



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

RAFAEL SENA RAPOSO DE MELO

**O EFEITO RETROATIVO DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA (PAS) NO
ENSINO DE LEITURA EM ESPANHOL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE BRASÍLIA**

Brasília- DF
2021

RAFAEL SENA RAPOSO DE MELO

**O EFEITO RETROATIVO DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA (PAS) NO
ENSINO DE LEITURA EM ESPANHOL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE BRASÍLIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Língua Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial de obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo

Brasília- DF
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SR136e MELO, Rafael Raposo de
O efeito retroativo do Programa de Avaliação Seriada
(PAS) no ensino de leitura em espanhol de escolas
públicas de Brasília / Rafael Raposo de Melo Sena;
orientador Gladys de Quevedo de pereira Camargo Plens . -
- Brasília, 2021. 170 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2021.

1. efeito retroativo. 2. Avaliações. 3. Leitura. 4. PAS.
5. Língua espanhola. I. Quevedo-Camargo, Gladys. orient. II.
Título.

RAFAEL SENA RAPOSO DE MELO

**O EFEITO RETROATIVO DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA (PAS) NO
ENSINO DE LEITURA EM ESPANHOL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE BRASÍLIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Língua Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial de obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

Aprovado por

Prof.^a Dra. Gladys Quevedo-Camargo

Universidade de Brasília (orientadora)

Prof.^a Dra. Miriam Sester Retorta

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (examinadora externa)

Prof.^a Dr.^o Valdiney da Costa Lobo

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (examinador externo)

Prof.^o Dr.^o Fidel Armando Cañas Chávez

Universidade de Brasília (examinador suplente)

26 de novembro de 2021

O correr da vida embrulha tudo; a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. Ser capaz de ficar alegre e mais alegre no meio da alegria, e ainda mais alegre no meio da tristeza.

(Guimarães Rosa.)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter sonhado meus sonhos e ter-me concedido sabedoria para bem vivê-los. Agradeço à minha família, com muito amor e zelo, à minha querida mãe, dona Sueli, por sempre me motivar e acalmar com seu abraço e palavras de mãe. Mas não deixo de estender minha homenagem ao meu querido pai e irmão, os quais são espelho de honra e lealdade para mim.

Agradeço, também, aos companheiros de jornada acadêmica, colegas de PPGLA e todos os amigos da vida que, sempre que possível, motivaram a construção desse projeto. A gratidão também se estende aos professores. Esses são dignos de honra e aplausos. Agradeço a todos os professores do programa que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento e aprendizagem. Agradeço aos professores da graduação, Giovani, Wellington, Juliana, Amanda, em especial, a professora Marcella, que incentivou e acreditou nessa pesquisa desde de o princípio.

Aos professores entrevistados, direção, comitês e todos que de alguma forma contribuíram para a execução deste trabalho, meu muito obrigado.

É incontestável o gabarito dessa comissão avaliadora a qual teceu valiosos comentários para o aprimoramento deste trabalho. Por isso, minha gratidão pelo aceite em participar e pelas essenciais contribuições.

Não posso deixar de agradecer à minha orientadora, professora Gladys. Gladys fez o improvável acontecer: tornar o mestrado, antes temível, em uma etapa leve e saudável. Isso tudo aconteceu com humanidade, competência, prestatividade, respeito e zelo. Gladys foi (é) um exemplo do que é ser orientadora. Alumiu os caminhos de minha aprendizagem, escrita e acalmou-me nos momentos difíceis. A você, minha querida orientadora, meu total respeito e carinho. Gratidão eterna por essa jornada.

RESUMO

Esta pesquisa visou investigar o potencial efeito retroativo ocasionado pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB) no ensino de leitura em espanhol por professores de escolas públicas regulares de Brasília. Para isso, utilizou-se a metodologia qualitativa interpretativa combinada com estudo de múltiplos casos (SCHRAMM, 1971; YIN, 2003). O *locus* da pesquisa foi escolas públicas de ensino regular que ofereciam os três anos de ensino médio. Participaram da investigação vinte e nove professores. Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: questionário e entrevista semiestruturada. O questionário foi divulgado e enviado via redes sociais e correio eletrônico para angariar participantes com potencial de seguirem para a próxima etapa da pesquisa. Após eleição dos participantes, a partir de suas respostas ao questionário, foram eleitos quatro professores para participarem da entrevista semiestruturada, a fim de aprofundar ou esclarecer pontos essenciais para o estudo. Esses professores foram os mesmos que participaram do estudo de múltiplos casos. Os dados foram tabulados e analisados à luz de dois métodos analíticos: análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e análise documental (CELLARD, 2008). No entanto, essa análise se viabilizou com a junção do método com a teoria. Para o entendimento do fenômeno efeito retroativo, autores-referência na área como Anderson e Wall (1993) e Watanabe (2005) deram suporte para o entendimento e a contextualização do efeito. Adianta-se que esta dissertação não se limita apenas ao efeito retroativo, apesar de ser sua temática principal, mas esbarra em outros temas como ensino crítico (JANKS, 2012), exames externos e de larga escala (LUCKESI, 2011) organização e taxonomia do exame (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001), além de conceitos clássicos da avaliação que julga-se fundamental para interpretar o efeito retroativo de maneira holística e sem reduzir seu complexo universo. Os resultados encontrados tiveram maior homogeneidade, tanto nas manifestações como nas classificações do efeito retroativo. Descobertos dados indicaram que o efeito retroativo está intimamente interligado ao contexto sociocultural e econômico, além de poder ser motivado por crenças e culturas dos professores. Quanto a sua classificação, o efeito específico foi forte, curto, direto e positivo. As razões para isso são desde a estrutura de gestão do colégio de atuação do participante até a concepção de ingresso à universidade dos alunos e professores.

Palavras Chaves: Avaliação externa. Efeito retroativo. Programa de Avaliação Seriada - PAS. Leitura em língua estrangeira. Língua Espanhola.

RESUMEN

Esta investigación buscó investigar el potencial efecto retroactivo ocasionado por el Programa de Evaluación Seriada (PAS) de la Universidad de Brasilia (UnB) en la enseñanza de lectura en español por profesores de escuelas públicas regulares de Brasilia. Para eso, se utilizó la metodología cualitativa interpretativa combinada con estudio de múltiples casos (SCHRAMM, 1971; YIN, 2003). El locus de la investigación fue escuelas públicas de enseñanza regular que ofrecían los tres años de enseñanza media. En la investigación participaron veintinueve profesores. Para la recopilación de los datos, fueron utilizados dos instrumentos: cuestionario y entrevista semiestructurada. El cuestionario fue divulgado y enviado vía redes sociales y correo electrónico para captar participantes con potencial de seguir para la próxima etapa de la investigación. Después de la elección de los participantes, a partir de sus respuestas al cuestionario, fueron elegidos cuatro profesores para participar en la entrevista semiestructurada, a fin de profundizar o aclarar puntos esenciales para el estudio. Estos profesores fueron los mismos que participaron en el estudio de múltiples casos. Los datos fueron tabulados y analizados a la luz de dos métodos analíticos: análisis de contenido (BARDIN, 1977) y análisis documental (CELLARD, 2008). Sin embargo, este análisis se hizo factible con la unión del método con la teoría. Para entender el fenómeno de efecto retroactivo, autores de referencia en el área como Anderson y Wall (1993) y Watanabe (2005) apoyaron la comprensión y contextualización del efecto. Se adelanta que esta disertación no se limita solo al efecto retroactivo, a pesar de ser su temática principal, sino que choca en otros temas como enseñanza crítica (JANKS, 2012), exámenes externos y de gran escala (LUCKESI, 2011) organización y taxonomía del examen (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001), además de conceptos clásicos de la evaluación que se juzga fundamental para interpretar el efecto retroactivo de manera holística y sin reducir su complejo universo. Los resultados encontrados tuvieron mayor homogeneidad, tanto en las manifestaciones como en las clasificaciones del efecto retroactivo. Descubiertos datos indicaron que el efecto retroactivo está íntimamente interconectado con el contexto sociocultural y económico, además de poder ser motivado por creencias y culturas de los profesores. En cuanto a su clasificación, el efecto específico fue fuerte, corto, directo y positivo. Las razones para eso son desde la estructura de gestión del colegio, de la actuación del participante hasta la concepción de ingreso a la universidad de los alumnos y profesores.

palabras claves: Evaluación externa. Efecto retroactivo. Programa de Evaluación Seriada- PAS. Lectura em lengua extranjera. Lengua Española.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the potential retroactive effect caused by the Serial Assessment Program (PAS) of the University of Brasília (UnB) on the teaching of reading in Spanish by teachers from regular public schools in Brasília. For this purpose, we used the interpretive qualitative methodology combined with a study of multiple cases (SCHRAMM, 1971; YIN, 2003). The locus of the research was public schools of regular education that offered the three years of high school. Twenty-nine teachers participated in the investigation. For data collection, two instruments were used: questionnaire and semi-structured interview. The questionnaire was disseminated and sent via social networks and email to attract participants with the potential to proceed to the next stage of the research. After choosing the participants, based on their responses to the questionnaire, four teachers were elected to participate in the semi-structured interview, in order to deepen or clarify essential points for the study. These teachers were the same ones who participated in the multiple case or studies. Data were tabulated and analyzed using two analytical methods: content analysis (BARDIN, 1977) and document analysis (CELLARD, 2008). However, this analysis was made possible by joining the method with the theory. To understand the washback effect phenomenon, reference authors in the area such as Anderson and Wall (1993) and Watanabe (2005) supported the understanding and contextualization of the effect. It should be noted that this dissertation is not limited to the washback effect, despite being its main theme, but collides with other topics such as critical education (JANKS, 2012), external and large-scale examinations (LUCKESI, 2011) organization and taxonomy of the exam (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001), as well as classical concepts of evaluation that are considered fundamental to interpret the retroactive effect in a holistic way and without reducing its complex universe. The results found had greater homogeneity, both in the manifestations and in the classifications of the washback effect. Discovered data indicated that the washback effect is closely linked to the sociocultural and economic context, in addition to being motivated by the beliefs and cultures of the teachers. As for its classification, the specific effect was strong, short, direct and positive. The reasons for this range from the management structure of the participating college to the concept of admission to the university by students and professors.

keyword: External assessment. Washback effect. Serial Assessment Program. Reading in a foreign language. Spanish Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Representação das vertentes de ensino	25
Figura 2- Ciclos do pensamento crítico	26
Figura 3- Tipos de avaliações	32
Figura 4- Categorias de Bloom (1956)	35
Figura 5- Taxonomia revisitada de Bloom (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001)	38
Figura 6- Exemplo de classificação de questão	39
Figura 7- Representação da Competência Comunicativa segundo Bachman (1990)	53
Figura 8- Representação de Efeito Proativo	60
Figura 9- Etapas de elaboração do questionário	70
Figura 10- Desenho da análise	75
Figura 11- Fases da análise documental	79
Figura 12- A cronologia do exame PAS-UnB	83
Figura 13- Quadro de representação de habilidades versus competência do PAS	85
Figura 14- Exemplo de questão tipo A- PAS/2008	88
Figura 15- Exemplo de questão tipo B. PAS/2019.	89
Figura 16- Exemplo de item tipo C. PAS/2019	89
Figura 17- Exemplo de questão tipo D. PAS/2019	90
Figura 18- Exemplo de questão tipo D. PAS/2019.	91
Figura 19- Exemplo de classificação de item	93
Figura 20- Questões e textos do PAS subetapa 2006	95
Figura 21- Panorama da classificação do efeito retroativo dos casos estudados	102
Figura 22- Questão da prova utilizada por Rafaela	106
Figura 23- Prova utilizada por Rafaela	107

Figura 24- Representação da fala de Luís na Prova	119
Figura 25- Atividade utilizada por Ana em sala	127
Figura 26- Atividade utilizada por Ana em sala	128
Figura 27- Panorama da classificação do efeito retroativo dos casos estudados	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Conceituação das categorias de Luke e Freebody (1997)	28
Quadro 2- Domínios versus habilidades	36
Quadro 3- Taxonomia revisitada de Bloom	38
Quadro 4- Domínio cognitivo na taxonomia de Bloom revisitada	39
Quadro 5- Característica dos participantes	69
Quadro 6- Perguntas do questionário utilizado na coleta de dados	72
Quadro 7- Roteiro de entrevista- parte geral	74
Quadro 8- Roteiro de entrevista- parte específica	74
Quadro 9- Perspectivas de conceitos e categorias	79
Quadro 10- Demonstrativo do fator de correção de cada tipo de questão.	91
Quadro 11- Resposta dos participantes à pergunta sobre a adequação do planejamento à matriz do PAS	99
Quadro 12- Resposta dos participantes à pergunta sobre a importância do trabalho com temáticas do PAS	99
Quadro 13- Resposta dos participantes sobre a frequência de elaboração de materiais para o PAS.	101
Quadro 14- Síntese das classificações do caso Rafaela	110
Quadro 15- Síntese das classificações caso Carlos	116
Quadro 16- Síntese das classificações caso Luís	122
Quadro 17- Síntese das classificações do caso Ana	131

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AC- Análise de Conteúdo

AD- Análise Documental

CESPE/CEBRASPE Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos

EF Efeito Retroativo

FUVEST Fundação Universitária para o vestibular

IELTS *International English Language Testing System*

PAS Programa de Avaliação Seriada

SEDF Secretaria de educação do Distrito Federal

SAS Sistema de Avaliação Seriada

SIS Sistema de Informação de Seleção dos cursos de graduação

PSS Processo Seletivo Seriado

PRISE Programa de Ingresso Seriado

UnB Universidade de Brasília

USP Universidade de São Paulo

TOEFL IBT *Internet Based Test*

Sumário

1.	16	
2.	22	
2.1	Ensino crítico/reflexivo e as avaliações	22
2.2	Exame externo, de larga escala e suas filosofias	30
2.3	A sistematização dos objetivos nos exames de larga escala	33
2.4	Conceitos clássicos da avaliação: pressupostos e atributos	40
2.5	Habilidade e competência	48
2.6	Modelos de leitura	55
2.6.1	55	
2.6.2	Modelo descendente de leitura (<i>top down</i>)	56
2.7	Efeito Retroativo	56
3.	66	
3.1	Natureza e objetivos da pesquisa	66
3.2	O estudo de múltiplos casos	67
3.2.1	Dos participantes da pesquisa.	69
3.2.2	O questionário	70
3.2.3	A entrevista	73
3.3	análises de dados	75
3.3.1	Análise de Conteúdo (AC)	76
3.3.2	Análise documental (AD)	78
3.4	Conhecendo o PAS	81
3.5	Questões éticas na pesquisa	95
4.	98	
4.1	O questionário e as evidências	98
4.2	Os casos da pesquisa	101
4.3	Sobre os professores estudados e suas atividades	102
4.3.1	O caso Rafaela	102
4.3.2	O caso Carlos	111
4.3.3	O caso Luís	116
4.3.4	O caso Ana	123
5.	134	
6.	138	
APÊNDICE		144

Transcrição da entrevista caso Ana	144
Transcrição da entrevista caso Carlos	150
Transcrição da entrevista caso Luís	154
Transcrição da entrevista caso Rafaela	157
Roteiro de entrevista semi estruturado	160
Questionário semi estruturado	161
Termo de consentimento livre e esclarecido	164

A avaliação não é um instrumento de tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatório (PERRENOUD, 1999, p.9)

1. INTRODUÇÃO

Quando o assunto é avaliação, de longe, já se percebe a amplitude do tema. Para entender os assuntos relacionados à avaliação, é necessário, antes, compreender a sua essência, tipos e classificações, para ter seu uso próximo do aceitável. Luckesi (2011) conceitua avaliar como ação de “coleta, análise e síntese dos dados” (p. 52). Sant’anna (1995) confere à avaliação o “estímulo para o progresso ou indicador de que, não tendo ocorrido a aprendizagem, novas estratégias devem ser utilizadas” (SANT’ANNA, 1995, p.8). Com a tentativa ousada de conceituar o que é avaliação arriscaria dizer que são estratégias, ações, planejamentos e atribuições, com ou sem o uso de instrumentos, que fornecem subsídios para orientar, classificar, diagnosticar, atribuir e aperfeiçoar os processos e níveis do ensino e aprendizagem.

É certo que para cada uma dessas ações, é necessário um tipo de estratégia ou instrumento adequado para que se estabeleça coesão entre objetivo e função. Se meu objetivo é cortar uma laranja, para isso, utilizo uma faca, pois sua função é cortar algo. Assim, seria incoerente ter tal objetivo e utilizar uma colher. O exemplo não se limita aos que foram mostrados aqui. Se o objetivo é diagnosticar ou aperfeiçoar algum processo de aprendizagem, devo, então, buscar um instrumento com função de diagnosticar. Se o objetivo é acompanhar esses processos e evoluções, a função converte-se para a formativa. Agora, se o propósito é gerar classificações, o tipo de instrumento mais utilizado é a somativa, que exerce a função de classificar.

Mas as características da avaliação não se limitam aos que foram mostrados aqui. Um outro fator de grande importância no uso dos tipos de avaliação é o cenário de sua aplicação. O foco deste trabalho são os exames externos. Wiebusch (2012) conceitua esses exames como sendo aqueles que são elaborados e aplicados por uma comunidade externa aos participantes do processo de ensino e

aprendizagem, por exemplo o PAS-UnB. Esse programa avaliativo é o principal ator desta dissertação.

O Programa de Avaliação Seriada - PAS-UnB foi criado em 1995 em uma parceria entre Comunidade Escolar e Comunidade Universitária. Esse diálogo fomentou a estrutura do programa o qual permanece em uso até os dias de hoje, desde a estrutura até a construção de uma matriz avaliativa a qual contempla as habilidades e competências que serão desenvolvidas no Ensino Médio. Dividido em três etapas (PAS 1, PAS 2 e PAS 3) o aluno é avaliado de maneira formativa, diagnóstica e somativa, em cada etapa, e no final, a soma desses subprogramas avaliam a participação do aluno como um todo. Esse processo pode ser acompanhado pelo aluno, através do Sistema de Informação de Seleção dos cursos de graduação da UnB- SIS/UnB, um portal fornecido pela Universidade, que permite a visualização de rendimentos, escores, descontos e gráficos.

O teste¹ é composto por questões de múltipla escolha, dissertativas curtas, julgamento de assertivas e redação. Esse teste versa sobre conteúdos abordados pelo currículo do ensino médio e tem como premissa a interdisciplinaridade das áreas do conhecimento. No exame, há a opção de escolher uma de três línguas estrangeiras oferecidas: Espanhol, Francês ou Inglês. Esse exame externo é responsável por garantir 50% das vagas da Universidade por esse tipo de acesso. Anualmente, são mais de quatro mil alunos² que garantem sua vaga na Universidade pelo êxito no PAS.

A escolha do curso que o candidato deseja fazer ocorre na terceira etapa (PAS 3), na qual é gerado um escore classificatório em ordem decrescente proporcional ao número de vagas cedido por cada departamento. O aluno tem a possibilidade de escolher entre os 99 cursos de graduação oferecidos em quatro *campi* da UnB.

Os organizadores do exame também se preocupam com a democratização do exame. O PAS proporciona para todos os cursos cotas para pessoas negras, indígenas, estudantes de escola pública com renda menor ou maior que um salário mínimo e meio, e no ano de 2017 até atualmente, cotas para pessoas com deficiência além das vagas de ampla concorrência, chamadas de sistema universal.

Por sua visibilidade e declarada oportunidade de sucesso, o PAS é um dos exames com maior influência na educação brasileira. É comum encontrar cursos

¹ Utilizo teste como sinônimo de prova para o PAS, visto seu caráter multifacetado.

² Dados disponíveis em <<https://noticias.unb.br/67-ensino/1308-cebraspe-divulga-balanco-sobre-ultimo-pas>> Acesso em 22 set. 2020.

específicos para o teste que oferecem um ‘treinamento’ preparatório para o exame paralelo à escola regular. Além disso, é quase consensual que as escolas do Distrito Federal, sejam elas públicas ou privadas, modificam e acrescentam alguma estrutura para contemplar de maneira direta ou indireta conteúdos, habilidades, competência, métodos ou concepções avaliadas pelo Programa.

Ora, chega-se, então, à temática desta dissertação. A avaliação com sua força tem a capacidade de impactar vários, senão em todos, processos educacionais. O PAS, por sua importância, tem um potencial para impactar toda estrutura educacional, desde a filosofia pedagógica até às concepções discentes.

Surge, a partir disso, um fenômeno da área de avaliação chamado efeito retroativo. A complexidade desse evento já começa em sua nomenclatura que não é um consenso na literatura. Autores como Anderson e Wall (1993) consideram que o termo correto é efeito retroativo. Outros expoentes da temática como Scaramucci (2004), Quevedo-Camargo (2013) e Watanabe (2008) consideram o termo “impacto” como sinônimo para o mesmo evento. Fato é que há um consenso na definição do fenômeno. A capacidade de influência do exame na construção de prática docentes, discentes, materiais didáticos e estrutura organizacional escolar e pedagógica é a definição aceita no meio acadêmico (SCARAMUCCI, 2004; CHENG, 2008; WATANABE, 2008; QUEVEDO-CAMARGO, 2013; TSAGARI, 2007)

Por ser uma área ampla, limito-me a investigar o efeito retroativo em alguns aspectos da prática dos docentes. Assim, como **objetivo geral desta pesquisa, busquei verificar a existência (ou não) de efeito retroativo do exame PAS no ensino da habilidade leitora dos professores de espanhol do ensino médio de escolas públicas do Distrito Federal.** Para chegar a esse objetivo geral, tracei como objetivos específicos (1.) compreender como o PAS impacta o ensino da leitura; (2.) analisar as atividades elaboradas pelos professores; (3.) interpretar a relação de ensino crítico, relações sociais, habilidade leitora e efeito retroativo e (4.) compreender a concepção e objetivos dos professores acerca do ensino da habilidade analisada.

Dois instrumentos de coleta foram utilizados com a combinação entre um questionário e entrevistas semiestruturadas. Vinte e nove professores da educação básica regular de escolas públicas do Distrito Federal responderam ao questionário. Após essa etapa de inquirição, foram entrevistados quatro professores, os mesmos que participaram do estudo de múltiplos casos.

Quando entrei para cursar o ensino médio, no ano de 2014, já nos primeiros dias de aula, meus professores falavam “esta escola aprova muito pelo PAS”, “você será aprovado pelo PAS”, “foca no PAS”, “PAS na veia”. Isso me estimulou, à época, a me aplicar quase que completamente em estudos para o exame. Tinha ganhado um significado muito importante para mim. Era uma rotina na escola fazer simulados, avaliações, trabalhos e até peças de teatro voltados a temáticas do exame. A estrutura do colégio era modelada a partir das ideias dessa avaliação, tanto que o sistema avaliativo contava com provas exatamente iguais à estrutura do PAS, com o intuito do preparo ou do “condicionamento”. Infelizmente, essa história não foi a das mais felizes, o êxito não veio pelas provas do PAS. Isso foi motivo de uma grande frustração, pois era a minha maior e principal forma de ingresso à UnB. Passados alguns anos, tornei-me professor de Língua Espanhola e já no estágio docente existia um desejo latente dos alunos de que as aulas fossem voltadas para o Programa.

Isso me afligiu bastante, pois notei a desconexão entre Universidade e escola. Lembro-me que nas aulas de práticas pedagógicas, minhas professoras prezavam por um ensino crítico e autônomo. De fato, essa era a minha perspectiva formadora, era o que queria que ocorresse em minhas aulas. A ideia de ensino de uma língua paralela à cultura, que estimulasse os sonhos, a criticidade, a cidadania e autonomia era quase inviável, posto o desejo e objetivo de meu público.

Tive que remodelar toda a estrutura da minha aula para atender a vontade dos alunos que se mostravam mais aplicados a esses conteúdos da prova, majoritariamente estruturais. Logo, conteúdos voltados ao entendimento e uso da língua em diversos contextos não tinham adesão quanto a uma aula planejada com base no PAS; ao citar o programa em sala, tudo mudava, desde as conversas paralelas até a participação dos alunos com dúvidas e perguntas.

Comecei um processo de reflexão do poderio da avaliação. Ela, por meio do Programa, moldou meu comportamento enquanto estudante, o que já era o provável, afinal, todo estudante de ensino médio passa por avaliações e busca a aprovação em uma Universidade no final do processo.

Entretanto, o que mais me inquietou foi que o PAS não influenciava só a vida do estudante. Quando pude enxergar pelos olhos da profissão, percebi que o exame externo é, por vezes, a bússola da prática pedagógica. Em algumas tentativas de me distanciar de um ensino acrítico, estrutural e condicionante, que se centrava apenas

na resolução de questões, fui interpretado como falho e incompetente. O PAS ditava as regras.

Foi esse incômodo que me moveu a entender a estrutura de impacto dos exames externos e formular questionamentos, chegando à pergunta de pesquisa:

- Se há efeito retroativo do PAS, como se manifesta o efeito retroativo do PAS no ensino da habilidade leitora?
- Como se classifica o efeito retroativo causado pelo PAS na prática de ensino da habilidade leitora dos professores estudados?

Não tenho a pretensão de desvalidar os exames externos ou criticar o Programa por seus impactos, afinal, os exames externos somativos, assim como os outros tipos de instrumentos, têm sua importância e espaço para uso.

No entanto, é essencial buscar novas formas de avaliar que estejam alinhadas com o que é ensinado, aprendido e avaliado com qualidade. Segundo Méndez (2001),

é necessário buscar novas formas ousadas e inéditas de avaliar que estejam em consonância com as ideias de que se parte e que, além disso, satisfaçam as exigências que implica a qualidade significativa da atividade de aprender (MÉNDEZ, 2001, p. 37)

Com isso, será mais fácil encontrar os déficits causados pelos impactos para aprimorá-los, e assim cumprir com o compromisso social que deve existir em uma investigação científica, como também nas práticas docentes.

Esta dissertação está organizada em 4 capítulos, sendo fundamentação teórica, metodologia, análise e discussão dos dados e, finalizando, considerações finais. Logo depois, apresento anexos e apêndices utilizados nesta investigação.

No primeiro capítulo, referencial teórico, trato sobre o conceito usado neste trabalho: o efeito retroativo. Exponho as principais teorias, conceitos e estudos, munido das maiores referências do assunto em âmbito nacional e internacional, como Anderson e Wall (1993), Brown (1997), Cheng (2008), Messick (1989) Watanabe (2008) Scaramucci (2003) e Quevedo Camargo (2014). Entretanto, julgo essencial para entendimento dos impactos e também do PAS, outros conceitos que estão intimamente interligados à avaliação e efeito retroativo. Temas como ensino crítico (JANKS, 2012; LEFFA, 2012; FREEBODY, 2008); exames de larga escala e somativo (LUCKESI, 2011; RETORTA; MAROCHI, 2018; WIEBUSCH, 2012); taxonomia revisada de Bloom (ANDERSON ET AL., 2001) e conceitos clássicos da avaliação (BRAKEFIELD, sd; MCNAMARA, 1996; BACHMAN, 1991) são alguns que se tornam essenciais para compreensão holística do trabalho.

No capítulo metodológico, exponho a natureza da pesquisa, bem como a forma de coleta e tratamento de dados. Explico a razão da escolha da metodologia, métodos e instrumentos munido de referenciais teóricos como -Prodanov e Freitas (2013) Creswell (2010), Marconi e Lakatos (2003), Dornyei e Taguchi (2010) entre outros. Com a preocupação ética na pesquisa, coloco também os passos de validação da pesquisa, junto ao seu número de protocolo, emitido pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade de Brasília (CEP-UnB).

No terceiro capítulo, analiso os dados coletados e teço raciocínios a partir de uma mescla de concepções dos autores abordados no referencial teórico, mas também com a criticidade e minha visão sobre o assunto. Ilustro as classificações e atribuo pseudônimos na tentativa de ser didático frente à complexidade do assunto. Nessa parte, faço um panorama geral dos dados da parte da inquirição pelo questionário e depois analiso caso a caso relacionando teoria, prática, evidências e minhas contribuições.

Finalmente, no último capítulo, concluo com as considerações finais revelando a importância de estudos como o deste trabalho, colocando as dificuldades e facilidades e respondendo as perguntas de pesquisa a partir do escopo final das análises e discussões dos dados. No término, proponho outras possíveis linhas de pesquisas que possam contribuir para o esclarecimento do tema e consciência do poderio da avaliação.

É necessário buscar formas ousadas e inéditas de avaliar que estejam em consonância com as ideias de que se parte e que, além disso, satisfaçam as exigências que implica a qualidade significativa da atividade de aprender. (MÉNDEZ, 2001, p. 37)

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo proponho a apresentação das principais correntes acerca da temática efeito retroativo; entretanto, para melhor compreensão do trabalho, apresento outras teorias e conceitos que julgo fundamentais para o entendimento do fenômeno estudado. Este capítulo está dividido em cinco tópicos, sendo o primeiro, “Ensino crítico/reflexivo e as avaliações”. Neste tópico, apresento as teorias do ensino crítico e como se relacionam com a avaliação. O segundo tópico, “Exame externo, de entrada ou de larga escala?”, apresenta um subtópico, no qual busco apresentar os objetivos das avaliações e a relação com o PAS. O terceiro tópico, “Conceitos clássicos da avaliação”, é destinado à compreensão e exposição de conceitos clássicos que julgo essencial para elucidar a avaliação. O quarto tópico, “Habilidade e competência”, foi pensado com o intuito de trazer panoramas e modelos de habilidade e competência focalizando uma habilidade em especial, a habilidade leitora. Por último, fecha-se este capítulo com o tópico “Efeito retroativo”. Busco fazer um panorama do conceito, trazer as principais referências do assunto, mostrar suas evoluções além de alguns exemplos de estudos semelhantes ao deste trabalho. Ao final, esboço a síntese do capítulo tocando nos pontos principais abordados.

2.1 Ensino crítico/reflexivo e as avaliações

A partir dos pensamentos da pedagogia libertadora, na década de 1960, tendo como expoente maior Paulo Freire, os assuntos letramento crítico e ensino crítico têm estado em alta. A temática se estendeu à maioria dos campos da educação, sendo foco para as práticas pedagógicas, a formação de professores bem como elemento norteador filosófico da escola e de dispositivos legais.

Previsto na Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), em seu artigo 35º inciso III, o ensino médio tem como finalidade

o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

A lei maior da educação que regulamenta todos os outros instrumentos legais tangentes ao ensino e aprendizagem firma a posição de que a educação deve promover o desenvolvimento intelectual e o pensamento crítico. Mas esses termos não ficam restritos a esse documento. Previsto como um de seus objetivos, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013) já haviam proposto que a escola deve “estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica” (p.8). Por mais uma vez, a ideia de preparo e de fomento de cenários para formação de indivíduos críticos é sugerida. Nesse sentido, o documento nacional mais recente, datado de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforça esses pensamentos e ratifica como uma de suas habilidades a capacidade de

apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p.9)

Além do mais, o mesmo documento expõe a necessidade de “fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação”. (BRASIL, 2018, p. 60), o que reforça, pelo menos em âmbito formal, o objetivo do desenvolvimento da criticidade.

Em âmbito distrital, isso não se distancia. A Secretária de Educação do Distrito Federal (doravante SEDF) se alinha às propostas e tendências já apresentadas. Em seu currículo, recomenda que deve existir

o processo de formação de cidadãos críticos em relação às diversas realidades e pontos de vista construídos em diversos textos que circulam pela sociedade. Trata-se da perspectiva de letramento crítico.” (DISTRITO FEDERAL, 2016, p.20)

É visível que existe um consenso entre os maiores documentos legais no que tange ao assunto. Não foi difícil notar que os quatro dispositivos expostos trazem termos como “cidadãos críticos”, “pensamento crítico”, “reflexões críticas” entre

outros. No entanto, o que de fato é o ensino crítico? O que é ensinar um aluno a ser crítico, a ser protagonista de sua aprendizagem e pensamento? A ser um aprendiz reflexivo? Por vezes, o termo “crítico” é usado sem o entendimento real do conceito.

Antes de mais nada, para entender do que se trata esse conceito, é necessário compreender como o professor enxerga o seu modo de ensino. Contextualizando para o ensino de língua e áreas da linguagem, segundo Leffa (2012), há três vertentes de ensino: a sistemática, a funcional e a ideológica. Na vertente sistemática, segundo o autor, a

língua é simplesmente um sistema independente composto de partes separadas umas das outras; nessa perspectiva cartesiana, para adquirir uma língua basta adquirir cada uma de suas partes” (LEFFA, 2012, p. 392)

Essa seria uma concepção tradicional da língua em que o foco é o ensino gramatical, isolado e o sinônimo de aprendizagem e ensino seria a aplicação das estruturas e conceitos descontextualizados. Obviamente, não é o intuito esmiuçar tal concepção, visto que ensinar e aprender a estrutura de uma língua é importante. No entanto, essa perspectiva reduz a complexidade da língua, da nação, do contexto e do próprio sujeito e se afasta, então, do conceito de ser crítico, que será explicado mais à frente.

A segunda vertente, funcional, é a que executa o ensino da língua a partir de recortes para se alcançar objetivos. Ou seja, a língua é ensinada e aprendida para o uso em um propósito determinado. Essa vertente, talvez, se aproximasse mais do conceito de ser crítico, entretanto, ainda não é essa a abordagem que melhor se alinha ao um conceito de letramento ou ensino crítico.

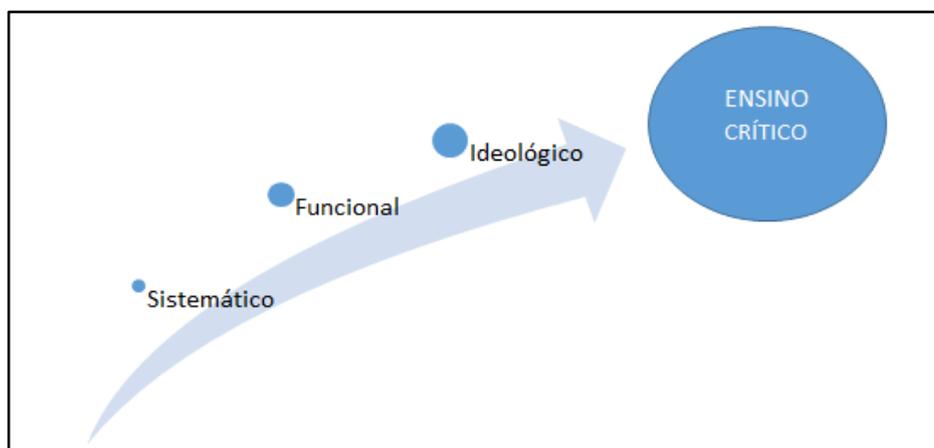
Por último, a terceira vertente, ideológica, não vê o ensino e aprendizagem como

um sistema independente, mas como prática social, não consegue desmontá-la em elementos menores, porque a vê atrelada à comunidade que a usa; a língua, nessa perspectiva, não existe fora do evento comunicativo que a constitui. (LEFFA, 2012, p.392)

Dessa maneira, é possível entender que essa vertente leva em consideração língua, sujeitos e contexto em situações de uso social. Estaria mais próxima do que seria uma formação crítica. Essa é a mesma ideia defendida por Street (1995), que compreende que as práticas de ensino e aprendizagem devem estar intimamente ligadas ao contexto sociocultural. A par disso, é possível apresentar e compreender

essa relação entre concepção de ensino com o conceito de letramento crítico e sujeitos críticos.

