

REDAÇÃO NO VESTIBULAR: EFEITO RETROATIVO DA NOÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS

UNIVERSITY ENTRANCE EXAM: THE WASHBACK EFFECT OF TEXTUAL GENRE KNOWLEDGE

ELIZABETH MARIA DA SILVA*
DENISE LINO DE ARAÚJO**

RESUMO: Tendo em vista que algumas instituições, a exemplo da Universidade Federal de Campina Grande, estão exigindo, na prova de redação, a escrita de alguns gêneros textuais e não mais da dissertação, tradicionalmente solicitada na escola e na maioria dos vestibulares, este trabalho tem dois objetivos, a saber: (1) descrever e analisar a prova de redação apresentada no vestibular 2007 da UFCG e (2) averiguar se o tipo de proposta de redação citado em “1” causou efeito retroativo em candidatos que prestaram esse vestibular. Para atingir tais objetivos, o *corpus* foi constituído por: (1) prova de redação do vestibular aplicada pela UFCG em 2007 e (2) gravação em áudio e vídeo de uma sessão reflexiva (BORGHI e CRISTOVÃO, 2007; MAGALHÃES, 2004) com candidatos que se submeteram a esse exame. Os dados, analisados a partir do referencial teórico sobre efeito retroativo (AVELAR, 2001; CORREIA, 2003; LANZONI, 2004; SCARAMUCCI, 2004), indicaram que o efeito retroativo do tipo de prova de redação apresentado pelo vestibular da UFCG, apesar de específico e de valor positivo, tem uma intensidade fraca pelo fato de influenciar em parte os vestibulandos. Os resultados revelaram também que parece estar-se consolidando concomitantemente ao efeito retroativo da prova uma repercussão da teoria de gêneros textuais junto aos alunos e professores.

Palavras-chaves: redação de vestibular; gêneros textuais; efeito retroativo.

ABSTRACT: Having in mind that some institutions, following the example of the Federal University of Campina Grande, are requiring in the composition test the writing of a textual genre instead of an essay, traditionally requested in school and in most university entrance exams, this article has a twofold objective: (1) describing and analyzing the composition test presented in the 2007 university entrance exam of the UFCG and (2) investigating if that kind of test, quoted in “1”, caused a backwash effect in candidates who did the university entrance exam. The *corpus* comprises (1) a composition test applied by the UFCG in 2007 and (2) the audio and video recording of a reflexive session (BORGHI e CRISTOVÃO, 2007; MAGALHÃES, 2004) with some candidates who did that exam. The data, which were analyzed on the basis of backwash effect studies (AVELAR, 2001; CORREIA, 2003; LANZONI, 2004; SCARAMUCCI, 2004), indicated that the backwash effect of the composition test presented by the UFCG, in spite of a specific and positive value, has a poor intensity, because it partly influenced the candidates. The results also revealed that a repercussion of the genre theory, among students and teachers, seems to be in concomitant union with the backwash effect of the test.

Keywords: university entrance exam composition, genre, backwash.

* UFCG, Campina Grande (PB), Brasil, <professoraelizabetsilva@gmail.com>.

** UFCG, Campina Grande (PB), Brasil.

INTRODUÇÃO

Em conversas informais com nossos alunos e colegas de trabalho, temos percebido que a redação de vestibular parece ser uma das preocupações da maioria de professores e alunos que faz parte da terceira série do ensino médio ou de cursinhos pré-vestibulares. Um dos principais motivos que justificam tal preocupação é o fato de que a prova de redação¹ é eliminatória nos processos seletivos, conforme o artigo 1º da Portaria nº 94/2001 estabelecida pelo Ministério de Educação e Cultura: “Todos os Processos Seletivos para ingresso nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema Federal de Ensino Superior incluirão necessariamente uma prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório, segundo normas explicitadas no edital de convocação do processo seletivo”.

Na literatura sobre escrita, há vários estudos referentes à redação de vestibular. Temos, por exemplo, trabalhos voltados para a observação de “acertos” e “erros” quanto ao uso da variedade-padrão da língua portuguesa (cf. FERREIRA, 1979; GUALBERTO, 1979), pesquisas referentes à textualidade das redações (cf. LEMOS, 1977; PÉCORA, 1986; ROCCO, 1981; COSTA VAL, 1999; LIMBERT, 2006), bem como estudos voltados para a caracterização da redação de vestibular como um gênero textual (PILAR, 2002; PAVANI e KÖCHE, 2006; ZANUTTO e OLIVEIRA, 2004; HILA, 2007). Além desses trabalhos, há alguns tematizando os critérios de correção de redação a exemplo do realizado por Therezo (2002).

Em todas as provas de redação focalizadas pelos pesquisadores referidos, há um ponto em comum: é exigida a produção de dissertações. A solicitação da escrita desse gênero escolar é, de fato, recorrente nas provas de redação da maioria dos vestibulares realizados nos estados do Brasil (cf. Ufac, Ufal, UFRJ, UFSC, UFSP, entre outras), com exceção das provas aplicadas por algumas instituições, tais como UFRN, UnB, UEPB, UFCG e UFPB, nas quais vem sendo exigida a produção de gêneros textuais diversos.

Tendo em vista o novo direcionamento que foi dado à prova de redação, em alguns vestibulares, especialmente no da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)² (artigo de opinião e relato de experiência, UFCG 2005; depoimento e carta-denúncia, UFCG 2006; carta-proteto e memória, UFCG 2007; reportagem e análise comparativa de poemas, UFCG 2008), realizamos uma pesquisa intitulada “Redação e/ou gêneros textuais: caminhos da produção de textos no vestibular e no ensino médio”³, cuja questão de investigação era:

¹ Nos vestibulares do Brasil, a redação ora é denominada de questão de redação, ora de prova de redação. Optamos por essa segunda nomenclatura pelo fato de ser a denominação mais recorrente nos exames e a utilizada na Portaria n. 94/2001 do MEC.

² O vestibular aplicado por essa instituição é relativamente recente, já que a UFCG se desmembrou da Universidade Federal da Paraíba em 2002. Desde o primeiro ano da realização do seu processo seletivo, a prova de redação é pautada na solicitação da escrita de gêneros textuais.

³ Trata-se de uma pesquisa, integrante do projeto O Vestibular da UFCG: Avaliação, Influências e Discursos, desenvolvida pelas pesquisadoras de iniciação científica Elizabeth Maria da Silva e Carolína Nicácia Oliveira da Rocha sob a orientação da professora doutora Denise Lino de Araújo, com apoio do CNPq.

O tipo de proposta de redação apresentado no Vestibular da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) 2005 causou efeito retroativo no ensino médio de escolas públicas e particulares da cidade de Campina Grande, Paraíba?

