisa em campo, mas não houve um ensino focado nessas e em outras questões envolvendo a escrita.

Tem gente que consegue colocar um título... eu já vi vários meu aluno por isso que precisa aprimorar... ele... coloca o título... segue o primeiro parágrafo falando aquilo... ele desenvolve... depois ele fecha...VOLTANDO é...voltando então isso... é uma capacidade muito grande é bacana do aluno fazer isso é conseguir voltar (VICENTINI, 2015, p. 143)⁸.

As poucas aulas em que a produção de textos escritos foi o mote de ensino envolveram, como no trecho acima, informações superficiais e, muitas vezes, confusas acerca da produção textual. Pudemos entender, por meio da observação dessas aulas e também pela entrevista com a professora, que há fatores (WATANABE, 2004) que afetam a ocorrência do efeito retroativo e, no caso, não permitem que a escrita seja uma habilidade focalizada durante o semestre, ao contrário da literatura e da gramática, dois eixos bastante trabalhados pela professora no período da pesquisa. Um primeiro fator é pessoal e diz respeito às crenças e à formação da professora. Mesmo nas poucas aulas voltadas à escrita, ela parece ser entendida como algo inato: a proposta é apresentada e o aluno a produz em casa. Não há tempo destinado ao ensino, planejamento, redação ou revisão do texto (ANTUNES, 2006). Além disso, a visão de boa escrita é baseada no bom conhecimento da gramática, eixo mais valorizado pela professora.

Fatores de microcontexto também afetam diretamente esse ambiente de ensino: as condições da escola – salas numerosas, carga horária extensa – e o trabalho extra gerado com a correção dos textos.

redação não, redação pra mim é muito complicado pra ler porque eu tenho que ler uma por uma, à noite, agora, isso daqui [os exercícios de vestibular] é mais fácil eu corrigir (VICENTINI, 2015, p. 144, grifos do autor).

Fatores do teste, de prestígio do teste e de currículo também afetam o impacto nesse ambiente de ensino: o fato de ser um exame de alta relevância promove um efeito no discurso de sala de aula da professora. Ela menciona o exame diversas vezes e defende a realização pelos alunos, porém, somente exercícios da prova de múltipla-escolha são feitos em sala. A natureza da parte escrita – que levaria a uma prática de sala de aula que gera maior trabalho com a correção – não permite que esse trabalho seja feito. O entendimento sobre o currículo da disciplina leva-a a focalizar o ensino da gramática e da literatura, destinando, assim, pouco tempo à produção escrita.

A investigação na escola pública nos mostra que a prova de redação do ENEM, embora seja um exame de alta relevância nesse contexto específico de ensino – haja vista que promove a realização de simulados e também influencia as percepções e atitudes da professora – não exerce efeito retroativo em sua prática. Conforme Alderson e Hamp-Lyons (1996), somente o teste não garante a existência de efeito retroativo nas práticas de ensino. A professora procura informar seus alunos sobre a importância e a

⁸ Os trechos de falas das professoras que são apresentados neste artigo foram retirados da dissertação de mestrado citada.

relevância do ENEM para suas vidas, porém, há poucas atividades voltadas para a escrita e, conseqüentemente, para a preparação para a prova de redação desse exame. Fatores pessoais relacionados às crenças, às experiências e ao microcontexto, nesse caso, impedem a ocorrência do fenômeno.

4.3 Percepções, atitudes e práticas da professora da escola privada

O contexto em que a professora da escola privada atua nos proporcionou dados distintos daqueles gerados na escola pública. Nesse novo contexto, uma escola claramente menor que aquela apresentada anteriormente, a professora leciona somente as aulas de redação para o Ensino Médio, três turmas com cerca de 25 alunos cada. Todas as semanas, os alunos da turma de 3º ano que observamos produzem um texto que é corrigido pela professora, e refeito por eles quando não atingem um conceito (nota) satisfatório.