Figura 1- Representação das vertentes de ensino



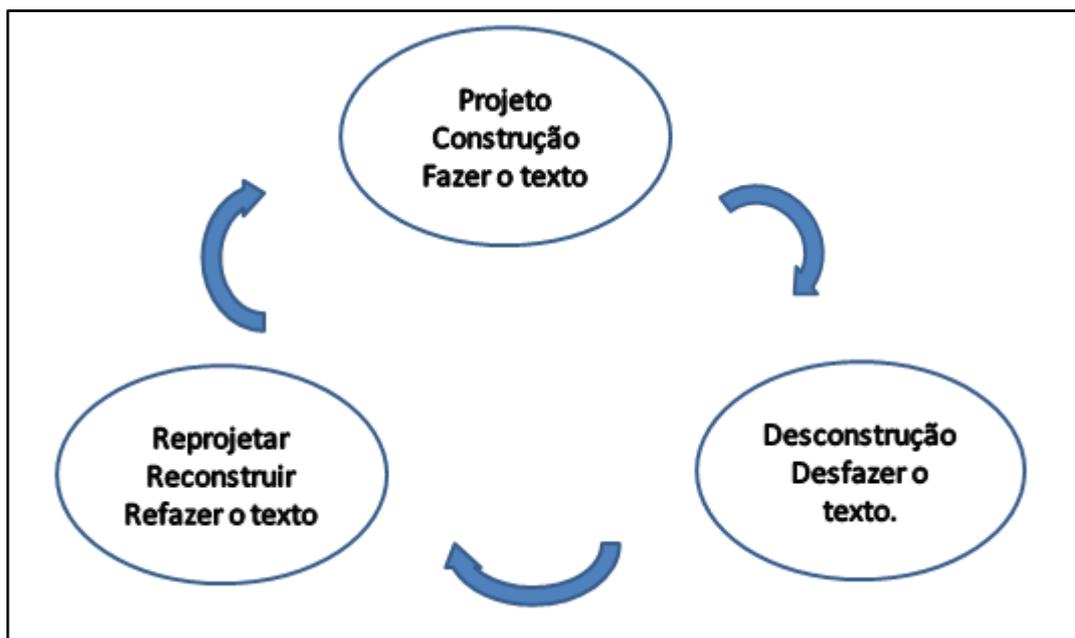
Fonte: Autoria própria de acordo com Leffa (2012)

Em uma breve busca no dicionário *online*³, o termo crítico refere-se àquele “que deve conduzir a mudanças”. A ideia semiológica não se distancia das correntes doutrinárias. Segundo Duarte e IFA (2017), o letramento crítico tem como um dos focos a problematização de como podemos enxergar e agir nas práticas sociais diversas” (DUARTE; IFA, 2017, p. 3). Complementa Duboc (2012) que o letramento crítico está na relação de interpretação além do que está em um texto. Ainda sobre essa ideia, o letramento crítico se relaciona com o desenvolvimento de aptidões entre leitura, não só do texto, mas também das relações sociais em que se insere o sujeito, conforme defende Freebody (2008).

Para o desenvolvimento do cenário e de participantes críticos, a escola tem papel importante, visto ser ela um espaço próprio para estimular tal pensamento. Nesse sentido, Janks (2012) propõe um ciclo para o alcance satisfatório do letramento crítico que o professor deve estimular, conforme figura abaixo

³Disponível em : < <https://www.dicio.com.br/critico/>> Acessado em 08 jun. 2020.

Figura 2- Ciclos do pensamento crítico



Fonte: Janks (2012, p. 152) (Nossa tradução)⁴

A partir da figura, é possível interpretar que para a edificação do pensamento crítico é necessário passar por três processos. O início do ciclo começa no processo de construção de uma concepção. Isso é um processo humano normal e corriqueiro. Assim, construímos concepções acerca do que nos rodeia, e que em regra, não são fundamentadas em empirismos, ou seja, por pré conceitos, saberes prévios, experimentações, simetrias e suposições. Logo após, o ciclo passa para a próxima fase, a desconstrução. Sobre essa etapa, o autor disserta que “desconstrução olha para trás, para o texto e encaminha para o seu redesenho⁵” (JANKS, 2012, p. 153). Tal citação do autor é muito sugestiva e leva a refletir que, no processo de construção e desconstrução, há uma ferramenta (texto) que ou desconstrói ou reforça o que antes estava sendo construído, mas, acima disso, gera uma mudança. Completam Duarte e Ifa (2017) que essa fase

pode ser compreendida como aquele momento de reflexão, de ponderação em que a pessoa percebe as razões, as causas de sua

⁴ Design, Construct, Make a text; De-construct, unmake a text; Re-design, Re-construct, Re-make a text.

⁵ Critical literacy has for some time focused on both text consumption and text production as well as the relationship between the two and critique figures as an aspect of both. This can be represented by the redesign cycle (Janks, 2010) (see Figure 1). In this cycle, deconstruction (that is, critique) sits between design and redesign. Figure 2 shows how deconstruction looks backwards to the text and forwards to its re-design.

visão anterior. Pode ser compreendida como “caiu a ficha” do porque a pessoa pensava da forma como pensava. (DUARTE; IFA, 2017, p. 4)

É nessa parte do ciclo que ocorre o início para um ensino e letramento crítico. Esse é o momento no qual é proposto às partes envolvidas no processo “a mudança” semiológica ou a problematização e resolução de demandas inseridas em seu contexto social, como preza a corrente acadêmica.

Após esse ciclo, é o momento de reconstrução, que

possibilita aos participantes se envolverem conscientemente com as formas em que os recursos semióticos são aproveitados para servir aos interesses do produtor e como diferentes recursos podem ser aproveitados para redesenhar e reposicionar o texto⁶ (JANKS, 2012, p.153)

A partir desse ponto, é criado um redesenho do que antes era suposição, simetria ou pré-conceituação. É esse redesenho que tem potencial de mudança, posicionamento e reflexão fundamentada para as ações necessárias no meio social.

É importante ressaltar que esse ciclo não é realizado apenas uma vez, mas várias vezes e em vários momentos, não se tornando obsoleto. Defende o autor que a crítica é o principal instrumento para romper relações de poder e quanto mais redesenhadas, ou seja, informadas, mais chance de êxito têm as críticas para essa ruptura.

Nessa ideia, não há lógica na neutralidade das partes. Não existe educação crítica neutra, isso explicado por duas vertentes: uma lógica e uma filosófica-educacional. A lógica é que ainda quando se defende a posição de neutralidade, isso se torna um posicionamento, e, logo, uma ideologia. Não existem ideais neutros. A segunda é que a educacional se configura para a busca da criticidade e se organiza para isso, elaborando dispositivos legais e acadêmicos. Logo, isso é se planificar para fomentar a reflexão, gerar mudanças, buscar empirismo, munir-se de conhecimento científico, argumentar e interpretar. Não há possibilidade de, nessas ações, existir neutralidade.

No entanto, contextualizando para o chão da escola, para que exista essa atividade e comportamento, defendem Duarte e Ifa (2012) a necessidade de “promover a reflexão sobre temas e questões pertinentes aos alunos (tais como: raça,

⁶ enables participants to engage consciously with the ways in which semiotic resources have been harnessed to serve the interests of the producer and how different resources could be harnessed to re-design and re-position the text.

etnias, sexualidade, nacionalidade, sexo, desigualdade social) por meio da concepção de política” (DUARTE; IFA, 2012, p. 5).

Outra teoria a se percorrer até a chegada de um letramento crítico é proposto por Luke e Freebody (1997), que elencam quatro categorias para a existência da criticidade, conforme a figura.

Quadro 1- Conceituação das categorias de Luke e Freebody (1997) ⁷

Categorias	Definição
Práticas de codificação	Desenvolvendo recursos com o uso de um seletor de códigos. - Como faço para decifrar esse texto?”
Práticas de significado do texto	Desenvolvendo recursos como um participante de texto. -Quais recursos culturais podem ser trazidos para compreender o texto?
Práticas pragmáticas	Desenvolvendo recursos como usuário de texto - O que faço com esse texto, aqui e agora?
Práticas críticas	Desenvolvimento de recursos como analista de texto e crítico. - Que tipo de pessoa, com quais interesses e valores poderiam escrever e ler isso? - O que esse texto está tentando fazer para mim?

Fonte: Luke e Freebody (1997, p. 8) (nossa tradução)

Luke e Freebody (1997) protestaram contra a rigidez da tradição em separar os processos por nível e hierarquicamente, com uma construção do mais simples ao mais complexo. Para eles, as categorias deveriam ser horizontais. Dissertam os autores que

Nem o modelo propõe uma hierarquia de desenvolvimento em que se move de codificação [‘ para a crítica’, a partir do básico’ para uma ordem mais elevada. pensar’, da leitura inicial ao estudo avançado da literatura. Nas salas de aula, as lições podem abordar essas diferentes dimensões simultaneamente nas fases iniciais da educação para a alfabetização. (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 8)⁸

⁷ Coding Practices: Developing Resources as a Code Beaker - How do I crack this text? How does it work? What are its patterns and conventions? How do the sounds and the marks relate, singly and in combinations?

Text-Meaning Practices: Developing Resources as a Text Participant - How do the ideas represented in the text string together? What cultural resources can be brought to bear on the text? What are the cultural meanings and possible readings that can be constructed from this text?

Pragmatic Practices: Developing Resources as Text User - How do the uses of this text shape its composition? What do I do with this text, here and now? What will others do with it? What are my options and alternatives?

Critical Practices: Developing Resources as Text Analyst and Critic - What kind of person, with what interests and values, could both write and read this naively and unproblematically? What is this text trying to do to me? In whose interests? Which positions, voices and interests are at play? Which are silent and absent?

⁸ Nor does the model propose a developmental hierarchy whereby one moves from ‘coding’ to the ‘critical’, from the ‘basics’ to ‘higher order thinking’, from initial reading to advanced literature study. In classrooms, lessons can address these different dimensions simultaneously at the earliest stages of literacy education

Por isso, agora é possível compreender a necessidade e a relação do conceito de letramento e ensino crítico com a visão de ensino do professor, posto que é a partir dessa relação que existirá o cenário para o desenvolvimento dos processos e ciclos da criticidade. É o professor, munido de um ensino ideológico e emancipatório, que criará situações, contextos, materiais e recursos que estimulem seus alunos a construir, desconstruir e reconstruir, gerando mudanças no seu meio a partir de temáticas relevantes ao seu ambiente social.

A grande reflexão desta subseção é como a avaliação se relaciona com todos esses conceitos e pensamentos. A avaliação externa é potencial para a criticidade? Ou é mais uma forma de conservação e preservação da acriticidade e do ensino mecânico tradicional? Ela auxilia o professor a trabalhar as temáticas do contexto de seus alunos, ou se afasta do contexto dos alunados?

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) traz em sua matriz o objetivo de avaliar uma habilidade reconhecendo “posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação”⁹. De forma análoga, o PAS expõe em sua rubrica que, nesse exame,

atribui-se mais valor à capacidade de reflexão que à de memorização. Em outras palavras, as provas do Programa privilegiam a compreensão e a crítica em detrimento do que se denominou nas escolas de "decoreba"¹⁰. (SABERPAS, 2018, p. 8)

A reflexão é entender como testes de larga escala contribuem, com sua estrutura e filosofia, para a criticidade. Não é a intenção invalidar os testes, claro, mas elucidar se de fato um teste de larga escala pode ser elemento potencial para a construção da criticidade. Além disso, novamente, é possível ombrear os testes, o conceito exposto nesta subseção e a prática dos professores, e lançar novas reflexões.

Algumas dessas reflexões estendidas sobre a triangulação professor x avaliação x criticidade são respondidas a partir da análise na prática de ensino do professor, segundo o viés do efeito retroativo, foco principal desta dissertação. Logo, a análise da existência da construção crítica e ideológica do professor ao ensinar é paralelo ao efeito retroativo do exame PAS. Assim, distancia-se um pouco da

⁹ Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf> Acessado em 10 jun. 2021

¹⁰ Disponível em: <<https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/saberpas/>> Acessado em 10 jun. 2021

investigação a relação do conceito crítico aplicado à análise dos itens do exame estudado.

Na próxima seção, a proposta é apresentar o que são exames externos, suas características e objetivos, pois será fundamental para compreender o PAS.

2.2 Exame externo, de larga escala e suas filosofias

Apesar de, por vezes, ser negligenciada e deturpada, a avaliação tem poderio. Ela é responsável pela promoção ou retenção, pela orientação dos processos educacionais, pelo direcionamento do planejamento do professor e é até mesmo guia de mudanças em cenários a nível macropolítico. Segundo Luckesi (2011), a avaliação divide-se em três categorias, sendo somativa, diagnóstica ou formativa. Retorta e Marochi (2018) completam que as avaliações cumprem o papel de

selecionar, classificar ou diagnosticar. Infelizmente, um número considerável de profissionais da educação utiliza seus instrumentos avaliativos somente para selecionar ou classificar seus alunos desconsiderando a função primordial que é diagnóstica. (RETORTA; MAROCHI, 2018, p. 48)

No cenário da educação, além dessas 3 categorias, há também outro fator relevante que a caracteriza. Trata-se do tipo de aplicação. Isso traduz-se pelo âmbito em que é realizada a avaliação: internamente ou externamente. Conceitua Wiebusch (2012, p. 2) que a avaliação interna é “realizada pelo professor como parte do seu fazer pedagógico”; em contrapartida, a externa é a “avaliação do desempenho escolar, de natureza sistêmica, realizada por agente externo à escola”.

Apesar de existir o agente externo à escola elaborando o teste, é imprescindível que exista uma relação afinada entre colégios, currículos e instituições externas avaliadoras, pois defende a autora que

tanto a avaliação interna como a externa precisam estar na pauta das discussões das escolas, para que de fato possam cumprir com o seu papel, para obtenção de resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos. (WIEBUSCH, 2012, p. 4).

A avaliação externa está tradicionalmente ligada a exames de larga escala. Por seu nome sugestivo, esse é um instrumento tipicamente amplo, sistematizado e quantitativo para cumprir com seus objetivos que, em geral, são de promoção ou de diagnóstico. O intuito de diagnóstico do certame é convertido na ideia de gestão. Isso

pois, a partir do seu produto, são estabelecidas metas, ações e mudanças nas principais políticas públicas educacionais do país. Defendem Toffoli et al. (2016) que as avaliações externas

em larga escala são aquelas elaboradas e aplicadas para um grande número de pessoas e possuem objetivos diferentes das avaliações aplicadas dentro da sala de aula. Elas exercem uma forte influência sobre as políticas educacionais e os currículos nos diversos níveis de ensino em todo o mundo (TOFFOLI et. al, 2016, p. 343)

Assim, as avaliações em larga escala fornecem substratos para melhorias nos déficits encontrados, sejam na metodologia, no formato de educação ou no alcance dos objetivos traçados em planos nacionais de educação, ainda que, por vezes, não promovam as mudanças esperadas. É a partir delas que ocorre o movimento transformativo nas estratégias públicas, na aplicação de capital, ou até mesmo na estruturação educacional, servindo como termômetro para os campos avaliados. Bauer (2015) disserta que

O papel de destaque da avaliação padronizada nas políticas públicas educacionais, geralmente, aparece justificado pela necessidade de mudança nas concepções de gestão na educação *pari passu* à mudança nas organizações em geral. (BAUER, 2015, p. 2)

Entretanto, apesar de existir a faceta dos benefícios do exame externo de larga escala, há também a vertente de seus ônus. Não é consenso na literatura que os exames externos em larga escala funcionam como nutriente para gestão, mas como fomento à competitividade, à capitalização da educação, à padronização da aprendizagem e à conservação do *status quo*. Conforme defende Bastos (2018),

os testes padronizados têm-se transformado de mecanismo utilizado para aferir o nível de assimilação do conteúdo ministrado ao aluno na finalidade última do processo de ensino-aprendizagem naquela nação, com graves consequências para a formação de seu corpo discente. Dentre essas, destacam-se a acentuação das desigualdades educacionais oriundas das diferentes condições socioeconômicas e da diversidade étnica presente naquele alunado, bem como o estreitamento do currículo que deveria ser ministrado. (BASTOS, 2018, p. 1)

Essa concepção não se limita apenas ao campo da Educação e da Linguística Aplicada, mas se projeta a outras áreas do saber, como a Sociologia, a Filosofia e as Ciências Políticas e Sociais. A Sociologia tem renomes na temática. Uma das áreas dessa ciência que estuda a sociologia da educação confirma que a educação, quando

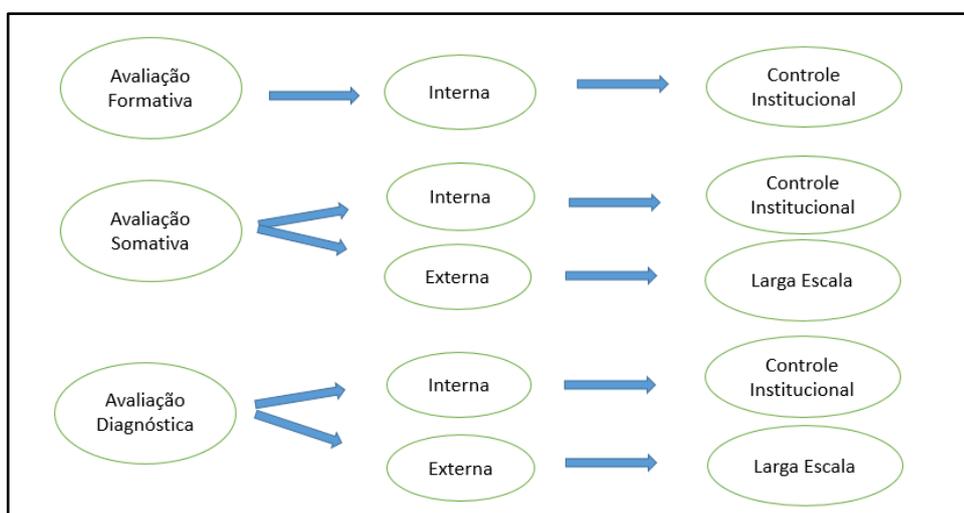
guiada por exames e seleções, solidifica o caráter excludente do sistema educacional. Acerca dessa ideia, Bourdieu afirma que

provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade das desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2008, p. 41)

Apesar dos pesares, o teste externo em larga escala oferece a oportunidade de promoção/seleção, como é o caso dos vestibulares, ou dos programas de avaliação seriada, como o PAS-UnB. Em Brasília, esse exame tem pioneirismo e é uma das principais formas de acesso à Universidade de Brasília, tendo uma demanda crescente nos últimos 15 anos. A promoção é aplicada não só aos alunos que realizam o exame e são contemplados com as vagas do certame, mas também aos professores e instituições, de maneira indireta, pois pelas aprovações ganham renome nas suas formas de ensino. Existe a convicção cultural de que os resultados dos vestibulares e programas, sejam seriados ou não, são formas fidedignas da representação do sucesso escolar. Essa crença é um fator a ser refletido e não pode ser tomado como verdade absoluta.

Ilustro abaixo o panorama dos conceitos de avaliação que, apesar de resumido por não serem o principal foco do trabalho, fomentam inúmeras discussões e reflexões.

Figura 3- Tipos de avaliações



Essa ilustração é apenas uma das formas que a literatura (LUCKESI, 2011; SANT'ANNA, 1998; HAYDT, 1997) propõe e da qual também comungo. É visto que as categorias de avaliação não têm suas formas fixas e transitam em variados tipos. Isso pode-se explicar. A avaliação muda seu caráter conforme muda o objetivo e as demandas políticas-sociais. Cada objetivo e demanda, atribui características próprias à avaliação, trazendo consigo conceitos e até fenômenos. Acerca dos conceitos aos quais me refiro, julgo-os essenciais para a elaboração de uma avaliação eficaz e os apresento na próxima seção.

2.3A sistematização dos objetivos nos exames de larga escala

É coerente pensar que a avaliação precisa, antes de sua execução, ter íntima relação com os objetivos (LUCKESI, 2011), pois sem eles é 'uma avaliação cega'. Essa não é uma tarefa simples. Há a possibilidade, no exercício de definição desses objetivos, da existência de múltiplos atrelados a múltiplas concepções do teste. O resultado: um teste confuso, com objetivos vagos e por vezes incompreensíveis. Surge, então, a necessidade da criação de estratégias que diminuam ao máximo as ambiguidades e se distanciam da subjetividade dentro de um exame, por mais que isso não seja um feito absoluto.

Propõe Anderson e Krathwohl (2001) que, para remediar esse problema, é essencial "uma estrutura organizacional que aumente a precisão e, o mais importante, promova a compreensão".^{11 12} (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001, p. 4). A ideia de avaliar de modo organizado, preciso e objetivo veio com a criação de classificações, cujo nome técnico é taxonomia. Assim, usada em várias áreas do saber como a botânica, mas também na educação, a taxonomia é conceituada como "a ciência das classificações sistemáticas" (SILVEIRA BUENO, 2016, p. 785).

Um dos principais autores da taxonomia para a educação e focada nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação foi Bloom et. al (1956). Pela fama de

¹¹ . In a nutshell then, these teachers need an organizing framework that increases precision and, most important, promotes understanding.

¹² Esta e todas as traduções nesta dissertação são de minha responsabilidade, exceto quando indicado o contrário.

sua teoria taxonômica, foi incluso apelidada de ‘taxonomia de Bloom’ e não é por menos. Foi a partir de sua taxonomia que houve a evolução de várias outras, inclusive a taxonomia revisitada (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001), citada mais à frente e foco desta seção.

Mas para chegar à compreensão da taxonomia revisitada, é necessário o entendimento da clássica taxonomia de Bloom (1956). Bloom e sua equipe desenvolveram a teoria a partir de uma problemática. Eles queriam investigar por que existiam diferenças no processo de aprendizagem e relacionavam esse fato às condições externas do contexto escolar. Assim, acreditavam que se os discentes estivessem em um mesmo contexto, poderiam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Então, para essa investigação, fizeram suas análises a partir de três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. O domínio cognitivo é aquele “que lida com a lembrança ou reconhecimento de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e capacidades intelectuais”. Este é o domínio central para o desenvolvimento de teste¹³ (BLOOM et. al, 1956, p. 7). Logo, esse domínio é relacionado com as novas aprendizagens, aquisições e habilidades. Amplamente discutido por vários pesquisadores, quiçá seja o domínio mais importante de toda teoria e o estudado nesta seção.

Quanto ao domínio afetivo, o próprio autor expõe que “os objetivos nesse domínio não são declarados com muita precisão”¹⁴ (BLOOM, 1956, p. 7). Isso se justifica pela dificuldade de explicar operações veladas e internas com relação aos sentimentos e emoções. Bloom (1956) disserta que esse domínio está essencialmente interligado ao desenvolvimento de atitudes, responsabilidades e valores.

Sobre o domínio psicomotor, Bloom (1956) criticou as escolas e universidades quanto ao seu uso. Expõe que não há preocupação dessas instituições com relação ao desenvolvimento desse domínio. Além disso, não se preocupou em conceituá-lo. No entanto, para localização acerca desse domínio, Batista (2006) o conceitua como

a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo

¹³ those objectives which deal with the recall or recognition of knowledge and the development of intellectual abilities and skills. This is the domain which is most central to the work of much current test development.

¹⁴ Several problems make it so difficult. Objectives in this domain are not stated very precisely;

mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (BATISTA, 2006, p. 32)

O domínio psicomotor, de acordo com Batista (2006), tem íntima relação com os primeiros processos de aprendizagem e é essencial para identificação de distúrbios e dificuldades na aprendizagem. Daí a crítica de Bloom (1956) às escolas quando não dão atenção a esse domínio.

Bloom respondeu a sua pergunta de investigação, entretanto, descobriu além, e essa descoberta mudou o rumo da pesquisa. O pesquisador descobriu que nas mesmas condições, todos aprendiam, conquanto, aprendiam em níveis de profundidade diferentes. Segundo Bloom (1956), existe uma hierarquia de profundidade do conhecimento, sendo do mais simples ao mais complexo. Assim, um discente pode percorrer um conhecimento em diferentes níveis de complexidade.

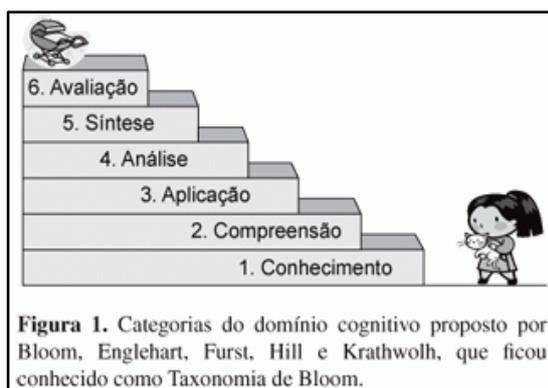
Quando trato do termo complexidade remeto ao estado de construção por somatória de pré-requisitos do saber, “isso significa que, para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior”. (FERRAZ; BELHOT, 2010, s/p)

Assim, para que um aluno se movimente nos níveis de complexidade, é necessário que antes domine a habilidade envolvida nessa aplicação. Ferraz e Belhot (2010) completam que

nesse sentido, a taxonomia proposta não é apenas um esquema para classificação, mas uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado (FERRAZ; BELHOT, 2010, S/D)

Esse é o funcionamento da taxonomia de Bloom: uma construção de saberes que vão se aprofundando e se somando até o resultado final mais complexo.

Figura 4- Categorias de Bloom (1956)



Fonte: Ferraz e Belhot (2010, s/p)

A figura ilustra a teoria. É possível inferir do desenho que, para o aluno, representado pela garota, chegar ao patamar seis, na avaliação, é necessário antes atingir todas as habilidades dos níveis um a cinco. Tais níveis se somam e constroem uma habilidade capaz de subsidiar a ação de avaliar, pois para que o aluno avalie são necessários os processos cognitivos que envolvam o conhecimento, a compreensão e os outros patamares. Além disso é possível perceber que os processos cognitivos, representados na figura, seguem uma ordem hierárquica de evolução e dificuldade, como citado por Bloom (1956).

A característica da taxonomia, como já citado, é a forma objetiva de classificar. Bloom usou isso a favor da educação. Em um primeiro momento, causou polêmica com a ideia de objetividade e unificação, visto que se cogitava que isso fragmentaria a educação e os processos. Entretanto, a ideia contribui para padronizar a linguagem dos objetivos, estabelecer uma união curricular e estimular a coerência entre os objetivos de ensino e objetivos da avaliação.

Essa última contribuição merece mais atenção, visto a temática desta dissertação. É essencial o alinhamento entre objetivos, habilidades e avaliação, a fim de avaliar esses três campos de maneira eficaz e válida. O desafio é como organizar a estrutura que faria esse papel. Bloom organizou conceitos de habilidade no domínio, ou seja, o que o aluno deve ser capaz de realizar em cada nível. Essa tarefa era explicitada pela ação verbal dentro do domínio, como apresentado no quadro abaixo.

Quadro 2- Domínios versus habilidades

Domínio	Descrição da habilidade
1. Conhecimento	Habilidade: Recordação de ideias, fatos e princípios Verbos: escreva, liste, enumere, relate, identifique
2. Compreensão	Habilidade: interpretar uma ideia chave a partir de conhecimentos prévios Verbos: descubra, determine, torne, estabeleça, construa
3. Aplicação	Habilidade: transferir um conhecimento para resolução de um problema Verbos: categorize, classifique, focalize, agrupe, divida
4. Análise	Habilidade: distinção de elementos e suas classificações Verbos: categorize, classifique, focalize, agrupe, divida
5. Síntese	Habilidade: criação com autonomia, criticidade e uso de novos elementos Verbos: projete, desenvolva, integre, planeje, elabore
6. Avaliação	Habilidade: criticar com base em critérios e padrões Verbos: julgue, disserte, argumente, selecione

Fonte: Autoria própria com base em Costa et. al (2009, p. 27)

Exemplifico o uso. Suponha que Robson¹⁵ irá realizar a prova do PAS-UnB, pelo subprograma de 2010. Em seu caderno de prova encontra uma questão com o seguinte enunciado: “Julgue os itens em certo ou errado”. Seguindo a taxonomia de Bloom (1956), esse será o domínio mais complexo. Robson deverá ser capaz de diferenciar os itens, em certo e errado, avaliando-os com base em critério e padrões e com subsídio de todos os outros níveis, do um ao cinco. O que leva à conclusão de que Robson terá que utilizar essas habilidades é o uso do verbo “julgar”.

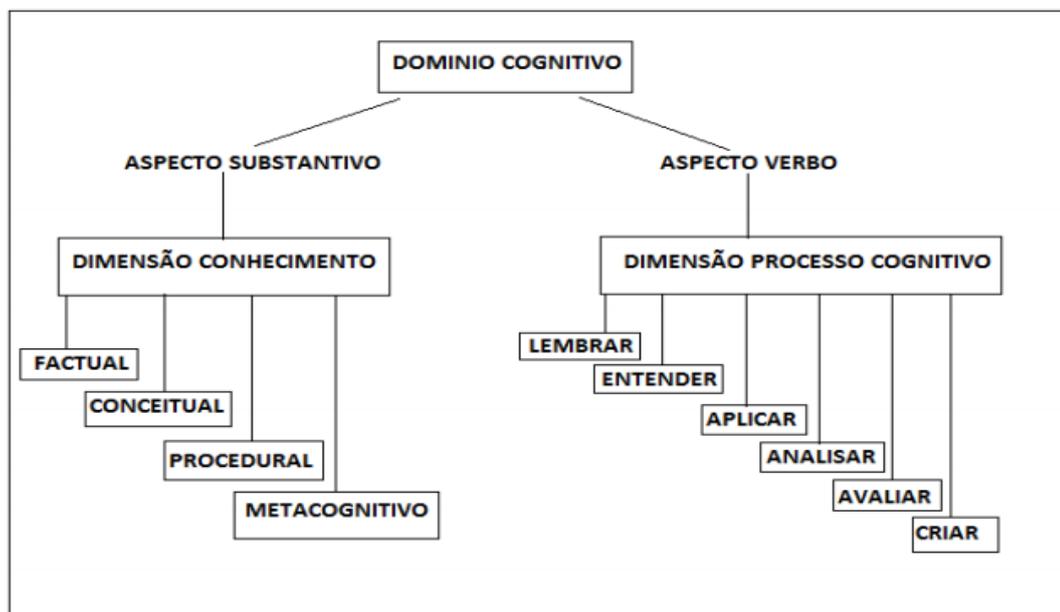
Com essa classificação (taxonomia) é mais viável para uniformizar os processos de ensino, aprendizagem e avaliativo. A taxonomia de Bloom, segundo Teixeira et. al (2013, p. 3) “têm proporcionado inúmeras contribuições para os professores que buscam meios de estimular nos discentes, raciocínios e abstrações de alto nível sem distanciar-se dos objetivos instrucionais previamente propostos”.

A taxonomia de Bloom foi a base de várias taxonomias existentes, no entanto, a que hoje tem maior visibilidade na área da Educação, em especial da avaliação, é a taxonomia de Bloom revisitada, idealizada por Anderson e Krathwohl (2001). Essa, atualmente, é a taxonomia mais utilizada em exames e avaliações, e também a taxonomia mais moderna (GALHARDI; AZEVEDO, 2013)

Apesar desse cunho moderno, a taxonomia de Bloom revisitada ainda tem a raiz na teoria clássica de Bloom, já apresentada. Houve o aprimoramento da teoria e adequação às necessidades atuais. Abaixo, exponho uma figura e, em seguida, explico e aprofundo as principais alterações anexadas às suas justificativas.

¹⁵ Esse nome é fictício e será usado para exemplos nesta dissertação

Figura 5- Taxonomia revisitada de Bloom (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001)



Fonte: Galhardi e Azevedo (2013, p. 240)

A figura aponta duas principais mudanças na taxonomia de Bloom (1956) que a caracteriza como revisitada. Primeiro, Bloom, em sua taxonomia utilizava apenas um aspecto com uma dimensão, composta por seis níveis de domínio. Anderson e Krathwohl (2001) inovaram nesse aspecto, pois entenderam que o domínio “conhecimento” permeia todos os outros domínios, entretanto, com níveis de profundidade diferentes, como exposto abaixo, no quadro

Quadro 3- Taxonomia revisitada de Bloom

Tipos de conhecimento	Subtipo de conhecimento
Factual	Conhecimento de terminologias e detalhes específicos Ex: Vocabulários técnicos, símbolos musicais
Conceitual	Conhecimento de classificações e categorias Ex: Períodos de tempos geológicos, estruturas
Procedural	Conhecimentos específicos do assunto Ex: Algoritmo de divisão de números inteiros
Metacognitivo	Conhecimento estratégico Ex: Conhecimento do tipo de teste, das demandas cognitivas

Fonte: Autoria própria com base em Anderson et. al (2001, p. 29)

Como visto nas figuras e quadros, foi criada uma dimensão específica para o conhecimento que ganhou quatro novos domínios, sendo factual, conceitual,

procedural e metacognitivo. Assim, a primeira diferença é que, enquanto Bloom trabalhava com a hipótese de um aspecto com uma dimensão com seis níveis de domínio, Anderson et. al (2001) constroem dois aspectos com duas dimensões, sendo uma dimensão específica para conhecimento com quatro níveis de domínio e uma dimensão cognitiva, contendo seis níveis de domínio. Apesar de existir divisão, não há independência, pois os aspectos dialogam.

No domínio cognitivo, também há mudanças de nomenclatura e conceitos, como exposto no quadro abaixo

Quadro 4- Domínio cognitivo na taxonomia de Bloom revisitada

Domínio Cognitivo	Descrição das habilidades
1. Lembrar	Habilidade: Recuperar elementos já adquiridos Verbos: reconheça, lembre, liste, nomeie
2. Entender	Habilidade: Interpretar e sistematizar termos em primeiro contato Verbos: interprete, classifique, infira, explique
3. Aplicar	Habilidade: Aplicar um conhecimento para a resolução de um problema. Verbos: Execute, resolva, demonstre, compute
4. Analisar	Habilidade: criticar e distinguir elementos Verbos: Organize, diferencie, atribua, separe
5. Avaliar	Habilidade: Julgamentos com base em critérios e padrões Verbos: verifique, julgue, justifique, critique
6. Criar	Habilidade: Autonomia de construção com o uso de elementos a formar ideias coerentes, lineares e integradas. Verbos: Planeje, elabore, crie, invente.

Fonte: Autoria própria com base em Anderson et. al (2001) e Galhardi e Azevedo (2013)

Logo, a taxonomia de Bloom revisitada envolve um processo dialógico de relação entre dimensão do conhecimento em um de seus quatro níveis e dimensão cognitiva em um de seus seis níveis. Dessa forma, o item pode ser classificado entre os dois aspectos, e isso resulta na objetividade desejada do conhecimento do candidato. Exemplifico: suponhamos que no exame de Robson tenha aparecido a seguinte questão

Figura 6- Exemplo de classificação de questão

Juzgue el ítem abajo

La conjunción **pero** puede ser sustituida por **sin embargo**

cierto

errado

Fonte: Autoria própria.

Assim, se tal questão fosse classificada de acordo com a taxonomia de Bloom revisitada, idealizada por Anderson et. al (2001), teríamos a seguinte classificação: LEM-C3H5, onde C3 se refere ao aspecto substantivo da dimensão do conhecimento do domínio de nível três, procedural. Isso quer dizer que tal item exige um conhecimento específico do conteúdo de conjunções e de troca sinônima de síndeto, sendo o termo um (*pero*) conjunção adversativa, pelo termo dois, de igual valor sintático, semântico e morfológico (*sin embargo*).

O H5 refere-se ao aspecto verbal, da dimensão do processo cognitivo acerca do domínio de nível cinco. Logo, ele deve julgar o item certo ou errado a partir de um critério atrelado ao seu conhecimento específico. Portanto, o item exige de Robson um conhecimento específico do conteúdo síndeto e sinônimos, com a capacidade de julgar o item, com o grau de complexidade médio.

Assim é a construção de objetivos, de currículos e das avaliações. Entretanto, o assunto não finda por aqui. O enredo da avaliação se estende e carece de mais conceitos e subsídios apresentados na próxima seção.

2.4 Conceitos clássicos da avaliação: pressupostos e atributos

Quando há a construção de um instrumento avaliativo, precede-se a definição de um objetivo a ser alcançado. Para que isso seja contemplado, há que existir um instrumento bem construído a fim de dirimir a maioria das variáveis independentes (seria pouco provável anular todas as variáveis que influenciam na construção e resolução do exame.)

Explico melhor exemplificando. O PAS-UnB tem o objetivo de avaliar as “competências e habilidades dos estudantes em interpretar, planejar, executar e criticar” (CEBRASPE, 2017, p. 42). Além disso, propõe uma “avaliação processual que, realizada em três etapas, permite a você fazer uma reflexão sobre seu desempenho como estudante do ensino médio e redirecionar seus estudos” (CEBRASPE, 2017, p. 5). Para chegar a esse objetivo, elabora-se uma avaliação. Entretanto, para que esse instrumento consiga oferecer subsídios suficientes de maneira válida, é necessário seguir princípios clássicos da elaboração de uma avaliação. Validade, confiabilidade, e comparabilidade são alguns dos princípios que

devem ser levados em consideração para elaboração de um teste eficiente (TOFFOLI et. al, 2016).

Quando tratamos de validade, o conceito pioneiro no tema é do autor americano Truman L. Kelley, que publicou, em 1927 que uma avaliação, para ser válida, deve medir o que se pretende medir (KELLEY, 1927).