Estamos entendendo efeito retroativo como o impacto ou a influência que mecanismos de avaliação podem exercer no processo de ensino-aprendizagem, bem como nos seus participantes e no produto desse processo (cf. SCARAMUCCI, 2004). Os dados analisados indicaram que a proposta de redação referida causou um efeito retroativo específico e positivo nas escolas públicas, visto que os professores indicavam em suas aulas, conforme acontece no vestibular da UFCG, vários gêneros para a produção e um efeito retroativo ainda difuso e não-determinista nas escolas particulares de ensino médio em Campina Grande, uma vez que os professores dessas instituições ora trabalhavam propostas semelhantes à da UFCG, inclusive utilizando a questão de redação 2005, em forma de exercício, ora propostas aparentemente semelhantes, vinculadas à concepção de escrita como dom e como consequência (cf. ROCHA e LINO DE ARAÚJO, 2006; SILVA e LINO DE ARAÚJO, 2006). Tendo em vista esses resultados, propusemo-nos fazer outra pesquisa, dessa vez focalizando os candidatos e não mais os professores como na anterior. Para isso, utilizamo-nos da metodologia sessão reflexiva com candidatos que se submeteram ao vestibular focalizado da UFCG 2007 com o intuito de verificar se a prova de redação apresentada nesse processo seletivo causou efeito retroativo nesses sujeitos, provenientes tanto de escolas públicas como particulares.

Nesse sentido, o presente artigo expõe os resultados da pesquisa mencionada e tem como objetivos:

- 1) caracterizar e analisar a proposta de redação apresentada no Vestibular da UFCG 2007;
- 2) averiguar se o tipo de proposta de redação citado em “1” causou efeito retroativo nos candidatos que a produziram.

Essa reflexão se faz relevante pelo fato de que pode contribuir para uma melhor compreensão do efeito retroativo nas atitudes e comportamentos dos candidatos que se submeteram ao vestibular da UFCG e, de forma geral, pode contribuir para uma melhor compreensão do efeito retroativo de propostas de redação do vestibular no ensino de língua materna, e ainda para a formação de professores no que diz respeito à discussão sobre propostas de redação.

O artigo está organizado em seis partes. Sendo a primeira esta introdução; a segunda apresenta a metodologia da pesquisa; a terceira apresenta a redação de vestibular como um gênero textual e a análise da questão de redação indicada pela UFCG em 2007; a quarta apresenta os fundamentos teóricos sobre efeito retroativo, bem como a influência da proposta de redação da UFCG 2007 nos candidatos que a realizaram; a quinta parte apresenta as considerações finais e, por fim, na sexta parte, apresentam-se as referências bibliográficas referidas ao longo deste artigo.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista os objetivos traçados, realizamos a coleta e a análise dos dados com base na pesquisa de natureza descritivo-interpretativa, a qual valoriza a interpretação, a descoberta e o processo de indução dos dados (cf. ANDRÉ, 1995).

Assim como Duarte (2002), entendemos que os dados da realidade não se dão a conhecer, objetivamente, por isso esse tipo de pesquisa não se limita à mera descrição destes, que, sem dúvida, é uma etapa importante na pesquisa, mas procura, sobretudo, entendê-los, explicá-los, mostrar o que significam e como significam.

Nesse tipo de pesquisa, aceita-se como natural a triangulação dos dados, isto é, “o uso de diferentes tipos de *corpus* a partir da mesma situação-alvo de pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa” (CANÇADO, 1994, p. 57). No caso da pesquisa aqui focalizada, foram trianguladas informações obtidas a partir de três instrumentos, a saber:

- 1) prova de redação do vestibular da UFCG aplicada pela Comissão de Processos Vestibulares em 2007;
- 2) gravação em áudio e vídeo de uma sessão reflexiva com candidatos⁴ que obtiveram as melhores colocações no vestibular aqui focalizado. Trata-se de uma atividade voltada inicialmente para a discussão de aulas dos professores, organizada em quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir (cf. BORGHI e CRISTOVÃO, 2007; MAGALHÃES, 2004). No caso da pesquisa em foco, essa atividade foi realizada com outro público-alvo, candidatos que prestaram o vestibular com o intuito de que eles refletissem acerca da natureza da prova de redação apresentada pela UFCG, descrevendo-a, confrontando-a com as propostas apresentadas na escola onde estudaram e (re)construindo sua prática de escrita;
- 3) ficha de identificação dos informantes. Dos 20 candidatos convidados a participar da pesquisa, somente sete compareceram à sessão reflexiva. Com base na ficha de identificação que preencheram, verificamos que a maioria deles está na faixa etária entre 16 e 18 anos; todos foram aprovados no vestibular para diferentes cursos (engenharia elétrica, arte mídia, direito etc.); 5 informantes estudaram tanto o ensino fundamental como o médio em escolas particulares se declararam pertencentes à classe média baixa e média alta, e seus pais tinham nível superior completo ou incompleto; já os outros 2 candidatos disseram ter estudado em escolas públicas e pertencer, socialmente, à classe baixa, além disso, afirmaram que seus pais tinham nível fundamental completo.

Vale salientar, por fim, que, nesse tipo de pesquisa, é aceitável também que fundamentos teóricos e análise dos dados não estejam separados, ou seja, entende-se que na análise qualitativa a descrição dos fundamentos teóricos deve estar a serviço dos

⁴ São aqui denominados de A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7, sendo os quatro primeiros oriundos de escola particular e os dois últimos de escola pública.

dados, portanto, o procedimento indutivo é tido como inteiramente válido, conforme ratifica Costa (2002). Da mesma forma que, quando os dados suscitarem outros fundamentos teóricos além daqueles inicialmente arrolados, estes podem ser apresentados no próprio corpo da análise.

2. REDAÇÃO DE VESTIBULAR COM UM GÊNERO TEXTUAL

Partindo da premissa de que uma das funções da língua é materializar/representar as ações humanas, defendemos, conforme expõe Bronckart (2003, p. 71), que os textos são “toda e qualquer *produção de linguagem situada oral ou escrita*” que concretiza essas ações. Tal produção de linguagem sofre variações significativas e multiplica-se constantemente, tanto porque está relacionada à atividade humana de interação como porque está ligada aos espaços sócio-históricos em que essa atividade ocorre. Com isso, surge a necessidade de organizar e classificar as variações dos textos em gêneros textuais, ou seja, em alguma “espécie de texto” — conjunto de textos que apresentam características comuns. Sendo assim, podemos dizer que todo exemplar de texto é considerado como pertencente a um determinado gênero.

Os gêneros são múltiplos, infinitos e sofrem modificações constantemente, conforme as ações de linguagens a que estão relacionados. Alguns tendem a desaparecer — narrativa épica, carta pessoal —, enquanto outros tendem a aparecer — torpedos, *scraps* etc. Já os segmentos que entram em sua composição são em número finito, podendo, ao menos parcialmente, ser identificados por suas características linguísticas específicas. Bronckart (2003, p. 75) chama esses segmentos de tipos de discurso, nos quais podem ser identificadas sequências — narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Marcuschi (2002), embora não trate de tipos de discurso, reconhece também que nos gêneros há sequências por ele denominadas de sequências tipológicas: regularidades linguísticas determinadas por elementos lexicais, sintáticos, tempos verbais etc. Em certos gêneros, há sequências mais ou menos consagradas. No gênero resumo, por exemplo, prevalece a sequência expositiva, já numa resenha, além da expositiva, há também a argumentativa.