Em sua entrevista, ao ser perguntada sobre o ENEM, a professora nos diz que o exame passou a ser de grande importância para as escolas porque bons resultados nele seriam sinônimo de qualidade.

a cada dia mais... ele vem ganhando uma amplitude...ele... acho que ele...a princípio... ele não tinha grandes, digamos, um ENFOQUE muito grande agora... *ele focaliza e determina o nível das escolas* (VICENTINI, 2015, p. 161, grifos do autor).

Segundo a professora, há simulados para o ENEM aplicados nas três séries do ensino médio e, já no 1º e no 2º ano, os alunos são apresentados ao exame e à prova de redação. Ela nos diz também que no 1º ano os alunos já aprendem as diferenças entre uma “dissertação estilo ENEM” e uma “dissertação tradicional” – esta última diria respeito às provas de redação de outros vestibulares que exigem um texto dissertativo-argumentativo. Para a professora, a diferença é que, no ENEM, diferente de outros vestibulares, os alunos devem fazer em seu texto uma proposta de intervenção em relação à temática abordada.

Então eu explico... saber captar assunto, tema, toda a estrutura dissertativa... e quando é voltada pro ENEM, eles já sabem o tipo de tema que cai, eu faço uma comparação... com os temas anteriores pra eles saberem mais ou menos o que vai ser pedido... e eles reconhecem com facilidade. Então, é algo assim que é normal, nós temos muitas aulas de redação, né, por semana... primeiro ano, segundo ano já aumenta, terceiro ano tem três (*ibid.*, p. 162).

Nessa fala, a própria professora afirma haver uma preparação para os exames e especificamente para o ENEM em suas aulas de redação. Ainda sobre a prova, a professora nos mostra conhecê-la muito bem, além de devotar-lhe uma visão positiva, enfati-

zando as escolhas por temáticas atuais e que propõem reflexão. Esses dados nos indicam que suas percepções e atitudes são influenciadas pela prova de redação.

As entrevistas que realizamos com três dos alunos dessa professora, por sua vez, revelam que eles conhecem bem a prova e a veem de forma positiva. Além disso, todos afirmaram estar bem preparados para o momento de realização do exame devido ao trabalho cumprido em aula juntamente a sua professora (*ibid.*, p. 200).

Em nosso período de pesquisa nessa escola, também pudemos observar práticas voltadas para a prova de redação do ENEM. Dos vinte e um textos produzidos pelos alunos durante o semestre, dois foram textos dissertativos-argumentativos com base em duas propostas de edições passadas do ENEM e três dias de aula foram dedicados ao ensino para essas propostas. A professora orientou os alunos para essas produções sugerindo estratégias de leitura e escrita. Na lousa, ela escreveu as etapas para desenvolvimento desses textos: um primeiro passo seria a leitura e a interpretação da coletânea, com aprofundamento da coletânea e um resgate de ideias ligadas ao tema, o conhecimento de mundo; em um segundo passo, os alunos elaborariam um projeto de texto, em que deveria haver uma introdução com apresentação da tese, desenvolvimento com dois argumentos e uma conclusão com a proposta de conscientização social (VICENTINI, 2015, p. 172). O primeiro tema exigido foi: “Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado”, proposta do ENEM 2011.

Esse tema realmente não foi difícil... e que que cês têm que fazer? Primeiro passo... tudo isso... é a parte mais importante... acreditem nisso e coloquem isso em prática... na hora de vocês fazerem daí o vestibular... aqui vocês têm tempo de sobra né... na hora do vestibular... do ENEM que vocês forem fazer vocês não vão ter tempo de fazer um projeto... cumprido assim não vai dar... então... vocês se habituarem a capricharem na coletânea que a gente entrega na mão de vocês é a melhor coisa porque ali já sai o projeto de texto em itens... tem gente que faz em itens e tem gente que gosta de fazer em parágrafos já né colocar uma frase mais longa... tanto faz (*ibid.*, p. 173, grifos do autor).