Entretanto, avaliar é uma ação complexa e que exige teorias que consigam responder às lacunas que surgem com o decorrer dos anos. Passou-se a analisar não só a maneira de se medir o que se pretende medir, mas seus resultados, seus efeitos e a interpretação disso. Apesar de simplista, mas não equivocada, a teoria de Kelley (1927) recebe complementações para responder a novos fenômenos. É então que Messick (1989) define validade como “um juízo global de avaliação do grau em que evidências empíricas e fundamentos teóricos oferecem suporte à adequação e pertinência das interpretações e ações com base em resultados de testes ou outros modos de avaliação”¹⁶ (MESSICK, 1989, p. 11).

Bessa (2007) apresenta a teoria de modo mais objetivo e moderno. Afirma que na validade

importa investigar indicações empíricas de que se apresentam, ou não, quaisquer fontes de invalidação, sejam fontes de variância irrelevante em relação ao constructo visado, seja um sistema inadequado de atribuição de escores, por exemplo. (BESSA, 2007, p. 12)

Bachman (2004) propõe que o conceito unitário de validade pode ser um equívoco. O autor elucida que são necessárias três frentes de validades para o teste: conteúdo, critério e construto. Corroboram o pensamento do autor Moskal e Leydens (2000), que argumentam que validade

refere-se ao grau em que as provas sustentam que estas interpretações são corretas e que a forma como as interpretações são utilizadas é adequada. Três tipos de categorias são geralmente examinadas para apoiar a validade de um instrumento de avaliação: conteúdo, construto, e critério¹⁷. (MOSKAL; LEYDENS, 2000, p. 7)

¹⁶ Validity is an overall evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of interpretations and actions based on test scores or other modes of assessment.

¹⁷ Validity refers to the degree to which the evidence supports that these interpretations are correct and that the manner in which the interpretations are used is appropriate. Three types of evidence are commonly examined to support the validity of an assessment instrument: content, construct, and criterion. This section begins by defining these types of evidence and is followed by a discussion of how evidence of validity should be considered in the development of scoring rubrics.

Conteúdo, construto e critério são o coração da teoria dos autores (BACHMAN, 2004; MOSKAL; LEYDENS, 2000). Por isso é fundamental compreender os termos. De maneira simples, o termo conteúdo é usado pelos autores como a forma de obter a evidência do conhecimento do avaliado em determinada área do saber. Se o objetivo é avaliar processos abstratos, como forma de raciocínio, fala-se de construto. Isso então é uma maneira de concretizar e medir um conhecimento que se remete ao plano abstrato. O critério relaciona-se às diversas maneiras de atuação do estudante dentro e fora da escola e pode ser usado como meio comparativo.

Esse é mais um dos conceitos aceitos e utilizados quando se trata de analisar a validade dos testes. Vejo-o como completo, objetivo e coerente. Contudo, os princípios não se resumem apenas à validade. São complementares entre si e, juntos, oferecem mais coerência e segurança científica na elaboração de uma prova.

A complementação do termo validade é o fenômeno chamado de comparabilidade (ELLIOTT, 2010). O conceito é polêmico e ainda na atualidade não tem uma definição fechada. Há ainda conflitos teórico-metodológicos para a melhor definição dessa teoria. Elliott (2010) afirma que “a comparabilidade na avaliação diz respeito à validade das inferências sobre a comparação dos estudantes, professores, escolas ou o sistema educativo como um todo”¹⁸ (ELLIOTT, 2010, p. 9). Corroborando o conceito da autora, pode-se dizer que a comparabilidade é quando “os resultados dos testes são traduzidos em normas ou padrões interpretáveis” (TOFFOLI et. al, 2016, p. 350).

Para que exista uma maneira coerente da interpretação desses padrões, é necessário que se sigam passos, métodos. Elliott (2010) elencou algumas categorias que são primordiais para que ocorra a comparação. O primeiro passo é escolher um método que, geralmente, se divide em estatístico ou crítico. O método estatístico “baseia-se no princípio de que o “padrão” pode ser detectado e comparado através dos dados resultantes das avaliações”¹⁹ (ELLIOTT, 2010, p. 13); o método crítico é quando o padrão depende da inferência humana para acontecer. Quando adotando um dos métodos, é possível aferir o grau de comparabilidade a partir de três frentes: pela característica dos testes; pelo rendimento dos avaliados; ou pelo desempenho em construto comum (TOFFOLI et. al, 2016).

¹⁸Comparability is part of validity. In particular, comparability in assessment relates to the validity of inferences about the comparability of students, teachers, schools or the education system as a whole that are made on the basis of assessment outcomes.

¹⁹ Statistical methods are based upon the principle that the ‘standard’ can be detected and compared via the data emerging from the assessments.

A confiabilidade é outro termo que faz parte do apanhado dos conceitos clássicos da avaliação. De acordo com o British Council (2018, p. 36) "confiabilidade se refere à consistência dos resultados dos testes"²⁰. Logo, a intenção construtiva da confiabilidade tem relação íntima com a compatibilidade de resultados, isto é, arquitetar o propósito da existência de frequência e coerência na resolução e produto do teste. Existindo isso, há boas chances de a avaliação ser confiável. Toffoli et. al (2016) ratificam esse pensamento e completam afirmando que

O conceito de confiabilidade refere-se à consistência dos escores de avaliação. Isso significa que é esperado que um indivíduo alcance o mesmo resultado independentemente da ocasião em que este respondeu ao teste. (TOFFOLI et. al, 2016, p. 344)

Outro conceito que anda lado a lado com o apresentado por Toffoli et. al (2016) é o de Moskay e Leyends (2000) que propõem que a confiabilidade é a relação dos resultados quantitativos das avaliações. Contudo, os autores vão além do conceito proposto por Toffoli et al. Os pesquisadores expõem que as questões abertas, isto é, as que necessitam de capital humano para correção, também são categorizadas no fenômeno confiabilidade. Assim, as ações e atribuições realizadas pelos avaliadores também são passíveis de aferição de confiabilidade. Exemplifico para melhor compreensão.

Suponhamos que em um exame, Robson teve sua redação avaliada pelo examinador A, com nota 10, enquanto, o avaliador B, ao analisar a mesma redação, atribuiu-lhe a nota 6. Há, então, um exemplo de discrepância na confiabilidade entre avaliadores. Traduzindo isso para um panorama mais concreto, podemos afirmar que não existe uma matriz de correção em que os objetivos e critérios são explícitos para o que se deve avaliar, a subjetividade do avaliador é sua bússola. Dessa forma, maior rigidez ou abrandamento tornam-se ato discricionário do avaliador, causando discrepâncias e diminuindo o índice de confiabilidade. Essa é chamada de confiabilidade entre avaliadores. É válido ressaltar que, mesmo existindo uma matriz de correção objetiva, isso não é causa suficiente para anular qualquer discordância entre avaliadores, pois são pessoas com formações, culturas e crenças individuais.

²⁰ Reliability refers to the consistency of scores or test results.

Uma outra categoria de confiabilidade, a intra-avaliador, conceitua-se como as discrepâncias na pontuação dos avaliados, atribuída pelo mesmo avaliador, por razões de causas externas ao objetivo da avaliação. Demonstro abaixo.

Robson e Sueli, ao receberem seus testes, comparam que na questão 1, responderam o mesmo conteúdo, mas de maneiras distintas. Robson obteve nota 10, enquanto Sueli obteve nota 8. A razão disso pode se explicar por efeitos externos ao objetivo, mas interno ao avaliador, como cansaço, fadiga, pressa, equívocos, enfim, emoções inerentes ao examinador e que podem influenciar na correção da prova.

A diferença, então, da confiabilidade entre- e intra-avaliadores é que enquanto na primeira, há uma discrepância na atribuição de notas por avaliadores distintos, a segunda não apresenta a discrepância externa ao objetivo da prova, mas interna ao avaliador que atribui a pontuação a um mesmo universo de avaliados. Assim, é essencial que exista coerência entre validade e confiabilidade, pois “a validade é dependente da confiabilidade” (TOFFOLI et. al, 2016, p. 344).

O conceito de confiabilidade já está bastante solidificado, como também, suas ocorrências e categorias. A pergunta que podemos nos fazer é: como saber se o teste é confiável? Isso se restringe apenas ao campo teórico? A resposta é: Não! A confiabilidade é quantificável e essa quantificação está associada a uma ideia estatística. Segundo Alves Filho e Fonseca (2006), é preciso, para essa análise, levar em consideração três frentes: o teste em si, as condições de aplicação e as condições dos avaliadores. Essas frentes podem ser analisadas em modelo de correlação de seus coeficientes, pelo método de Pearson²¹, para cálculo de porcentagem, percentil, desvio padrão e índice de correção, cada um com suas respectivas fórmulas, que ao final traduzem, de maneira numérica, o argumento de confiabilidade do teste. Além disso, outro fator essencial para subsidiar a confiabilidade e a validade em um exame é a existência dessas nas questões. Fechando os conceitos clássicos para a interpretação e compreensão de um exame, exponho também o conceito de autenticidade. Esse conceito é amplamente discutido na academia, visto fazer interface com outras frentes do saber e teorias, como a teoria do ensino crítico.

A autenticidade, assim como outros conceitos já desenvolvidos neste tópico, também não compartilha de uma definição fixa e rígida. Isso se explica pela discussão

²¹ Esse método tem como principal objetivo a indicação de um índice de correlação entre duas variáveis lineares. Isto quer dizer: a quantificação das semelhanças de dois termos analisados. Para aprofundar nessa temática sugiro a leitura de Filho e Silva Junior (2009).

da teoria em diferentes áreas do saber, como a Pedagogia, Psicologia e Linguística Aplicada. Cada área, então, imprime à teoria suas características, e ao final, gera-se uma gama de definições cada qual com suas especificidades.

Não desejo com isso anular as demais áreas do saber, mas acredito que o enfoque mais válido para este trabalho está em consonância com as perspectivas e contribuições da Linguística Aplicada. Spolsky (1985), especialista da área de avaliação de línguas, afirma que “a falta de autenticidade no material usado em um teste levanta questões sobre a generalização dos resultados”²² (SPOLSKY, 1985, p. 39 *apud* BACHMAN, 1991, p. 301). É uma afirmação um pouco intrigante. No entanto, para compreender o citado é necessário, antes, assimilar o conceito de autenticidade.

Bachman (1991), ao tratar de autenticidade, propõe duas vertentes: RL e IA. As siglas já traduzem muito sobre o conceito. *Real-life (RL)* é a sigla que se traduz para vida real. Ou seja, para o autor, a autenticidade está intimamente interligada aos acontecimentos reais, logo, é primordial em um teste com abordagem RL espelhar a realidade. Para isso, deve-se seguir três critérios: i) habilidade pragmática da língua; ii) desempenho na vida real; e iii) crença na validade do exame. A abordagem IA - *interacional ability* - Habilidade interacional, considera “a interação entre o usuário da linguagem, o contexto e o discurso”²³ (BACHMAN, 1991, p. 315). Assim, o participante é ator principal no exame, e o exame passa a ser uma extensão do cenário para desenvoltura das habilidades comunicativas, em especial a pragmática ilocucional.

A reflexão é: a aplicação de um teste replicando uma situação real é sinônimo de um teste totalmente autêntico? A resposta, segundo McNamara, é não, pois ainda replicando uma realidade, não deixa de ser uma “imitação virtual, e, portanto, apenas parcialmente autêntica”²⁴ (MCNAMARA, 1996, p. 11 *apud* ALKUBAIDI, 2009, p. 3). Além disso, Alkubadi afirma que testes realisticamente autênticos não existem (ALKUBAIDI, 2009). A autora ainda explica que

autenticidade é um processo de avaliação contínua que não pode ser totalmente alcançado através da reprodução das chamadas situações da vida real. Um teste é um teste, que é uma forma de avaliar e nunca poderá estar à altura de replicar autenticamente situações da vida real, por muito que

²² Lack of authenticity in the material used in a test raises issues about the generalizability of results.

²³ Rather than looking at non-test language performance per se as a criterion, the IA approach focuses on what it sees as the distinguishing characteristic of communicative language use and the interaction between the language user, the context, and the discourse.

²⁴ performance assessment is authentic if it replicates real-life and simulates real-life responses. However, one may argue that it is a virtual imitation and therefore only partially achieving authenticity.

tentemos simular respostas para nos levar o mais próximo possível de um desenho de teste realista²⁵ (ALKUBAIDI, 2009, p. 4)

A ideia se distancia dos pressupostos de Bachman (1991), apesar de ainda terem pontos congruentes. O pensamento de Alkubaidi (2009) caminha na união de duas perspectivas: a maior aproximação dos instrumentos a um contexto real dos avaliados e a validade desse instrumento com essa característica, ambas em formas de processos. Com outras palavras, a autora propõe que um exame autêntico é aquele que mede o que se propõe a medir da maneira mais próxima às situações reais da vida do avaliado.

Brakefield (sd) concorda com essa corrente e complementa afirmando que para que se alcance um patamar de autenticidade, é necessário antes construir uma tríade harmônica entre “autenticidade, validade do construto e validade do conteúdo”²⁶ (BRAKEFIELD, sd, p. 13). Essa tríade deve ser usada preferencialmente em um teste direto, ou seja, aqueles que mais se aproximam de situações relacionadas à vida real e adotando a perspectiva integrativa a qual Brakefield (sd) resume na estimulação do candidato em combinar diferentes elementos da linguagem para resolução de tarefas (BRAKEFIELD, sd, p. 14). Quesitos como norma e subjetividade são fatores que devem ser levados em conta para a construção de uma avaliação mais próxima da autenticidade. Sobre o último quesito, apesar de polêmico, o autor expõe que a subjetividade, quer queira ou não, estará presente nos testes, principalmente, nos que exigem questões dissertativas. Não é o objetivo anulá-la, pois seria um ato improvável, mas atenuá-la reduzindo as inconsistências que influenciaram no resultado do teste.

Quando tratamos de exames externos, cujos itens, geralmente, são de múltipla escolha ou de assertivas certas ou erradas, torna-se um desafio ainda maior o alcance da autenticidade, mas não uma tarefa impossível. Alkubaidi (2009) é mais incisiva quanto a isso e afirma que

esse tipo de testes - por mais útil que seja - não é derivado de interação autêntica, nem é uma reprodução de tarefas do mundo real. Em outras palavras, somos incapazes de avaliar a competência comunicativa dos

²⁵ authenticity is a continuous assessment process that cannot be fully achieved through reproduction of so called real-life situations. A test is a test, which is a form of assessment, and can never live up to authentically replicating real-life situations, however much we may try to simulate responses to lead us as close as possible to a true-to-life test design.

²⁶ much as the theory(construct validity)drives the design of tests which are a representative sampling of real life or content validity. Ultimately, the relationships between authenticity, construct validity and content validity are important in language test design

alunos. Ele/ela pode ser capaz de escrever, mas ser oralmente inapto. Além disso, tais itens de teste envolvem um alto grau de adivinhação e ocasionalmente ambiguidade, o que por sua vez reflete na precisão da pontuação²⁷. (ALKUBAIDI, 2009, p. 7)

Apesar de concordante (em partes) com os termos de Alkubaidi (2009), devo tecer uma crítica quanto a sua afirmação. Certamente, é pouco provável que exista interação autêntica em testes de múltipla escolha e esses podem sim envolver uma certa margem para adivinhação. Não escondo que associar a autenticidade com esse tipo de item é mais árduo. Contudo, isso não é uma operação improvável, pois não é a natureza do item objetivo que instala essa situação, mas sim, a sua construção e filosofia. Quando menciono a construção e sua filosofia, trago à tona os conceitos já vistos como validade, confiabilidade, objetivos da avaliação e mecanismos que inibem a adivinhação. Pode sim existir um item de múltipla escolha que se distancie da adivinhação e promova precisão na pontuação. E quanto à autenticidade, foco da discussão, há também a oportunidade de tal item se aproximar do conceito, mas claro, não em sua totalidade.

Assim, Spolsky (1985) nos convida a redobrar a atenção na busca de um exame mais próximo da autenticidade, apesar dos inúmeros empecilhos dos sistemas. A solução para a problemática seriam exames abertos onde o avaliado tivesse a capacidade de construção, a criatividade, o processo de aprimoramento e o uso de suas habilidades em situações aproximadas das reais. Entretanto, essa realidade não é viável em testes de larga escala e seria uma utopia propor que isso acontecesse.

Spolsky (1985) traz um cenário de idealismo, mas, certamente, há exames que não trazem em sua composição textos, questões e itens próximos de uma possível autenticidade. É necessário aclarar que, quando isso acontece, esses testes ainda são válidos e tem sua finalidade. É necessário desmistificar que, no mundo da avaliação, aquilo que não é autêntico é negativo e deve ser descartado. Lewkowicz (2000) expõe que a utilização de materiais com baixo grau de autenticidade

numa situação de teste pode ser considerado o mais apropriado para o nível linguístico dos examinados e, por conseguinte, pode ser totalmente justificado. Além disso, cada texto é produzido num contexto específico e o

²⁷ [...] this type of testing - as much as it is useful - is not derived from authentic interaction, nor is it a reproduction of real-world tasks. In other words, we are unable to assess the learners' communicative competence. He/she may be able to write, yet be orally inept. Besides, such test items involve a high degree of guessing and occasionally ambiguity, which in turn reflects upon the accuracy of scoring

próprio ato de extrair um texto da sua fonte original, mesmo que seja deixado na sua totalidade, poderia ser dito para o "desautenticar"²⁸. (LEWKOWICZ, 2000, p. 4)

A autenticidade nas avaliações não é um conceito a querer se atingir em plenitude, pois seria pouco provável que isso acontecesse, já que é intransmissível (WIDDOWSON, 1994, p. 36 *apud* LEWKOWICZ, 2000, p. 4), nem tampouco estabelecer graus de hierarquias em testes com composições 'mais autênticas' sob as 'menos autênticas'. É preciso assimilar que esse conceito está atrelado a outros requisitos como objetivo, competência, proficiência e conceitos clássicos da avaliação, e que, por isso, existe uma variação na concepção de um teste perto ou distante do autêntico. Todos os conceitos apresentados acima são subsídios para a interpretação do foco deste trabalho, o efeito retroativo. Agora que já se sabe dos princípios, classificações e conceitos da avaliação, evoluiremos agora para o entendimento das habilidades que um exame pode avaliar, mas em especial, limitar-nos-emos à habilidade leitora, que faz parte da análise deste trabalho.

2.5 Habilidade e competência

Os conceitos de habilidade e competência não funcionam sob perspectivas cristalizadas. Os estudos acerca desses conceitos ainda geram discussões na atualidade. Entretanto, há alguns autores que se destacam quando defendem alguns modelos que tratam do assunto. É necessário, para compreender esses termos, um caminhar também histórico, junto à mudança de concepções.

O primeiro a se preocupar com a temática competência, ainda que de forma prematura e indireta, foi Saussure (1916) se dedicando à filologia e trazendo as dicotomias para o entendimento dos sistemas linguísticos. Quiçá, o elã para os debates sobre habilidade e competência, na atualidade, parte quando Saussure, em uma de suas dicotomias, separa a língua (*langue*) da fala (*parole*). Isso foi uma ruptura epistemológica polêmica e necessária, mas que gerou uma crescente evolução para os estudos das áreas da linguagem, inclusive com interdisciplinaridade. O autor

²⁸ Using such texts in a test situation may similarly be considered the most appropriate for the language level of the test takers and, hence, may be totally justified. In addition, every text is produced in a specific context and the very act of extracting a text from its original source, even if it is left in its entirety, could be said to 'disauthenticate' it since authenticity, according to Widdowson (1994: 386), is 'non-transferable'.

disserta que a fala é “um ato individual de vontade e inteligência” (SAUSSURE, 1916, p. 22) e, em contrapartida, “a língua é uma convenção e a natureza do signo convencional é indiferente” (SAUSSURE, 1916, p. 18). Trago essa diferenciação, pois é a partir dela que a Linguística desenvolve sua identidade de pesquisa, posto que seu objeto se torna delimitado e científico. Assim, a Linguística se dedica à pesquisa da língua e seus usos, sejam em nível social ou individual.

Aprimorando os estudos da língua, o americano Noam Chomsky (1978) traz à academia novas perspectivas e começa, a partir daí, surgir um conceito mais moderno para os usos da língua, com o pensamento de competências e desempenho. Para Chomsky (1978) a competência é “o conhecimento que o falante-ouvinte possui da sua língua” (CHOMSKY, 1978, p. 84). O desempenho consiste no “uso efetivo da língua em situações concretas” (CHOMSKY, 1978, p. 84). Hymes (1971), outro autor importante nos estudos da língua, escreveu que

para a perspectiva associada à gramática gerativa transformacional, o mundo da teoria linguística é dividido em duas partes: competência lingüística e desempenho lingüístico. Competência linguística é entendida como o conhecimento tácito da estrutura da língua, isto é, conhecimento que geralmente não é consciente ou que está disponível para relato espontâneo, embora necessariamente implícito no que o falante-ouvinte (ideal) possa dizer²⁹. (HYMES, 1971, p. 55)

Começa então a surgir uma nova concepção do uso da língua, ainda dicotômica, porém mais moderna e refinada, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências. Apresento três modelos de habilidade e competência, para fins de contextualização e conhecimento, os quais considero tangentes à natureza do trabalho, sendo o modelo de Lado (1961), de Canale e Swain (1980) e o modelo de Bachman (1990), o qual julgo mais adequado quando se trata de avaliação. Apesar dessa apresentação, o foco maior é no conceito de habilidade, em especial a leitura.

O modelo de Lado (1961) foi um dos primeiros e mais influentes de habilidade linguística. Teve grande impacto na elaboração de exames, pois tinha uma

²⁹ For the perspective associated with transformational generative grammar, the world of linguistic theory has two parts: linguistic competence and linguistic performance. Linguistic competence is understood as concerned with the tacit knowledge of language structure, that is, knowledge that is commonly not conscious or available for spontaneous report, but necessarily implicit in what the (ideal) speaker-listener can say.

particularidade. Concebia a língua como um conjunto de partes que poderiam ser isoladas e analisadas. Assim, um item de prova, por exemplo, o conhecimento linguístico do candidato, era posto à prova pelo uso de assertivas, análises de morfemas, fonemas, sentenças, enfim, a parte estrutural-gramatical da língua. Nas palavras de Quevedo Camargo (2019, p. 30), “a maior contribuição do modelo de Lado foi possibilitar aos professores e elaboradores de exames de línguas materializar conceitos teóricos relativos à habilidade linguística na elaboração de testes e exames”. Certamente, esse modelo foi criticado pelo pensamento de que competência e habilidade, para o uso de uma língua, não se limitam às estruturas gramaticais, mas há outras vertentes envolvidas nesse processo de uso.

O contraponto dessa perspectiva é tecido por Canale e Swain (1980), que adicionam a perspectiva comunicativa. Os autores criticam que a habilidade não se resume apenas aos aspectos estruturais da língua. Esses aspectos fazem parte de um conjunto que compõe a competência comunicativa, dividida então em competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica. A competência gramatical se fundamenta no reconhecimento de estruturas da língua, seja a nível morfológico ou sintático; sobre a competência sociolinguística, resume-se que é o uso e a interpretação das normas gramaticais em seu contexto social. Por fim, a competência estratégica compõe-se de estratégias verbais ou não verbais para se estabelecer a comunicação quando os substratos da competência não são suficientes.

Depois de um tempo, houve uma reforma nesse modelo que completou e diferenciou a competência sociolinguística e discursiva. O aprimoramento da competência sociolinguística foi a adição da perspectiva adaptativa ao meio social. Assim, Canale (1980) define essa competência como “a extensão que os enunciados são produzidos e compreendidos de forma adequada em diferentes contextos sociolinguísticos dependendo de fatores contextuais” (CANALE, 1983, p. 7)

A competência discursiva se desenvolve quando existe um elo de união entre as estruturas gramaticais e as partes semânticas com coerência e unidade. (IRAGUI, 2016). Esse modelo, agora mais completo, de Canale e Swain (1980) foi o ponto de partida para novos estudos com a concepção comunicativa. Bebeu dessa fonte Bachman, para a elaboração de seu modelo, amplamente utilizado.

Bachman (1990) propõe um modelo de competência dividido em duas vertentes, uma organizacional e uma pragmática. A corrente organizacional é

relacionada à estrutura da língua, ou seja, é a parte que se preocupa com as normas da gramática padrão. Bachman (1990) conceitua como

as capacidades envolvidas no controle da estrutura formal da língua para produzir ou reconhecer frases gramaticalmente corretas, compreendendo o seu conteúdo proposicional, e ordenando-as a formar textos³⁰. (BACHMAN, 1990, p. 87)

O autor subdivide a categoria organizacional em dois tópicos: gramatical e textual. A competência gramatical é a competência formal da língua que consiste na identificação de estruturas sintáticas, morfológicas, fonológicas e lexicais. (BACHMAN, 1990). Destarte, no exemplo:

El yogurt estaba precioso

³¹

espera-se que, com o desenvolvimento dessa competência, o avaliado saiba reconhecer a estrutura formal da língua, como a identificação do artigo definido masculino singular (*el*), do sujeito (*yogurt*), uma conjugação no *pretérito imperfecto del indicativo* (*estaba*) além das variações do fonema /y/ (*i griega ou la ye*).

A competência textual, por sua vez, se resume na capacidade de unir orações com o intuito de estabelecer um texto munido de coerência e retórica (BACHMAN, 1990). Os quesitos coerência e retórica também abrem o campo conceitual, pela razão de serem multifacetados e trabalhados em distintas áreas do saber com suas especificidades como a Psicologia e a Filosofia. Por essa razão, o conceito definido pelo autor de coesão remete-se à organização lógica formalizada das relações semânticas e léxicas. A retórica tem a ver com o efeito que o texto produz no falante ou ouvinte. Para isso pode se munir de estratégias, sejam a narração, a descrição, a apelação, a comparação. Exemplifico abaixo:

La chica es hermosa . La chica es una buena persona. La chica huele mal

³²

³⁰ Organizational competence comprises those abilities involved in controlling the formal structure of language for producing or recognizing grammatically correct sentences, comprehending their propositional content, and ordering them to form texts. These abilities are of two types: grammatical and textual.

³¹ Exemplo de autoria própria.

³² Exemplo de autoria própria.

Com o domínio dessa competência é esperado que exista uma construção textual com as frases. Assim, na perspectiva textual coerente, uma das alternativas seria:

la chica es hermosa y una buena persona, pero huele mal

³³

Há o uso de síndetos coordenados copulativos (y) e adversativo (pero) (TORREGO, 2007). A descrição e narração da frase produziu um efeito para o falante e também para o ouvinte, traduzindo a parte retórica. É válido ressaltar que apesar de categorias demarcadas, a competência textual e gramatical são complementares e harmônicas entre si.

A competência pragmática é definida por Bachman como “as relações entre as afirmações e os atos ou funções que os falantes (ou escritores) pretendem realizar através dessas afirmações”³⁴ (BACHMAN, 1990, p. 89) Também se divide em mais duas subcategorias, ilocutiva e sociolinguística.

A competência ilocucional “é quando se usa a língua para além do que se compreende quando se emprega apenas as competências organizacionais associadas à utilização”³⁵ (BACHMAN, 1990, p. 92). Ou seja, é quando a língua, por seu movimento, provoca atos, comportamentos e mudanças, além das observadas apenas na competência organizacional. Por exemplo:

Chico: Madre, saqué resultados insuficientes en las pruebas.

Madre: Hince los codos.

³⁶

Certamente, à luz apenas da competência organizacional, a construção dessa frase não estaria prejudicada. Entretanto, a mãe do garoto não quer que ele “finque

³³ Exemplo de autoria própria.

³⁴ Pragmatics is thus concerned with the relationships between utterances and the acts or functions that speakers (or writers) intend to perform through these utterances.

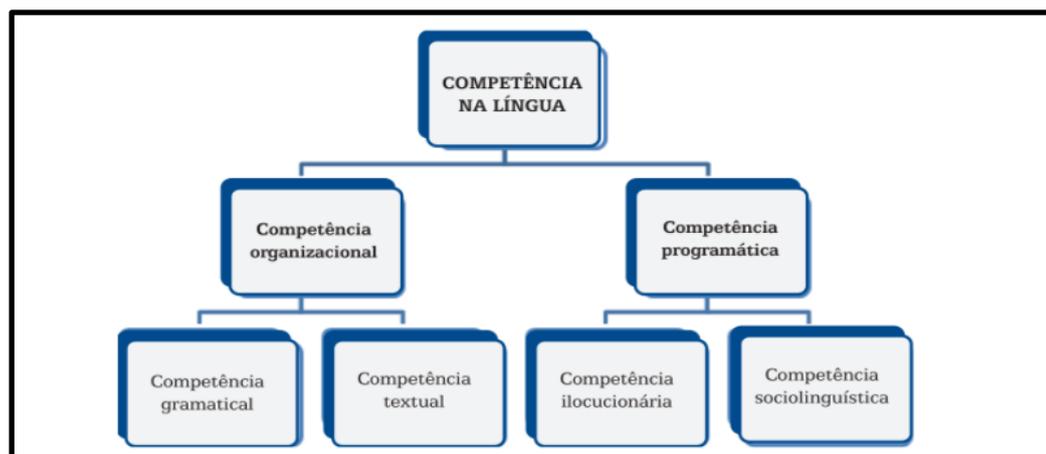
³⁵ when one uses language over and above what is understood when one employs only the organizational competencies associated with usage.

³⁶ Exemplo de autoria própria.

os cotovelos”, mas sim, buscou uma forma de dizer “estude mais”. É com o intuito de suprir essa lacuna comunicativa que a competência ilocutiva surge.

Além dessa subcategoria, há também a competência sociolinguística, que se define como “a sensibilidade e o controle das convenções do uso linguístico que são determinados pelas características do contexto específico de utilização da língua”³⁷ (BACHMAN, 1990, p. 94). Aqui podemos citar até mesmo as variações. Bakhtin (1997) expõe que a língua é um organismo vivo e dialógico. Isso se traduz na sua capacidade de assumir uma identidade e característica da expressão sociocultural, como também na possibilidade de trocas interativas entre locutor e interlocutor. A sensibilidade e o controle são as formas de uso de registro, adequação à situação e também ao contexto social e cultural em que se está inserido. Suponha que um brasileiro viaje à Argentina e, lá, converse com uma senhora desconhecida e mais velha. Em sua fala, a preferência do uso “Usted” é uma característica da desenvoltura dessa competência. Além disso, quando ele escolhe “jergas” (gírias) e as usa de maneira contextualizada, ou quando utiliza o voseo também demonstra esse domínio. Se, ao falar, sua pronúncia se desenvolve de maneira bilabial com variação rioplatense, é outra indicação da desenvoltura da competência sociolinguística. Abaixo, o autor resume tais teorias e categorização em forma de uma figura ramificada.

Figura 7- Representação da Competência Comunicativa segundo Bachman (1990)



Fonte: Quevedo Camargo (2019, p. 34)

³⁷ The less direct the speaker is in signaling the illocutionary force he intends, the more dependent its interpretation will be on the way it is said, and the context in which it is said. (The choice from among several alternative utterances of differing degrees of directness will thus be a function of both the speaker's illocutionary competence, and his sensitivity to the characteristics of the specific context, which is part of sociolinguistic competence.

Anos depois, Bachman e Palmer (1996) fizeram algumas mudanças em seus modelos e adicionaram a competência estratégica. Essa, por sua vez, alinhada com a ótica de Canale (1983), define-se como “o domínio de estratégias verbais e não verbais, ambas para compensar falhas na comunicação devido à insuficiência ou limitação de desempenho e para realçar o efeito retórico dos enunciados”³⁸ (BACHMAN, 1990, p. 99). Para a execução dessa competência, é necessário realizar um planejamento, com o intuito de eleger a melhor tática para se alcançar a comunicação, ainda com a limitação de recursos linguísticos. Iragui (2006) propõe algumas soluções como a mímica ou as descrições léxicas, que se resumem na descrição de objetos por palavras existentes no campo lexical do falante.

Apesar de todos os conceitos serem definidos separadamente e remeterem à ideia de que tais competências são separadas por grupos, comungo da proposição de que todas são complementares entre si. Não há hierarquia entre elas, e para maior efetividade da competência comunicativa, é necessário que todas as categorias estejam horizontalizadas e harmônicas. Bachman (1990) concorda que, para existir a competência comunicativa, é fundamental saber a estrutura (organizacional), mas também estar integrado ao uso real da fala, logo, o contexto (pragmática).

Ainda sobre a temática habilidades, elas se dividem em quatro campos, sendo produção escrita, produção oral, compreensão auditiva e compreensão leitora. Sobre a compreensão leitora, foco principal deste trabalho, disserta Lajolo (1982) que o

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59)

Corroborando a ideia Cavalcante Filho (2011), quando expõe que

o entendimento do conceito de leitura ultrapassa a concepção de decodificação do código escrito. Ou seja, a habilidade que se deve ter de leitura não é somente reconhecer e traduzir sílabas ou palavras (signos linguísticos), em sons, isoladamente (a decodificação), mas é atribuir significado àquilo que é lido. (CAVALCANTI FILHO, 2011, p. 8)

³⁸ mastery of verbal and nonverbal strategies both (a) to compensate for breakdowns in communication due to insufficient Competence or to performance limitations and (b) to enhance the rhetorical effect of utterances.

Portanto, entende-se que a habilidade de compreensão leitora foge da passividade de apenas reconhecer códigos. Vai além. Exige a tarefa ativa de contextualizar as informações implícitas e explícitas do texto paralelo a situações de seu meio, cultura e possibilidades do autor. Logo, existe uma interlocução entre autor e leitor, mediado pelo texto e seus argumentos, como também argumenta Kleiman (1989), apresentando que “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 1989, p. 10 *apud* BATISTA, 2018, p. 30).

Certo é que o ato de ler é traçado por um objetivo. Nessa esteira, nascem alguns modelos de leitura que se alinham ao objetivo desejado. Sobre isso, elenco três modelos que melhor se adequam ao conteúdo desta dissertação, a saber: modelo ascendente, modelo descendente e modelo sociointeracionista.

2.6 Modelos de leitura

Certo é que o ato de ler é traçado por um objetivo. Nessa esteira, nascem alguns modelos de leitura que se alinham ao objetivo desejado. Sobre isso, elenco dois modelos que melhor se adequam ao conteúdo desta dissertação, a saber: modelo ascendente, modelo descendente.

2.6.1 Ascendente de leitura (*bottom up*)

Esse modelo de leitura se limita basicamente ao processo de decodificação do texto e a interpretação literal dos escritos (LEFFA, 1999). Nesse tipo de leitura, disserta Paz (s/d, p. 2) que

se enfatiza o processo ascendente, construindo o significado principalmente com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura ou quase nenhuma nas entrelinhas do texto, detendo-se vagarosamente nas palavras. Esse procedimento valoriza o vocabulário do texto, dando atenção às partes menores do texto (PAZ, s/d, p. 2)

Abreu (2017, p. 19) resume esse tipo de leitura sendo “o texto como impulsionador dos processos cognitivos no momento da leitura”. Basicamente, ler seria um processo cognitivo de extração de significados acionado pelo conteúdo do texto”. Portanto,

infere-se que o papel do leitor é passivo, pois para esse tipo de leitura não se exige ações além da decodificação do significado que o texto traz.

2.6.2 Modelo descendente de leitura (*top down*)

Nesse segundo modelo de leitura, o grande norteador para sua realização vai além de compreender os significados do texto, valorizando as experiências e conhecimentos antecedentes do leitor. Sobre isso, surge o termo técnico *schemata*. Meurer (1985, p. 33) define o conceito do termo como “a forma como o conhecimento do mundo ou conhecimento prévio é organizado e a forma como tal organização permite que os leitores e ouvintes entendam o que leem ou ouvem³⁹”

Segundo Lourenço (2018), nesse tipo de leitura

o leitor participa ativamente no processo de compreensão textual, buscando os significados do que lê por meio da elaboração e da testagem de hipóteses, realizando inferências, avaliando e controlando a sua própria compreensão (...) (LOURENÇO, 2018, p. 43)

Logo, entende-se que o leitor é regente de sua interpretação, que se vê intimamente interligada às experiências e aos conhecimentos anteriores e acumulados. Isso propicia margem para inferir que esse modelo de leitura se relaciona ao contexto em que o leitor e o texto são produzidos.

Todos os temas acima introduzidos, desde conceitos de avaliação até noções de habilidades e tipos de leitura, foram expostos para compreender como se manifesta a influência do PAS no ensino da habilidade leitora dos professores. Acerca da epistemologia dessa influência, apresento, na próxima seção, o efeito retroativo, assunto central desta dissertação.

2.7 Efeito Retroativo

Apesar do fenômeno ser relativamente novo, o advento do efeito retroativo já mostra certa maturidade no cenário científico da Linguística Aplicada, incluindo um aumento da curva de crescimento de pesquisas acerca do assunto.