Considerando essas duas noções, a de gêneros e a de sequências, acreditamos que as redações de vestibular se adéquam à primeira noção, já que é uma “espécie de texto” produzida para atender a finalidade de uma determinada ação de linguagem, qual seja a de um exame de vestibular. Nesse sentido, pode ser considerado um gênero textual cuja função é atender a objetivos específicos, tanto do vestibulando como da comissão avaliadora do concurso. O primeiro se submete à prova de redação porque este é um dos pré-requisitos para ingressar no ensino superior. Já o segundo precisa avaliar as provas para classificar os alunos que almejam uma vaga no ensino superior, tendo em vista que não há vagas para todos os candidatos (cf. PILAR, 2002).

Portanto, a redação de vestibular é um gênero por meio do qual os vestibulandos devem demonstrar que são capazes de escrever um texto condizente com a proposta apresentada e, conseqüentemente, que estão aptos para ingressar na universidade e, ao

mesmo tempo, é através desse gênero que a banca corretora de redações avalia o desempenho dos vestibulandos.

2.1 Questão de redação do Vestibular da UFCG 2007

O *Manual do candidato ao Vestibular da UFCG* (2007, p. 76), no capítulo “Programa das disciplinas”, apresenta algumas orientações gerais para a prova de língua portuguesa, na qual está inserida a questão de redação, conforme se pode ler:

Na escrita, situação de interação socialmente situada, o candidato deverá demonstrar capacidade de: 1) expressar-se com grau de formalidade adequado à situação comunicativa e ao tema; 2) produzir texto coeso e coerente *no gênero solicitado*. Para isso, deverá ter o domínio das seguintes habilidades e conteúdos: a) planificação do texto: *mobilização de conhecimentos sobre a relação entre a situação comunicativa, o gênero textual e o tema*. B) textualização: mobilização de conhecimentos relativos a (1) *formas de organização tipológica/seqüencial do texto (descrição, narração, argumentação, injunção) e sua relação com o gênero selecionado*; (2) aspectos coesivos (referenciação e seqüenciação/encadeamento); (3) aspectos estilísticos (adequação ao grau de formalidade do texto, determinados pela relação autor/tema); (4) aspectos normativos (concordância e regência; convenções do sistema escrito — pontuação, ortografia, acentuação gráfica) (grifo nosso).

Os grifos acima evidenciam que o manual se refere explicitamente às noções de gêneros e de tipologias textuais. Embora não defina qual gênero é (ou será) objeto de avaliação na redação, esse manual sinaliza uma nova proposta teórica de escrita subjacente à prova de redação — ancorada em situações comunicativas precisas com a solicitação da escrita de gêneros textuais —, diferente das propostas que tradicionalmente são apresentadas em concursos semelhantes, pautadas na indicação de dissertações como já dito. Essa abordagem de gêneros nas provas de redação propostas pela UFCG sinaliza que a concepção de escrita adotada pelo MEC não influenciou apenas a academia, mas também o vestibular dessa instituição e algumas escolas de nível médio da cidade.

Observando a prova de redação do Vestibular da UFCG 2007, assim como as provas propostas em 2005 e 2006 (cf. SILVA e LINO DE ARAÚJO, 2006), notamos a apresentação de uma proposta textual pautada, aparentemente, no uso situado/contextualizado da escrita, uma vez que contemplou dois gêneros textuais que circulam na sociedade. Além disso, foram dadas informações referentes ao contexto de produção dos textos, a exemplo de objetivo da produção, público-alvo/destinatário e ambiente de circulação, bem como ao tema e aos gêneros indicados na prova.

Estamos considerando essa prova aparentemente contextualizada do ponto de vista social porque temos uma relação intragênero, já que nesse gênero, redação de vestibular, é solicitada a produção de outros gêneros, carta-protesto e memória. Nesse sentido, embora a proposta de redação exija a produção de gêneros, oferecendo condições de produção e contribuição temática, como mostraremos a seguir, estes não circularão na sociedade. Isso porque já é característico desse gênero não-circular, a menos que a instituição elaborada do concurso decida publicar, em *sites* ou em livros, as melhores redações produzidas no

vestibular, como acontece, por exemplo, com os textos escritos nos vestibulares da Fuvest e da Unicamp.

As supostas situações comunicativas, assim como acontece normalmente na escola, não se concretizam efetivamente, mas servem para orientar a escrita dos candidatos, de modo que não pensem que a escrita é um dom (cf. SERCUNDES, 1998) e, portanto, que não é necessário conhecer o objetivo da redação e o interlocutor-alvo antes de escrever. Nesse sentido, podemos afirmar que essa prova, pelas próprias condições inerentes ao concurso, parece não conseguir libertar-se totalmente da concepção de letramento escolar, segundo a qual a escrita é concebida, em geral, de forma autônoma, pois os candidatos, mesmo tendo acesso às condições de produção do gênero solicitado, parecem ser conscientes de que estão escrevendo para a banca examinadora do concurso com o objetivo de serem avaliados. Ou seja, no vestibular, os examinandos se deparam com essa complexa relação intragênero — de um lado, precisam produzir um dos gêneros solicitados na questão, respeitando as instruções indicadas; de outro, precisam considerar o objetivo e o interlocutor do gênero escolhido, qual seja, a redação de vestibular.

Partindo desse pressuposto da relação intragênero, constitutiva da questão de redação e de que esta apresenta simulações de contextos comunicativos, podemos caracterizá-la da seguinte forma: apresentação aos examinandos de duas situações acerca da temática “A sobrevivência e a indiferença das políticas públicas de fixação do homem no campo”, das quais eles deveriam escolher apenas uma. Tais situações estão relacionadas a dois gêneros textuais distintos, a saber: carta-protesto e memória.

No caso da produção da carta-protesto, foram apresentadas as seguintes instruções:

Imagine-se um cidadão atuante em prol das melhorias da condição do homem do campo e elabore uma CARTA-PROTESTO, sobre o tema da edição da revista.
CARTA-PROTESTO é entendida nesta prova como um gênero de texto, em que se discute um fato que gera insatisfação pessoal ou coletiva, com o objetivo de chamar a atenção da população para as possíveis soluções desse mesmo fato. O registro linguístico utilizado é o formal (Questão de redação da prova de Vestibular UFCG, 2007).

Podemos destacar nas instruções acima orientações referentes tanto às condições de produção como ao objetivo do gênero carta-protesto.

A instrução é inicializada com o verbo “imagine”, cuja carga semântica aponta para uma escrita fundamentada numa criação, um convite para o candidato de “esquecer” a sua posição social — vestibulando — e assumir outro papel que, provavelmente, não é o seu de origem: “cidadão atuante em prol das melhorias da condição do homem do campo”. Tendo assumido essa posição, o candidato deverá elaborar uma carta-protesto para a revista *Nordeste*. A referência a essa revista contribui também para a constituição da simulação do contexto comunicativo dos dois gêneros indicados: “a revista *Nordeste* está preparando a edição comemorativa de 1º aniversário, com a criação de duas novas seções: *Cartas e Memórias*”.