Como podemos notar, a professora enfatiza a importância de se ler com atenção a coletânea. Ela também destaca que há um tempo determinado para a produção. As estratégias propostas pela professora apontam para a importância de interpretar os textos da coletânea, grifando e fazendo anotações na folha da prova, e também de aludir a conhecimentos já adquiridos pelos alunos para a construção da argumentação nesse texto, que podem ser, também, anotados no momento da leitura. Vemos que, embora não se tenha certeza se a leitura da coletânea é avaliada no ENEM, a professora ressalta sua importância para os alunos.

A professora também alerta para o diferencial da prova de redação do ENEM: a proposta de intervenção. Para realizar uma boa produção escrita, a professora sugere a produção de um projeto de texto que será lido por ela.

vocês vão fazer o projeto eu vou dar visto... ver se tá bom... ver se faltou alguma coisa... ver como estão os argumentos... redação do ENEM é até 30 linhas... como vocês viram aí... dá pra trabalhar

com 25 linhas sem problema... que necessariamente tem que ter... no projeto de texto de vocês?... o tema... a apresentação do tema... e a tese... no ENEM... no último parágrafo... vocês têm que colocar... a proposta... que eles pedem... né... nesse tema aqui... logo no começo... vou ler a proposta de vocês... [a professora lê a proposta] chegou onde eu tava falando... a conclusão do texto tem que ter proposta de conscientização social... as propostas mudam... elas podem ser de ação, reflexão, tá? depende do tema e eles mudam um pouquinho o nome da proposta (VICENTINI, 2015, p. 174, grifos do autor).

Embora procure levantar pontos importantes da prova, a apresentação dos conceitos de tese, de senso comum e de intervenção não é aprofundada nessas aulas. Vimos somente menções aos conceitos. Entretanto, o trabalho de leitura dos projetos de texto e de correção das produções finais pela professora, bem como o de revisão por parte dos alunos, leva a uma conscientização dos conceitos por parte deles. Isso pode ser afirmado com base nas entrevistas com três alunos que alegaram estar seguros e preparados para a prova (*ibid.*, p. 191).

É importante destacar que, em outra aula, os alunos ainda produziram mais um texto com base em proposta de redação do ENEM, dessa vez, a de 2010: “O trabalho na construção da dignidade humana”. A professora escreveu na lousa as atividades que os alunos deveriam realizar, propondo um trabalho em duplas, porém não retomou as estratégias sugeridas na aula anterior e tampouco discutiu o tema.

Nessa pesquisa em campo, notamos uma grande preocupação com a produção de redações que preparassem os alunos para os vestibulares, fossem dissertações ou diferentes gêneros, com foco no vestibular da Unicamp especificamente. No caso das aulas voltadas para a redação do ENEM, constatamos o ensino de algumas estratégias e a ênfase no modelo “tese-argumentos-intervenção”. Uma aluna entrevistada, por exemplo, chama essa prática de treino, aprovando a abordagem da professora, pois garante aos alunos segurança no dia da prova (*ibid.*, p. 187).

Novamente, conforme Watanabe (2004), acreditamos que fatores diversos medeiam a existência do fenômeno nas práticas dessa professora. Um fator pessoal, por exemplo, é o grau de conhecimento sobre a prova. A professora nos mostra tranquilidade ao comentar sobre o exame e as expectativas que acompanham a proposta. Ela sintetiza esses seus conhecimentos em estratégias que são aprovadas pelos alunos entrevistados. Outros fatores relacionados à própria prova e também a seu prestígio levam a professora a trabalhar com ela em sala de aula, como podemos comprovar pelos dados de sua entrevista. A natureza do teste, seu formato e a habilidade avaliada – a escrita – já fazem parte da prática da professora. Como vimos, a produção de textos baseados em propostas de vestibulares já é parte do currículo da disciplina. A alta relevância do ENEM faz com que mais atividades sejam dedicadas ao exame em sala, além dos simulados em todas as séries do Ensino Médio.