³⁹ characterizing the way world knowledge or background knowledge is organized and the way such organization allows readers and hearers to understand what they read or hear

Uma fonte de debate é sobre sua terminologia. Brown (1997), entre outros, trazem em seus artigos termos como *washback* e *backwash* como sinônimos. Scaramucci (2003) adiciona efeito retroativo e impacto, também, como termos referentes ao mesmo evento. Conquanto, Anderson e Wall (1993) diferenciam efeito retroativo de impacto. O primeiro termo, efeito retroativo, diz respeito à influência do exame nos processos de ensino e aprendizagem, enquanto o segundo se limita à influência das avaliações no contexto de salas de aula (QUEVEDO-CAMARGO, 2014). Por sua complexidade até mesmo no consenso de uma nomenclatura, o conteúdo já foi alvo de ironias e humor. Douglas (s/d) *apud* Brown (1997) definiu a terminologia como *bogwash effect*. É, no mínimo, curioso e instigante o autor ter feito essa metáfora, mas, certamente, o efeito retroativo é um bioma com vários envolvidos.

É certo, como visto, que não há unanimidade entre os pesquisadores, tampouco existem hierarquias entre as terminologias. Arrisco dizer que comungo da concepção de Scaramucci (2003), Cheng (2008), Quevedo-Camargo (2014). Logo, quando tratado o termo, nesta dissertação, variando suas nomenclaturas, reconheço-os como sinônimos. Entendido as variações de nomenclatura, é necessário entender as definições para esses termos.

Scaramucci (2003) define efeito retroativo como a influência que a avaliação exerce no ensino. Avelar (2001, p. 81) comunga da ideia de que efeito retroativo se define como “a influência ou o impacto que um exame exerce sobre o processo de ensino e aprendizagem”. Retorta e Marochi (2018) não se distanciam dos conceitos das autoras anteriores quando propõem que efeito retroativo “se refere ao impacto que os resultados dos testes podem causar nos programas de ensino e aprendizagem que os antecede” (RETORTA; MAROCHI, 2018, p. 64). Alinham-se nessa mesma concepção Messick (1989), Anderson e Wall (1993), Watanabe (2004) Cheng (2004) além de Green (2013) e Schissel (2018). Apesar de alguns teóricos apresentarem seus conceitos com particularidade e características peculiares, é quase consensual para a literatura que efeito retroativo é a maneira como avaliações e exames impactam as estruturas da educação seja a nível docente, discente, estrutural ou documental.

Os clássicos e renomes da área foram Anderson e Wall (1993). Existiram outros estudiosos que se dedicaram a investigações sobre a temática, entretanto, faltava-lhes metodologia empírica para as afirmações no meio acadêmico (BROWN, 1997). O percurso dos dois autores foi guiado por inúmeras reflexões, inclusive pondo à prova se o que estudaram, de fato, existia e poderia ser comprovado metodologicamente.

Publicado em 1993, *Does washback exist?* Anderson e Wall (1993) descrevem, a partir de Wong (1969), que o exame

determina as atividades nas escolas. Os conteúdos programáticos são emitidos por órgão maiores (...) realizado principalmente com referências a documentos de exames passados que tendem a perguntas semelhantes no tipo e conteúdo ano após ano⁴⁰. (WONG, 1969, p.363 *apud* ANDERSON; WALL, 1993, p. 2)

Apesar de ser uma citação forte e incisiva, essa é a concepção central quando tratamos de efeito retroativo. Ouso dizer que não existe a possibilidade de falar de efeito retroativo sem mencionar exames, pois são eles os atores principais da teoria. A avaliação tem poderio, como já dito no início deste capítulo, posto que, sem muito esforço, pode influenciar a estrutura educacional, a começar pelos currículos (ANDERSON; WALL, 1993).

Cheng (1998) concluiu em seus estudos que, de fato, os currículos são remoldados pelos testes, entretanto é necessário um longo período para isso. A autora corrobora o pensamento de Andrews (1995) e completa que o efeito retroativo nos currículos é um fenômeno que

parece ser um instrumento muito contundente, que pode ter efeitos quantitativos relativamente previsíveis sobre, por exemplo, o tempo atribuído aos diferentes aspectos do ensino e sobre o conteúdo desse ensino⁴¹ (ANDREWS, 1995, p. 79 *apud* CHENG, 2008, p. 65)

Isso se traduz como o uso de exames externos ou de alta relevância como provocadores de “inovações” no currículo dos colégios (CHENG, 2008). A autora termina promovendo uma reflexão válida de que a mudança existe, porém o foco maior deve ser o rumo ao qual esses exames levam a remodelação dos currículos. Isso deve ser motivo de preocupação de todo público, em especial, das autoridades que planejam os exames em larga escala.

Contudo, essa influência, a qual se pode deduzir como o próprio efeito retroativo, não se limita aos currículos. Khaniya (1990) afirma que “um exame pode

⁴⁰ The examination dictates the activities in schools. Syllabuses .. are issued by examination syndicates and central authorities. Interpretation of the syllabus is carried out chiefly by reference to past examination papers which.. tend to carry questions similar in type and content year after year.

⁴¹ seems to be a very blunt instrument, one which may have relatively predictable quantitative effects on, for example, the time allocated to different aspects of teaching and on the content of that teaching.

definir para os alunos o conteúdo e os objetivos de desempenho do curso”⁴² (KHANIYA, 1990, p. 26 *apud* ANDERSON; WALL, 1993, p. 3).

Se alunos e currículos podem ser impactados, o professor, canal de união entre os dois, não fica de fora. Concorde, também, com isso, Hughes (2003) e ainda acrescenta que

o termo impacto, como é usado na medição educacional, não está limitado aos efeitos da avaliação do ensino e aprendizagem, mas estende-se à maneira como a avaliação afeta a sociedade como um todo⁴³ (HUGHES, 2003, p. 53)

Watanabe (1998) comprovou em um estudo sobre o efeito retroativo do TOEFL - *Test of English as a Foreign Language* - que o mesmo exame pode impactar tanto professores como alunos, entretanto, com perspectivas diferentes, assim podendo ter impacto positivo para um grupo e negativo para outro.

Não se pode esquecer que dentro dessa construção, estão um dos colaboradores para o processo de ensino e aprendizagem, os materiais didáticos. Esses também são passíveis de serem impactados pelos exames, de forma direta quando são elaborados especificamente com o objetivo dos exames, ou indiretamente, quando em seus intervalos de sequências didáticas, dirigem-se aos exames. Acerca dessa linha, Shohamy et al (1996) investigaram o efeito retroativo de um exame de árabe como L2, em Israel, constatando que o exame influenciava na elaboração dos materiais como também na abordagem do professor.

Ainda não cito os méritos desse impacto ser positivo ou negativo para os influenciados, ou suas escalas de influência, pois é uma discussão à frente.

Conquanto, trago esse panorama para a reflexão de como o exame provoca mudanças nas formas de organização curricular, pedagógica e da aprendizagem. Isso quer dizer que matrizes curriculares de colégios, o que os professores ensinam, a elaboração de materiais, além do modo como os alunos se portam para aprender, sofrem influência do exame.

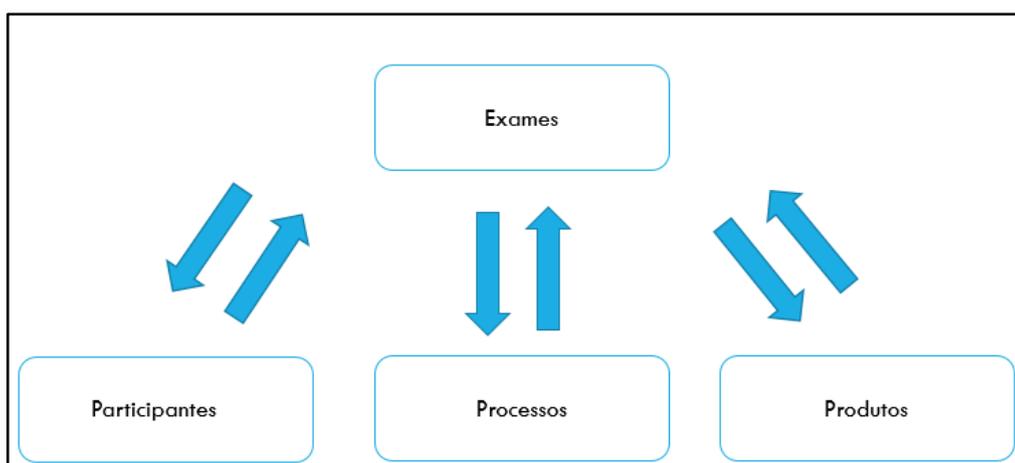
Assim, o teste deixa a ideia de paralelismo junto aos processos de ensino e aprendizagem e passa a tutelá-los, por vezes, prescrevendo as diretrizes das três frentes (ensino e aprendizagem; currículos e práticas dos professores).

⁴² an exam defines for the students the content and performance objectives of the course.

⁴³ the term impact, as used in educational measurement, is not limited to the effects of teaching and learning evaluation, but extends the way evaluation affects society as a whole

É possível enxergar que esse impacto também confere, de certo modo, um poder hierárquico à avaliação. Mas essa relação não se resume dessa forma, pois se converte em uma troca recíproca entre as partes. Essa troca bilateral é chamada de efeito proativo, uma subclassificação dentro do campo do efeito retroativo. A figura abaixo permite uma interpretação do efeito à luz de Shohamy et.al (1996).

Figura 8- Representação de Efeito Proativo



Fonte: Autoria própria com base em Shohamy et. al (1996).

Para aprofundar a interpretação dessa subclassificação, é necessário entender três frentes. Scaramucci (2003), a partir das ideias de Bailey (1996), Morrow (1991) e Hughes (1993), elencou que o efeito proativo deve ser analisado sob a perspectiva analítica dos participantes, dos processos e dos produtos. Os participantes são todos aqueles que integram o sistema de ensino e aprendizagem, sendo professores, alunos, diretores e gestores, cujas atitudes podem ser influenciadas pelo teste” (SCARAMUCCI, 2003, p. 211). Já os processos são as ações e os planejamentos que os participantes delineiam, iniciam ou concluem para que se tenha sucesso nos testes. Por fim, o produto é o final dessa construção, ou seja, as aprendizagens.

Por sua complexidade, o efeito não se resume apenas a essa classificação. Pode também ser classificado por outras características, como afirma Tsagari (2007), sendo positivo, negativo ou neutro. O efeito é classificado como positivo quando se aproxima da autenticidade do teste, trazendo também a validade, e com isso, aumentando a durabilidade do efeito (MESSICK, 1989). Para que um teste promova efeitos positivos, deve não só contemplar a autenticidade, mas trazer formas de motivação e reflexão da aprendizagem para os participantes (AVELAR, 2001).

Entretanto “esses efeitos ocorrem em graus diferentes em relação a diferentes indivíduos e diferentes aspectos de ensino e aprendizagem dentro de um contexto educacional”⁴⁴ (CHENG, 2005, p. 140).

O efeito negativo se relaciona ao distanciamento dos objetivos do teste. Um exame que depende de macetes, truques e memorizações, geralmente, está associado ao efeito negativo (SCARAMUCCI, 2004). Watanabe (2005) associa às estratégias de memorização a ensinamentos estruturais, os quais tendem a gerar efeito retroativo negativo. O efeito neutro é quando o teste não exerce influência sobre os participantes do exame. É válido lembrar que apenas a existência do teste não é condição suficiente para que este gere impactos, como também concorda Shohamy et.al (1996).

Outra classificação que ressaltado é quanto à intensidade do impacto. A intensidade pode ser tabulada em forte ou fraca (SCARAMUCCI, 2004). Apesar da definição, fica complexo definir a subjetividade de forte ou fraco. Pensando nisso, adoto a discriminação de intensidade de Green (2013), que expõe a intensidade como sendo “o grau que os participantes ajustam o seu comportamento para atender às demandas dos testes”⁴⁵ (GREEN, 2013, p. 40). Logo, intensidade forte será quando há total adequação ao exame, e fraca quando há parcial adequação ao exame. Watanabe (2004) pontua que a intensidade pode variar “ao longo do tempo com o status do teste, o status do idioma que está sendo testado, o objetivo do teste, o formato do teste e as habilidades testadas”⁴⁶ (WATANABE, 2005, p. 130).

A especificidade é mais uma forma de classificar o efeito retroativo e se subdivide em duas etapas. Sobre a especificidade, há também uma subdivisão sendo o efeito retroativo geral ou específico. Quanto a esses dois quesitos, Scaramucci (2004) define que

efeito retroativo geral é aquele produzido por um exame sem levar em conta suas características ou conteúdo; um exame que leva as pessoas a estudarem mais, independentemente de ser na direção dos conteúdos do exame, tem, portanto, efeito retroativo geral. Efeito retroativo específico, por outro lado, é definido como aquele que leva em conta o conteúdo do teste ou um aspecto específico desse conteúdo. (SCARAMUCCI, 2004, p. 206)

⁴⁴ However, these effects occur to a different extent in relation to different individuals and different aspects of teaching and learning within a specific educational context

⁴⁵ refers to the degree to which participants will adjust their behaviour to meet the demands of a test.

⁴⁶ the degree of washback varies over time in accordance with the status of the test (low or high stakes), the status of the language being tested, the purpose of the test, the format of the test, and skills tested

Além dessas, Watanabe (2004) adiciona mais duas categorias, sendo comprimento e intencionalidade. De acordo com o autor, “a influência do teste constatada, pode durar por um curto período de tempo, ou por muito tempo”⁴⁷ (WATANABE, 2005, p. 20). Isso quer dizer que a extensão de curto tempo é quando o teste impacta até a sua realização, e, após, não se sofre mais influência desse teste. Já os de extensão por muito tempo são aqueles que, apesar da realização do teste, continuam impactando o avaliado.

Sobre a intencionalidade, Watanabe (2004), a partir de McNamara (1996) e Messick (1989), concluiu que esse fenômeno tem a ver com a “intenção” e “não intenção” de causar um impacto. Ou seja, há testes em que existe sim a intenção de causar o efeito retroativo, entretanto, há outros que não têm essa intencionalidade, e é justamente nessa ação que o pesquisador deve focar, pois, segundo Watanabe (2004, p.21) “o pesquisador tem que investigar não apenas o efeito retroativo pretendido, mas também, o efeito retroativo não intencional”⁴⁸. Todas essas categorias que adjetivam o efeito retroativo dialogam com uma arquitetura metodológica para a investigação desse tema.

O Brasil, segundo Quevedo-Camargo (2013), é um dos países com boa expressividade na produção de pesquisas relacionadas ao efeito retroativo, seguido de Irã e China. Os estudos acerca do tema, no Brasil, têm expoentes como Scaramucci (2003), Quevedo-Camargo (2017), Gimenez (1998) e Avelar (2001), os quais desenvolveram amplos trabalhos com diferentes metodologias.

Por citar as metodologias, esse é um tópico que merece atenção. Por bastante tempo, houve, por parte da academia, certo receio de validar os estudos sobre o tema por falta de embasamento metodológico, o que dificultava a projeção de hipóteses ou de comprovações empíricas. Anderson e Wall (1993) foram os precursores da busca de metodologias que de fato comprovassem cientificamente a existência ou não do fenômeno.

Com a evolução na área da ciência e a constatação de que o impacto de fato existe, houve uma crescente produção científica. Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014) cobriram todas as pesquisas produzidas, até o citado ano, encontrando níveis

⁴⁷ The influence of exams, if it is found to exist, may last for a short period of time, or for a long time.

⁴⁸ The researcher has to investigate not only intended washback but also unintended washback.

de produção, exames mais pesquisados, tipos de impactos, mas também diferentes triangulações metodológicas.

Há um tradicionalismo na área da Linguística Aplicada em se utilizar, majoritariamente, métodos como o qualitativo ou estudo de caso. As pesquisas que versam sobre efeito retroativo não anulam essas duas possibilidades, mas adicionam, principalmente, o modelo misto (QUEVEDO-CAMARGO, 2014) e outras combinações. O efeito retroativo vem também para inovar e desacomodar as metodologias tradicionais da Linguística Aplicada, que, atualmente, não se resumem apenas à interpretação qualitativa e na revisão bibliográfica. O efeito retroativo é um área que carece de experimentação e para isso o pesquisador deve se fazer presente nos mais variados contextos.

Quevedo-Camargo e Scaramucci completam que

a etnografia se mostra relevante para as pesquisas sobre o efeito retroativo porque permite ao pesquisador investigar dados fenomenológicos que representam as perspectivas dos participantes e utilizar essas perspectivas para construir descrições e reflexões sobre o fenômeno (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2014, p. 7)

É certo que a etnografia traz uma nova roupagem para as investigações em Linguística Aplicada, como também para o efeito retroativo. Entretanto, não se finda nesta metodologia. Quevedo-Camargo (2014) investigou a produção científica de mais de 30 países sobre a temática impacto de exames externos, encontrando diferentes modos metodológicos de fazer essa investigação, existindo pesquisas qualitativas, quantitativas e uma crescente curva de pesquisas mistas. Além disso, os instrumentos de coleta de dados também sofreram variações com a busca da adequação à complexidade do tema.

Nagao et al. (2012), ao pesquisar o efeito retroativo do exame de inglês *Preliminary English Test - PET*, aplicado a universitários japoneses e professores, utilizaram questionários com tabulação quantitativa pelo método de escala Likert e entrevista. Para os cinquenta professores, foi aplicado um questionário, e vinte e um desses professores foram entrevistados. Já para os trinta e um alunos universitários, houve aplicação de questionários, que ao total, somaram-se em três. Após a pesquisa, evidenciou-se que o impacto do exame era positivo para alunos, mas negativo para professores.

Já Erfani (2012), para investigar, de modo comparativo, o impacto de dois exames de inglês (TOEFL Ibt⁴⁹ e IELTS⁵⁰) em 220 alunos e quarenta professores, utilizou da triangulação por meio de questionários, entrevistas e observação de aulas. Os questionários foram aplicados a todos os participantes. Dez professores foi o número de entrevistados e de aulas observadas. Ao final, o autor chegou à conclusão que ambos os exames promovem efeitos positivos e negativos e acrescentou que o exame IELTS produz melhores efeitos aos alunos por proporcionar a interação na prova oral.

Entretanto, o uso de mais de um instrumento não é uma regra. Valazza (2008) utilizou o método misto para aferir o impacto do exame *Teaching Knowledge Test* (TKT) provocado por professores nas escolas do Uruguai. Para isso, reuniu-se de dois questionários aplicados aos 72 professores participantes da pesquisa. Concluiu-se com o estudo que o efeito retroativo da avaliação era positivo para os profissionais.

Apesar do objeto desta pesquisa ser inédito - PAS-UnB- Língua Espanhola - a metodologia, os instrumentos e os participantes já têm certa estrutura de apoio teórico instrumental. Valazza (2012), Erfani (2012), Watanabe (2008), Cheng (2008), Avelar (2001), Qi (2007), Wall e Horák (2006), entre outros, já seguiram caminhos de pesquisas com o foco específico em professores, o que dá uma margem de segurança para o desenvolvimento e empréstimo de experiências as quais subsidiam esse trabalho.

Síntese do capítulo

Este capítulo teve como propósito apresentar e elucidar conceitos que são essenciais para a compreensão da condução e dos resultados desta pesquisa. Assim, entender o ensino crítico e sua afinidade com a avaliação é remeter-se à ideia de que esse conceito é relacionado à concepção de ensino do professor, como também a

⁴⁹ Toefl ibt é um exame organizado pela Educational Testing Services (ETS) que visa comprovar proficiência dos falantes da língua inglesa em diferentes níveis. Aceito em 11 mil universidades em mais de 150 países, é um dos principais exames de língua estrangeira do mundo e pré requisito para vistos de diferentes países. Disponível em <<https://www.ets.org/pt/toefl/test-takers/ibt/about>> Acesso em 05 de set. 2020.

⁵⁰ O *International English Language Testing System (IELTS)* é um teste organizado pela Universidade de Cambridge e o Conselho Britânico com o objetivo de avaliar, de maneira padronizada, níveis de proficiência em língua inglesa, seja em contexto acadêmico ou profissional. Disponível em <<https://www.britishcouncil.org.br/exame/ielts>> Acesso em 05 de set. 2020.

ciclos de construção, desconstrução e reconstrução constantes e que, com isso, deve-se gerar mudanças em três níveis: docente, discente e social (contexto)

Ademais, os tipos de avaliação pareados aos conceitos clássicos da avaliação são subsídios importantes para interpretar como o PAS se organiza. Logo, já é possível compreender, a partir do apresentado, que o exame é externo de larga escala. Além disso, foram apresentados, neste capítulo, os conceitos de habilidade e competência, limitando-se à habilidade leitora e apresentando os tipos de leitura, sendo ascendente (passiva) e descendente (ativa).

O ponto central deste capítulo é a compreensão do efeito retroativo que alude à influência que um exame pode gerar nas estruturas educacionais, seja a nível discente, docente, documental ou estrutural, e nos processos de ensino e aprendizagem. Para isso pode ser comedido em níveis de intensidade como forte, fraco ou neutro, conforme literatura apresentada.

No próximo capítulo, apresento a metodologia adotada neste trabalho, que se enquadra no campo qualitativo. Além disso, apresento a estrutura organizacional do PAS, suas concepções subjacentes e exemplos de questões e correções.

“Não há observação possível senão para quem sabe, de certa forma, o que quer ver. Trata-se assim da ilusão que se pode proceder à observação antes de se ter definido o que fazer” (HADJI, 1994, p. 136).

7. METODOLOGIA DE PESQUISA

A essência da pesquisa é “desvendar ideias e descobrir significados nas ações dos indivíduos e nas interações sociais” (COUTINHO, 2014). Fato é que para que essa descoberta seja feita com validade científica, são fundamentais ações sistêmicas e organizadas que possibilitem chegar aos objetivos. A metodologia cumpre com esse papel. Divido este capítulo em três seções, sendo natureza e objetivos da pesquisa, dividida em quatro subtópicos, os quais apresento os objetivos, metodologias, instrumentos e participantes da pesquisa; Análise de dados, dividida em dois subtópicos, que versam sobre análise de conteúdo e análise documental que auxiliaram para o tratamento dos dados. E a última seção, conhecendo o PAS, a qual demonstro e explico desde a cronologia de criação do exame até a aplicação na atualidade junto às suas respectivas mudanças e filosofias.

3.1 Natureza e objetivos da pesquisa

Zhang (sd) afirma que os

métodos ou técnicas de pesquisa escolhidos são adequados ao objetivo específico de uma parte da pesquisa, e assim, o procedimento da pesquisa terá validade. Caso contrário, a validade, ou termos relacionados à 'capacidade de resposta', 'justiça', 'confiabilidade' ou 'precisão', da pesquisa estará em dúvida. (ZHANG, sd, p.5)

Assim, levando em consideração a citação de Zhang (sd), o **objetivo geral** deste estudo foi **verificar a existência (ou não) de efeito retroativo do exame PAS no ensino da habilidade leitora dos professores de espanhol do ensino médio de escolas públicas do Distrito Federal.**

Para isso, os seguintes **objetivos específicos** foram traçados: compreender se e como o PAS impacta no ensino da leitura; analisar as atividades elaboradas pelos professores; interpretar a relação de ensino crítico, relações sociais, habilidade leitora e efeito retroativo; compreender a concepção e objetivos dos professores acerca do ensino da habilidade analisada.

Com o delineamento desses objetivos específicos, respondi as seguintes perguntas de pesquisa:

Se há efeito retroativo do PAS no ensino da habilidade leitora, como ele se manifesta no ensino que o precede?

Como se classifica o efeito retroativo causado pelo PAS na prática de ensino da habilidade leitora dos professores estudados?

Logo, para isso, é fundamental um método que permita o aprofundamento no conteúdo e sua investigação, incluindo modos científicos de generalização (MARCONI; LAKATOS, 2003). O método indutivo se adequa a esse quesito. Defendem Prodanov e Freitas (2013, p.29) que

Nesse método, partimos da observação de fatos ou fenômenos cujas causas desejamos conhecer. A seguir, procuramos compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles.

Além disso, esta dissertação respeita às categorias que esse método preza: observação dos fenômenos, descoberta da relação entre eles e generalização das relações (MARCONI; LAKATOS, 2003).

É necessária conexão entre método e metodologia, e por preencher de forma mais satisfatória as lacunas e perguntas desta pesquisa, as metodologias estudo de múltiplos casos (YIN, 2003); análise documental (BARDIN, 1977) e análise de conteúdo (CELLARD, 2008) foram as escolhidas para composição deste trabalho.

3.2 O estudo de múltiplos casos

O conceito de uma metodologia diz muito a respeito de sua essência e de seus objetivos. Logo, saber sua definição é essencial para alinhar com o objetivo da pesquisa. Segundo Schramm (1971 *apud* Yin, 2003),

a essência de um estudo de caso, a principal tendência em todos os tipos de estudo de caso, é que ela tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados. (SCHRAMM, 1971 *apud* YIN, 2003, p.221)

Esta pesquisa se alinha ao proposto pela metodologia. Dessa forma, a partir do estudo de múltiplos casos, busca-se esclarecer as tomadas de decisões e condutas dos professores em uma relação de influência (se existente) positiva, negativa ou neutra do exame no ensino da habilidade leitora. O estudo de caso propicia suporte para compreender esse fenômeno.

Ainda de acordo com Yin (2003), o estudo de caso tem o propósito de fomentar análises, discussões e generalizações. Entretanto, para isso, é necessário estabelecer algumas categorias de delimitação para que o estudo ocorra. O autor elenca que se deve definir o caso a ser estudado; determinar os dados relevantes a serem coletados e planejar o que deve ser feito após a coleta dos dados. À frente, nesta seção, explico como se desenvolveram essas categorias nesta pesquisa.

Apesar da existência de diversos tipos de estudo de caso, o escolhido é o estudo interpretativo de múltiplos casos (FALTIS, 1997). Esse tipo consiste em analisar, descrever ou até mesmo inferir os significados colhidos, explorando-os e interpretando-os à luz de teorias que expliquem o que está sob investigação. Disserta Faltis (1997) que

estudos de caso interpretativos em linguagem e educação são descrições analíticas que ilustram, apoiam ou desafiam pressupostos teóricos sobre ensino e aprendizagem. Em casos interpretativos, os estudos envolvem necessariamente atenção à descrição e à interpretação de significado⁵¹. (FALTIS, 1997, p. 2)

Destarte, a conceituação do autor também comunga com as ideias da pesquisa. Logo, esta dissertação se conduz pelo método qualitativo indutivo guiado pela metodologia estudo de múltiplos casos, paralelamente à análise documental para a interpretação dos achados.

Apesar de existir uma tradição nos instrumentos de coleta para essa metodologia, como notas e diários, abaixo, falo sobre os participantes e seus perfis; os procedimentos e instrumentos de coleta detalhando seus desdobramentos, bem como o tratamento e meio de análise dos dados encontrados.

⁵¹ Interpretive case studies in language and education are analytical descriptions that illustrate, support or challenge existing theoretical assumptions about teaching and learning. Interpretive case studies necessarily involve attention to description and the interpretation of meaning.

3.2.1 Dos participantes da pesquisa.

Conforme Marconi e Lakatos (2007), o trabalho necessita de uma delimitação de pesquisa. Isso inclui também a criação de categorias que auxiliem nesse maior foco como participantes e contexto. Complementa Duarte (2002):

a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado (DUARTE, 2002, p. 143)

Os participantes foram escolhidos mediante a adequação aos seguintes requisitos delimitados na pesquisa. São eles i) terem formação acadêmica em licenciatura Letras Espanhol/Espanhol-Português; ii) serem professores atuantes, em rede regular pública do Distrito Federal; e iii) lecionar aulas para alguma série contemplada pelo PAS, sendo todos esses requisitos cumulativos. O espaço da pesquisa situa-se apenas nas escolas públicas de diferentes regiões administrativas do Distrito Federal, justificado pela tentativa de não promover comparações lógicas entre redes de ensino (pública ou privada), e por ainda não existirem estudos acerca do impacto do PAS nas práticas dos docentes de Língua Espanhola. O quadro discrimina o perfil dos casos eleitos.

Quadro 5- Característica dos participantes⁵²

Participante	Formação	Experiência	Séries
Luís	Letras Esp./ Port.	7 anos	1º, 2º e 3º ano
Carlos	Letras Esp./ Port.	3 anos	1º, 2º e 3º ano
Rafaela	Letras Espanhol	10 anos	1º, 2º e 3º ano
Ana	Letras Espanhol	4 anos	1º, 2º e 3º ano

Fonte: autoria própria.

Delimitados os participantes e o espaço de pesquisa, apresento os procedimentos para coleta de dados. Para essa tarefa foi acionado um recurso da

⁵² Esclareço que todos os nomes são pseudônimos, a fim de preservar a identidade e anonimato dos participantes e estar de acordo com as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa- CEP- UnB.

combinação de métodos e instrumentos de coleta, tornando a abordagem diversa e produtiva (FLICK, 2009). Destarte, foram eleitos dois instrumentos, sendo questionários e entrevistas;

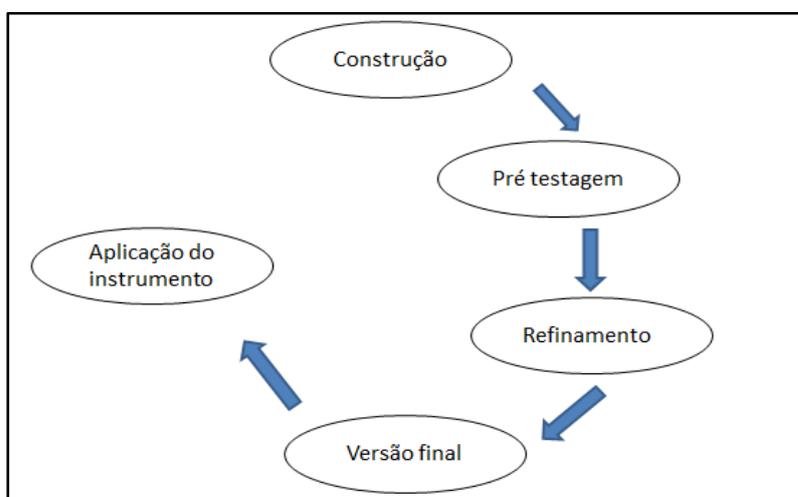
3.2.2 O questionário

Nenhum instrumento é munido apenas de privilégios. Apesar de apresentar desvantagens, como devoluções tardias ou baixa porcentagem de retorno, o questionário satisfaz esta pesquisa pelo que promove: baixo custo e o alto alcance de público, além da facilidade de manejo com os dados. Talvez, esses sejam os principais benefícios do uso do questionário e que também justificam seu emprego nessa pesquisa. Destarte, a aplicação do questionário visou angariar profissionais que mais se adequassem ao cunho da pesquisa e a partir das respostas, selecioná-los para a entrevista, apresentada mais à frente. Nessa perspectiva, Gil (2010) anuncia que o questionário

consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. (GIL, 2010, p. 121).

Para a elaboração do questionário, foi utilizada a ferramenta *google formulários* e seu desenvolvimento foi dividido em cinco etapas conforme demonstra a figura.

Figura 9- etapas de elaboração do questionário



Fonte: autoria própria.

Eleito o questionário do tipo semiestruturado, no campo da construção foram elaboradas seis perguntas fechadas do tipo múltipla-escolha e uma pergunta aberta, dissertativa. A escolha da estruturação é racionalizada por mirar em um instrumento mais detalhado e multifacetado como defende Ninin (2005, p. 92 *apud* QUEVEDO-CAMARGO, 2014, p. 212): “quanto maior o número de opções oferecido, mais significativos serão os dados que o pesquisador terá para analisar.” Além do mais, as questões fechadas auxiliam na tabulação dos dados e na análise. Já acerca da questão subjetiva, essa é examinada por meio qualitativo interpretativo.

Para a elaboração das perguntas, muni-me de referenciais teóricos que já estudaram sobre os temas e que foram apresentados no capítulo dos referenciais teóricos, em específico no tópico de efeito retroativo. Acrescento que, para essa elaboração, utilizo os pressupostos de Ninin (2005), buscando arquitetar, nas perguntas, a forma, o tipo, a natureza, o conteúdo e a temática. Quanto à forma, elejo a maneira interrogativa, tanto para o tipo fechada como para o tipo aberta. A mescla de natureza descritiva e estrutural junto ao conteúdo de atitudes e crenças também foi levada em conta para a construção das perguntas. A temática de introdução ao tema e perguntas afins subsidiou todo o processo para obter o resultado do questionário. As perguntas seguiram um padrão de caracteres máximos, sendo breves, mas com o comando direcionado ao conteúdo desejado, a fim de ser objetivo, conforme orienta Dörnyei (2009), e não fatigar os participantes, influenciando no resultado das respostas.

A fase de pré-testagem teve objetivo de evidenciar potenciais riscos que pudessem desabonar os resultados pretendidos. Para isso, foi enviado o questionário a professores que se encaixavam no padrão de participante, entretanto, sendo de escolas particulares. Argumentam Marconi e Lakatos (2010) que essa fase é fundamental para

testar os instrumentos da pesquisa sobre uma pequena parte da população do "universo" ou da amostra, antes de ser aplicado definitivamente, a fim de evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso. Seu objetivo, portanto, é verificar até que ponto esses instrumentos têm, realmente, condições de garantir resultados isentos de erros. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 165)

Esse processo foi realizado com quatro professores, licenciados em Letras Espanhol, atuantes na rede regular de ensino, em escolas particulares, e que lecionam para as séries iniciais e finais do ensino médio. A escolha de professores atuantes em

rede particular de ensino é justificada por não serem do grupo foco da pesquisa, que são professores da rede pública, mas estarem diretamente ligados ao tema. Nas instituições onde os professores escolhidos para esta etapa trabalham, há programas de preparação em formatos de cursos para que os alunos façam o PAS, e, assim, conseqüentemente, as práticas dos professores se alinham ao proposto pelo programa, em especial a prática e o desenvolvimento da habilidade leitora. Há, então, a relação das práticas docentes com o tema deste trabalho, cenário ideal para fazer a testagem do questionário.

A partir dessa segunda fase, foram feitos os devidos ajustes, no momento de refinamento. Houve algumas alterações na estrutura gramatical de uma pergunta, após o feedback de uma participante piloto. Ademais, o refinamento se deu na parte estética do questionário. Assim, finalizado e pronto para a versão final, conforme figura abaixo.

Quadro 6- Perguntas do questionário utilizado na coleta de dados⁵³

<p>1.1- Você conhece a matriz de avaliação do PAS que rege a disciplina língua Espanhola?</p> <p>1.2- Você costuma adequar seu planejamento para contemplar algum conteúdo da matriz do PAS?</p> <p>1.3- Nas suas provas, há alguma referência a conteúdos/ modelos/ padrões do PAS?</p> <p>1.4- Você já elaborou materiais para seus alunos com referência às questões do PAS?</p> <p>1.5- Você julga importante trabalhar com temáticas e questões do PAS em suas aulas?</p> <p>1.6- Você acredita que o PAS é um exame que contribui para que o ensino e aprendizagem da Língua Espanhola sejam satisfatórios?</p> <p>2- Como você percebe a relação PAS, Língua espanhola e suas práticas em sala de aula?</p>
--

Fonte: autoria própria.

⁵³ As perguntas de 1.1 a 1.6 exigiam resposta múltipla escolha por escala Likert. A resposta da pergunta 2 era modelo resposta curta dissertativa. Esclareço que o formulário original a qual os participantes tiveram acesso está em apêndice A.

Para a aplicação do instrumento, foram utilizadas mídias sociais por terem baixo custo e alto alcance. Facebook, Whatsapp e grupos sindicais foram os meios eleitos para a difusão do questionário. Nessa etapa do questionário, participaram, no total, 29 professores que se encaixavam no perfil exigido de participantes.

3.2.3 A entrevista

A entrevista tem o intuito de aprofundar e/ou nutrir as respostas encontradas, a partir da análise dos questionários. Ludke (1986, p. 34) também propõe essa perspectiva quando argumenta que “a entrevista pode permitir o aprofundamento dos pontos levantados por outras técnicas de coleta”. Destarte, a entrevista, neste trabalho, perscruta as respostas de maior interesse sendo feita por amostra e de maneira *on-line* com os participantes. Essa decisão é embasada pelo momento de crise epidêmica (COVID-19) vivido e obediência às normas de saúde. Além disso, a demanda de horário, tempo de entrevista, como também a facilidade de acesso ao participante é favorecida quando acionados por meios *on-line*.