Na segunda parte das instruções dadas, temos a finalidade do gênero, discutir sobre um problema que está afetando a população e, ao mesmo tempo, alertá-la para a necessidade

de buscar soluções para esse fato. Além de destacar a finalidade do gênero, temos nas instruções a indicação do registro a ser utilizado, formal, tanto pelo fato de ser característico do gênero carta-protesto como por causa da exigência do concurso como um todo.

Com relação à segunda situação proposta na prova de redação da UFCG 2007, notamos que a natureza das instruções é semelhante à apresentada na situação anterior, diferenciando-se desta no que diz respeito à posição social a ser assumida pelo candidato e ao gênero indicado, conforme podemos perceber a seguir:

Imagine-se como um descendente de um homem do campo e elabore suas memórias referentes a experiências vividas na infância e adolescência.

Memória é entendida nesta prova como um gênero de texto, em que se recuperam experiências e lembranças de vida individuais ou coletiva, com um teor reflexivo/interpretativo, utilizando o registro formal da língua (Questão de redação da prova de Vestibular UFCG, 2007).

A instrução é inicializada também com o verbo “imagine”, evidenciando o caráter simulativo da situação na qual o candidato, à semelhança da situação 1, deverá assumir outro papel social, nesse caso, o de “um descendente de um homem do campo”. Tendo assumido essa posição, o candidato deverá escrever uma memória para a revista já referida com o objetivo de elaborar “suas memórias referentes a experiências vividas na infância e adolescência”.

Na segunda parte das instruções dadas, temos a finalidade do gênero, observada também na situação 1, resgatar, de modo reflexivo, experiências e lembranças vivenciadas no período infanto-juvenil. Afora isso, foi indicado o registro linguístico a ser utilizado, formal, assim como no gênero carta-protesto.

A prova de redação em foco ofereceu também contribuição temática para a escrita dos gêneros. Foi sugerido aos candidatos que fizessem referência, em suas produções, aos textos “As viúvas do sertão”, “Droga tipo exportação” e “Um negócio lucrativo”, apresentados para a leitura e interpretação nas questões da prova de língua portuguesa. Entretanto, essa referência só deveria ser feita na condição de subsidiar a argumentação presente no gênero produzido.

Portanto, a prova de redação apresentada no Vestibular da UFCG 2007 caracteriza os gêneros solicitados, cria uma situação de circulação social para estes e orienta a discussão do tema a partir de textos apresentados na prova de língua portuguesa. Notamos, assim, uma complexa relação intragênero. Por um lado, o princípio de que as concepções de leitura e escrita se materializam como atividades realizadas com gêneros textuais, em situações concretas de uso da linguagem, com finalidade sociocomunicativa indicada, com destinatário(s) previamente indicado(s) e produtor(es) igualmente identificado(s) pela situação comunicativa; por outro, é norma do concurso de vestibular que o objetivo da análise das redações seja selecionar candidatos, de modo que a escrita seja concebida, assim, como um documento cuja função é avaliar alguém.

3. EFEITO RETROATIVO

3.1 Definição e características

Considerando a solicitação explícita de gêneros textuais de ampla circulação social na prova de redação do vestibular da UFCG, conforme a análise apresentada na seção anterior, acreditamos que, dentre as inovações do processo seletivo, a prova de redação pode-se configurar como elemento propiciador de um efeito retroativo desse vestibular no ensino médio em Campina Grande, mais especificamente na atitude de candidatos que participaram desse processo seletivo.

A formulação do conceito de efeito retroativo (*backwash* ou *washback*) decorre da constatação de que a avaliação exerce influência sobre o ensino, sobretudo quando se trata de avaliação externa e seletiva de um grande contingente de candidatos.

Nesse sentido, esse conceito diz respeito às consequências dos testes de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, nos seus participantes e no produto desse processo. Segundo Bailley (1996 *apud* SCARAMUCCI, 2004, p. 221), de forma bem simples, podemos caracterizar os *participantes* como alunos, professores, elaboradores de materiais didáticos. Já o *processo* refere-se às percepções e atitudes dos participantes, as quais poderão contribuir com a aprendizagem, a exemplo de mudanças na metodologia empregada ou nos conteúdos de ensino selecionados. O *produto*, por sua vez, refere-se àquilo que é aprendido e à qualidade da aprendizagem.

O vestibular, por exemplo, pode influenciar no ensino, na aprendizagem, no currículo e na elaboração de materiais didáticos, bem como nas atitudes e motivações dos envolvidos — alunos, professores, pais e sociedade em geral. Essa influência pode ser exercida antes da aplicação do exame, levando os participantes do processo a tomarem atitudes que, provavelmente, não tomariam e, de igual maneira, a deixarem de realizar determinadas ações que, possivelmente, realizariam. Do mesmo modo, um teste pode ser reformulado e/ou revisto após comentários de seus participantes, notadamente candidatos e professores desses candidatos.

Scaramucci (2004, p. 206) aponta algumas variáveis do efeito retroativo, dentre as quais podemos destacar:

- 1) especificidade — o efeito retroativo pode ser geral, quando é produzido por um exame sem levar em conta suas características ou conteúdos, ou específico, quando leva em conta o conteúdo do teste;
- 2) intensidade — o impacto pode ser forte, quando determina todas as atividades de sala de aula ou todos os participantes, ou fraco, quando afeta parte da aula e alguns professores e alunos;
- 3) extensão — pode ser curta, quando a influência do exame só ocorre até a sua execução, ou longa, quando a influência continua mesmo após a aplicação do exame;
- 4) valor — positivo, quando o objetivo almejado pelo exame é alcançado, ou negativo, quando a meta do exame não é atingida.

Acrescentaríamos a esse leque de variáveis do efeito retroativo a categoria difusa. Estamos entendendo o efeito retroativo como difuso quando o impacto de um determinado exame não se apresenta de forma clara, de modo que não conseguimos identificar o que de fato influencia os participantes do exame: se a prova, se a teoria, se outros participantes ou se todos esses elementos.

Vale salientar que as definições de “positivo” e “negativo” são muito relativas, uma vez que a variável “valor” não é sinônima de validade. Ou seja, o fato de um exame ter provocado um efeito retroativo negativo não implica dizer, necessariamente, que o teste não seja válido. Um teste pode ser considerado válido mesmo que não tenha induzido no sistema educacional mudanças curriculares e/ou metodológicas, as quais poderiam proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências que o teste se propõe avaliar. Isso porque há outros fatores que podem evitar ou promover o efeito retroativo de um exame, a exemplo da formação profissional dos professores, da sua experiência e das suas crenças sobre ensino e avaliação ou, no caso dos alunos, a história de vida deles, assim como as práticas cotidianas com as quais têm contato.

Pensando no concurso vestibular, poderíamos supor que este acarretaria, pelo menos, dois efeitos positivos, a saber:

- 1) os professores preparariam mais cuidadosamente as aulas para que seus alunos pudessem obter bons resultados no exame;
- 2) os alunos estudariam mais, prestariam mais atenção às aulas, com o objetivo de serem aprovados no exame.