Fatores de micro e macrocontexto também afetam a ocorrência de efeito retroativo. O fato de haver em torno de 25 alunos nas turmas, bem como uma divisão da disciplina de Língua Portuguesa, permite um enfoque maior no trabalho com produção de textos. Além disso, a valorização do trabalho da professora pela coordenação e dire-

ção possibilita essa prática de ensino voltada para exames vestibulares. Por fim, a visão da professora sobre o que é esperado pela comunidade escolar também a fazem trabalhar com metodologias que preparem para a realização do ENEM especificamente.

Considerando cada dimensão relatada por Watanabe (2004, pp. 20-21), temos que o efeito retroativo da prova de redação do ENEM é *específico*, pois ela influencia as práticas em algumas aulas da professora. Nessas aulas, a professora propõe estratégias próprias para o momento de realização da prova, diferenciando-a da prova de redação de outros vestibulares por exigir uma proposta de intervenção. Essa característica a leva a diferenciar as “aulas para o ENEM” de outras. Esse efeito evidenciado, porém, é *fraco*, porque, como pudemos notar, a prova de redação do ENEM não determina tudo o que acontece em sala de aula, devido também à grande influência exercida por outros vestibulares nas práticas de ensino da professora, principalmente o da Unicamp (cf VICENTINI, 2015, p. 209). O efeito, porém, pode se tornar mais forte à medida que a data de realização do exame se aproxima, o que podemos afirmar pela fala da professora em sua entrevista, ao dizer que, no segundo semestre, os alunos realizarão mais propostas ENEM. Bailey (1999) confirma que a intensidade pode ser sazonal, aumentando com a proximidade do teste.

Em relação à *extensão*, não podemos afirmar se é longa ou curta, uma vez que não assistimos às aulas após a realização do exame. Ressaltamos, entretanto, a possibilidade de o efeito deixar de existir após a realização da prova pelo fato de não ser mais tão importante tratar de suas especificidades⁹. No que diz respeito à *intencionalidade*, de acordo com nossos dados, a professora tem a intenção direta de preparar para o exame. Como vimos, a prova de redação afeta suas percepções e também sua prática, com algumas aulas destinadas à produção de textos de edições antigas da prova.

Por fim, quanto à dimensão de *valor*, é importante destacar sua complexidade, por ter a ver com crenças e julgamentos de todos os envolvidos. De acordo com a perspectiva dos alunos entrevistados na escola privada, o efeito retroativo da prova de redação é positivo, já que a prática de ensino da professora os faz sentir-se seguros e bem treinados para o momento da prova. Entretanto, é válido acrescentar que esse efeito retroativo pode também ser considerado negativo, uma vez que as práticas de sala de aula que envolvem o exame são de treinamento de provas antigas e não levam à discussão dos temas propostos ou ao ensino da leitura desse gênero – que apresenta trechos adaptados, infográficos, entre. Há, como observamos, um estreitamento das práticas de ensino e de aprendizagem (ALDERSON & WALL, 1993; BAILEY, 1996; SCARAMUCCI, 2000/2001), pois os alunos reproduzem provas antigas e o ensino se limita à repetição de estratégias para o dia da prova. Porém, não podemos afirmar que essas práticas serão mantidas, uma vez que assistimos a um semestre de aulas somente.

5. Considerações finais

Os resultados de pesquisa confirmam a hipótese de Alderson e Hamp-Lyons

⁹ Não tivemos acesso a essa informação na entrevista com a professora.

(1996, p. 296): um teste pode causar quantidades e tipos diferentes de efeito retroativo em alguns professores e alunos e não em outros. Vimos que a prova de redação do ENEM, parte de um exame de alta relevância no cenário brasileiro atual, não causou um impacto nas práticas de sala de aula da professora da escola pública, embora influencie suas percepções e até atitudes. A professora da escola privada, no entanto, promove práticas de sala de aula voltadas para a prova, porém, também é influenciada por outros vestibulares. O cenário apresentado por Retorta (2007, p 348) se confirma em nossa pesquisa:

De um lado, as escolas públicas nas quais o efeito retroativo não é percebido e nas quais os objetivos do curso são estipulados a partir dos livros didáticos adotados pela escola. De outro lado, as escolas particulares e cursos pré-vestibular, ambos cenários afetados pelo efeito retroativo com intensidades, especificidades, duração e intencionalidades diferentes.