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 163) “a amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo.” Assim, para a execução da entrevista, adoto uma amostra não probabilística por conveniência. Explica Gil (2008, p. 94) que esse tipo de abordagem “seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo[...]”.

Outra justificativa para a limitação das amostras é a natureza escolhida para esta pesquisa: estudo de múltiplos casos. Diante disso, a viabilidade da pesquisa se compromete quando não há uma amostra de casos pré-definidos, visto a profundidade e demandas de análise.

Quanto à estrutura da entrevista, adotei a entrevista estruturada (GIL, 2008) e dirigida (CHIZZOTTI, 2006). A condução da entrevista foi dividida em dois momentos: geral e específico. Quanto à parte geral, foram elaboradas perguntas comuns a todos os participantes dessa etapa, a partir dos dados obtidos via questionário e previamente analisados. Assim, foram elaboradas seis perguntas que direcionam a entrevista, conforme exposto abaixo.

Quadro 7- Roteiro de entrevista- parte geral

Acerca das suas respostas, no item 1.4, “Você já elaborou materiais para seus alunos com base nas referências às questões do PAS?”

Como é a estrutura dos materiais elaborados?
 Por que você os construiu nesse formato?
 Qual habilidade você prezou mais quando os planejou?
 Como acredita que esses materiais auxiliam no desenvolvimento dessa habilidade?
 Após o uso desse material com os alunos, costuma corrigi-los? Utiliza algum critério?
 Você mudou alguma prática ao elaborar materiais, depois de ter tido contato com o PAS?
 Como você percebe a receptividade dos alunos quando trabalha com esse tipo de material?

Fonte: autoria própria.

Na parte específica, foi elaborada uma pergunta específica para cada participante. O critério para a elaboração dessa pergunta foi a resposta dissertativa do questionário. Com isso, essa parte teve o objetivo de aprofundar ou esclarecer pontos essenciais que ficaram nebulosos ou que poderiam agregar ao trabalho quando melhor esmiuçados.

Quadro 8- Roteiro de entrevista- parte específica

Rafaela: Para vocês, quais características existem em um bom material para uso na série em que você leciona? Por quê?

Luís: Você afirmou que sempre elaborou materiais com referência ao exame, mas tal material não auxilia no processo de ensino e aprendizagem. Por que acredita que os materiais não auxiliam no processo de ensino e aprendizagem?

Ana: Você afirma sempre ter elaborado materiais com referência ao exame, julga suas temáticas importantes, mas acredita que há pouca contribuição para o ensino e aprendizagem. Qual a razão para elaborar materiais baseados no PAS?

Carlos: Em umas de suas respostas, você afirma *“apropriar-se das matrizes do PAS para basear as práticas em sala de aula traz um norte mais bem definido à disciplina, além de treinar melhor o aluno para os exames de acesso ao ensino superior público”*.

Fonte: autoria própria.

Para validação desse modelo, utilizo os pressupostos de checagem de Wills (2015), sistema de avaliação de questões, que se embasa na construção de categorias para avaliação e validação do instrumento. É uma espécie de roteiro para confirmar que há coerência na construção do instrumento. Dentre essas categorias, o

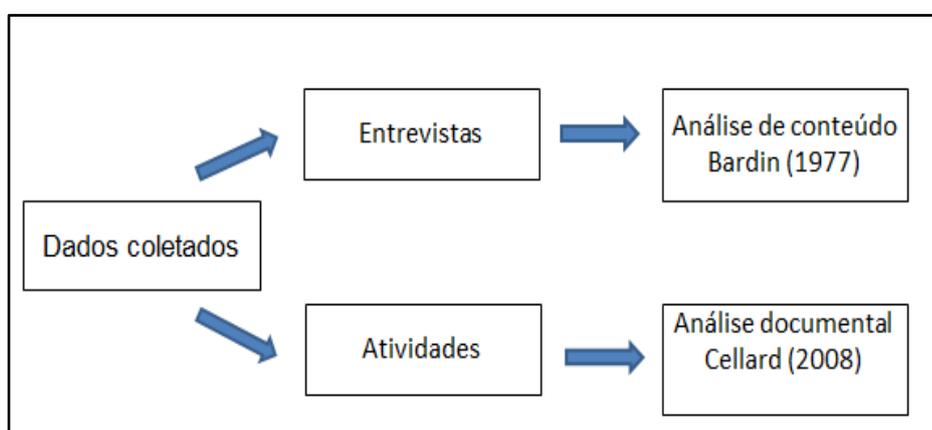
autor propõe a forma, sendo guiada por um material escrito; e a sensibilidade, ou seja, a atenção do uso de termos técnicos ou não claros. Isso seria, no geral, o exame para dirimir a existência de fatores que comprometem a entrevista ou que influenciem no descaminho das respostas.

Essas perguntas visaram contextualizar, aproximar e focalizar o olhar do participante para o tema da pesquisa. A realização da entrevista deu-se da seguinte maneira: foi, novamente, apresentado o questionário respondido pelo participante, para lembrar suas respostas e se ambientar novamente com o tema. Logo após, foram projetadas as perguntas da entrevista e feita a leitura prévia. Realizado isso, iniciou-se a entrevista, passando por cada pergunta em um modelo de inquirição, levando em média de 15 a 25 minutos para a conclusão. Após esse processo, foi solicitado ao professor, no mínimo uma atividade usual em sua prática cotidiana didática relacionada à habilidade leitora. As atividades foram enviadas via e-mail. Logo após a entrevista, a transcrição foi feita através do aplicativo *google acessibilidade* que transcreve a entrevista de maneira automática e com o uso da própria plataforma. Assim, terminado essa etapa, a entrevista e a coleta de atividades, seguiu para a etapa da análise.

3.3 Análises de dados

Esta seção está dividida em duas partes, posto que utilizo técnicas de análise diferentes. A figura abaixo colabora para a compreensão desses passos analíticos.

Figura 10- desenho da análise



Fonte: autoria própria

A seguir, explico como serão analisadas as entrevistas por meio da análise de conteúdo, e em seguida, apresento os processos da análise documental para a examinar as atividades fornecidas pelos professores.

3.3.1 Análise de Conteúdo (AC)

Antes de esmiuçar a parte da análise das entrevistas com a técnica de análise de conteúdo, segundo a teoria de Bardin (1977), é preciso compreender do que se trata tal teoria. Assim, faço um panorama de contextualização e em seguida mostro como a apliquei nessa análise.

Nos Estados Unidos, durante a primeira guerra mundial, era preciso fazer interpretações de dados essenciais às estratégias da guerra. No entanto, o tempo para isso era limitado. Era necessário então uma metodologia de análise que fosse o mais objetiva possível e se aproximasse, então, das análises qualitativas. Diante disso, foram criadas estruturas que cumprissem com esses requisitos e fornecessem subsídios para as petições do contexto. Uma das pioneiras para essa criação foi Laurence Bardin com a teoria da análise de conteúdo. Segundo Guerra (2014), a análise de conteúdo

é uma técnica de tratamento de dados coletados, que visa à interpretação de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta dos mesmos. (GUERRA, 2014, p.39)

Nas palavras de Bardin (1977), o objetivo da análise de conteúdo é “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.” (BARDIN, 1997, p. 46)

Para que isso aconteça, há fases a serem seguidas, divididas em pré-análise; exploração do material; e interpretação dos resultados. A fase pré-analítica é o momento de seleção do material a ser utilizado, ou seja, essa é a fase do início da organização da análise para focalizar em potenciais informações que evidenciem os indicadores implícitos de uma realidade contidos na mensagem. Com relação à fase de exploração material, disserta Guerra (2014), que essa

exige sua codificação, ou seja, sua transformação de dados brutos dos textos por recortes, agregação ou enumeração, até que sua codificação atinja a representação do conteúdo ou

sua expressão. Para codificação, pode-se usar palavras, temas, contextos, relações, personagens, etc., até se chegar à categorização dos mesmos. (GUERRA, 2014, p. 39).

Guerra (2014) explica o que a autora coloca como unidade de registro e unidade de contexto. Sobre a unidade de registro é a ação de localizar o conteúdo através de palavras, temas, sinais, personagens, objetos, enfim, o que leve a ter uma relação com o conteúdo desejado. Já a unidade de contexto, é a relação de significado, pertinência e relevância da unidade de registro para o tema do conteúdo.

Por fim, a interpretação dos resultados é a fase mais sugestiva. É nesse momento que se tem a relação de significado e validade para o que foi tratado nas outras duas etapas e que responderá o objetivo final da análise. Essa fase pode ser alinhada com outros referenciais teóricos que ajudarão na compreensão e articulação das ideias analisadas.

Entendido isso, parto agora para a explicação de como sucedeu a aplicação desses passos na entrevista dos casos estudados. Como já esclarecido, participaram da entrevista 4 professores. Após as entrevistas, as gravações foram transcritas por aplicativo *transcribe live IOS* e organizadas. Assim realizou-se a fase de pré-análise.

Em seguida, essas transcrições brutas organizadas foram categorizadas por cinco **unidades de registro** por palavras, sendo habilidade escrita; contexto sociocultural; PAS; avaliações; leitura e atividades; paralelas a quatro unidades temáticas: habilidade leitora; exames externos; organização pedagógica; ensino de habilidades leitora. Dessa maneira, finalizou-se a etapa de exploração de materiais.

Por último, respeitando as fases, finalizou-se a análise com o recorte dessas unidades atribuindo a elas sentido e significado a partir dos referenciais teóricos, provocando interpretações e inferências dos dados achados.

Terminado a análise das entrevistas pela técnica de análise de conteúdo, exponho os caminhos da análise das atividades, as quais são examinadas a partir da técnica de análise de conteúdo. Antes de compreender como se deram os processos dessa análise, assim como fiz com a análise de conteúdo, faço com a análise documental. Desse modo, apresento o conceito e o panorama e, em seguida, como a técnica foi aplicada aos documentos.

3.3.2 Análise documental (AD)

Para melhor entendimento de como aplicar a técnica de análise documental é importante assimilar o que é um documento. De acordo com a corrente positivista, eram considerados documentos apenas os escritos textuais formais ligados a uma fonte ou autor. Essa ideia foi superada e, hoje, segundo Reis (2000), a informação que preenche lacunas e a ausência de informações pode ser considerada um documento, seja poema, obra de arte, telas, fotos ou vídeos. Nessa perspectiva, disserta Cellard (2008) que,

privilegiando uma abordagem mais globalizante, a história social ampliou consideravelmente a noção de documento. De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de na tu- iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos (CELLARD, 2008, p. 267)

A conceituação de documento, apesar de complexa e polêmica, teve seu êxito quando abrangeu mais tipos em detrimento de soluções de problemas e evidências de respostas. No entanto, a complexidade da AD não se findou nesse momento. Apesar de já se ter um parâmetro do que poderia ser documento, a dúvida passou a ser em que patamar se encaixava a AD. Seria um meio de análise? Uma técnica? Um tipo de pesquisa? Uma especulação? Era com esses tipos de dúvidas que a academia se deparava ao tentar introduzir ou utilizar essa matéria. Segundo May (2004)

Não é uma categoria distinta e bem reconhecida, como a pesquisa survey e a observação participante. Dificilmente pode ser considerada como constituindo um método, uma vez que dizer que se utilizará documentos é não dizer nada sobre como eles serão utilizados. (MAY, 2004, p. 206)

A verdade é que, até o momento, não há consenso. Entretanto, alguns autores reconhecem e conceituam a AD e suas outras nomenclaturas. O quadro abaixo referêcia seus conceitos diante as dúvidas levantadas.

Quadro 9- Perspectivas de conceitos e categorias

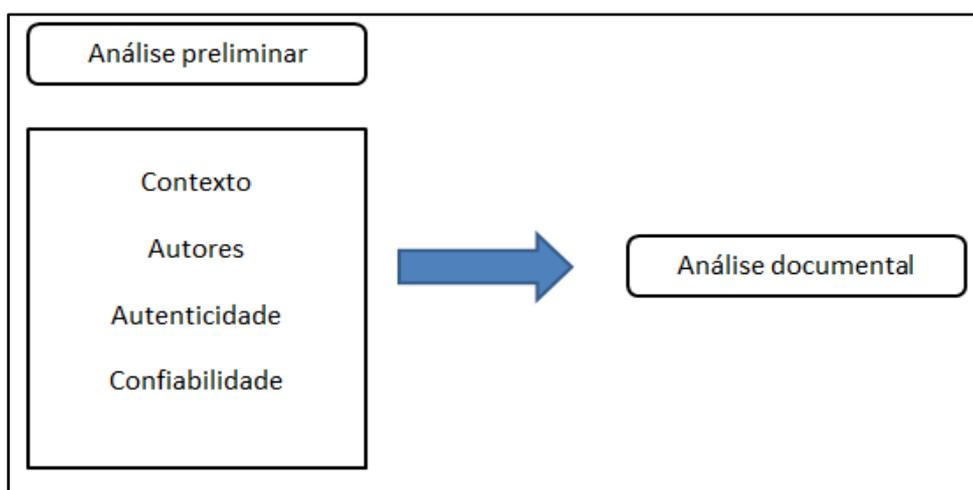
Categoria	Conceito
Pesquisa documental	Empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes (CELLARD, 2008, p.298)
Técnica do documental	Técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor (HELDER, 2006, p.1)
Análise documental	A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.38)

Fonte: autoria própria com base nos autores referenciados.

Apesar de não existir hierarquia nas definições, mas sim conceitos que se adequam mais ao objetivo de uso, seleciono, por essa razão, a perspectiva de Ludke e André (1986). Logo, a análise documental neste trabalho tem como objetivo angariar informações nos documentos eleitos e, sustentado pelos referenciais teóricos, subsidiar, junto às análises (AC), respostas para as perguntas de pesquisa.

Assim como na AC é seguido fases, na AD temos passos a serem executados a fim de dar validade científica a essa análise. A figura abaixo elucida quais são essas ações.

Figura 11- Fases da análise documental



Fonte: autoria própria com base em Cellard (2008, p.311)

Conforme exposto pelo autor, na fase preliminar há quatro etapas que se desenvolvem antes de se executar propriamente a AD. No contexto, é esperado que se descreva informações importantes que são potenciais influências para a produção do documento. Nessa ideia, envolve o social, o cultural, o econômico, o histórico,

enfim, tudo o que ao redor poderia influenciar a produção do documento analisado.

Disserta o autor que

Uma boa compreensão do contexto é, pois, crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental, tanto no momento da elaboração de um problema, da escolha das pistas a seguir para descobrir as principais bases de arquivos, quanto no momento da análise propriamente dita. (CELLARD, 2008, p. 300)

Findo isso, é o momento de examinar a identidade dos autores dos documentos analisados, pois isso se revela também importante para a análise e está intimamente ligado à produção do documento. Logo, é interessante saber os objetivos de produção daquele texto pelo autor. Quanto a isso, Cellard propõe que

Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa idéia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição? Parece, efetivamente, bem difícil compreender os interesses (confessos, ou meio) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem. (CELLARD, 2008, p. 304)

Quanto à parte de autenticidade e confiabilidade, o conteúdo desses quesitos se constitui por questões formais e burocráticas para garantir a originalidade, procedência e validade dos documentos. Essa etapa é bastante importante em documentos históricos cujas fontes não se reconhecem mais. No caso desta pesquisa, é um quesito burocrático da análise, posto que os documentos foram coletados diretamente com os seus produtores. Sobre a autenticidade e confiabilidade, o autor expõe que

Não basta, entretanto, informar-se sobre a origem social, a ideologia ou os interesses particulares do autor de um documento. É também importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida. Por exemplo, ainda que a questão da autenticidade raramente se coloque, não se deve esquecer de verificar a procedência do documento. (CELLARD, 2008, p. 301)

Cumpridos os requisitos da análise preliminar, chega-se, então, à análise documental. Nessa parte, são feitas, com base em uma abordagem analítica, inferências e deduções que constem nos documentos para comprovar questionamentos anteriores (CELLARD, 2008). Assim, cumpre-se o ideal de identificar

informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Ademais, para a análise desses documentos, também foi utilizada a taxonomia de Bloom revisitada e explico a razão. Já se sabe quais categorias e processos são prezados pelo PAS, isso exposto em sua própria matriz de referências. Em contrapartida, não se sabe quais categorias e processos são priorizados pelos professores. A maneira de evidenciar isso é classificando suas tarefas, pelas quais o professor ensina e desenvolve algum tipo de habilidade. Ao final, consegue-se entender se existe ou não impacto justo pela relação de classificações. Por isso então, usa-se a taxonomia de Bloom para auxiliar na análise documental.

Exposta toda teoria, explico como foi a aplicação na prática para a análise dos documentos nesta dissertação. Como já exposto, os documentos escolhidos serão as atividades de professores entrevistados. Após a coleta, foi estudado o contexto de produção dessas atividades junto às concepções e formação dos professores. Isso teve o objetivo de elucidar a análise das atividades. Na parte da AD, foram feitas indagações referentes ao efeito retroativo do PAS na construção desses materiais. É válido ressaltar que o foco dessa análise não foi verificar o efeito retroativo em materiais de ensino, apesar de esbarrar nesse tema, mas sim, ter mais um fundamento de como e se há efeito retroativo no ensino da habilidade leitora.

3.4 Conhecendo o PAS

Estados como Rio de Janeiro, Paraíba e Rio Grande do Sul adotam a forma alternativa de acesso à Universidade⁵⁴. Em Brasília, não é diferente. Foi implementado, pela Universidade de Brasília, junto à comunidade escolar, o Programa de Avaliação Seriada (PAS), que duplica a oportunidade de acesso às vagas da Instituição.

O nome do exame varia de acordo com a região, podendo também ser chamado Processo Seletivo Seriado (PSS), utilizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa; Sistema de Avaliação Seriada (SAS), adotado na Universidade de São

⁵⁴ Disponível em <https://www.mundovestibular.com.br/vestibular/processo-seletivo-seriado> Acesso: 17 de maio 2020.

Disponível em <https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/universidade-para-todos/vestibulares-seriados.htm> Acesso: 17 de maio 2020.

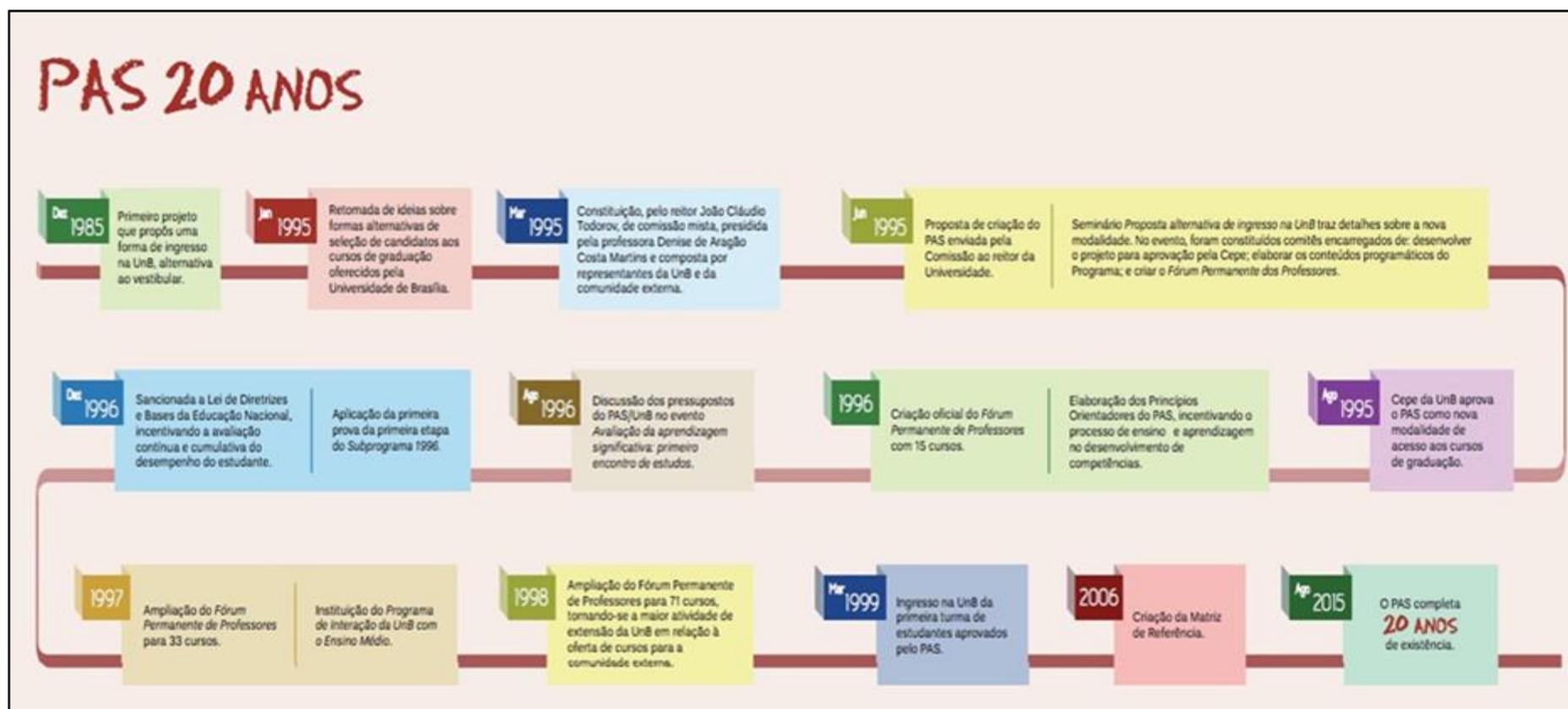
Paulo (USP); ou, também, Programa de Ingresso Seriado (PRISE), como é chamado na Universidade do Estado do Pará⁵⁵. Esse tipo de avaliação não se limita a essas universidades. Instituições públicas dos estados do Amazonas, Goiás, Piauí, Roraima e Sergipe também adotam esse método de avaliação e ingresso ao nível superior. O que todos os exames compartilham em sua essência é a lógica sequencial de avaliação dividida por etapas. Tais etapas respeitam o ciclo de aprendizagem do ensino médio regular, adequando-se aos três anos do nível. O conjunto de três etapas forma um subprograma, assim, PAS etapa 1 (2001), PAS etapa 2 (2002) e PAS etapa 3 (2003) formam o subprograma PAS 2001-2003.

O PAS/UnB nasceu em 1995, estendendo seus subprogramas até os dias de hoje. O sistema é fruto de discussões entre a comunidade externa e interna da Universidade. Tais discussões lideradas pelo então reitor João Todorov e pela presidenta da comissão mista elaboradora, Denise Martins, fermentaram críticas e novas estratégias quanto à forma de ingresso à UnB e ao modelo de seleção dos vestibulares tradicionais, até então, única via de acesso. Com o consenso de um cenário seletivo ultrapassado e que carecia de mudanças, a proposta de um novo modelo de ingresso é aprovada. Comissões com a participação de professores do DF e entorno eram formadas para elaborar uma gama de conteúdos essenciais do ensino médio e que seriam objeto de avaliação.

A seguir, exponho uma figura sobre a cronologia de formação do exame na Universidade. Publicada em 2015, pelo aniversário de 20 anos de aplicação das provas, o instrumento ganhou uma matéria explicativa na revista pesquisa e avaliação “Passei” (RABELO, 2015). A ordem cronológica foi montada pela organização da revista elencando os feitos mais importantes no decorrer da construção e concretização da proposta de implementar o exame.

⁵⁵ Disponível em : <http://www.lyceu.com.br/noticias/gerais/59-vestibular-seriado> Acesso: 17 de maio 2020.

Figura 12- A cronologia do exame PAS-UnB



Fonte: Rabello (2015, p. 6)

Os processos apresentados pela figura, desde 1995, alimentaram o embrião para o nascimento de um programa estruturado, bem elaborado e que alcançou sucesso. Já no ano de 1996, como se vê na Figura 1, é instituído, oficialmente, o primeiro subprograma do PAS em Brasília. Adotando-o como termômetro, foi possível notar que, apesar de sua validade e sucesso, eram necessárias mudanças para sua melhor organização.

A primeira mudança executada nos anos seguintes foi a confecção de um modelo de prova na qual se pudesse analisar competências e habilidades dos alunos em razão de sua aprendizagem no ensino médio, existindo um diálogo mais afinado entre escola e Universidade. Assim, a instituição adotou uma operação avaliativa de projeção de habilidades e competências por matéria estruturadas em uma matriz de conteúdos. Esses critérios eram o “mínimo esperado” da efetiva aprendizagem do aluno no ensino regular para o ingresso no ensino superior. A ponte entre os dois períodos era justamente o exame. A Universidade adotou como conceito de competência,

a mobilização reflexiva e intencional de diferentes recursos (conhecimentos, saberes, habilidades, esquemas mentais, afetos, crenças, princípios, funções psicológicas, posturas e outros) para o enfrentamento de situações-problema. (CEBRASPE, S.D)

Já as habilidades são:

recursos que podem ser mobilizados para o desenvolvimento de determinada competência – aprender a identificar, mobilizar, gerenciar e utilizar recursos, articulados a habilidades, conhecimentos, saberes e outras características (CEBRASPE, S.D.)

Em um de seus explicativos, a Universidade ilustra esses conceitos em forma de um marco. É possível observar na figura abaixo a divisão de habilidade e competência, de modo explicitado, esperado pela banca⁵⁶ organizadora, como também os parâmetros e ações mínimas exigidas do candidato para a execução e bom rendimento no

⁵⁶ Utilizo banca e comissão organizadora como a realizadora do exame, Cebbraspe-Cespe.

Figura 13- Quadro de representação de habilidades versus competência do PAS

COMPETÊNCIAS		HABILIDADES											
		INTERPRETAR			PLANEJAR		EXECUTAR				CRITICAR		
		H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12
		Identificar línguas e traduzir sua pluris significação.	Identificar informações contras e perícias, apresentadas em diferentes línguas, e suas inter-relações.	Inter-relacionar objetos de conhecimento nas diferentes áreas.	Organizar estratégias de ação e selecionar métodos.	Selecionar métodos explicativos, formular hipóteses e prever resultados.	Elaborar textos coerentes e coesivos, com progressão temática e estruturação comparativos.	Aplicar métodos adequados para análise e resolução de problemas.	Formular e articular argumentos adequadamente.	Fazer inferências (indutivas, dedutivas e analógicas).	Analisar criticamente a solução encontrada para uma situação- problema.	Confrontar possíveis soluções para uma situação-problema.	Julgar a pertinência de opções técnicas, sociais, éticas e políticas na tomada de decisões.
C1	Domínio da Língua Portuguesa, domínio básico de uma língua estrangeira (Língua Inglês, Língua Francesa ou Língua Espanhola) e domínio de diferentes línguas: matemática, artística, científica etc.	✓	✓	✓			✓		✓	✓			
C2	Compreensão dos fenômenos naturais, da produção tecnológica e intelectual das manifestações culturais, artísticas, políticas e sociais, bem como dos processos filosóficos, históricos e geográficos, identificando articulações, interesses e valores envolvidos.	✓	✓	✓		✓				✓	✓	✓	✓
C3	Tomada de decisões ao enfrentar situações- problema.		✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓
C4	Construção consistente de argumentação		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
C5	Elaboração de propostas de intervenção na realidade, com demonstração de ética e cidadania, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.	✓		✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓

Fonte: CEBRASPE (sd, p. 2)

Além disso, as provas do PAS ficaram cada vez mais interdisciplinares⁵⁷. Segundo a Revista PASSEI-UnB (RABELO, 2015) o diferencial do PAS frente aos vestibulares tradicionais e exames em larga escala é o rompimento de barreiras entre as disciplinas. A interdisciplinaridade é uma essência do exame que visa a capacidade crítica de articulação do aluno dos diferentes conteúdos de modo pragmático, aplicável e real. A organização do exame defende essa ideia pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2019) que propõem um agrupamento dialógico entre as áreas do saber. O exame cumpre com esse propósito criando temas transversais em seus itens que mesclam conhecimentos de distintas áreas do saber e eliminam fronteiras formais das disciplinas.

A ideia dessa construção interdisciplinar leva a concepções de uma prova que foge de memorizações e condicionamentos, sendo diferente dos vestibulares tradicionais. Argumenta-se para isso o fato de o exame ser elaborado frente a questões atuais e envolver múltiplas áreas do saber, não se limitando a uma única possibilidade de avaliação do conteúdo proposto. Defendeu o professor e ex secretário de educação do Distrito Federal, Júlio Gregório Filho, que o PAS

rompeu com os processos de seleção para a UnB, que priorizavam enormemente a memorização. As provas do PAS, pelo modo como são construídas, passaram a contemplar aspectos que valorizam a criatividade e a aplicação do conhecimento, e ainda propiciou equidade nas médias de acerto para todas as disciplinas. (CEBRASPE, 2015, p 12)

É válido ressaltar que ainda que exista um diálogo entre as matérias e um “distanciamento” de memorizações, o PAS não deixa de ser um exame objetivo e somativo. É importante refletir até onde essa distância é verdadeira e segura. Por vezes, a prova mobiliza toda a estrutura de colégios, administração, corpo discente e docente voltados à compreensão e resolução de itens do programa. Enxergando adiante, a avaliação promove o mesmo tipo de condicionamento causado pelos vestibulares, mas de uma maneira velada.⁵⁸

⁵⁷ A matriz não explicita o conceito adotado referente ao termo. Entretanto, no capítulo à frente, faço um compilado de conceitos que, após análise, mais se aproximam do que a comissão organizadora propõe.

⁵⁸ É válido ressaltar que essa discussão não se finda nesse parágrafo. O exposto é uma temática que exige maior desvelo, inclusive, com fundamentação teórica por se tratar de um fenômeno linguístico

Não obstante, 880 estudantes foram contemplados na primeira chamada do subprograma de 1996-1998, que em 1999 efetivaram sua matrícula no curso escolhido, logo após o término do ensino médio. Ao final da subetapa de 2018, o número de inscritos alcançou 12.260 segundo o Cebraspe (2019), distribuídos em 2.112 vagas para o primeiro semestre e 2.110 para o segundo. Ao final do processo foram convocados no primeiro semestre o número de 2.024 candidatos para efetivarem matrículas, não sendo chamada a totalidade, sem justificativa da Universidade. O modelo de somatização e classificação continua sem muitas reformulações. A cada subprograma é gerado um escore bruto, sendo finalizado no terceiro ano do ensino médio. Cada etapa tem um peso correspondente à série, assim, etapa 1 tem peso 1, etapa 2 peso 2 e etapa 3 peso 3. Após o término das avaliações, em seu último ano, o aluno escolhe uma opção de curso que deseja fazer na Universidade. É divulgada pela administração dos cursos a quantidade de vagas e a seleção dos alunos ocorre em ordem decrescente até completar a carência de alunos por vagas.

O quesito elaboração de itens e estrutura da prova sofreram alterações. Antes dessas alterações, a prova contava apenas com itens tipo A, que exigia do aluno o julgamento da assertiva em (C) para certo e (E) para errado, a partir de textos ou de conhecimentos prévios. Abaixo, para melhor visualização, exponho uma questão do subprograma de 2008.

Figura 14-Exemplo de questão tipo A- PAS/2008⁵⁹

**La monarquía parlamentaria
como sistema político**

7 La monarquía parlamentaria es la forma de gobierno
común en muchas democracias occidentales actuales, en la
que el rey ejerce la función de jefe del Estado bajo el control
4 del Poder Legislativo (Parlamento) y del Poder Ejecutivo
(Gobierno), es decir, el rey reina pero no gobierna. Las
normas y decisiones emanadas del Parlamento regulan no
7 sólo el funcionamiento del Estado sino también la actuación
y funciones del propio rey.

Es muy usual, incluso en la bibliografía de las
10 ciencias políticas, identificarla con otro tipo de monarquía,
la monarquía constitucional, aunque ésta tiene una
característica bien distinta, y es que permite reservar una
13 mayor capacidad y funciones al rey, que retiene gran parte
del poder, por ejemplo, controlando al Poder Ejecutivo.

En la mayoría de las monarquías parlamentarias
16 actuales la autonomía y los poderes del monarca están muy
recortados, pudiendo el Parlamento en cualquier momento
tomar decisiones que obliguen a su cumplimiento por parte
19 del rey. La toma efectiva de decisiones se mantiene en el
gobierno y en las distintas cámaras de representación
parlamentaria, que en una monarquía parlamentaria son
22 considerados los depositarios de la soberanía popular.

Internet: <es.wikipedia.org> (con adaptaciones).

Basándose en el texto, juzgue los ítems siguientes.

- 1 En una monarquía parlamentaria, el gobierno y las cámaras parlamentarias albergan la soberanía del pueblo.
- 2 La monarquía parlamentaria es el sistema de gobierno predominante en los países occidentales.

Fonte: CESPE (2008, p. 1).

Atualmente, a prova é mais sofisticada. Existem, além de itens tipo A, os itens do tipo B. Essa classe de questões é destinada à resolução de um problema que envolva a matemática. Consiste na resolução de uma situação em que o resultado é quantitativo, ou seja, em números. Assim, após resolução do problema, ainda que o resultado dê 000, é obrigatória a sua marcação no cartão resposta.

⁵⁹ Todos os exemplos de itens das provas estão disponíveis em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/downloads/universidade-brasilia.htm>. Acesso : 17 de maio 2020.

Figura 15- Exemplo de questão tipo B. PAS/2019.

<p>82 Considerando que, para um duto com 2 m^2 de área da seção transversal, a vazão de água seja $1 \text{ m}^3/\text{s}$, calcule, em joules, a energia cinética da massa de água que atravessa uma seção do tubo, a cada segundo. Após efetuar o cálculo solicitado, despreze, para a marcação no Caderno de Respostas, a parte fracionária do resultado final, caso exista.</p>
<p>Espaço livre</p>

Fonte: CEBRASPE (2019, p. 14).

Sobre o item de tipo C, ele consiste na elaboração de um comando com apenas uma resposta certa para o problema, divididas em letras A, B, C e D, como é possível visualizar abaixo, por meio de uma questão utilizada no subprograma de 2019.

Figura 16- Exemplo de item tipo C. PAS/2019



Internet: <www.confetariamag.com>.

- 29 A partir de las declaraciones de la niña en la viñeta de arriba, es posible deducir un mensaje de
- A deseo de un mundo más justo e igualitario.
 - B ilusión por un futuro menos igual.
 - C esperanza en ser alta y poder ejercer sus derechos como mujer.
 - D alegría de poder ser una representante de la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres.

Fonte: CEBRASPE (2019, p. 2).

Existe também o item de tipo D, que consiste em uma pergunta que exige uma resposta curta dissertativa acerca da problemática proposta no enunciado. Geralmente, esse tipo de pergunta é utilizado com moderação, visto sua complexidade na resolução e correção. Dessa forma, a banca utiliza no máximo duas questões tipo D em toda a prova. A correção é feita pela banca examinadora, e, ao final do processo, é atribuída uma nota ao candidato. A matéria escolhida pode ser qualquer disciplina que compõe a prova, desde álgebra à literatura. Os critérios para seleção da disciplina desse tipo de questão não foram encontrados nos documentos do programa.

Figura 17- Exemplo de questão tipo D. PAS/2019

90 Considerando que a diferença entre as horas locais das duas cidades seja de 6 h, responda aos questionamentos seguintes.

I Qual é a hora de chegada do avião na cidade de Los Angeles?

II Quando o avião chegou a Los Angeles, qual era a hora local de Tóquio?

III Qual é a data de chegada do avião em Los Angeles? Justifique sua resposta.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

O espaço reservado acima é de uso opcional, para rascunho. Não se esqueça de transcrever seu texto para o **Caderno de Respostas**.

Além dos quatro tipos de item, é proposto para o aluno a escrita de uma redação com temas e gênero definidos pela banca, a ser escrita na norma padrão da língua portuguesa. É válido lembrar que todos os itens, de A à Redação, serão compostos por um texto ou figura de referência, o comando para resolução da questão e a discriminação do tipo de item a ser resolvido, conforme o exemplo abaixo.

Figura 18- Exemplo de questão tipo D. PAS/2019.⁶⁰

<p>Eliminamos o mundo verdadeiro: que mundo restou? O aparente, talvez?... Mas não! Ao eliminar o mundo verdadeiro, também eliminamos o aparente!</p> <p style="text-align: right;"><small>Friedrich Nietzsche: <i>Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo</i>. Porto Alegre: L&PM, 2009, p. 41.</small></p>	<p>Texto de referência</p>
<p>Com base na obra Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo, de Nietzsche, e no trecho acima, julgue os itens 37 e 38 e assinale a opção correta no item 39, que é do tipo C.</p>	<p>Comando</p>

Fonte: CEBRASPE (2018, p. 19).