Todavia, esse teste poderia ocasionar, como efeitos negativos,

- 1) um abalo no componente psicológico/emocional em alguns alunos, uma vez que, como o exame visa selecionar e classificar candidatos a um número limitado de vagas, causa ansiedade nos examinandos, podendo interferir negativamente no seu desempenho durante o período preparatório e durante o exame;
- 2) os professores tendem a ensinar para o teste, temendo, talvez, que seus alunos não sejam aprovados.

Estudos como os conduzidos no Brasil por Scaramucci (1999, 2001, 2002), Avelar (2001), Correia (2003) e Lanzoni (2004) comprovaram a existência de efeito retroativo relacionado ao vestibular da Unicamp, da UEL e da UFPR, no que diz respeito, especificamente, à prova de inglês, língua estrangeira. Esses estudos apresentam uma base consistente para um estudo sobre o efeito retroativo da prova de redação do vestibular da UFCG, que opera com o conceito de gênero textual, recentemente introduzido na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos para a educação básica.

Entendendo que o exame de vestibular tem caráter seletivo e classificatório e que proporciona ao candidato que o realiza a disputa por uma vaga no ensino superior, que é considerado um teste externo ao ensino médio, entendemos que esse exame tem alta

relevância e pode causar algum impacto nas atitudes de candidatos. Assim, os depoimentos desses sujeitos são indícios importantes para se investigar o efeito retroativo da prova focalizada neste trabalho.

3.2 Efeito retroativo forte

3.2.1 *Conhecimento de gêneros textuais*

Partimos do pressuposto de que o efeito retroativo sobre a prova de redação poderia manifestar-se no depoimento de candidatos, i.e., nas respostas emitidas às perguntas formuladas na sessão reflexiva.

Estando cientes do tipo de atividade da qual participariam, os candidatos foram indagados, inicialmente, sobre o seu conhecimento acerca da noção de gêneros textuais, bem como acerca da potencial influência dessa noção em suas aulas de redação. Os candidatos oriundos tanto da rede pública como da particular deram respostas semelhantes, evidenciando o efeito retroativo dessa noção nas aulas a que assistiram como alunos da terceira série do ensino médio. Vejamos as respostas abaixo:

Exemplo 1:

Q⁵ — 1. Você tem conhecimento do tema “gênero textual”? Em caso afirmativo, que gêneros seu professor indicava para você produzir em sala e/ou extra-sala?

A1⁶: bom... a gente... a gente *produziu praticamente todos os gêneros* assim... o professor procurou treiná o máximo possível redação... *explicava direitinho todos os gêneros textuais*. Tem até uns que dificilmente poderiam caí no vestibular... como a crônica.

A2: eu também... assim... o professor *abrangia todos os gêneros* de redação. É... desde artigo de opinião, dissertação, esses mais simples, até crônica, é... depoimento. Ele... é... buscou assim...*passar pra gente todos os tipos*.

A6: É... os *gêneros* que a gente viu acho que *foram a maioria*: artigo de opinião, depoimento, carta de solicitação [...] (grifo nosso).

Como podemos perceber, esses candidatos afirmaram conhecer os gêneros textuais, citaram, inclusive, diversos deles, a exemplo de artigo de opinião, depoimento, crônica e carta de solicitação, sinalizando que a abordagem de tipos textuais, sobretudo narrativo, descritivo e dissertativo, tradicionalmente realizada na escola, parece estar sendo substituída pelo estudo de gêneros. Essa substituição pode ser entendida, em parte, devido ao redirecionamento das propostas de redação do vestibular da UFCG. Considerando que um dos objetivos principais do ensino médio, especialmente da terceira série desse nível de ensino, tem sido preparar o aluno para ingressar no ensino superior, parece entendível a mudança, no que tange à redação, do conteúdo programático indicado normalmente no currículo escolar para a adesão do apresentado no *Manual do candidato ao vestibular*. Além disso, o fato de os alunos citarem os gêneros parece sinalizar o efeito

⁵ Essa referência Q seguida de um algarismo arábico se refere à questão respondida pelo sujeito na sessão reflexiva.

⁶ As respostas dos sujeitos foram transcritas tais como aparecem no *corpus*.

difuso da natureza das propostas de redação indicadas no vestibular da UFCG. Difuso, porque, embora não saibamos, exatamente, qual é o tipo de abordagem feito com esse modelo de texto em sala de aula, a referência aos gêneros já se configura no discurso dos candidatos.

Todavia, não podemos descartar a possibilidade de que as escolas sofreram (sofrem) efeito retroativo também dos novos referenciais nacionais de ensino de línguas (PCN de língua portuguesa e línguas estrangeiras), que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino e destacam a importância de considerar as características dos gêneros na leitura e produção de textos.

Em todo caso, notamos a aceitação da proposta de redação apresentada no vestibular da UFCG por parte dos candidatos, que, por sua vez, devem ter sido influenciados pelos seus professores. Embora não tenhamos investigado a prática desses docentes nem realizado uma entrevista com eles, inferimos a partir das respostas dos candidatos que tais professores parecem ter aderido também ao novo direcionamento dado à prova de redação.

Isso se confirma quando os candidatos enfatizam que seus professores realizaram um trabalho intensivo com (ou sobre) os gêneros. As partes em destaque nas falas expostas no Exemplo 1 demonstram essa preocupação em dizer que os professores *abrangiam todos os gêneros*, que os gêneros estudados e/ou produzidos *foram a maioria, praticamente todos*. Essas assertivas revelam o efeito retroativo forte da prova de redação proposta pela UFCG, a qual parece ter influenciado, assim, tanto o processo de ensino-aprendizagem como os seus participantes — alunos e professores. O fato de afirmar que estudaram todos os gêneros (será possível?) agrega valor aos sujeitos que deixam transparecer a imagem de que estavam preparados para o processo seletivo e de que um dos responsáveis por isso são os professores que procuraram trabalhar praticamente todos os gêneros — “desde artigo de opinião, dissertação, esses mais simples, até crônica, é [...] depoimento”.

Esse trabalho intensivo com gêneros em sala de aula causou um efeito retroativo nos candidatos que produziram a redação de vestibular, visto que todos afirmaram conhecer os gêneros solicitados nessa questão, exceto A2 — “assim... eu não conhecia o memória... mas mesmo assim, é... as instruções nesse quadrinho, é... me ajudaram um pouco a fazer a redação”. No entanto, o desconhecimento do gênero, segundo A2, não foi um empecilho para produzi-lo, haja vista a exposição, na prova, das suas características. Sendo assim, esse argumento parece confirmar também a aceitabilidade dos candidatos ao novo tipo de prova de redação.

As falas dos candidatos parecem apontar, então, para a adesão à recente concepção de redação adotada no vestibular da UFCG, pautada em gêneros, a qual vem causando um efeito retroativo em algumas escolas de Campina Grande (cf. SILVA e LINO DE ARAÚJO, 2006, ROCHA e LINO DE ARAÚJO, 2006). Essa adesão à natureza das propostas de redação apresentadas pela UFCG, conseqüentemente, à teoria dos gêneros pode ser verificada também quando a maioria dos candidatos disse não ter sentido dificuldades na produção dos gêneros indicados na escola e no vestibular, conforme mostraremos no item seguinte.