Vimos que diversos fatores medeiam a ocorrência ou não do efeito retroativo. Como no estudo de Correia (2003, p. 64), podemos afirmar que as crenças da professora da escola pública – sobre a importância da gramática e da literatura – exercem maior influência em suas práticas que o exame. Fatores de microcontexto parecem diferenciar ainda mais as práticas das professoras. Como já é de conhecimento geral, as condições das escolas dizem muito sobre o que é possível realizar em sala de aula. Vimos que a quantidade de alunos por sala, trabalho extra, apoio da coordenação e direção, por exemplo, levam a práticas mais ou menos voltadas para a prova de redação.

Nessa discussão, é necessário ainda alertar para o que Scaramucci (2005, p. 43) já questionava sobre as provas de redação dos vestibulares:

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.

Portanto, questionamos, neste artigo, a proposta de escrita de um único texto, sendo ele dissertativo-argumentativo. Acrescentamos que é importante discutir o conceito de tarefas de habilidades integradas (SCARAMUCCI, no prelo), uma vez que na prova de redação do ENEM, como mencionamos acima, parece não haver uma avaliação da leitura que o aluno faz da coletânea para proceder com a produção de seu texto, o que deve ser questionado em um estudo sobre o construto dessa prova. É também importante que se entenda se a presença dos textos-motivadores realmente faz justiça para todos os examinandos, ou seja, a questão a ser investigada é se um examinando que não tenha conhecimento sobre o tema tem as mesmas condições de realizar a prova que um examinando que já o conheça.

Ademais, é importante reconhecer a relevância desta pesquisa, pois, além de ser inédita no meio acadêmico, aponta para a necessidade de futuros estudos sobre o ENEM, sua prova de redação e a validade de seus resultados. Os dados gerados nos mostram que a prova de redação do ENEM merece maior atenção de pesquisadores da área de avaliação e de avaliação em contexto de línguas.

Referências

ALDERSON, J. Charles; WALL, Dianne. "Does washback exist?", *Applied Linguistics*. v. 14, n. 2, p. 115-129, jun. 1993.

ALDERSON, J. Charles; HAMP-LYONS, Liz. "TOEFL preparation courses: a study of washback", *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 280-297, nov. 1996.

ANTUNES, Irandé. "Avaliação da produção textual no ensino médio", in: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

AVELAR, Flávia, J. de S. *O inglês no ENEM e na escola: práticas de dois professores do ensino médio*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 2015. 272p. Tese (doutorado).

BAILEY, Kathleen, M. *Washback in language testing*. Princeton: Educational Testing Service, 1999 (TOEFL Monograph Series, MS 15).

_____. "Working for washback: a review of the washback concept", *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 257-279, nov. 1996.

BARTHOLOMEU, Maria, 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*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 2002. 127p. Dissertação (mestrado).

BRASIL. Edital nº 10, de 14 de abril de 2016, *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2016. Seção 3, p. 61.

_____. Edital nº 12, de 8 de maio de 2014, *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 mai. 2014, Seção 3, p. 108.

_____. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília, DF: Assessoria de Comunicação Social. [2014?] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

_____. *A redação no Enem 2013: Guia do Participante*. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2013. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_de_educacao_enem_2013.pdf>. Acesso em: 20 de junho 2016.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio – (ENEM): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em:

<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/407>>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 1998*. Brasília: O Instituto, 1998. Disponível em:

<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/132>>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 2001*. Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em:

<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/70>>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 2002*. Brasília: O Instituto, 2002. Disponível em:

<<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/265>>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

CHENG, Liying; CURTIS, Andy. “Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning”, in: CHENG, L. et al. (ed.). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p.3-18.