Um fator a se ponderar, é que, diferentemente dos outros exames de ingresso à Universidade, o PAS-UnB tem fator de correção, para os itens A, B, C e D. Esse fenômeno consiste em corrigir o erro de uma questão com descontos nos acertos do candidato. Ou seja, se o aluno erra uma questão, por esse erro ocasionará o desconto de um valor, a depender do item que errou. Mas, por essa lógica, caso o aluno tenha mais erros que acertos, sua nota não chega ao patamar 0,00, mas sim, a uma nota negativa, proporcional aos cálculos dos erros. A máxima “uma errada anula uma certa” não se aplica a todos os itens, mas sim aos do tipo A. A banca examinadora do PAS especifica a forma de desconto para cada tipo de questão. Abaixo, demonstro esses números em uma tabela, para melhor visualização.

Quadro 10- Demonstrativo do fator de correção de cada tipo de questão.⁶¹

Tipo de item	forma de correção/desconto
Tipo A- certo e errado	Proporcional= 1 erro - 1 acerto

⁶⁰ Disponível em https://cdn.cebraspe.org.br/arquivos/PAS/SaberPAS_1.pdf. Acesso em 18 maio 2020

⁶¹ Todos os dados da tabela estão disponíveis em : https://cdn.cebraspe.org.br/arquivos/PAS/SaberPAS_1.pdf. Acesso em: 18 de maio de 2020.

	Em branco= 0,00
Tipo B- Resultado numérico	Erro = 0,00 Acerto = +2x Em branco= 0,00
Tipo C- Múltipla escolha	Erro= -0,667x Acerto= +2x Em branco: 0,00
Tipo D- Dissertativa curta	Erro= desconto x Acerto= +3x Em branco= 0,00
Redação	Erro = ortográfico e visual- 0,015. erro sintático e estrutural- 0,025 Matriz Apresentação- até 0,50 desenvolvimento- até 2,50 Adequação à tipologia textual- até 3,50 Coerência e coesão- até 3,50

Fonte: elaborado pelo autor com base em consulta de dados.

À luz de diversas áreas da Educação e também, da Linguística Aplicada, é lançada outra reflexão, frente aos critérios de correção. A necessidade da punição pelo erro contribui para o processo formativo do aluno? Esse fenômeno causa quais impactos para o aluno, professor e escola? Desvalidar o esforço do acerto pelo erro é justo no processo formativo educacional? São questões delicadas, mas que carecem de reflexão. O Cebraspe-Cespe adota o método em todos os seus instrumentos, inclusive em certames para seleção de cargos públicos; no entanto, é necessário aclarar se em todos os instrumentos existem os mesmos objetivos e funções. Apesar de ser uma temática que dá extrato suficiente para investigação e mostra relevância na atualidade, não é o foco desta pesquisa, e por isso, não será aprofundada. Conquanto deixo a reflexão e convido os novos pesquisadores a se aprofundarem nesse assunto.

Além disso, a organização dos itens é classificada por nível de dificuldade, sendo fácil (F), média (M) e difícil (D). A justificativa e o critério para a seleção da dificuldade é como a questão aborda as habilidades e competências exigidas e apresentadas na matriz. Abaixo, a figura ilustra a classificação de uma questão de

língua espanhola em seu nível de dificuldade e as abordagens exigidas para sua resolução.

Figura 19- Exemplo de classificação de item⁶²

1	Intentar ver la utilidad de las materias poco interesantes puede ir a tu favor en la escuela.		
Tipo	Gabarito	Dificuldade	Habilidade e Competência
A	C	F	H1C1

Fonte: CEBRASPE (2018).

Entretanto, o Cebraspe afirma que

a grande maioria dos estudantes acertou a resposta (66,94%), esse pode ser considerado um item fácil. Ainda assim, surpreende a quantidade de estudantes que erraram (25,44%) ou deixaram a resposta em branco (7,41%). O índice de estudantes que optaram pela dupla marcação, pretendendo, com isso, anular a resposta, foi insignificante (0,18%). Note-se que a soma dos percentuais de respostas incorretas e em branco resulta em um percentual superior a 33% do total das respostas. Portanto, para os estudantes, esse não foi um item fácil. (CEBRASPE, 2018, p. 28)

Isso revela que o nível de proficiência exigido pela questão está mais alto que o nível apresentado pelos alunos, os quais não desenvolveram de maneira satisfatória as habilidades e competências essenciais para a resolução dessa questão.

Acerca da língua estrangeira, o exame apresenta a adoção de três para avaliar seus candidatos. Espanhol, Francês ou Inglês são opções dentre as quais o aluno deve escolher para realizar a avaliação. No caso da Língua Espanhola, foco deste trabalho, a comissão elaboradora espera do aluno compreender, inferir, criticar, interpretar textos verbais e não verbais e suas informações centrais e periféricas, além de conseguir traduzir plurissignificações e compreender a diversidade cultural da língua (CEBRASPE, sd, p. 18; CEBRASPE, 2018, p. 27).

É foco de uma investigação questionar, fomentar e validar as afirmações encontradas e emitidas pelos objetos de estudo. A ciência se (re)constrói pelo

⁶² Disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/arquivos/PAS/SaberPAS_1.pdf. Acesso em 23 de mai. de 2020.

questionamento empírico. Para que isso fosse concretizado, foram analisadas provas da subetapa de 2009 e 2019. O período e a escolha dos subprogramas se justificam pela razão de existir um intervalo significativo para as análises. Assim, munido por uma amostra maior, é provável observar as mudanças, evoluções e retrocessos, ao decorrer das etapas, que são importantes para o trabalho.

Ademais, o acesso às provas, depois de buscas e pesquisas, limitou-se ao do subprograma de 2008. As provas seguem a estrutura de itens tipo A e tipo C, ambos elaborados em Língua Espanhola. Com as mudanças ao longo do tempo, as questões ficaram cada vez mais complexas e sofisticadas, e, nos últimos seis anos, há uma divisão dos itens. Há itens que visam a avaliação da interpretação pareada a aspectos socioculturais por meio de textos literários, charges e manchetes. Conquanto, há o contra ponto. A estrutura da língua também é objeto de avaliação no subprograma mais atual, como as provas de 2016-2019. Questões envolvendo sintaxe, morfologia e semântica são conteúdos exigidos para a aprovação dos candidatos. Em nenhum dos programas analisados houve a detecção de itens tipo D. A matriz afirma que

também se busca um indivíduo crítico, aberto, reflexivo, independente, comunicativo e interessado não apenas em sua cultura, mas, também, nas de sociedades de língua espanhola, francesa ou inglesa (CEBRASPE, s/d, p. 18).

A afirmação contida no documento é estimulante, pelo menos no campo teórico. No entanto, foi possível observar nas provas que a proposta de contato com a cultura e sociedade é limitada. Por vezes, os textos e charges, principais fontes de contato e interesse da cultura na prova, não abordavam peculiaridades da cultura, mas esbarravam-se em temáticas gerais as quais não tinham “a cara” hispano/espanhola. Além disso, foi perceptível aferir que um texto era usado para as três línguas e, por vezes, havia a inclinação a uma cultura.

Figura 20- Questões e textos do PAS subetapa 2006⁶³

Dr. Suzuki often refers to the ancient wisdom that there are four basic elements — earth, air, fire, and water — and that humans (and other life forms) are composed of them. That sounds silly, but check out his reasoning:

6 Dr. Suzuki is frequently referring to the old belief that there are four basic elements.

Le docteur Suzuki utilise a souvent l'ancienne sagesse, une conviction séculaire, selon laquelle il y a quatre éléments fondamentaux: terre, eau, air et feu. Il dit que les êtres humains et d'autres formes de vie sont composés par ces éléments. Cela semble bête, mais il est intéressant de vérifier sa réflexion.

6 Monsieur Suzuki se réfère souvent à l'ancienne croyance qu'il y a quatre éléments fondamentaux.

El Dr. Suzuki utiliza muchas veces la antigua sabiduría según la cual existen cuatro elementos básicos — tierra, aire, fuego y agua — y que los seres humanos (y otras formas de vida) están compuestos por ellos. Esto parece tonto, pero vamos a verificar su idea.

6 El Dr. Suzuki recurre con frecuencia a la antigua idea de que hay cuatro elementos fundamentales.

Fonte: CEBRASPE (2006, p.1)

Portanto, põe-se em dúvida a autenticidade dos textos, o estímulo à criticidade e o contato do candidato com as culturas específicas, consequentemente comprometendo a afirmação da banca elaboradora quando cita “Supõe-se um indivíduo crítico, reflexivo, comunicativo e interessado na cultura e na sociedade em questão”. (CESPE/CEBRASPE, 2018, p.18)

3.5 Questões éticas na pesquisa

Quando mencionamos o termo ética, há uma gama considerável de teorias, visto que está apoiada em questões sociais. No entanto, a necessidade do uso da ética nasce de uma demanda, ou melhor, de um abuso que carecia de regras para promoção de um bem estar e segurança social, jurídica e acadêmica. Foi justo por

⁶³ Disponível em <<https://darcigp.blogspot.com/2015/12/pas-unb-1-2-e-3-etapas-provas-e.html>> Acessado em 07 de ago. 2021

esse abuso de perspectivas e ações em nome da ciência, que surge o código de Nuremberg⁶⁴. O código foi elaborado a partir de discussões em um tribunal internacional que formulava regras para pesquisas envolvendo seres humanos. No Brasil, o Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde é o órgão responsável pela regulamentação de questões éticas nas pesquisas.

Trazendo à realidade desta pesquisa, esta dissertação, cujo protocolo nº CAAE 31998420.4.0000.5540, autorizado pela Plataforma Brasil, na data de 29/07/2020, obedece a todas as orientações do comitê de ética em pesquisa (CEP), avaliado pela Universidade de Brasília, acatando também o dispositivo da resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde⁶⁵.

Para essa conformidade, em todos os momentos da coleta de dados, houve o esclarecimento aos participantes da natureza da pesquisa, de seus ônus e de sua liberdade de escolha quanto à sua participação. Ademais, para a colheita dos dados, antes, foi sempre autorizado pelo colaborador, por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, para uso de imagem, dados, transcrições e áudios. Além disso, respeita, em todos os processos, as categorias de confidencialidade, privacidade, integridade e segurança estabelecidas por Paiva (2005).

Entretanto, a ética em uma pesquisa não se limita a obedecer aos parâmetros legais estabelecidos pelos órgãos responsáveis. Vai além. Defende Spink (2012, p.40) que “a ética na pesquisa se refere à utilidade do conteúdo investigado e para quem ele será direcionado”. Assim, a produção da pesquisa não deve se limitar à academia, mas divulgada. Isso relaciona-se com o compromisso moral e ético do pesquisador com os resultados de seu trabalho, pois a essência da pesquisa é a produção de conhecimentos para a melhoria das condições de vida do ser humano e das relações, em todos os setores. É essa a intenção desta dissertação para com seus participantes e o ambiente acadêmico.

Neste capítulo a metodologia que orientou esta pesquisa foi apresentada. Assim, foi escolhido o método qualitativo pareado ao estudo de múltiplos casos. Para coleta de dados foram elaborados os instrumentos de coleta sendo o questionário semiestruturado para prévia seleção e a entrevista semiestruturada para

⁶⁴ Disponível em <<https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-105/codigo-de-nuremberg-a-construcao-historica-da-pesquisa-com-seres-humanos/>> Acessado em 25 jun. 2021

⁶⁵ Disponível em <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html> Acessado em 25 jun. 2021

aprofundamento dos dados. Logo após, foi feito o tratamento dos dados a partir de três teorias: Análise de Conteúdo; Análise Documental e categorização segundo taxonomia revisitada de Bloom. Os dados foram selecionados e categorizados e seguiram para análise e discussão dos pontos mais relevantes, que são apresentados no próximo capítulo.

“mas talvez esta polissemia do termo valor que, neste momento, nos causa dificuldades nos leve a interrogar-nos de outro modo e a dar-nos um sinal ou um índice para nos pôr na pista de descoberta uma importante” (HADJI, 1994, p.29)

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo apresento os resultados do processo de coleta de dados. Assim, para melhor compreensão, divido-o em três seções. Na primeira seção, trato dos dados e resultados obtidos através do questionário, limitando-me à análise dos resultados dos 4 casos estudados. Em seguida, inicio a análise da entrevista dos casos e de seus materiais utilizados em aula, de maneira individual. Fecho o capítulo, com a última seção, uma síntese dos casos e achados no capítulo. Dado por certo, o objetivo neste capítulo é visualizar como as teorias explanadas se evidenciam na prática e se refletem nos dados, respondendo, assim, às perguntas desta pesquisa.

4.1 O questionário e as evidências

Como exposto no capítulo anterior (3.2.1) houve 29 professores aptos a participar da pesquisa. No entanto, aqui, faço a análise apenas dos dados dos quatro professores participantes do estudo de caso e explico o motivo. Acredito ser primordial entender o porquê da escolha dos quatro participantes para o estudo dos múltiplos casos, apesar de já justificado no capítulo metodológico. No entanto, ter o contato com as respostas desses participantes auxilia a compreensão lógica, teórica e metodológica dos casos apresentados à frente.

O ponto de partida para evidenciar a relação de efeito retroativo e PAS foi a resposta fornecida à pergunta: 1.2- *“Você costuma adequar seu planejamento para contemplar algum conteúdo da matriz do PAS?”*. Diante dessa pergunta, houve uma heterogeneidade que chamou atenção, conforme apresentado abaixo.

Quadro 11- Resposta dos participantes à pergunta sobre a adequação do planejamento à matriz do PAS

Participantes	Nunca adequiei	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre adequiei
Ana	X			
Carlos		X		
Luís				X
Rafaela			X	

Tais dados concretizam o pensamento de Watanabe (1998), quando expõe que um mesmo exame pode impactar os participantes de maneiras diversas. Entretanto, apesar de existir heterogeneidade na resposta acima, sobre a pergunta “1.5-Você julga importante trabalhar com temáticas e questões do PAS em suas aulas?”, houve maiores aproximações de respostas, como ilustrado abaixo.

Quadro 12- Resposta dos participantes à pergunta sobre a importância do trabalho com temáticas do PAS

Participantes	Não considero importante	Pouco importante	Considero importante	Muito importante
Ana			X	
Carlos				X
Luís			X	
Rafaela				X

Tais resultados despertaram interesse, posto a existência de uma sutil incoerência. Na análise, uma questão causou-me incomodo: como um professor pode considerar importante/muito importante as temáticas do PAS e não adequar ou contextualizar esses conteúdos à sua prática e planejamento? Seria um tipo de efeito retroativo, impactando o professor, o currículo, a escola? Seria apenas uma questão organizacional do professor e instituição?

Sobre isso, questioneimei-me acerca do resultado das respostas e dois fatores podem ter sido decisivos para que isso ocorresse. Em primeiro lugar, julgo que a ordem das perguntas no questionário pode ter influenciado, posto que a pergunta do

item 1.2 versa sobre planejamento de uma maneira geral. Em segundo plano, já no item 1.5, a ideia é uma concepção pessoal do professor. Logo, existe um paralelismo de concepções profissionais versus pessoais que, em primeiro momento, subsidia a existência da citada “sutil incoerência”. Isso também foi um ponto que estimulou a escolha dos participantes para a entrevista.

Além disso, ainda acerca do segundo argumento, existem mais duas proposições que podem ter influenciado as respostas: a crença e a pressão social. Sobre a crença, não me aprofundo nesse ponto, posto ser uma linha de pesquisa que se tangencia à temática deste trabalho. Conquanto, de certo modo, existem crenças e culturas preservadas entres os professores e experiências de vida quanto aluno e/ou professor que fermentam a ideia da importância do PAS.

Complementando com o segundo ponto, pressão social, há construções sociais que modelam a forma de pensamento sobre o PAS. Logo, dizer que não acredita que o PAS seja importante para seus alunos pode soar como sinônimo de incompetência ou despreparo do professor, visto a magnitude e visibilidade do exame no Distrito Federal. Considero, ainda, que isso também é um tipo de efeito retroativo, justo quando Hughes (2003) relaciona os impactos de um exame externo e as relações sociais. Essa é mais uma faceta do efeito retroativo.

De fato, essas inquietações dariam discussões complexas, mas limitei-me a entender a relação entre três pilares: efeito retroativo; PAS; e ensino da habilidade leitora. Para que existisse essa seleção de participantes, a resposta para a pergunta “1.4-Você já elaborou materiais para seus alunos com referência às questões do PAS?” foi essencial, posto que é a partir dessa prática que surge a possibilidade de visualizar a existência ou não do impacto do exame. Ressalto que a intenção não é examinar se há impacto do exame nos materiais, mas sim, se existe efeito retroativo no ensino da habilidade leitora a partir do instrumento: materiais. Sobre isso, novamente, houve uma fragmentação na resposta dos estudados, como demonstrado a seguir.

Quadro 13- Resposta dos participantes sobre a frequência de elaboração de materiais para o PAS.

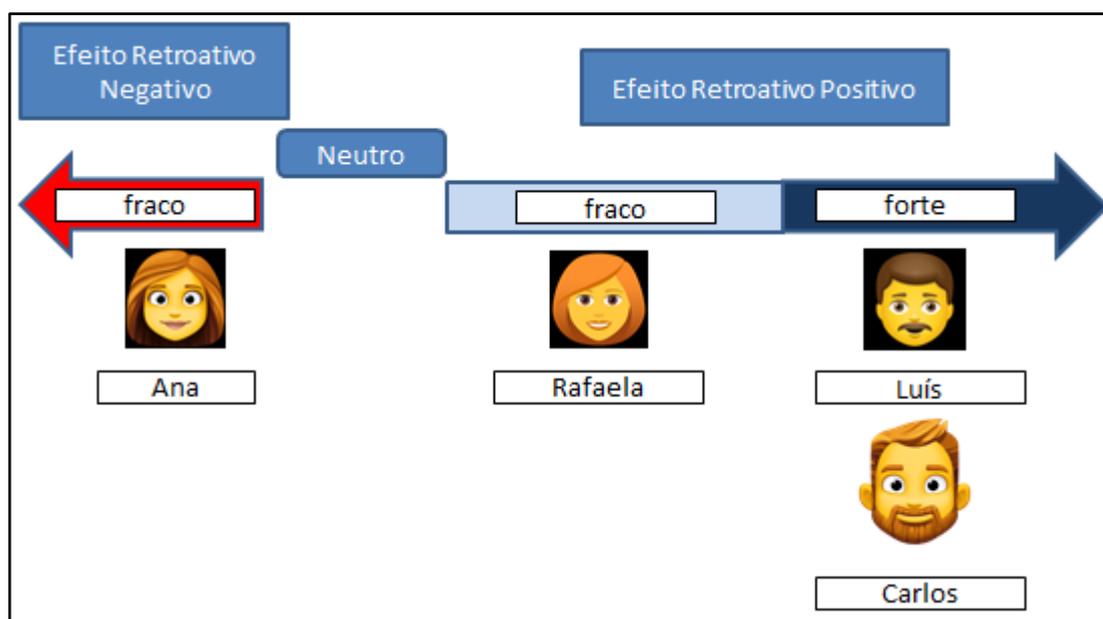
Participantes	Nunca elaborei	Poucas vezes elaborei	Muitas vezes elaborei	Sempre elaborei
Ana		X		
Carlos			X	
Luís				X
Rafaela				X

As respostas demonstram ampla inclinação para a construção de materiais com algum tipo de impacto do PAS. Assim, é possível visualizar o que afirmara Haniya (1990, p.26), quando propôs que “um exame pode definir (...) o conteúdo e os objetivos de desempenho do curso”. Por uma análise lógica, se há existência de adequações nos materiais e é a partir dos materiais que os professores ensinam a leitura, logo, as chances de existirem impactos no ensino dessa habilidade são promissoras. Entretanto, o fenômeno é complexo, tem várias facetas e características. Destarte, para que se possa, de fato, responder à pergunta desta pesquisa, é necessária uma análise categorizada e evidenciada desse tipo de impacto, que apresento na próxima seção.

4.2 Os casos da pesquisa

A partir dessa seção, será organizada uma verificação de cada participante de maneira individual, junto às suas atividades. Ao final, será feito uma síntese individual do caso com a possível existência e classificação do efeito retroativo segundo categorias expostas na literatura. Como panorama geral da seção, proponho a leitura de uma ilustração que ajudará a compreender o descrito nessa parte e, ao final, retomarei com novos comentários.

Figura 21- Panorama da classificação do efeito retroativo dos casos estudados



Fonte: Elaboração própria.

4.3 Sobre os professores estudados e suas atividades

Explico, para melhor ambientação, que as análises das entrevistas não seguirão a ordem alfabética, posto que três professores usaram o mesmo material. Para facilitar, então, essa análise, apresento-os, faço uma única análise dos materiais e acrescento as peculiaridades de cada um em sua parte. Logo em seguida, apresento a professora que elaborou atividades e as examino. Assim, concluo fazendo uma síntese geral dos casos.

4.3.1 O caso Rafaela

Rafaela é professora efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal há mais de 11 anos, tendo experiência tanto em ensino fundamental, como em ensino médio que, atualmente, é seu nível de regência. Lecionou em algumas regiões administrativa (RA), e atualmente, está em uma escola regular, na RA I- Asa Norte⁶⁶.

⁶⁶ Brasília é dividida, segundo sua lei orgânica, por 33 regiões administrativas. Apesar de não existir esse termo quando se trata de Distrito federal, mas para fins didáticos, essas regiões administrativas são equivalentes a pequenos “municípios”. Para melhor compreensão, um mapa de divisão de Brasília

Julgo importante compreender essa conjuntura, posto que o contexto e a relação social, como já fora afirmado por Hughes (2003), também podem ser fatores que fermentam a presença ou não de efeito retroativo.

A Região Administrativa Asa Norte é localizada no centro norte de Brasília e, segundo censo realizado em 2018, pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), tem 221.326 habitantes⁶⁷. Desses, segundo o mesmo órgão, 99% declara saber ler e escrever e 44,8% afirmam frequentar regularmente as escolas das cidades. Além disso, outro dado importante é que 87% dos habitantes trabalham e têm renda superior a 4 salários mínimos, sendo essa cidade considerada área do grupo I de público de alta renda (CODEPLAN). Isso explica algumas revelações feitas por Rafaela.

Outrossim, Rafaela, quando foi indagada sobre a estrutura dos materiais elaborados, expôs

Na verdade, estrutura não... o que você tem que entender... a prova dos PAS ela é baseada na habilidade leitura e interpretação e, eventualmente, eles colocam gramática e não é muito... mas colocam. E aí, a forma que eu trabalho, já trabalhei muito mais, pois, hoje, a demanda na escola nem é mais o PAS é o ENEM (...) hoje, meu foco está todo no ENEM.... nos últimos três anos mudou completamente (o foco). (**Rafaela**. Entrevista 02/06/2021)

Há, nessa fala, um fator que chama a atenção: a mudança de foco de Rafaela que não mais é o PAS, e sim, o ENEM. Questionei-me qual seria a razão dessa mudança de foco e o que levaria a essa mudança. A explicação vem a partir de duas respostas de Rafaela. A professora afirmou que

a galera dorme, não faz. Quando vê, já está na segunda etapa, perdeu a inscrição e desiste e não faz. (**Rafaela**. Entrevista 02/06/2021)

Infere-se uma possível mudança de foco dos estudantes acerca do PAS, uma boa oportunidade de acesso à Universidade Pública. Pela magnitude da oportunidade, a investigação exigia ir além. Como alunos e professores mudam o foco para outro exame? Por que fariam isso? Seria isso um exemplo de efeito retroativo neutro?

pode ser visualizado em: http://apps.tre-df.jus.br/sabadContatoMapa/index_por_zona.html. Acesso em: 29 Ago. 2021.

⁶⁷Relatórios produzidos em 2018 pela CODEPLAN Disponível em <<http://www.codeplan.df.gov.br/relatorios/>> Acesso em: 29 Ago. 2021.

Negativo? A resposta que ajuda a entender essas indagações é o dito pela professora apresentado no excerto a seguir.

essa semana, estava fazendo um trabalho relacionado ao PAS, e... nossa! estava até pensando em mudar a proposta porque ninguém vai querer fazer o PAS. Tem uns que dão a desculpinha de que não quer UnB ou que vai sair de Brasília para estudar fora. (**Rafaela**. Entrevista 02/06/2021)

Isso revela a pouca adesão ao PAS e à faculdade pública, em especial, a de Brasília. Razão disso é o contexto socioeconômico em que se encontra o professor, os alunos e a escola. Como já dito, a região administrativa de Asa Norte é, majoritariamente, de público de renda alta, ainda que esse público estude em escolas da rede pública. O ENEM é um exame que abre o leque de possibilidade de estudo superior, inclusive, na rede privada. Bolsas, descontos, convites pela nota do ENEM são frequentes nas universidades e faculdades particulares de Brasília. Isso, aliado à condição econômica-social dessa cidade, estimula professores e estudantes a terem um foco maior nesse tipo de exame. A situação demonstra que o efeito retroativo não se aparta do contexto social, como propunha Hughes (2003) e também Khaniya (1990). Mas pelo exposto, poder-se-ia classificá-lo como neutro? como negativo? As respostas de Rafaela o classificam de maneira diferente.

Seguindo as perguntas e indagações da entrevista ela seguiu dizendo

mas quando eu trabalho com esse tipo de estrutura, não gosto nem de falar estrutura, porque parece que é algo formatado, mas que eu trabalho, é no sentido de focar nos processos, na leitura e interpretação de inferência, de dedução, não uma interpretação que ele vai lá copia do texto e coloca. (...) Então muitas vezes, eu pego as próprias provas deles (PAS), pego as questões e trabalho com isso... Faço isso demais! (**Rafaela**. Entrevista 02/06/2021)

Rafaela afirma categorias importantes a serem discutidas. Uma delas é a forma de seu ensino, o qual privilegia a habilidade de leitura e interpretação com desenvolvimento de inferências e deduções. Isso revela que existe uma relação entre o que PAS exige do aluno e do que, ela, como professora, ensina. Sobre a exigência do PAS, já exposto em sua matriz no capítulo metodológico, uma de suas macros habilidades é, justamente, a de interpretar. Além disso, essa se divide em sub-habilidades da interpretação que, de certo modo, esbarram também na fala de Rafaela quando propõe inferências e deduções. Isso demonstra, então, uma relação de

influência do exame no que é ensinado, o que traduz a proposta de efeito retroativo defendido por Scaramucci (2003). Logo, a existência de adequação do planejamento para o ensino de uma habilidade exigida pela prova a partir das próprias provas já aplicadas é uma forma de entender que existe efeito retroativo.

Outro fator que chamou a atenção e reforça o pensamento da existência de impactos foi quando, indagada sobre os processos de correção de atividades e das provas, Rafaela respondeu

Não, eu não uso “critério de apenação”, eu não uso na escola. Sabe quando eu uso apenação? Na minha prova não, até porque eu não posso... aí, se eu uso, também, ia negatizar...eu não posso fazer isso! (...) mas eles (alunos) sabem do processo de apenação, porque eu trabalho com eles as provas em sala... aí sim a gente faz o critério de apenação para eles terem uma noção de como eles (CESPE/Cebraspe) fazem. (**Rafaela**. Entrevista 02/06/2021)

Mais uma vez, diante do afirmado pela professora, foi possível visualizar que as estruturas do PAS exercem impacto no seu planejamento. Ela utiliza em suas aulas a mesma filosofia de inibição de acerto aleatório, denominado por ela como “apenação” na sua práxis de ensino. Além disso, perguntada se a sua prática mudou depois de ter contato com o PAS, ela respondeu

Eu conheço o PAS desde que eu era aluna. Eu passei para a UnB pelo PAS, né?! (...) as matrizes eu leio, são muito bem elaboradas, mas acaba que a gente nem as usa muito. A gente parte mais para as questões interdisciplinares, que a prova conversa com outras áreas do conhecimento (...) Na didática, sim, já muda... eu tenho uma parte no meu último bimestre que é só provas do PAS, eu chamo de.... é.... como se fosse simulados que a gente pega as últimas provas e vai resolvendo (...) isso é meu, eu sempre gostei. (**Rafaela**. Entrevista 02/06/2021)

Sobre essa fala, há a importância das crenças e culturas ora afirmadas no início da seção. Além disso, é possível visualizar que existe a mudança estrutural de currículo, planejamento e execução de aula em prol do PAS. Esse tipo de feito é a configuração de impacto que afirmaram Cheng (1998) e Andrews (1995).

Nesse momento, apresento as atividades que ela sempre usou para ensinar e desenvolver a habilidade leitora dos alunos como antes dito. Rafaela informou que essas “atividades” são as próprias provas. Perguntada como seria a seleção das provas, Rafaela enunciou que não existe um critério claro. Ela utiliza as provas que encontra na internet dos subprogramas passados, como os demonstrados abaixo.

Figura 22- Questão da prova utilizada por Rafaela⁶⁸

La FIFA mostró el sábado 9 de junio de 2018 la sala de operaciones del VAR (*video assistant referee*), que es un sistema de video arbitraje. Aseguró que a pesar de ese nuevo sistema serían los jueces y no la tecnología los que arbitrarían los partidos. En realidad, el cuartel general del VAR son dos pequeñas salas, eso sí, con muchas pantallas de televisión, con cuatro asistentes que están encargados de ayudar a los tres árbitros de cada partido mundialista. “Tenemos a 13 personas sólo para el VAR, aunque no todos serán asistentes principales. Después tenemos seis o siete árbitros más que pitarán partidos y también pueden hacer el VAR. Es decir, unas veinte personas dedicadas al video arbitraje”, dijo Massimo Busacca, responsable del arbitraje de la FIFA. Explicó también que los árbitros asistentes de video de cada partido harán sólo uno por día, aunque si es necesario repetirán, ya que la FIFA quiere “buscar la calidad”. Señaló que habrá cuatro VAR en juego en cada partido: el primero analizará las jugadas polémicas; el segundo seguirá el partido en vivo en todo momento; el tercero se ocupará de los fuera de juego y el cuarto será de apoyo.

Internet: <www.lavanguardia.com> (con adaptaciones).

Juzgue los siguientes ítems de acuerdo con el texto de arriba.

- 1 Cada uno de los VAR utilizados en los juegos mundiales tiene un objetivo diferente.
- 2 El VAR es una tecnología que fue usada en el mundial de 2018 que sustituyó el papel de los jueces en los partidos de fútbol.
- 3 Las salas de operaciones del VAR que funcionaron en el mundial del 2018 tenían unas veinte personas que siempre asistieron con los juegos.
- 4 La búsqueda de la calidad por parte de la FIFA se refleja en el control del número de veces que una persona puede participar en el VAR por día.

Fonte: CEBRASPE, 2018.

Sob uma perspectiva analítica prévia desse documento, é importante compreender o contexto de seu uso. Por se tratar de uma prova já aplicada, esse material utilizado foi deslocado de seu contexto, o qual antes era um cenário de seleção e, agora, transfigura-se em instrumento de ensino na sala de aula. Quanto à sua autoria, não existe elaboração pessoal, mas sim, um empréstimo de autoria entre banca elaboradora e professora.

Sob a ótica do conceito de autenticidade, esse material não seria em sua plenitude autêntico, posto que chegar a esse patamar é pouco provável, conforme

⁶⁸ Disponível em <https://professorjailton.com.br/novo/index.php/18-provas-vestibulares/47-provas-pas-unb>. Acesso em: 24 Ago. 2021.

também defende Mcnamara (1996). No entanto, diria que se aproxima de um grau elevado de autenticidade e, exposto isso, argumento o porquê. O material atende às categorias propostas tanto por Alkubaidi (2009) e Brakefield (sd), aproximando-se do contexto real dos avaliados como também promovendo validade no construto avaliado, a leitura.

Figura 23- Prova utilizada por Rafaela⁶⁹

1 **Formas únicas de continuidad en el espacio** es el
 nombre que recibe esta escultura del artista futurista
 Umberto Boccioni y supone un magnífico ejemplo de lo
 4 que quería decir este manifiesto. Se trata de la
 representación de una figura que en cierto modo nos
 recuerda mitad a un ser humano y mitad a una máquina.
 7 Boccioni es capaz de mezclar ambas cosas y representar lo
 que se percibe en la alocada sociedad de la época. La
 escultura carece de detalles de brazos y rostro, pero la
 10 imponente zancada producida por la amplitud de
 separación de sus piernas casi nos hace olvidarnos de ello,
 generando una fuerte sensación de tensión que está
 13 provocada intencionadamente.

Lo primero que transmite esta escultura al
 observarla es sensación de velocidad, otra característica
 16 innovadora de este movimiento, que se convirtió además
 en su mayor seña de identidad. Esta superposición de
 formas que busca conseguir algo tan complicado como
 19 engañar a la mente y conseguir que ésta asocie la sensación
 de movimiento ante un objeto que no deja de ser estático,
 tiene una consecuencia inmediata: ampliar el espacio y
 22 ángulo de visión de la escultura. Toda escultura de bulto
 redondo consta de diferentes puntos de vista, pero este
 hecho adquiere una importancia supina en **Formas únicas
 25 de continuidad en el espacio.**

Internet: <arte.laguia2000.com> (con adaptaciones).

De acuerdo con el texto precedente, juzgue los siguientes ítems.

- 1 La escultura creada por Boccioni se caracteriza por presentar los dos miembros superiores poco definidos.
- 2 Una de las mayores sensaciones de velocidad y movimiento observadas en la escultura tiene relación con la parte inferior de su cuerpo.
- 3 Con su escultura, Boccioni pretende, de cierta manera, retratar a la gente de su época.
- 4 Al observar la escultura, el espectador puede percibir una sensación de movimiento, de que ella gira sobre sí misma.
- 5 En la oración "casi nos hace olvidarnos de ello" (l.11), el vocablo "ello" se refiere a "Boccioni" (l.7).

Fonte: CEBRASPE, 2019.

É possível ainda inferir que, com o uso dessas atividades, há o desenvolvimento de um domínio e duas habilidades abordadas. Segundo a taxonomia revisitada de Bloom (2001) o domínio seria "avaliar", o qual espera que o aluno realize julgamentos baseados em critérios, inferências e deduções a partir de suas

⁶⁹ Disponível em <<https://passeandounb.com/provas-antiores-do-pas-3/>> Acesso 24. ago. 2021

experiências ou evidências encontradas. Isso fica muito claro a partir do comando da questão e do verbo utilizado, "*juzgue*" (julgue). Esse tipo de domínio é o mesmo o qual Rafaela afirmou outrora, que buscava desenvolver em seus alunos quando ensinava acerca da habilidade de leitura. Além disso, com o uso dessa atividade, são desenvolvidas duas dimensões do conhecimento a factual, posto que são exigidas relações de domínio básico e estruturais, mas também o conhecimento metacognitivo, visto que é exigido que o aluno desdobre processos cognitivos correlacionados à interdisciplinaridade e suas experiências de mundo.

Ainda sobre esse tipo de atividade desenvolvida por Rafaela, é possível identificar que a professora ensina um modelo de leitura e interpretação focada no modelo ascendente (*bottom up*). Justifico essa inferência, pois segundo Abreu (2017), a filosofia deste modelo é a leitura com o objetivo de decodificação sem ações. É justamente isso o desejado quando se trabalha com esse tipo de exercício. Não é necessário compreender as entrelinhas do texto, tampouco relacioná-las a fatos do mundo externo para criar novos conhecimentos, interpretações e mudanças. O objetivo é que se decodifique o texto de forma que angarie subsídios para julgar o item como produto final da leitura.

Portanto, é cabível entender que existe efeito retroativo na prática de ensino da habilidade leitora. Isso é possível inferir, não só pelos argumentos expostos e examinados, mas também, por uma relação de coerência. O ensino de uma habilidade com fim específico, utilizando o próprio fim específico para seu ensino, corresponde a modelar o contexto e a habilidade ao efeito retroativo.

Já está consumado que a existência do impacto é real. Ainda assim, não se finda nessa descoberta. É preciso compreender como há a manifestação desse efeito, e, para isso, Watanabe (2005) junto a outros referenciais auxiliam a construção de significados, compreensão e classificação desse efeito retroativo.