3.2.2 (Não) Apresentação de dificuldade na produção de gêneros

O redirecionamento da natureza da prova de redação do vestibular aqui focalizado parece ter sido bem-aceito pelos seus participantes, já que não manifestaram, em geral, nenhuma reclamação ou crítica. Pelo contrário, uma vez indagados sobre as dificuldades ao produzir os gêneros solicitados na escola e no vestibular, a maioria disse que conseguiu produzi-los.

Embora tenhamos dito aos candidatos que poderiam concordar ou discordar do tipo de prova de redação apresentado pela UFCG, eles evidenciaram, ao longo da sessão reflexiva, que a proposta pautada na concepção de gêneros não lhes foi um empecilho. Isso demonstra o impacto do exame no ensino-aprendizagem, nas atitudes dos participantes, assim como no currículo da escola, visto que, diante do redirecionamento proposto pelo exame, boa parte dos professores sentiu a necessidade de alterar o conteúdo programático de modo a preparar os alunos para atenderem as expectativas dos corretores de redação de vestibular.

Nessa situação, parece-nos haver uma aceitação passiva da mudança na grade curricular. Em momento algum, os candidatos questionaram a substituição do estudo de dissertação, narração e descrição, durante muitos anos realizado na escola, pelo estudo de gêneros, uma teoria ainda em fase de consolidação para os professores. É evidente que não podemos negar uma relação hierárquica entre universidade e ensino médio, este é uma preparação para o ingresso naquele. Então, se a escola almeja que seus alunos sejam aprovados no concurso, precisa trabalhar na linha teórica que o subjaz ou, juntamente com outras escolas, defender os conteúdos indicados, tradicionalmente, no currículo escolar.

A aceitação da proposta de redação da UFCG se revela até nas falas dos candidatos que destacaram dificuldades na produção dos gêneros. Vejamos o exemplo abaixo:

Exemplo 2:

Q — 2. Você sentiu dificuldade em produzir os gêneros solicitados pelo seu professor?

A2: não... só... assim... mais difícil... é... têm gêneros que são bastante parecidos, aí... eu senti dificuldades de... é... distinguir, por exemplo, o relato e o depoimento.

A6: É... assim... a gente, eu, pelo menos, tenho dificuldade de escrever. Assim... acho que... assim... devido porque não lê, você não vai ta por dentro do assunto. Vai ser difícil você desenvolver o assunto, se não tiver nenhum conhecimento.

A7: É... eu senti dificuldade porque... eu...escrevia uma coisa, aí... quando vou olhar, é outro gênero. É muito parecido, assim [...].

Nesse exemplo, notamos dois tipos de dificuldades na escrita dos gêneros: o fato de os gêneros ser parecido, argumento de A2 e A7, e o desconhecimento do tema, justificativa de A6. No primeiro caso, o sujeito reconhece um dos problemas típicos da abordagem dos gêneros, a diferenciação entre eles. Embora estejam surgindo vários trabalhos sobre a teoria e a metodologia de gêneros, há pouca literatura sobre a descrição e a caracterização da maioria deles. Nesse sentido, os candidatos poderiam argumentar que produzir os tipos textuais seria mais fácil, porque são poucos e a estrutura deles parece ser mais

consolidada. Entretanto, deixam-se influenciar pela divulgação da teoria dos gêneros, aceitando-a sem questionamentos, conforme verificamos na sessão reflexiva realizada.

No segundo caso, A6 destaca a falta de leitura como uma dificuldade para produzir os gêneros, argumentando que, se a pessoa não lê, não fará uma boa abordagem do tema. Concordamos com A6, quando diz que, para escrever, é preciso ter o que dizer, mas, no caso da proposta de redação focalizada, todos os textos apresentados na prova de língua portuguesa tratavam do tema indicado na redação, contribuindo, diretamente, para a reflexão sobre o assunto. Desse modo, esse argumento de A6 parece não ser consistente, além do mais, o conhecimento do tema não garantirá, necessariamente, o conhecimento da composição e do estilo típicos de cada gênero.

Portanto, quando os candidatos afirmam que não sentiram dificuldades ao produzir os gêneros indicados tanto na escola como no vestibular ou quando consideram as dificuldades enfrentadas um problema, de certa forma, pessoal, verificamos o impacto e, sobretudo, a aceitabilidade da perspectiva de gêneros. Essa aceitabilidade é perceptível também nas falas dos candidatos, que aprovam e consideram suficientes as instruções dadas para a elaboração do gênero na prova de redação de vestibular e na escola, conforme mostramos nos itens que seguem.

3.2.3 As instruções para a produção de gêneros no vestibular

Tomando como base as instruções dadas na prova de redação proposta pela UFCG, os candidatos afirmaram, na sessão reflexiva, que são produtivas pelo fato de ser referentes à contribuição temática e à descrição dos gêneros solicitados. Vejamos os exemplos abaixo:

Exemplo 3:

Q — 3. Vocês acreditam que as instruções dadas na questão de redação são suficientes para escrever um bom texto? Justifique.

A4: sim... por exemplo, caiu memória, que a gente conhece como depoimento, relato... Só que aí tinha esse quadrinho [aponta para a questão] dizendo o que era realmente.

A7: sim, porque... porque tem uma instrução do gênero. Tem... você só foge do gênero se... é... se quiser.

Exemplo 4:

Q — 4. Vocês acreditam que os textos apresentados na prova de língua portuguesa podem influenciar na escrita da redação? Por quê? Vocês utilizaram algum desses textos? Com que finalidade?

A3: todas as propostas de redação devem se basear em outros textos.

A4: legal... assim... a prova toda na mesma linha.

A7: assim... mesmo que você não conhecesse é... o assunto, dava para fazer.

Como podemos observar nos Exemplos 3 e 4, os candidatos consideram relevantes e suficientes as instruções dadas na prova de redação com vistas à elaboração dos gêneros. No Exemplo 3, verificamos que os sujeitos destacaram a produtividade da instrução referente às características dos gêneros, afirmando que, mesmo se o examinando não conhecesse os gêneros, seria possível produzi-lo por causa da orientação — “tinha esse quadrinho”

[aponta para a questão⁷] “dizendo o que era realmente” e “você só foge do gênero se... é... se quiser”. Essas falas confirmam falas anteriores, em que os sujeitos disseram não sentir dificuldades na produção dos gêneros, revelando a adesão à proposta de redação UFCG.

No Exemplo 4, observamos que os candidatos se limitaram a apresentar um sucinto comentário acerca do fato de que os textos indicados na prova de língua portuguesa, que abordavam o tema proposto na redação, poderiam influenciar na escrita dos gêneros. Destacaram que a “prova estava na mesma linha”, pois todos os textos apresentados na prova de português tratavam, direta ou indiretamente, do tema sobre o qual deveriam escrever na prova de redação, qual seja, “a sobrevivência e a indiferença das políticas públicas de fixação do homem no campo”.