CHENG, Liying; WATANABE, Yoshinori; CURTIS, Andy. “Preface”, in: CHENG, L. et al. (ed.). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. xiii-xvii.

CORREIA, Rosane, M. D. *O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunitário*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 2003. 172p. Dissertação (mestrado).

GIMENEZ, Telma. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, v. 34, p 21-37, jul./ dez., 1999.

RETORTA, Miriam, 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*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 2007. 483p. Tese. (doutorado).

SCARAMUCCI, Matilde V. R. A avaliação de habilidades integradas na parte escrita do exame Celpe-Bras. (ainda não publicado).

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

_____. “Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) em uma escola pública”, *Trabalhos Em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 34, p. 7-29, jul./ dez., 1999.

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

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

SCHWARTZ, Cleonara, M.; OLIVEIRA, Ana, P. G. “A avaliação da escrita no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”, in: *ANPED, 33ª Reunião Anual ANPED*. Caxambu, 2010, p. 1-16.

SHOHAMY, E. et al. “Test impact revisited: washback effect over time”, *Language Testing*. v. 13, n. 3, p. 298-317, nov. 1996.

VICENTINI, Monica. P. *A redação no ENEM e a redação no 3º ano do Ensino Médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem. 263p. Dissertação (mestrado).

_____. “O efeito retroativo da redação do Enem: uma análise das práticas de duas professoras do terceiro ano do Ensino Médio”, in: IV Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, 2014, UFU. *Anais do SIELP 2014*. Uberlândia, EDUFU, v. 3, n. 1, 2014, p. 1-9.

_____. “A proposta de redação do ENEM e seu possível efeito retroativo negativo no Ensino Médio”, in: V Encontro de Estudos da Linguagem e IV Encontro Internacional de Estudos da Linguagem, 2013, Univás. *Anais do Enelin 2013*. Pouso Alegre: Univás, v. 1, 2014, p. 433-438.

WATANABE, Yoshinori. “Methodology in Washback Studies”, in: CHENG, L. et al. (ed.). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 19-36.

_____. “Investigating washback in Japanese EFL classrooms: Problems and methodology”, *Australian Review of Applied Linguistics*. Camberra, v. 13, series S, p. 208-239, 1996.

Artigo recebido em 29/06/2016; aprovado para publicação em 10/07/2016

RESUMO: Este artigo discute os resultados de uma pesquisa de mestrado acerca dos efeitos retroativos da prova de redação do ENEM. A investigação, que contou com observações de sala de aula, anotações de campo e entrevistas com professores e alunos, visou a entender se a prova exercia algum impacto nas práticas de ensino de duas professoras de Língua Portuguesa em dois ambientes de ensino distintos: uma escola pública e outra privada. Os resultados revelam que não há evidências de impacto nas práticas da professora da escola pública, o que indica que uma prova de alta relevância pode não provocar efeito retroativo. Já os resultados da investigação na escola privada nos mostram que há práticas de ensino influenciadas pela prova de redação: um efeito intencional, fraco, e visto de forma positiva por professora e alunos. A prática da professora em sala de aula se voltou para o treinamento de provas antigas, o que também pode ser visto de forma negativa. O estudo revela que a ocorrência ou não do efeito retroativo se deve a fatores pessoais, de prestígio do teste, de micro e macro contexto.

PALAVRAS-CHAVE: efeito retroativo, redação do ENEM, práticas de ensino da escrita

ABSTRACT: This article aims to discuss the results of a Master's degree research in which we investigated whether there was any washback effect of the writing test of ENEM on the teaching practices of two teachers: one from a public school and the other one from a private school. The research was based on classroom observations, field notes and interviews with teachers and students. The results point out that there is no evidence of impact on the public school teacher's practices, on the other hand, it occurs on the practices taken place in the private school, which is an intentional, weak, but positive washback for the teacher and her students. However, because the practice is based on training older tests, it can be seen as negative. This study reveals that the occurrence of washback depends on personal, test prestige, micro and macro context factors.

KEYWORDS: washback, writing test in ENEM, teaching of writing