No caso Rafaela, entende-se que esse efeito na categoria especificidade é **específico**. Julgo-o assim, pois Rafaela, quando ensina a leitura e interpretação de texto, volta-se por inteiro, às demandas do exame. Além disso, dentro de sua prática de ensino dessa habilidade, ela preza por inserir algumas estruturas e filosofias do exame, como a inibição do acerto aleatório. Isso, portanto, imprime características de especificidade, dentro da classificação de Watanabe (1998). Quanto à sua intensidade, a interpretação que se tem é que, ainda com toda influência do exame, seja **fraca**. Respondo o porquê. Segundo Green (2013), a intensidade do impacto está

relacionada ao “grau que os participantes ajustam o seu comportamento para atender às demandas dos testes”⁷⁰ (GREEN, 2013, p. 40). Presumo que não há um ajuste voluptuoso de Rafaela, visto que existe apenas a adequação de algumas aulas trabalhando com o exame. Não há montagem de material, planejamentos e planos rigorosos, processos de correção, acompanhamentos da aprendizagem e avaliações da/para a aprendizagem (LUCKESI, 2011). Assim, a caracterização de suas ações remete ao efeito fraco do exame. Sobre a extensão do impacto do PAS no ensino dessa habilidade, não há que se negar que se classifica como extensão **curta**. Isso se justifica pelo delimitado tempo de duração do efeito, posto que após o exame, não há mais a sua influência. Tratando sobre a intencionalidade, pressuponho a classificação **direta**. Segundo Watanabe (2004), McNamara (1996) e Messick (1989), essa classificação está relacionada ao objetivo de preparação direta dos alunos para a realização do exame. Por fim, o efeito retroativo do PAS no ensino da habilidade leitora, no caso Rafaela, classifica-se como **positivo**. De acordo com Messick (1989), o efeito positivo está relacionado com conceitos como autenticidade e validade, ora já expostos e comentados como satisfatórios. Além disso, completam Scaramucci (2003) e Watanabe (2005), esse efeito é gerado quando se alcança o objetivo desejado. Dessa maneira, entende-se que o objetivo de Rafaela era desenvolver a habilidade leitora para a realização do exame e ela alcança isso quando utiliza de estratégias que auxiliam nesse desenvolvimento.

Um fato a se pontuar é a preocupação de Rafaela não só com esse modo de preparo, mas com o seu tipo de ensino. O despertar de uma educação crítica é fundamental no contexto atual. Essa é a razão de se educar. Compreender que nesse ato, existe política, cidadania e humanidade, não para decorar e responder exames, mas para conviver em sociedade e aplicar conhecimentos à vida. Nessa perspectiva e no desenrolar da entrevista, em seu discurso, Rafaela apontou

Uma vez, teve uma história de droga... que a gente tava com muito problema com droga na escola. Então, fui trabalhar... tinha muito menino. Tinha até traficante dentro da escola. Aí “cê” pega, vai abordar esse tema na aula de língua estrangeira?! Vai! Aí vai, pega um texto. Aí tinha um texto lá no México que fala sobre isso... A questão da maconha lá no México. A gente foi trabalhar... aí você trabalha vocabulário, eu trabalho com muito debate...(Rafaela. Entrevista 02/06/2021)

⁷⁰ refers to the degree to which participants will adjust their behaviour to meet the demands of a test.

Nota-se que Rafaela emprega esforços por uma educação crítica, pois com essa atitude, objetivou em suas aulas, de alguma maneira, produzir mudanças, que é a base do ensino crítico. A ideia de fato não era somente ler o texto, mas entender o significado além do texto, como proposto por Duboc (2012). Essa era a ideia de Rafaela. Não era ler mais um texto que retrata sobre drogas, mas estimular o pensamento crítico do ônus da droga e de quebra a abertura de compreensão do problema em outras culturas.

Acredito, apesar de não ter tido contado com o texto, tampouco com a condução da aula, que Rafaela consegue executar o plano de ciclo crítico proposto por Janks (2012). Justifico essa dedução.

Rafaela identifica uma problemática e para isso traz recursos para a compreensão e possível resolução do contratempo. Os processos de preconceito, saberes prévios e simetrias são anexados ao contexto vivido e paralelo ao texto, cujo tema versa justamente sobre o problema. É, então, que isso se ajusta ao objetivo de buscar uma mudança, conforme a fala da professora.

O caso exposto retratou a realidade de Rafaela, professora de uma região administrativa nobre do Distrito Federal (DF) que, a partir de seus relatos e documentos, contribui para a investigação da existência ou não de efeito retroativo no ensino da habilidade leitora. Desse modo o quadro demonstra a síntese desse caso.

Quadro 14- Síntese das classificações do caso Rafaela

Classificação do impacto	Tipos de leitura	Ciclo de criticidade	Tipos de materiais
Especificidade Específico	Modelo ascendente (bottom up)	Ciclo de Janks (2012)	Provas já aplicadas
Intensidade Fraco			
Extensão Curta			
Intencionalidade Direta			
Efeito Positivo			

Fonte: Autoria própria.

A seguir, exponho o próximo caso, Carlos, seguindo o mesmo raciocínio. Portanto, apresentarei a entrevista, revelarei os principais pontos tecendo comentários e, ao final, sua classificação.

4.3.2 O caso Carlos

Seguindo o planejamento, analiso agora o segundo professor o qual também utilizou-se de provas como meio de atividades para o ensino da leitura. Por isso, como já expressei, não apresento e analiso sua atividade, posto que segue a mesma interpretação do caso Rafaela. Apenas adiciono as peculiaridades de Carlos em sua prática e uso.

Carlos é professor da rede pública do Distrito Federal há 3 anos. Atua em ensino médio regular, mas também já teve experiência no CIL. Sua escola situa-se em uma Região Administrativa chamada Gama (RA II), cidade localizada no sudoeste de Brasília. Segundo a CODEPLAN, atualmente, essa cidade tem 132.466 habitantes⁷¹. Desse total, 51,9% alegam estar frequentando a escola. Além disso, a cidade classifica-se como do grupo III, de renda inferior a 3 salários mínimos, sendo média baixa.

Quando indagado quanto à elaboração de materiais, Carlos disse que sua prática ainda é irrigada pelos materiais que experienciou no Centro de Línguas. Entretanto, não forneceu esses materiais para a análise, indicando somente as provas utilizadas como material. O excerto a seguir ilustra esse aspecto.

Carlos "Faço fotocópias, uso material digital (...) PDF's, vídeos, compreensão auditiva, aquele manual *nuevo español en marcha* tem muito material online, né?! eles têm um canal no youtube com bastante material (...) e alguma coisa que a gente possa aproveitar do livro didático que é fornecido pela secretaria que pra mim é bastante pobre.... mas dá pra aproveitar algo. (...)

Pesquisador: Nesses materiais que você disse que trabalha, infográficos, os próprios textos, você acha que tem alguma relação com o PAS?

Carlos: "Cara, tem, porque a gente e... a gente tem essa cobrança da própria coordenação, né?! (...) então a gente tem esse perfil mesmo de estar sempre privilegiando o uso do PAS. No modelo presencial, as nossas provas, todos os métodos avaliativos, eles são elaborados a partir de questões do PAS. (...) eu sempre trago questões de provas antigas e tudo mais. (**Carlos**. Entrevista 11/06/2021)

⁷¹ Disponível em <<http://www.codeplan.df.gov.br/relatorios/>> 29 ago. 2021.

Em uma perspectiva macroanalítica dessa fala de Carlos, é possível encontrar mais uma vez a concretização do pensamento de Hughes (2003) quando cita a relação social do efeito. Percebe-se que, pelo contexto socioeconômico, o PAS é o foco na categoria exames externos, justamente pela realidade de ser o exame com maior probabilidade de acesso ao ensino público. Apesar do ENEM também ter visibilidade, esse abre leques que para a realidade da cidade e dos estudantes não é atrativa.

De fato, Hughes (2003) foi bem assertivo em dizer que o impacto de um exame está ligado a fatores sociais. A questão multifacetada desse impacto explica a fala de Carlos quanto à aceitação do PAS pelos seus alunos.

Pela posição geográfica dela (escola) a gente abarca muitos alunos ali do entorno sul aqui...então muitas vezes os alunos não conhecem, não sabem o que é e muitas vezes eles nem almejam a Universidade de Brasília. (...) Para ele entender que o nosso método que é voltado para as avaliações externas é algo que vai trazer um fruto para eles, mas tem que ter todo esse convencimento pra depois você aplicar esse método (**Carlos**. Entrevista 11/06/2021)

A realidade social, econômica e cultural explica o baixo engajamento e interesse do público escolar quanto aos exames externos, em especial, ao PAS. No entanto, apesar de ter um efeito determinado entre os alunos, para o professor o efeito é diferente. Apesar dessa baixa procura, ainda há empenho do professor, inclusive em desenvolver metodologias voltadas ao PAS. Isso se afina com a proposta de Bailey (1996), quando propõe as várias maneiras e intensidade de impacto de um exame.

Ademais, sob a microanálise da fala de Carlos, é possível visualizar, por mais uma vez, a questão das crenças do professor. Por ter vivenciado experiências no Centro de Línguas, ainda existem práticas e filosofias postas em uso, ainda que em contexto diferente. Apesar de existirem prós para essa prática, existem também contras. É pouco provável que se desenvolvam as habilidades desenvolvidas no CIL na conjuntura de escola regular pelo tempo, pela estrutura, pela metodologia, pelo ambiente.

Isso se torna menos provável ainda, quando ele afirma que esses materiais têm relação com o PAS e orientação da direção para assim sê-lo. Isso revela que o ensino da língua apenas esbarra em um objetivo maior que é o ensino para o PAS, como

dito. Configura-se, assim, como um tipo de efeito retroativo gerado não só na prática de ensino de Carlos, mas na estrutura do colégio, fato já revelado por Wong (1969).

Outro fator importante a ser comentado é acerca do método avaliativo adotado pela escola e, logo, utilizado pelo professor. É preciso entender que uma das funções da avaliação é organizar e direcionar objetivos, isso também defendido pela literatura em geral (LUCKESI, 2011; HAYDT, 1997; SANT'ANNA, 1998). Logo, se avalio uma redação, é para compreender se o que foi ensinado para desenvolvê-la está satisfatório ou precisa ser reorganizado.

Levando em consideração esse pensamento, quando a avaliação se constitui de questões fechadas que priorizam o conhecimento factual e metacognitivo regidos pelo domínio de avaliar e que busca quantificar o construto da leitura, como faz o PAS, revela-se um dado importante: a prática do professor volta-se ao ensino da habilidade exigida pela avaliação. Desta forma, é incoerente pensar que o professor ensine a falar, mas avalie a leitura. Logo, se avalia-se a leitura, também se ensina essa leitura. Portanto, revela-se também a existência de efeito retroativo do PAS impresso no ensino da habilidade leitora.

No desenrolar de seu discurso, Carlos revelou que sua escola é uma das escolas piloto do Novo Ensino Médio e que, por isso, deveria ofertar uma matéria eletiva, ou seja, que os alunos escolhessem.

A escola que eu trabalho é escola piloto do novo ensino médio, né?! aquela nova matriz, então a gente já começou a adotar esse ensino médio desde o ano passado. E aí, cada professor tinha que ter uma chamada itinerário formativo, né?! que era uma... matéria eletiva, tipo uma optativa (...) e aí eu trabalhei justamente com o enfoque do PAS. (**Carlos**. Entrevista 11/06/2021)

É notório que o professor elabora uma disciplina com o objetivo de conhecimento e ensino das “macros e micro estruturas do PAS” (CARLOS, grifo nosso). Isso se estende a saber a estrutura e filosofia do PAS, mas principalmente a se ater ao que é pedido pelo PAS. Carlos afirma que

Eu trabalhava com questões anteriores, trabalhava com provas, trabalhava com qual é o modelo de divisão que eles têm que ver com relação à prova (...) (**Carlos**. Entrevista 11/06/2021)

Isso leva a entender que o ensino de Carlos era semelhante ao de Rafaela. Quando se utiliza da prova para desenvolver uma habilidade exigida pela própria prova, constata-se então a promissora chance de existir efeito retroativo específico no ensino da habilidade leitora. Apoia-se, essa ação, no que constitui impacto segundo Watanabe (2008) e Khaniya (1990).

Perguntado como era a estrutura dessa disciplina, Carlos respondeu

Cada professor oferta, como se fosse uma optativa da faculdade pros alunos se inscreveram no que eles mais gostam. A gente cria uma ementa, cria um... um... projeto e a gente dá essa disciplina, né?! E no meu caso, era uma disciplina justamente voltada pro PAS, para que eles tivessem contato com as provas anteriores e a gente fizesse as correções juntos. Então a gente lia o texto junto, eu traduzia com eles para trabalhar com essa ideia da capacidade de leitura deles. (**Carlos**. Entrevista 11/06/2021)

A fala de Carlos revela a influência do exame em sua prática, em especial no ensino da habilidade leitora. Todo o curso é construído para contemplar a capacidade de resolução das provas que se limitam à aptidão de interpretar o texto exposto.

Outro aspecto a ser levantado refere-se a quando Carlos foi indagado acerca das atividades, avaliações e processos de ensino e sobre qual era a habilidade mais contemplada a ser desenvolvida em suas aulas nessas atividades. Carlos não titubeou e respondeu o que já era provável e argumentado acima

Cara, mais a compreensão leitora mesmo (...) para ele saber ler e interpretar um texto ele precisa ter os subsídios, né?! ele precisa saber o que é um verbo, precisa saber o que é um adjetivo, um substantivo então eu gosto de trabalhar essa parte gramatical primeiro “pra” que quando ele se depare com o texto que justamente é o modelo do PAS ele saiba reconhecer as estruturas ali (...). (**Carlos**. Entrevista 11/06/2021)

Novamente, a fala de Carlos ilustra a existência de efeito retroativo no ensino da habilidade analisada. Mas esse excerto vai além e revela mais dados importantes para a discussão. Carlos prioriza um ensino, inicialmente, estrutural em que o foco maior é a morfossintaxe da língua. Isso tem um objetivo, que segundo o entrevistado, é a angariação de subsídios que possibilite o produto final, ou seja, a interpretação. Esse tipo de ensino de leitura é muito afinado com o propósito da leitura de modelo ascendente (*bottom up*). Explico a razão.

Nesse tipo de leitura, prioriza-se a decodificação e assimilação estrutural, além de ater-se somente ao significado das palavras, como defendem Abreu (2017) e Paz (s/d). Esse é o formato específico para a resolução satisfatória do PAS, posto que suas questões exigem a compreensão dos significados do texto e não a relação sociointerativa e crítica com o instrumento. Exposto isso, visualiza-se o impacto do PAS no ensino da habilidade leitora que se limita ao tipo de leitura ascendente exigida pelo exame e ensinada por Carlos.

Uma outra questão que ressalto como válida para trazer à discussão é sobre a mudança de perspectivas e de prática didática. Alguns dos professores tiveram a oportunidade de experimentar o PAS quanto como aluno, mas também como professor. Com Carlos não foi diferente. Sobre isso ele expôs

Carlos: a questão é que meu acesso ao PAS se deu na época de escolarização (...) sempre gostei muito do PAS, vestibular, ENEM e tals... gosto muito disso e gosto de trazer isso para a sala de aula “pros” meninos. Então minha prática de trabalho sempre foi baseada nisso aí.

Pesquisador: então você considera que depois de se aprofundar mais no PAS sua prática mudou?

Carlos: Sim, inclusive essa disciplina que falei pra você que lecionei ano passado (...) fez eu ter uma memorização de como funcionava, fatores de correção e tals e trouxe “pros” meninos.
(Carlos. Entrevista 11/06/2021)

Logo, não há contestações da existência de impacto do PAS em sua maneira de ensino, em especial, da habilidade leitora. Entretanto, as particularidades de contexto, prática e crença levam a classificações distintas. Isso se relaciona com o proposto por Watanabe (2005) que disserta sobre a variação e o impacto de um mesmo exame de maneira diferentes.

Sobre a classificação do efeito, na categoria especificidade, enquadra-se como **específico**, posto que o conteúdo do teste é levado como critério central a todo momento. No tocante à intensidade, o contexto e os dados demonstram ser **forte**. Isso justifica-se pela total influência do exame na prática do professor, inclusive com a construção de uma disciplina inteiramente voltada à resolução de questões do PAS. Essa intensidade está ligada ao que Hughes (2003) e Green (2007) propuseram: a correlação de intensidade e relevância do teste. Acerca da extensão, o impacto gerado no caso de Carlos é de extensão **curta** uma vez que após terminado a matéria, não há mais a perpetuação dos efeitos. Não há como negar que a intencionalidade é **direta**. A todo momento, há objetivos claros do preparo dos alunos para a realização

do PAS. Isso configura-se, segundo Watanabe (2008), como uma intenção direta e clara. Por fim, o efeito, nesse caso, configura-se como **positivo**, visto que assume esse valor quando conclui seu objetivo. Desde o início, foi demonstrado que o objetivo era o ensino para uma melhor aptidão da resolução das provas que se valeu para isso do próprio exame e que se conclui ao término das práticas.

O caso exposto retratou a realidade de Carlos, professor de uma Região Administrativa de baixa de Brasília em que o PAS é foco principal, inclusive motivação para criação de disciplina regular. Carlos contribuiu para entender a relação de PAS, habilidade leitora e Espanhol. Desse modo, o quadro demonstra a síntese desse caso.

Quadro 15- Síntese das classificações caso Carlos

Classificação do impacto	Tipos de leitura	Ciclo de criticidade	Tipos de materiais
Especificidade Específico	Modelo ascendente (bottom up)	Não identificado	Provas já aplicadas
Intensidade Forte			
Extensão Curta			
Intencionalidade Direta			
Efeito Positivo			

Fonte: Autoria Própria

O caso Luís, exposto a seguir, revela em suas falas a presença de efeito retroativo e suas várias facetas. Apresento-o a partir de minhas concepções e munido dos referenciais e, ao final, o classifico.

4.3.3 O caso Luís

Luís é professor efetivo da rede federal de educação há mais de 6 anos, tendo experiências em ensino de cursos livres e de formação continuada como também em

ensino médio técnico que, atualmente, é o nível para o qual leciona. Trabalha em uma escola localizada na RA III, chamada Taguatinga, que se encontra a 23 km do centro de Brasília.

A cidade Taguatinga, segundo CODEPLAN, tem 205.670 habitantes⁷². Desse total, segundo o mesmo órgão, 98,3% declara saber ler e escrever e 35,8% afirmam frequentar regularmente as escolas das cidades. Além disso, outro dado importante é que 60% (CODEPLAN) dos habitantes trabalham e têm renda superior a 3 salários mínimos, sendo essa cidade considerada área do grupo II de público de renda alta-média.

Entender como se trabalhava em sala, quais materiais elegia e quais eram suas concepções acerca do PAS são frentes essenciais para entender se poderia ou não existir efeito no ensino da habilidade leitora. A partir disso, perguntei-lhe como eram as estruturas dos materiais elaborados por ele, já que em sua resposta no questionário foi “sempre elaborei”. Sobre isso, Luís expôs que

Bom, a estrutura desses materiais elaborados visa capacitar o aluno para desenvolver habilidade. uma habilidade instrumental de leitura né?!, tendo em vista que o PAS só cobra essa competência, infelizmente. Então são materiais que são elaborados, basicamente, nessa finalidade. São materiais que dialoguem, textos que dialoguem com a... com a matriz de referência do PAS né?! (...) que o aluno consiga ler em língua estrangeira, né?! interpretar para resolver as questões
(Luís. Entrevista 31/05/2021)

A ideia de entender como são os materiais não tem como fim examinar se há efeito nos materiais em si, mas como e em qual configuração são utilizados para ensinar tal habilidade, e assim, comprovar a existência ou não de efeito. Luís advoga que em seus materiais há o objetivo de desenvolver apenas uma habilidade, a habilidade de leitura. Isso se reforça a partir do momento em que ele compara seus materiais com o objetivo da prova: “ler e interpretar em língua estrangeira”. Tal afirmação revela a existência de efeito. Apoiado em Shohamy (1992), existe efeito quando um exame afeta o direcionamento da aprendizagem da língua. É justamente isso que ocorre quando Luís ensina. Utiliza-se de materiais que possam subsidiar a construção de um saber instrumental voltado para o êxito na resolução das questões.

Com o intuito de aprofundar o entendimento de como era a elaboração desses materiais, perguntei-lhe como ele os fazia. Ele respondeu

⁷² Disponível em <<http://www.codeplan.df.gov.br/relatorios/>> Acesso 29. ago. 2021

“Então, primeiro seleciono um texto. Primeiro tem que ter uma preparação prévia, né? acho que tem que saber qual é... ler a matriz de referência do ano, né?! que é pra ter ideia né de quais são os temas, qual a temática da prova. Óbvio que não dá para adivinhar, mas dá pra saber mais ou menos quais são os assuntos. (...) se a gente vê na matriz de referência que sei lá.. tem algo voltado para a natureza, a gente busca algum texto em espanhol que sei lá... que tenha relação com cerrado (...) tentando sempre trabalhar a leitura, seleção vocabular (Luís. Entrevista 31/05/2021)

A preocupação do professor é se alinhar ao que é pedido na matriz do exame, como também tentar criar um provável cenário de prova dentro de sua prática, com o fim maior de “preparar” seus alunos para o exame. Diante disso, Luís busca criar situações para o ensino da leitura que estejam em consonância com a proposta do PAS. Para isso, ele entende ser essencial o contato com a matriz a fim de perceber os possíveis caminhos dos itens da prova. Isso revela o objetivo do preparo e o condicionamento para ensinar a como fazer o exame de maneira satisfatória, caso evidente de efeito retroativo.

Continuando com sua fala, Luís completou

Não tem muito segredo, né?! É leitura, seleção vocabular, explicação de tempo verbal pro aluno saber se o texto indica passado, presente, futuro, né?! identificando ali quais são as ideias principais e quais são os operadores argumentativos (Luís. Entrevista 31/05/2021)

Fica claro, mais uma vez, que a habilidade prezada em seu ensino é a leitura, a, também, exigida pelo PAS. Segundo a matriz do PAS, o aluno deverá identificar “informações centrais e periféricas” além de “identificar linguagens e sua plurissignificação”(CEBRASPE, sd, p. 18; CEBRASPE, 2018, p. 27). Quando se lê isso e se faz um paralelo com “seleção vocabular” e “identificação de principais operadores”, aludido por Luís, é possível enxergar uma costura coerente do que se é pedido e o que se é ensinado. Conforme disserta Scaramucci (2003), há relações de influência entre a avaliação externa (PAS) e ensino, sendo clássica a existência de efeito retroativo neste caso.

Mais uma evidência que reforça esse argumento, e é muito relevante para esta discussão, surge quando, indagado sobre como seus materiais contribuíram para o desenvolvimento da referida habilidade, ele colocou que

o objetivo específico é entender um estilo de texto, geralmente texto informativo, texto de divulgação científica, então tem alguns elementos que são da natureza desse tipo de texto... alguns elementos linguísticos são da natureza desse tipo textual (...) por exemplo, ele saber que um *pero* é uma adversativa, que um *sin*, não é um sim, é um sem. (...) (Luís. Entrevista 31/05/2021)

Esse excerto rapidamente remeteu-me às questões das provas. Abaixo coloco apenas uma ilustração de sua fala e, conseqüentemente, do efeito retroativo.

Figura 24- Representação da fala de Luís na Prova

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>Luís: "por exemplo, ele saber que um <i>pero</i> é uma adversativa, que um <i>sin</i>, não é um sim, é um sem."</p> </div>	<p>6 La palabra "Además" (l.7) puede ser sustituida por Asimismo sin ocurrir cambio en el significado del texto.</p> <p>5 En la oración "casi nos hace olvidarnos de ello" (l.11), el vocablo "ello" se refiere a "Boccioni" (l.7).</p> <p>3 El vocablo "sino" (l.13) denota una adición de otra idea de la cláusula anterior.</p>
---	---

Fonte: Autoria própria e provas dos programas 2019 e 2018 3ª etapas⁷³

Até mesmo o conteúdo prezado por ele, técnicas de troca de síndetos sem alteração semântica e descoberta de significado, é espelho com a prova. Com isso, a prática de ensinar a ler se resume ao que a prova testa, sendo essa mais uma marca da existência de impacto, de acordo com pensamentos de Cheng (1998) e Wong (1969).

É interessante pensar sobre a crença de desenvolvimento de leitura para Luís, que já está tão arraigada de impacto que se limita à concepção do exame. O desenvolvimento da leitura, segundo os modelos apresentados, não precisa fixar-se somente nas estruturas e formas de significados contidos no texto. Essa seria uma perspectiva alinhada ao modelo ascendente que valoriza apenas a decodificação, o vocabulário e o estímulo dos processos cognitivos no momento da leitura, conforme argumentam Leffa (1999) e Abreu (2017). Esse modelo é amplamente utilizado nos exames de larga escala, inclusive no PAS. Examina-se, novamente, a relação de impacto no modo de ensinar a ler. Reflito que seria possível o desenvolvimento dessa

⁷³ Disponível em <<https://passeandounb.com/provas-antiores-do-pas-3/>> Acesso em 29 ago. 2021.

habilidade de uma maneira mais ativa, na qual os participantes não só compreendessem os códigos do texto, mas pudessem ir além, inclusive, movimentando os ciclos de criticidade de Janks (2012). A explicação para justificar a conduta de Luís é justamente a existência de efeito retroativo no ensino dessa habilidade (KHANIYA, 1990; SCARAMUCCI, 2003).

Um ponto essencial a se prezar no processo de ensino e aprendizagem são as correções. É a partir delas que existe o pleito de reforçar o que ainda não está bom e orientar o que está satisfatório para que fique ainda melhor. Corrigir é comprovar, de maneira concreta, o cumprimento e aprovação de seu objetivo. Sobre essa temática, indaguei-lhe sobre quais processos e critérios de correção ele adotava e se existia essa prática.

eu não uso os critérios da... óbvio que a gente corrige, né?! (...) Eu reforço qual critério de seleção da banca, né?! tipo fator de correção da banca, mas eu não uso isso. É porque nessas atividades, geralmente, eu não atribuo ponto... então, sei lá, aqui você tirou 5, aqui você tirou 3. Acho que não faz sentido para o objetivo que é preparar para a prova, mas sempre cabe o reforço do critério de avaliação... avaliação, não, correção (Luís. Entrevista 31/05/2021)

Sobre o dito, é bastante positivo que exista a correção. Quando o professor diz não usar os critérios da banca, acredito que não há potencial para desencadear a existência do efeito. Certamente, se utilizasse tais critérios, fator de inibição ao acerto aleatório, o valor desse efeito seria ainda mais forte. Vejo, porém, certa incoerência na parte em que fala “sei lá, aqui você tirou 5, aqui você tirou 3. Acho que não faz sentido para o objetivo que é preparar para a prova”. Não descarto as concepções e ideologias prático-pedagógicas que advogam à autonomia do professor. No entanto, se o objetivo é o preparo para a prova e se o propósito da prova é a seleção, valendo-se de quantificações, omitir o quantificado seria ofuscar a meta da prova e, conseqüentemente, o objetivo da prática. Não julgo aqui se o que é feito corre pelo trilho do certo ou do errado. Incluso, acredito que ainda sem quantificar exista aprendizagem. No entanto, julgo existir incoerência nos objetivos.

Perguntado, então, sobre se sua prática havia mudado depois do contato com a matriz e as provas do PAS, ele respondeu

Luís: Então, a gente incorpora a prática desses exames, pelo menos eu Luís, por que, primeiro é uma concepção minha de professor de escola pública, disponibilizar uma parte dentro da carga horária pra trabalhar esse exame de seleção para motivar o aluno a fazer uma universidade pública, a ocupar um espaço que é reservado a ele (...) Então, primeiro é uma motivação, eu colocaria social e segundo também que entra no elemento da motivação (...) acho que o aluno se sente mais motivado a participar dessa aula porque ele tem o objetivo que é o acesso à Universidade.

Pesquisador: Então a partir do momento que você teve contato com o Pas suas práticas e percepções também mudaram?

Luís: “ É (...) e como eu entrei pra Universidade pelo PAS então isso é meio natural. Agora assim, uma questão que é interessante a partir do momento lê as matrizes de referência, que a UnB sai o SaberPas que se tem o contato com as obras e a análise das competências como tu ta fazendo (...) esses materiais interferem na preparação. (Luís. Entrevista 31/05/2021)

Constatam-se categorias que assumo serem válidas a se discutir neste parágrafo. A primeira é referente à ligação, novamente, do impacto e do social, reafirmando a ideia de Green (2013) e Hughes (1993). De fato, não há como separar o efeito retroativo do social, pois a existência desse efeito é subordinada ao contexto social em que se insere. Assim, as chances de se ter o efeito de um exame de alta relevância, deslocado de seu contexto, são mínimas. É visível o interesse de Luís quanto às questões sociais, usando o exame como um fator potencial de mudanças. Poder-se-ia classificar isso como um fator ideológico do professor, adentrando nas indagações de cultura e crenças. No entanto, não visualizo subsídios suficientes que motivem pensar que seu ensino chega ao patamar crítico. Não visualizo construções e desconstruções de saberes e preconceitos de maneira cíclica. Classifico-o como um ensino funcional (LEFFA, 2012). É coerente pensar nesse tipo, quando se identifica que o modelo de leitura é ascendente, posto que a maior aplicação de técnica é para a decodificação do texto. Além disso, o efeito retroativo corrobora essa conjectura.

Concentrando-me efeito retroativo, é primordial classificá-lo nesse caso, já que tem marcas muito bem definidas. Luís traz às suas práticas conteúdos específicos do PAS, inclusive focando nas probabilidades de cobrança, como também criando cenário provável do exame, com textos e exercícios. Segundo Watanabe (2004), isso seria uma clássica definição de especificidade **específica**. Quanto à intensidade desse efeito, não há o que se questionar. Classifica-se como **forte**, posto que dita como se desenvolverá a habilidade examinada, seus materiais para isso, bem como suas crenças. Isso pode estar relacionado também ao exame ser de alta relevância e às crenças e culturas, em especial, do professor (GREEN, 2007). Sobre a extensão,

segue ainda como consenso, posto que é uma exame com periodicidade muito bem definida. Logo, por ter um tempo de duração dos efeitos até a realização desse exame, julgo-o como **curto**.

Por todo momento foi visível que o objetivo de Luís era desenvolver a habilidade leitora para o fim funcional de resolução e êxito no PAS. Classifica-se, segundo Watanabe (2004) e McNamara (1996), ser uma intencionalidade **direta**. A intencionalidade e o valor estão estritamente interligados. Um dos fatores que gera o efeito negativo é quando existe distanciamento dos objetivos do teste. Não é possível visualizar isso nas práticas de Luís. A todo momento existe alinhamento com o que propõe o teste, sobretudo, com a habilidade examinada. Logo, existe o alcance dos objetivos, sendo valorizado como **positivo**.

Quadro 16- Síntese das classificações caso Luís

Classificação do impacto	Tipos de leitura	Ciclo de criticidade	Tipos de materiais
Especificidade Específica	Modelo ascendente (bottom up)	Ensino funcional	Elaboração e uso de provas
Intensidade Forte			
Extensão Curta			
Intencionalidade Direta			
Efeito Positivo			

Fonte: Autoria própria.

O caso Ana talvez seja novo pelo contexto da instituição em que trabalha. Apesar de pública, a escola militar se organiza de uma maneira diferente, e como já visto, o contexto sociocultural influencia na construção dos impactos e também em sua classificação. O relato do caso a seguir demonstra isso.

4.4.4 O caso Ana

Ana é professora de um colégio público de corporação militar há mais de 20 anos, tendo experiência tanto em ensino fundamental, como em ensino médio. Atualmente, leciona para os segundos anos. Sua escola localiza-se na região administrativa RA I- Asa Norte, a mesma de Rafaela. Por isso, sigo o caso sem apresentar as características desta cidade, ora já apresentadas.

Entretanto, não posso deixar de pontuar as diferenças que existem entre os colégios da rede pública regular e o colégio da rede pública com gestão militar. O primeiro ponto que julgo importante para essa discussão é acerca dos materiais. Por ser uma rede pública, mas nacional, a gestão preza pela uniformidade de materiais, visto as constantes transferências de alunos. Assim, os prejuízos na continuidade do ensino e da aprendizagem são minimizados por existir essa homogeneidade de planos, estruturas, usos e materiais. Ana expôs quando indagada sobre a elaboração dos materiais que

bom, lá na instituição onde trabalho a gente tem que escolher um material didático por causa da logística.... por que são 12 instituição por todo o Brasil (...) não poderia em tese haver mudanças justo por conta dessas transferências, por que um aluno sai de uma escola da região norte e vai pra uma escola da região sul e ele tem que dar continuidade normalmente utilizando os materiais e tudo mais. (...) Então a gente tem esse elemento que impossibilita a gente trabalhar com esses materiais elaborados por nós professores. Então quer dizer, a questão do PAS (...) os alunos que estão morando e estudando aqui em Brasília passam por essa necessidade, né?! de buscar se preparar para esse programa de avaliação (Ana. Entrevista 13/06/2021)

Percebe-se que a escola se estrutura para atender seu público que, em grande parte, é de outras regiões ou estão em caráter temporário na instituição. No entanto, ainda com esse cenário de atendimento específico a um público, a escola se organiza para atender as particularidades do exame. Isso vem ao encontro do que expõe Cheng (1998), quando ela expõe que os currículos também são afetados pelo efeito retroativo de um exame. Por essa necessidade e adequação da escola já no currículo, Ana explica como a escola se organiza e o que realiza para atender às necessidades do exame.

Na verdade são diversas atividades, né?! orienta os professores na medida do possível colocarem dentro do seu planejamento, dentro daquilo que o livro didático oferece, vou falar da minha disciplina, que o currículo é montado com base no próprio material.(...) A gente tenta conciliar, contemplar, alguns elementos e objetos do PAS. Bom, fora isso, aí depende muito da gestão da escola. Por quê? Em determinadas gestões, eles orientam a oferta de cursos preparatórios para o PAS. O que seria esse curso? É propriamente o trabalho com provas para que os alunos possam ter uma ideia de como elas se organizam. (Ana. Entrevista 13/06/2021)

Há dois pontos que chamam a atenção na fala de Ana. O primeiro ponto é que a percepção de foco e desfoco do PAS é relacionada à concepção do gestor. Entendo essa concepção por dois vieses: o primeiro, o(a) gestor(a), tendo baixa adesão ao PAS e seus desdobramentos de preparo, usa-o como método paralelo à filosofia do colégio; o segundo, não deixa de seguir a estrutura do colégio, porém foca mais no preparo para o PAS, criando, inclusive, um curso próprio para isso.

Essa reflexão remeteu-me justamente às respostas de Ana em seu questionário. A macroestrutura de gestão do colégio influencia na microestrutura de gestão do professor em suas aulas e planejamento em uma relação de hierarquia. Apesar de parecerem antagônicos, esses dois vieses são aproximados por uma razão que, em todos os casos, também aparece: o fator social. Afirmado já por Hughes (2003), Watanabe (2005) e Green (2007), a relação de significados sociais caracteriza o impacto. Nesse caso, em especial, o efeito acontece por uma pressão social. É, economicamente e socialmente falando, improcedente um colégio em Brasília se distanciar do preparo para o PAS. Isso se converte em sinal de incompetência ou escola falha.

Entendida a estrutura da escola, é importante examinar a postura do professor, foco principal de análise nesta pesquisa. Quanto a isso, Ana revela um dado importante a ser discutido. Ela proferiu

Durante as aulas normalmente, nós seguimos o material didático como eu falei que é dentro da abordagem comunicativa, entre aspas, que a gente sabe que que não é... é aquele estrutural disfarçado de comunicativo, né?! embora a gente tente trabalhar as quatro habilidades (...) (Ana. Entrevista 13/06/2021)

O narrador nos expressa que o guia de ensino, planejamento e aprendizagem é o livro didático adotado pela escola. Vê-se que o PAS não exerce tanta influência em seu ensino, posto que o aporte que tem para ensinar não faz alusão ao PAS, pelo

menos de maneira direta. Além disso, Ana afirmou trabalhar outras habilidades em sala, englobando a fala e a produção escrita. Essas habilidades não são contempladas no PAS, o que revela que o foco não é diretamente o exame. Poder-se-ia classificar esse efeito como valor neutro? negativo? O desenrolar da entrevista revela como foi a classificação desse caso.

Um ponto se destacou durante a entrevista. Ana dissertou que os alunos faziam muitas avaliações e isso era um impedimento do progresso das habilidades que gostaria, como, por exemplo, a fala. Interroguei-a sobre como eram essas avaliações e ela revelou

Ana: (...) nós tínhamos até uma certa liberdade para fazer essas avaliações parciais. Não tínhamos que seguir um conteúdo gramatical necessariamente, né?! mas aí tem a questão da...

Pesquisador: Desculpa! essas avaliações... tinha alguma que tinha alguma referência do PAS ou de algum exame externo?