O candidato A3 destaca, no Exemplo 4, a importância de que “todas as propostas de redação devem se basear em outros textos”. Com isso, parece acreditar que o ato de escrever não é um dom ou uma inspiração do escritor, mas é um processo que se torna mais consistente quando apoiado na leitura de outros textos. Numa sociedade letrada como a nossa, torna-se quase impossível escrever sem fazer referência a outros textos. A fala de A3 reforça também o princípio básico da escrita, qual seja o de que, para escrever, é preciso ter o que dizer.

Considerando esses exemplos, podemos afirmar que os candidatos se apresentam mais uma vez favoráveis à proposta de redação da UFCG; destacam como pertinentes as orientações para a escrita do gênero e sugerem que só não atende às expectativas da banca quem não quiser, já que “tem uma instrução do gênero. Tem... Você só foge do gênero se... é... se quiser” e “mesmo que você não conhecesse é... o assunto, dava para fazer”. Os informantes parecem estar tão influenciados pela prova que não conseguem fazer, pelo menos não fizeram na sessão reflexiva, críticas, sugestões nem expor dificuldades quanto à abordagem apresentada.

Os candidatos disseram, ainda, que seus professores seguiam a mesma orientação apresentada no vestibular, mas, quando citaram as instruções dadas pelos professores, principalmente os candidatos oriundos de escola particular, enfatizaram aspectos gramaticais e formais, como mostramos no item que segue.

3.2.4 As instruções para a produção de gêneros na escola

Questionados acerca das instruções dadas pelos professores na orientação para a escrita dos gêneros, os candidatos destacaram, em geral, instruções semelhantes, mas com ênfase diferenciada. Vejamos o exemplo:

Exemplo 5:

Q — 5. Que instruções seu professor destacava como sendo relevantes para a produção de gêneros? Tais instruções foram semelhantes às apresentadas na questão de redação do vestibular? Justifique sua resposta.

⁷ Na sessão reflexiva, distribuímos para os candidatos uma cópia impressa da prova de redação que produziram no vestibular.

A1: bom... ela destacava a *ortografia, primeiramente, e a gramática. Eram praticamente o mais importante*, porque... se você errar esses dois, seu texto ficará ilegível. *Aí... depois... tinha a estrutura, paragrafação... e também... a... o... cada gênero tem seu objetivo né? O objetivo de cada gênero.*

A2: é... também como ele disse. *A ortografia e a gramática, principalmente, concordância... que poderiam danificar a redação. É... também a coesão e coerência entre as idéias. E... outra coisa... Assim... é a... caligrafia que se... se assim... você tiver uma caligrafia praticamente ilegível pode até, assim... zerar. E também as especificidades de cada tema, é... cada tema não, cada gênero. É... ele enfatizava bastante.*

A6: eu acho que o principal é não fugir ao gênero, porque se fugir do gênero já é anulada a questão. *Aí... ai demais vem a caligrafia. É... a questão da gramática... a questão da coesão textual e coerência... não fugir do tema também, mas o ponto principal, primordial, eu acho que é a questão do gênero.*

A7: fuga ao gênero, fuga ao tema, né? *Aí... você vai olhando acentuação, as concordâncias, as conclusões do seu texto [...].*

Como podemos perceber, os candidatos destacaram algumas instruções semelhantes dadas pelos seus professores no momento da escrita da redação, a saber: ortografia, gramática, caligrafia, respeito ao gênero e ao tema. O que mais nos chama a atenção é a ênfase que eles deram a tais instruções. Os candidatos oriundos de escola particular, A1 e A2, destacaram como relevantes os aspectos ortográficos e gramaticais — “eram praticamente o mais importante” —, demonstrando-se favoráveis a eles — “se você errar esses dois, seu texto ficará ilegível”; “poderiam danificar a redação”. Em seguida, destacaram um aspecto referente à estética do texto, caligrafia e estrutura — “Aí... depois... tinha a estrutura, paragrafação”; “se você tiver uma caligrafia praticamente ilegível pode até, assim... zerar”. Por último, citaram a adequação ao gênero — “e também o objetivo de cada gênero”; “as especificidades de cada tema, é... cada tema não, cada gênero”. Observando a ordem em que essas instruções são mencionadas pelos candidatos, bem como as explicações que as seguem, parece-nos que os professores priorizavam, nas redações, aspectos micros, gramaticais e estéticos, em detrimento de aspectos mais macros, a exemplo do respeito ao tema e ao gênero. Essa provável postura do professor sinaliza que, embora esteja trabalhando com novos conteúdos, gêneros textuais, a forma de abordá-los parece permanecer a mesma, ou seja, tipicamente escolar, textual, que prima pelos aspectos gramaticais. Talvez, a formação desses professores tenha-os influenciado a adotar tal postura. Pode ser que estejam um pouco afastados do meio acadêmico, de cursos de formação, de congressos. Somente um estudo de campo e uma entrevista com esses professores poderiam confirmar ou refutar essas nossas hipóteses.

A questão é que, ao concordarem com a ênfase dada pelos professores às instruções citadas, os candidatos revelam um conhecimento superficial da teoria dos gêneros, visto que os adeptos dessa teoria defendem uma abordagem que parta do mais amplo, adequação do gênero à situação sociocomunicativa, ao mais específico, uso de recursos gramaticais adequados ao contexto. Sendo assim, acreditamos que o efeito retroativo da prova de redação proposta pela UFCG parece não ser totalmente forte nesses candidatos oriundos da rede particular, já que demonstram um conhecimento geral do que seja exemplo de

gêneros, mas, do ponto de vista da abordagem deles, parece-nos que ainda estão em fase de consolidação do conhecimento.

Já os candidatos oriundos de escola pública, A6 e A7, afirmaram que seus professores destacavam primeiramente a adequação ao gênero e ao tema, em seguida os aspectos gramaticais — “o principal é não fugir ao gênero, porque se fugir do gênero já é anulada a questão. Ai... ai demais vem a caligrafia. É... a questão da gramática” e “fuga ao gênero, fuga ao tema, né? Ai... você vai olhando acentuação, as concordâncias”. Notamos que esses candidatos concordam com as instruções dadas pelos seus professores, que parecem priorizar os aspectos macros. Talvez, essa forma de abordagem dos professores se deva ao fato de que ainda estão em formação, estabelecendo contato com as correntes teóricas na universidade. Há, assim, uma grande possibilidade de na prática de sala de aula ocorrer um efeito retroativo das teorias discutidas na instituição. Mas somente um contato com esses professores nos permitiria (ou não) afirmar isso. Nesse caso, parece-nos que o efeito retroativo está mais consolidado, tendo em vista a possível influência da formação do professor, que, por sua vez, tende a causar um impacto nas atitudes e comportamentos dos alunos, que os têm como um dos seus principais referenciais.

Em suma, os exemplos descritos e discutidos nesse tópico sugerem que as instruções dadas em sala de aula se assemelham, em parte, às apresentadas na prova de redação do Vestibular da UFCG 2007. Os candidatos, que estudaram em escolas particulares, dizem conhecer os gêneros textuais, no entanto, destacam como aspectos relevantes na produção do gênero os de natureza gramatical e os relativos à estrutura do texto. Já os candidatos que estudaram em escolas públicas apontaram como fatores importantes na escrita dos gêneros o conhecimento da estrutura deles e o respeito ao tema. Nas duas situações, os sujeitos aceitam as instruções dadas pelos seus professores, sugerindo que o efeito retroativo da prova de redação interfere inicialmente na prática do professor e, dependendo deste, poderá afetar as atitudes e comportamentos dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo à pergunta de pesquisa norteadora deste artigo, podemos dizer que o efeito retroativo da prova de redação do vestibular da UFCG, nos candidatos provenientes de escolas públicas e privadas de Campina Grande, apresenta tendências diferentes de consolidação. Além disso, os dados revelaram também que parece estar-se consolidando concomitantemente ao efeito retroativo da prova uma repercussão da teoria de gêneros textuais junto aos alunos e professores, o que por vezes torna a análise mais difícil, porque exige a acuidade de se identificar o que de fato influencia as atitudes dos candidatos: se o exame, se a teoria, ou se ambos.

De modo geral, podemos afirmar que o efeito retroativo se revela nas falas dos sete candidatos que participaram da pesquisa. De modo específico e com valor positivo, esse efeito se mostra nas falas dos dois candidatos da rede pública, e de modo um pouco

difuso, mas também com valor positivo, nas falas dos cinco candidatos das escolas particulares.

Isso nos leva a crer que o efeito retroativo do vestibular da UFCG influenciou os candidatos, mas de forma não-determinante, pois, como vimos, os que estudaram em escolas particulares, mesmo afirmando conhecer a noção de gêneros textuais, defenderam a primazia dos critérios gramaticais na correção das redações. Resultado semelhante é também encontrado por Correia (2003) e Lanzoni (2004), que demonstraram a existência de diferenças na percepção do efeito retroativo por diferentes sujeitos observados. Nos casos aqui estudados, talvez isso se dê porque esse concurso é recente, bem como a base teórica que dá sustentação à prova de redação. Ademais, o fato de ter redirecionado o tipo de proposta de redação (definindo o gênero, o interlocutor, as condições de produção e apresentando contribuição temática) parece provocar um impacto nos conteúdos normalmente trabalhados pelos professores na escola, levando-os a adotar novos procedimentos teórico-metodológicos, embora ainda muito influenciados pelo modelo anterior, conforme verificamos na sessão reflexiva.

Isso sugere, finalmente, que o efeito retroativo do tipo de prova de redação apresentado pelo vestibular da UFCG, apesar de específico e de valor positivo, tem uma intensidade forte pelo fato de influenciar os candidatos aqui focalizados. A nosso ver um estudo sobre a formação e a prática escolar dos professores dos candidatos que participaram da sessão reflexiva poderia ampliar a análise aqui realizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. (1995) Fundamentos da pesquisa etnográfica. In: *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, p. 15-69.
- AVELAR, Silvana Lúcia Teixeira de. (2001) *Mudanças na concepção e prática de avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico*. Dissertação de Mestrado. Unicamp.
- BORGHI, Carmen Ilma Belincanta; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. As práticas dos professores e o ensino como trabalho. Disponível em: <<http://www.peli.uem.br/artigoproducacarmen.html>>. Acesso em: 12/3/2007.
- BRONCKART, Jean-Paul. (2003) *As atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ.
- CANÇADO, Márcia. (1994) Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 23, p. 55-69.
- CORREIA, Rosane Martins Duarte. (2003) *O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos de um curso preparatório comunitário*. Dissertação de Mestrado. Unicamp.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). (2002) Uma agenda para jovens pesquisadores. In: *Caminhos investigativos II — Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP & A, p. 143-156.

- COSTA VAL, Maria da Graça. (1999) *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- DUARTE, Rosália. (2002) Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 1-13.
- FERREIRA, Maria Nazareth Lopes. (1979) *Emprego das preposições: atualização nas redações do vestibular*. Dissertação de Mestrado. UFPB. Campina Grande.
- GUALBERTO, Maria Ieda Félix. (1979) *Análise descritiva da concordância verbal no vestibular*. Dissertação de Mestrado. UFPB. Campina Grande.
- HILA, Cláudia Valéria Doná. (2007) As representações do contexto de produção da redação do vestibular. In: *Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Santa Catarina, p. 837-852.
- LANZONI, Hércio de Pádua. (2004) *Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês: um estudo sobre efeito retroativo*. Tese de Doutorado. Unicamp.
- LEMONS, Cláudia T. G. de. (1977) Redações no vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, IEL–Unicamp, Campinas, n. 23.
- LIMBERTI, Rita de Cássia A. Pacheco. (2006) “Herrar” é “humano”: alguns aspectos da produção textual de vestibulandos. In: Lara, Gláucia Muniz Proença. *Língua(gem), texto e discurso — Entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: Fale–UFMG, p. 181-196.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (2004) A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos. In: *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, p. 59-85.
- MANUAL DO CANDIDATO, COMPROV–UFMG. (2007).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2002) Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36.
- MEC. Portaria n. 94/2001.
- PAVANI, Cínara Ferreira; KÖCHE, Vanilda Salton. (2006) Redação de vestibular: um gênero discursivo heterogêneo. *Caderno Seminal Digital*, ano 12, v. 5, n. 5, p. 110-130, jan.-jun.
- PÉCORRA, A. (1986) *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes.
- PILAR, Jandira. (2002) A redação como gênero. In: Meurer, José Luiz; Motta-Roth, Désirée (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 159-172.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. (1981) *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou.
- ROCHA, Carolina Nicácia da; LINO DE ARAÚJO, Denise. (2006) O efeito retroativo do vestibular da UFGC na produção textual do ensino médio de escolas públicas. In: *Anais da XX Jornada Nacional de Estudos Linguísticos*. João Pessoa: Idéia, p. 640-649.
- SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. (1999) Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, IEL–Unicamp, Campinas, v. 34, p. 7-29.

- SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. (2001) Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (inglês). *Contexturas*, São José do Rio Preto, v. 5, p. 97-109.
- _____. (2004) Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, IEL–Unicamp, Campinas, n. 43, p. 203-226.
- SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi; CORACINI, M. J. (2002) Apresentação — Revista *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, IEL–Unicamp, Campinas, v. 40, n. 40, p. 5-8.
- SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. (1998) Ensinado a escrever. In: Chiappini, Lígia; GERALDI, João Wanderlei (orgs.). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Global, v. 1, p. 21-39.
- SILVA, Elizabeth Maria; LINO DE ARAÚJO, Denise. (2006) Redações e/ou gêneros textuais: caminhos de produção de texto no vestibular e no ensino médio. In: *Anais da XX Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos*. João Pessoa: Idéia, p. 792-801.
- THEREZO, Graciema Pires. (2002) *Como corrigir redação*. Campinas: Alínea.
- ZANUTTO, Flávia; OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de. (2004) O gênero redação de vestibular: o que prova essa (re)produção textual?. *MATHESES — Revista de Educação*, v. 5, n. 1, p. 83-103, jan.-jun.