Ana: Não! essas provas de larga escala não eram utilizadas como baliza para elaborar essas provas... estava realmente tudo focado dentro do livro didático. (**Ana**. Entrevista 13/06/2021)

Como revelado por Ana, suas avaliações não contemplam de maneira direta o PAS. Esses testes que ela elaborava tinham como referência o próprio material didático. Isso é um indicador de que o efeito retroativo gerado pelo PAS é duvidoso e que existe de baixo potencial. Apoio essa argumentação no que advogam Anderson e Wall (1993), quando afirmam que para a existência do efeito deve influenciar no método, no conteúdo e nas atitudes do professor.

Na tentativa de elucidar se existia pelo menos resquícios que remetiam à estrutura do PAS na elaboração dessas avaliações busquei evidenciar a existência de uma característica essencial do teste, a inibição de acerto aleatório. Perguntada sobre isso, Ana responde

Ana: (...) nós dávamos uma frase, o aluno tinha que julgar se aquela frase estava correta ou incorreta visando a estrutura lexical, enfim. Bom, se aquela frase estava incorreta, ele tinha que corrigir a frase. Reescrevê-la e corrigi-la. Se ele errasse, ele perdia a questão.

Pesquisador: Mas só perdia uma questão errada ou perdia uma certa?

Ana: Não, só perdia aquela questão. Exatamente como é o PAS, não. Isso nunca foi feito." (**Ana**. Entrevista 13/06/2021)

Novamente, as evidências analisadas não levam a crer que exista impacto do teste no ensino da habilidade leitora, visto que o conteúdo e a estrutura das avaliações tomam como baliza habilidades distintas do PAS, o livro didático como referência e estruturas discricionárias para o professor.

A fim de buscar mais subsídios que auxiliassem a classificação do efeito nesse caso, busquei saber como era o desenvolvimento das habilidades que, em seu discurso, já havia citado. Sobre isso, ela respondeu

O plano curricular lá da nossa disciplina prevê o desenvolvimento, está todo pautado no desenvolvimento de habilidades e competências. Então ele prevê o desenvolvimento das 4 habilidades. No caso lá nosso, como eu te falei, a parte de compreensão auditiva e de compreensão leitora eram as menos focadas. O foco estava realmente na expressão oral e escrita..." (Ana. Entrevista 13/06/2021)

No discurso da professora é declarado que não há, de fato, uma preocupação em contemplar as habilidades exigidas no PAS. É prezado o desenvolvimento de expressão escrita e oral, as quais, de nenhuma forma se aproximam do que é proposto pelo PAS. Mais uma vez, vê-se as diferentes formas de influência que um mesmo exame pode gerar (WATANABE, 2005).

Abro um parêntese neste ponto para entender como foi sua forma de ensino em sala a partir das atividades disponibilizadas. Parto do pressuposto de que uma atividade ou avaliação tem como objetivo reforçar e direcionar os conteúdos ensinados. Assim, a partir de seus resultados, é possível traçar novos planejamentos e alcance de objetivos. É a partir desse pressuposto que analiso a atividade de Ana.

Antes de analisar essas atividades, é importante compreender as categorias de análise do documento, a começar pelo contexto. O contexto de uso dessas atividades é de sala de aula, de um público de segundo ano do ensino médio e se objetiva o ensino e a aprendizagem de conteúdos selecionados por Ana a partir do currículo e livro didático. A autora da atividade foi a própria professora e isso traz vantagens e desvantagens. A vantagem é ter um material afinado com o que se ensinou e que atende às necessidades de maneira personalizada. No entanto, a desvantagem é a falta de praticidade na confecção e correção dessas atividades.

Figura 25- Atividade utilizada por Ana em sala

En su obra ¿Qué es la justicia?, Hans Kelsen hace notar la dificultad de una respuesta categórica a esta interrogante, afirmando: “Ninguna otra pregunta ha sido planteada más apasionadamente que ésta, por ninguna otra se ha derramado tanta sangre preciosa, ni tantas lágrimas amargas como por ésta, sobre ninguna otra pregunta han meditado más profundamente los espíritus más ilustres desde Platón hasta Kant” (1982). Esta afirmación permite advertir la complejidad de una categoría como la justicia, sobre la que se han propuesto innumerables acepciones, particularmente desde los terrenos de la filosofía, la política y el derecho. Desde estas disciplinas se ha intentado develar a la justicia como objeto del conocimiento humano, en el cual podemos advertir ciertos elementos de coincidencia y orientaciones fundamentales. Debemos anotar, **sin embargo, que más que responder a qué es la justicia, lo que creemos prudente es tratar de entenderla a partir de algunas perspectivas básicas.**

En primer lugar, se ha manejado una acepción de la justicia como virtud. Esta visión desde el ámbito subjetivo enfatiza en la capacidad de ser justo, necesaria para el perfeccionamiento del sujeto en su relación social. En un segundo lugar, la justicia ha sido abordada en cuanto un ideal prescriptivo del comportamiento de las personas. Se trata en este sentido de un valor supremo presente permanentemente en el discurso jurídico que permite legitimarlo socialmente, vinculándolo a la vez con otros valores como la paz, la equidad distributiva, la igualdad, el bien común, etc.

Marco Navas Alvear: <<http://www.lahora.com.ec/debate/paginas/debate173.htm>>. Accesado en 1.º/11/2001(adaptado).

1. Según el texto 1, es correcto afirmar que

- para Hans Kelsen la definición de justicia se presenta como algo categórico, claro y preciso.
- a lo largo de la historia, la humanidad no ha sufrido mucho en su búsqueda por justicia.
- para llegar a una definición específica de justicia, el derecho, la política y la filosofía usan conceptos que son mutuamente excluyentes.
- la idea de justicia se puede estudiar desde perspectivas distintas, enfocando cuestiones filosóficas, políticas o legales. **X**
- Platón y Kant fueron filósofos que no reflexionaron acerca de lo que es la justicia. **A**

Fonte: Atividade disponibilizada pela entrevistada

Nesta atividade, é proposta a leitura de um texto e em seguida pedido ao aluno que marque a alternativa correta. O texto expõe a obra de um filósofo do direito e suas concepções de justiça à luz de algumas perspectivas como filosófica ou social na tentativa da conceituação do termo. Sobre a autenticidade desse documento, é posto, certa parte, em dúvida. Obviamente, é significativo e até cívico saber e entender sobre justiça. No entanto, para Bachman (1991), a autenticidade se concretiza quando há forte ligação entre vida real e o que se está sendo estudado. É pouco provável que seja do contexto de uso real a distinção conceitual, epistemológica e filosófica do conceito de justiça de Hans Kelsen para alunos do 2º ano do ensino médio.

Outro motivo de análise é a habilidade proposta nessa atividade. Esse tipo de atividade, de fato, estimula o desenvolvimento da habilidade leitora e de certo modo, aproxima-se ao que propõe o PAS. É pedido ao aluno um processo cognitivo: avaliar, que se desenvolve em duas dimensões do conhecimento conceitual e metacognitivo, conforme classificado pela taxonomia revisada de Bloom (ANDERSON;

KRATHWOHL, 2001). É possível visualizar isso, pelo comando de ação da questão, que apesar de implícito, exige a avaliação das assertivas e eleição da correta. Isso se assemelha ao que se deve fazer no PAS.

Figura 26- Atividade utilizada por Ana em sala

Item 02. ¿Cuántos cuestan estas prendas de vestir y estos accesorios? Escribe con letras los precios de algunos productos vendidos en la tienda de ropa ZARA. (10 ESCORES)



a) La chaqueta de cuero marrón está en oferta: ¡cuesta solo **269 €** !

b) El reloj suizo cuesta **3.799 €** , ¡una oferta increíble!

c) El traje masculino muy elegante cuesta **541 €** , ¡con un descuento especial para los cumpleaños de este mes!

d) El vestido de boda cuesta solamente **29.702 €** , ¡modelo exclusivo!

e) Para hacer juego con el vestido, un collar de perlas raras ¡por solo **16.114 €** !

Fonte: Atividade disponibilizada pela entrevistada.

A segunda atividade revela fatores importantes a serem explorados. Diante do mesmo contexto e autoria, a mudança começa na autenticidade. Alkubaidi (2009) argumenta que a autenticidade se apresenta com a tentativa de reprodução das situações reais da vida. Certamente, não é uma situação real de vida escrever preços de peças de roupa, salvo se sua função for essa. Apesar disso, a atividade propõe o conhecimento de numerais a partir de uma possível situação de compra, inclusive utilizando lojas e produtos que possivelmente sejam do costume dos alunos. De fato, ainda assim, não se alcança o nível elevado de autenticidade, mas está mais próximo do que a atividade anteriormente apresentada.

A mudança continua na contemplação da habilidade, que agora é escrita. Quando se propõe esse tipo de tarefa, são privilegiados outros tipos de processos cognitivos e dimensões de conhecimento. Como processo, exige-se a aplicação, posto que se espera um comportamento de executar um procedimento ou conhecimento em uma situação (FERRAZ; BELHOT, 2010). Além disso, a dimensão

de conhecimento é factual, pois existe certa reprodução de uma estrutura já apreendida, no exemplo, os numerais.

Não interpreto que, quando a professora ensina a fazer esse tipo de atividade, existe por traz o efeito retroativo do PAS. Consequentemente, não há influência no ensino da habilidade. Justifico o porquê. Primeiro, nem mesmo a estrutura formal da tarefa faz algum tipo de alusão ao PAS. Segundo, as habilidades que devem ser ensinadas para o êxito na atividade são antagônicas à proposta da prova. E por último, os tipos de conhecimento e dimensões são específicos para esse tipo de atividade.

Uma outra análise que julgo importante trazer à tona para esta discussão é a reflexão que Ana teve acerca do papel da língua estrangeira frente ao ensino e aos exames externos. Sobre isso, Ana pronunciou

pois é, acho que é uma especificidade. Você estudar língua para fazer uma avaliação é um fim específico. O ensino de língua como um todo, e quando eu escrevi isso, eu estava pensando nos documentos oficiais. O que eles dentro da escola básica, eu to ali para fazer o quê com a língua estrangeira ou outra disciplina? Formar um cidadão crítico, um cidadão globalizado. Não estou formando um cidadão para fazer prova. (...), mas isso faz parte da formação, vejo esse ensino propedêutico do idioma como uma faceta dele. (Ana. Entrevista 13/06/2021)

A reflexão que Ana faz é bastante importante. Certamente, refletir deve ser uma prática rotineira na conduta dos professores. Ana expressa que seu objetivo é formar um cidadão crítico, globalizado e não reprodutor de questões e marcações em gabaritos. Expressa ainda, de modo muito assertivo, que se submeter aos exames faz parte dessa formação. A conduta da professora se nivela aos pensamentos de Leffa (2012) e Duarte e Ifa (2017), que propõem o ensino como instrumento de reflexão e mudança. Por inferências e interpretação de sua fala, Ana está bastante alinhada ao modelo crítico e pragmático de Luke e Freebody (1997). Isso porque, a partir de suas práticas, tenta compreender problemáticas, valores e mudanças em seu meio.

Ainda com os dados coletados, fazer a classificação do efeito retroativo nesse caso tornou-se complexo pelas inúmeras vertentes que poderiam ser analisadas, com cada uma imprimindo possíveis classificações. No entanto, classifico esse efeito segundo minha perspectiva crítica apoiado em referenciais que comungam de minha concepção.

Em primeira instância, quanto à especificidade, julgo-o como **geral**. De acordo com Watanabe (2008), essa classificação é proposta a aqueles exames que

promovem certo tipo de mudança, mas tais mudanças não são determinadas pelas características, estruturas, conteúdo e habilidades do teste. Acredito que é justamente isso que ocorre. Existe a preocupação de se preparar para o PAS; no entanto, essa preocupação é paralela a outras questões que são postas em voga pelo colégio. Quanto à intensidade, classifico-a como **fraca** e explico a razão. Apesar de poderem existir variações dessa intensidade relativa à gestão, o predomínio, ainda com a existência de uma gestão “pró PAS”, é de uma intensidade **fraca**. Sustento minha classificação com a citação de Green quando propõe que a intensidade tem a ver com “o grau que os participantes ajustam o seu comportamento para atender às demandas dos testes” (GREEN, 2013, p. 40). Não há a preocupação fiel de se ajustar ao teste, mas sim, de tratá-lo paralelamente ao processo de ensino escolhido pela escola. Percebo esse “ajuste” ao teste, ainda criando um curso específico para o PAS, como termo acessório, que vem suplementar o que já era feito, não como fator principal e ideológico da escola e conseqüentemente da professora. Quanto à extensão do impacto nesse caso, segue ainda como consenso. O efeito retroativo configura-se como de **curta** extensão, isso porque sua limitação de influência é certa e bem definida. O que auxilia a compreender qual seria a intencionalidade são seus próprios discursos, em especial, o último. Fica claro que o foco de Ana e seu objetivo principal não é o preparo específico para o exame PAS. Logo, isso é razão para inferir que sua intencionalidade é **indireta**. Por fim, identificar o valor desse efeito no caso Ana, ligou-se muito com as classificações já feitas. Conforme explorado, Ana, ainda que de forma indireta, trabalha com realidade do PAS, seja na disciplina voltada a isso, seja por questões de interpretação ou elaboração de materiais. Mas o ponto chave para entender e valorar esse efeito é sua intencionalidade (WATANABE, 2005). O objetivo de Ana, apesar de esbarrar em características do PAS, não é o PAS. É uma formação holística e que, inclusive, não contempla de forma isolada o que exige essa prova. Portanto, julgo o efeito negativo.

Policiei-me na tentativa de interpretar o efeito retroativo desse caso como neutro, já que não se identifica, pelo menos no discurso de Ana, a adequação de comportamento para o ensino da leitura, em especial, para o PAS. No entanto, após refinada análise e reflexão, esse efeito não pode ser neutro, pois se evidencia existente em um momento: em suas atividades; Isso fortifica a existência do efeito, porém com características adversas do que seria o comum.

O caso exposto retratou a realidade de Ana, professora em um colégio público com gestão militar há mais de 20 anos. Ana demonstrou que o efeito é de fato multifacetado e contribui para entender sua concepção e as classificações desse impacto em suas práticas. Dessa maneira, o quadro abaixo sintetiza a classificação do efeito do caso Ana.

Quadro 17- Síntese das classificações do caso Ana

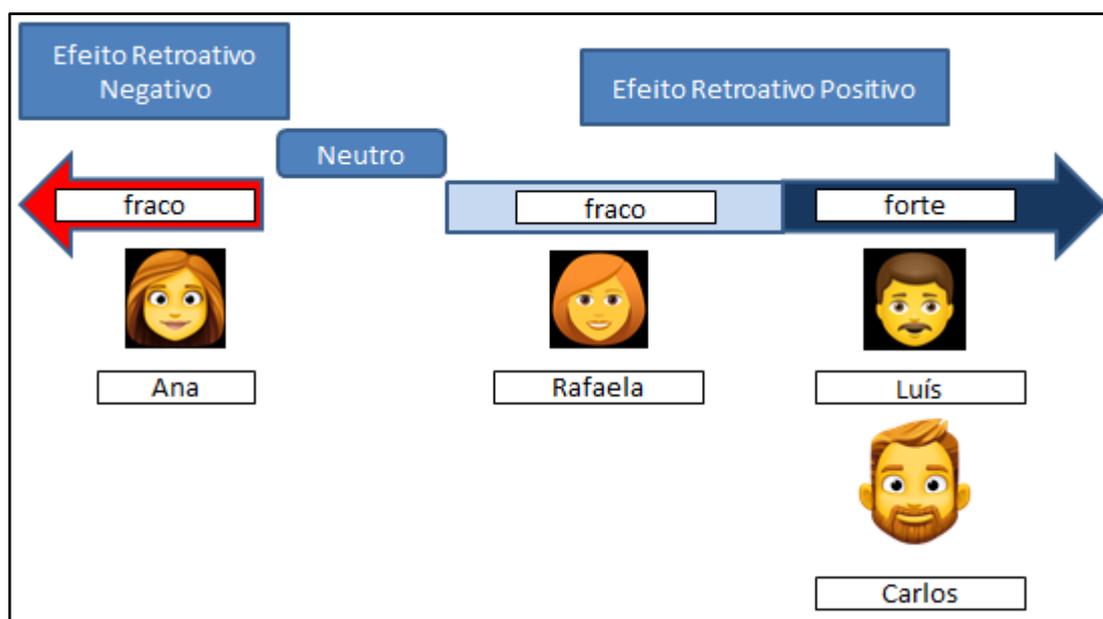
Classificação do impacto	Tipos de leitura	Ciclo de criticidade	Tipos de materiais
Especificidade Geral	Não identificado	Luke e Freebody (1997)	Elaboração e livro didático
Intensidade Fraca			
Extensão Curta			
Intencionalidade Indireta			
Efeito Negativo			

Fonte: Autoria própria.

Após ter compreendido como as teorias se manifestam, bem como ter assimilado os casos estudados, fica mais visível entender a expressão do efeito retroativo nos diferentes contextos. A fim de elaborar uma síntese deste capítulo, abaixo, desenho o que foi discutido e teço alguns comentários finais.

BREVIÁRIO DA DISCUSSÃO

Figura 27- Panorama da classificação do efeito retroativo dos casos estudados



Retomo essa imagem, pois agora fica mais fácil, a partir dela, ter a interpretação geral do capítulo. Sobre a classificação do caso Ana, professora do colégio de gestão militar, é a única em que se enquadra com efeito negativo. Não por que faz ou deixa de fazer sua prática de maneira assertiva ou prejudicial, mas pela ausência de relação entre objetivo do teste e objetivo da professora. No entanto, sua perspectiva sobre a função da língua estrangeira e concepção de formação cidadã são aplaudidos.

Sobre o caso Rafaela, professora na mesma região que Ana, a presença de efeito retroativo é visível. No entanto, o valor para esse efeito é justificado pelo contexto e foco em outros exames externos, como, por exemplo, o ENEM.

O contraponto de Rafaela são os casos dos professores Luís e Carlos que, apesar de estarem em regiões diferentes, classificam-se de maneira muito semelhante. A criação de matérias pelo professor Carlos e as metodologias de ensino do professor Luís reforçaram o valor do efeito para esses dois casos.

Apesar das particularidades de cada professor, foi perceptível que as classificações especificidade; intencionalidade e extensão seguiram um consenso, estando em: específico, direta e curta. Além disso, percebeu-se que os professores que trabalham com as provas desenvolvem em especial a habilidade leitora e prezam pelo modelo de leitura ascendente (*bottom up*) que, na maioria das vezes, esbarra no ensino funcional.

Foi perceptível também a relação entre questões socioeconômicas, crenças e cultura com a magnitude do impacto. No geral, todos os professores analisados sofrem efeito retroativo no ensino da habilidade leitora, cada qual com sua classificação.

No próximo capítulo, apresento minhas considerações finais acerca do tema e levanto novas perspectivas de investigação e trabalhos.

“aquilo que foi criado para se tornar instrumento de democracia direta não deve ser convertida em mecanismo de opressão simbólica” (BOURDIEU, 1979)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo se destina a fazer um compêndio geral do que foi exposto nos capítulos passados junto às considerações as quais julgo relevantes. Para isso, retomo os objetivos desta pesquisa e disserto as motivações que me acompanharam durante esta jornada, as dificuldades e os êxitos encontrados durante o trabalho. Continuo e respondo às perguntas geradoras de todo o trabalho. Logo após, ao final, exponho o cenário atual do tema e proponho novos caminhos de pesquisa.

Ao início do processo seletivo para a entrada neste programa de pós-graduação, já existia uma forte inclinação, desde o trabalho de conclusão de curso, ainda na faculdade, de continuar estudando o tema. Estudar avaliação, em especial efeito retroativo e exames externos, foi um encontro de almas, visto que já era uma prática vivenciada em minha rotina profissional. Diante disso, as inquietações foram variadas, inclusive se existia de fato o efeito retroativo, ou se isso era apenas mais uma prática ou vertente pedagógica. Essa foi a gênese para o objetivo geral, tendo portanto, a missão de verificar a existência (ou não) de efeito retroativo do exame PAS no ensino da habilidade leitora dos professores de espanhol do ensino médio de escolas públicas do Distrito Federal. Certo é que, para isso, teria que realizar a nível micro práticas concretas e práticas para entender e chegar a esse objetivo.

Foi então que delinee os objetivos específicos que me auxiliaram a compreender o que era o PAS - Programa de Avaliação Seriada, o que era o ensino crítico, e também conceitos de avaliação, efeito retroativo, enfim, os subsídios necessários para entender e caminhar nessa pesquisa.

O objetivo geral foi concretizado chegando ao resultado da comprovação da existência de efeito retroativo do PAS no ensino da habilidade leitora de professores de espanhol de escolas públicas do DF. Cheguei a essa proposição após também ter alcançado os objetivos específicos, ou seja, analisado atividades, entendido o programa, compreendido teorias.

Certo é que, para que isso acontecesse, precisei de dois pontos fundamentais na pesquisa: as teorias e uma boa metodologia. Quanto às teorias, o mundo global

facilita a pesquisa. Não há dificuldade para que se encontre referenciais importantes quando tratamos do tema efeito retroativo, inclusive os clássicos como Anderson e Wall (1993), Wong (1969) e Brown (1997). Isso foi importante, pois deu suporte científico para entender a complexidade desse fenômeno.

A metodologia é o cordão que fecha o elo entre teoria e prática. É a parte fundamental para que se dê fidedignidade aos dados coletados. Não houve dificuldades em se encontrar reforços e referências nessa parte. Talvez, a maior dificuldade tenha sido encontrar a metodologia que melhor se encaixasse ao tema. Não pela escassez metodológica, mas pela variedade que, por vezes, ilude. O efeito retroativo esbarra até mesmo em pesquisa quantitativa que, em primeiro momento, foi a minha inclinação. Sempre acreditei que a cientificidade estava na comprovação exata e quantitativa. Era mais palpável. Breve ilusão. O curso nos amadurece e faz perceber as diferentes facetas da investigação e do método, sem hierarquias, mas com suas características. Por isso, esta pesquisa munuiu-se do modelo qualitativo interpretativo, com instrumentos de coleta sendo questionário e entrevista e, para análise desses dados, três métodos: análise documental; análise de conteúdo; e categorização a partir da taxonomia revisitada de Bloom.

Na verdade, todo esse quebra cabeça foi primordial para a resposta das perguntas de pesquisa. Felizmente, posso concluí-la apresentando resultados que considero satisfatórios que respondem ao que, no início, foi uma indagação.

Como se manifesta o efeito retroativo do PAS no ensino da habilidade leitora?

Essa pergunta que me acompanhava desde a faculdade é respondida nesta pesquisa. Após a análise dos dados, percebi que o efeito retroativo do PAS se manifesta na habilidade leitora de diferentes maneiras. A heterogeneidade encontrada também tem suas explicações, que estão relacionadas à crença, cultura e situação socioeconômica. Mas o consenso encontrado em três dos quatro casos, é que esse impacto se manifesta na prática do professor através do condicionamento e do ensino de um tipo de leitura específico, a mesma exigida pela o exame.

Como se classifica o efeito retroativo causado pelo PAS na prática de ensino da habilidade leitora dos professores estudados?

Entretanto, a pergunta respondida já não satisfazia a curiosidade e profundidade do tema. Após estudos, descobri que o efeito teria classificações e por isso surgiu a dúvida de como era classificado. Novamente, a partir dos referenciais

teóricos, foi possível notar que seu enquadro também era influenciado pela cultura, crenças e condições socioeconômicas. Percebeu-se que os professores os quais tiveram contato com o PAS ou acreditam que ele é um exame porta de entrada para a Universidade, têm maiores chances de terem impactos fortes, específicos e positivos. Ademais, foi inferido também que o impacto está estritamente relacionado aos patamares socioeconômicos, ou seja, quanto mais baixo, maiores as chances do efeito ser positivo e forte. O consenso foi a extensão curta do impacto, posto que sua duração ocorre somente até o exame, não perpassando a outras condutas. De maneira geral, portanto, a classificação do impacto do PAS no ensino da habilidade leitora é específico, forte, curto, direto e positivo. No entanto, cada caso tem suas características e alterações de acordo com a conjuntura.

O contexto em que esta pesquisa se realizou não foi o mais favorável. A pandemia da Covid 19 dificultou em vários pontos, desde a demora na aprovação de documentações no comitê de ética até a restrição de acessos à biblioteca. Não cito ainda todo o caos vivido com mais de 600 mil mortes e a insegurança de ser ou ter os seus atingidos. Pesquisar sobre pressão de saúde foi um desafio e superação que fez pesquisador e pesquisa se reconstruírem e se adequarem a um cenário jamais vivido.

A principal perda para a pesquisa, diante o contexto vivido, foi a impossibilidade de observar as aulas dos professores analisados. Talvez, isso tenha sido o maior empecilho da pesquisa e que, infelizmente, contribuiu para a fragilidade de alguns argumentos na análise. No entanto, de tudo foi feito para que se tivesse acesso às aulas, desde o contato diretamente com os gestores da escola até mesmo contato com a gestão da SEDF. A pesquisa não poderia parar e esperar a volta, visto o pouco tempo para conclusão e o estágio avançado de escrita. Por isso, tentou-se interpretar o máximo de dados e ter inferências embasadas nas evidências colhidas na metodologia como também na vivência em sala, antes da pandemia.

Com todas as dificuldades, a pesquisa caminhou de uma maneira assertiva e fermentou novas perspectivas para a área. O efeito retroativo é uma temática ampla e que, ainda com a ascensão de pesquisas, carece de atividades científicas. Muito se é visto sobre efeito retroativo e exames externos de proficiência, em especial em inglês. No entanto, outras línguas também têm suas certificações internacionais. Existe aí uma boa expectativa de pesquisa: o efeito retroativo em certificados de espanhol ou até mesmo de francês. São pesquisas escassas e, por vezes, inexistentes.

Se o interesse é em escolas regulares também há espaço para novos saberes. A maioria das Universidades utilizam como forma de ingresso o vestibular ou provas similares para seleção. Uma boa aposta é aferir o impacto desses exames no ensino regular. A ideia é buscar a particularidade da região, posto que, quando se trata do exame nacional, existem bastantes investigações.

Sobre essas particularidades regionais, o leque pode ser ainda mais explorado como: efeito retroativo em materiais, na concepção de aprendizagem dos alunos; na construção do currículo do ensino médio; na estrutura e organização da instituição, enfim, é uma gama de possibilidades a se examinar.

Outra possibilidade é a análise de efeito retroativo em exames de larga escala da escola primária como Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Olimpíadas de Matemática ou programas governamentais. Há pesquisas que caminham nesse sentido, entretanto, ainda há muito a desvendar.

Outro ponto essencial nas pesquisas é o aperfeiçoamento e conhecimento de avaliar. Ter o contato com as teorias da avaliação, seja em uma perspectiva linguística aplicada ou pedagógica, auxilia o professor a avaliar de maneira consciente, objetiva e assertiva. Isso cumprirá o sentido de avaliar, ressignificará rendimentos e contribuirá para quebrar o ciclo de reprodução da avaliação como forma de tortura ou sinônimo de pesar.

6. REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C. & WALL, D. **Does washback exist?** In: _____. Applied Linguistics. v. 14 (2). p. 115-129. Disponível em https://pdfs.semanticscholar.org/6539/569d3df3b740e56ee593d322bd7e53f506ad.pdf?_ga=2.50555241.1126978460.1593728114-1602256916.1593728114 Acessado em 19 set. 2020.
- ALKUBAIDI, Miriam A. **Authenticity in Language**. Test Design, 2009.
- AUER, A.; ALAVARSE, O. M; OLIVEIRA, R.P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 41, n. spe, p. 1367-1384, Dec. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001367&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2020.
- AVELAR, S. L. T. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico**. Dissertação de Mestrado: Campinas, 2001. Disponível em <file:///C:/Users/cliente/Downloads/Avelar_SilvanaLuciaTeixeirade_M.pdf> Acesso em 20 set. 2020.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**: Oxford University Press, USA, 1990.
- _____. **Language testing in practice**: Oxford University Press, 1996.
- _____. **Statistical analyses for language assessment**. University Press Cambridge, Cambridge, UK, 2004.
- BESSA, N. M. Validade- o conceito, a pesquisa, os problemas gerados pelo computador. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 37, maio/ago. 2007. Disponível em [Validade – o Conceito, a Pesquisa, os Problemas de Provas Geradas pelo Computador](#). Acesso em 8 set. 2020
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- BRAKEFIELD, G. **Authentic Language Testing Design: A Practical Approach**
- BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 12. nov. 2019
- _____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- _____. **Diretrizes Curriculares da Educação Brasileira**. Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/cursosconcursos/pr>>

omocao/Anexo%20F6_RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNECEB%204%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%202010%20.pdf> Acesso em 11 dez. 2019

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. 10ª edição- Brasília: Câmara dos deputados, Edição Câmara, 2014.

BROWN, J.D. **The washback effect of language tests**. University of Hawai'i Working Papers in ESZ, Vol. 16, No. 1, Fall 1997, p.27-45. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/77238833.pdf>. Acesso em 19 set. 2020.

CANALE, M. "From communicative competence to communicative language pedagogy". In: RICHARDS, J. C. & SCHMIDT, R. W. (eds.) **Language and Communication**. New York: Longman, 1983.

CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO E SELEÇÃO E DE PROMOÇÃO DE EVENTOS- CEBRASPE. **O que é PAS?** Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/>. S.d. Acesso em: 11 dez. 2019.

_____. **Matriz dos Objetos de Avaliação do Programa de Avaliação Seriada**. Página Inicial. Brasília, s/d. Disponível em <http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/Matriz%20de%20Refer%C3%Aancia%20PAS%201%C2%B0%20Etapa.pdf>. Acessado em 12 ago. 2020.

_____. **Programa de avaliação seriada**- Orientações e princípios. Brasília, 2019. Página Inicial. Disponível em : <http://www.cespe.unb.br/interacao/p-orientadores.htm>. Acesso em 20 set. 2020.

_____. **Guia do PAS, Brasília**, 2017 Disponível em: https://cdn.cebraspe.org.br/arquivos/PAS/Guia/guia_do_pas.pdf. Acesso em 18 set. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução de MEIRELES, José Antônio; RAPOSO, Eduardo Paiva. Coleção Stvddivdm, 2ª ed. Coimbra, 1978, p.93-145. Disponível em file:///C:/Users/cliente/Downloads/CHOMSKY%20-%20aspectos%20da%20teoria%20da%20sintaxe.pdf. Acessado em 17 ago. 2020.

COSTA, R. et. al. Classificação cognitiva das atividades avaliativas utilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem com base na taxonomia de Bloom. **Revista de informática aplicada**. V. 10. N. 1 p. 21-28, 2014

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa : métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes ; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. - 3. ed. - Porto Alegre : Artmed, 2010.

DE SOUZA, A. et. al. Propiedades psicométricas en la evaluación de instrumentos: discusiones sobre la fiabilidad y validez. **Epidemiol. Serv. Saude**, Brasília, 26(3):649-659, jul-set 2017. Disponível em <https://www.scielo.org/pdf/ress/2017.v26n3/649-659/pt>. Acesso em 8 set. 2020.

DUARTE, F.; IFA, S. Língua espanhola e letramento crítico: experiência e reflexões. **INTERLETRAS**, ISSN No 1807-1597. V. 6, Edição número 25, Abril/Setembro 2017.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Letramento Crítico nas brechas da Sala de Línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

DORNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. University Press Oxford, USA.

ELLIOTT, G. (2011). **A guide to comparability terminology and methods**. Research Matters: A Cambridge Assessment Publication, Special Issue 2, 9–19. Disponível em: <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/109991-research-matters-special-issue-2-comparability.pdf>. Acessado em 18 set. 2020

FERRAZ, A.P.; BELHOT, R.V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.** São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2010000200015&lng=en&nrm=iso. Acessado em 18 set. 2020.

FILHO, A.A.O.; FONSECA, M.A.F. Análise de itens e da confiabilidade de um teste de avaliação de conhecimentos- Um estudo de caso. **Relatório de análise laboratorial do curso de estatística-UFP**, Curitiba, 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12302824-Analise-de-itens-e-da-confiabilidade-de-um-teste-de-avaliacao-de-conhecimentos-um-estudo-de-caso.html>. Acesso em: 8 set. 2020.

FRANCO, M.M.S.; ALMEIDA FILHO, J.C.P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, n.1, jun/2009 p. 5-22. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360/8278>. Acesso em 18 set. 2020.

GALHARDI, A.C.; DE AZEVEDO, M.M. Avaliações de aprendizagem: o uso da taxonomia de Bloom. **VIII WORKSHOP DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA**. ISSN: 2175-1897, São Paulo, out. 2013. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/507/ad7a753c51e25c1529d318820a756dd2.pdf>. Acesso em 20 set. 2020.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008

MARCONI; L., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. University press Cambridge, 2º ed. 2003. Disponível em file:///C:/Users/cliente/Downloads/Arthur_Hughes_Testing_for_Language_Teac.pdf Acessado em 21 set. 2020

_____. (2002). Conseguir retrolavagem benéfica. **Testes para professores de línguas** (Cambridge Language Teaching Library, pp. 53-57). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017 / CBO9780511732980.007

HYMES, D. On Communicative Competence- University of Pennsylvania Press. Tradução de FRANCO, Marilda Macedo Souto; FERREIRA, Maria Eugênia Sebba. ZOCARATTO, Bruna Lourenção. **Revista Desempenho**, v. 10, n.1, jun/2009. Disponível em <file:///C:/Users/cliente/Downloads/9364-Texto%20do%20artigo-16742-1-10-20180626.pdf> Acessado em 17 set. 2020.

IGRAM D. E. Towards More Authenticity in Language Testing. **Paper to the AFMLTA National Conference** 2003, Languages Babble, Babel and Beyond, Hilton Hotel, Brisbane, 10 – 12 July, 2003.

JANKS. H. **The importance of critical literacy**. English Teaching: Practice and Critique [online], New Zealand, vol. 11, n. 1, p. 150-163, may, 2012. Disponível em: <https://edlinked.soe.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

JONES, N. SAVILLE, N. **Learning oriented assessment: a systemic approach**. University press Cambridge, UK. First published, 2016.

KARINO, C. A; et. al. **Entenda a Teoria de Respostas ao Item (TRI), utilizada no Enem**. INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri.pdf. Acessado em 18 set. 2020.

KELLEY, T. L. **Interpretation of educational measurements**. Nova York: World Book, 1927. 363 p. Disponível em <http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015001994071>. Acesso em: 8 set. 2020.

KROTON. **Manual de elaboração e revisão de questões para avaliações**. São Paulo, 2017. Disponível em <http://cms.saladoprofessor.com.br/media/attachments/2017/07/10/1.-manual-para-elaboracao-de-questoes-2017.2.pdf>. Acessado 21 set. 2020.

LEFFA, V. J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, MG, v.20, n.2, p. 398-411, jul./dez.2012.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity: an introduction. In: MUSPRATT, S., LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). **Constructing critical literacy: teaching and learning textual practice**. New Jersey: Hampton Press, 1997.

LEWKOWICZ, J. A. **Authenticity in language testing: some outstanding questions**. English Centre, University of Hong Kong. Language Testing 2000 17 (1) 43–64.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO, R. L. A.. **Olho mágico: a competência leitora em espanhol como língua estrangeira pelo olhar da complexidade.** 2018. 230 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Tradução Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002

MOSKAL, B. M; LEYDENS, J. A. **Scoring Rubric Development: Validity and Reliability.** Volume 7 Volume 7, 2000-2001, p.1-6. Disponível em : <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1093&context=pape> 4

PASSEANDO. **Guia sobre o PAS.** 2020. Disponível em: <https://passeandounb.com/guias-sobre-o-pas/> acesso 19 mar 2020. Acesso em: 10 dez. 2019. Acesso em: Acesso em: 8 set. 2020

PESSÔA, A. R. **O efeito retroativo de um exame de seleção no ensino de inglês.** *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 43 (2): 287-305, [s. l.], 2004.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Breve história da evolução do construto proficiência em línguas.** Brasília, v. 32, n. 104, p. 27-44, jan./abr. 2019.

_____. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Orgs.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões.** Campinas: Pontes, p. 77-93, 2014.

RABELO, M. **Avaliação Educacional: fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro.** Rio de Janeiro: SBM, 2013.

RABELLO, M. L. Vinte anos do PAS: o significado desse processo para a UnB e a comunidade. In: **Revista PASSEI.** N. 4, p. 5-10. Disponível em: http://www.cespe.unb.br/pas/arquivos/PASSEI_online_menor_Edicao_4.pdf

RETORTA, S. MAROCHI, T.B. **Avaliação de línguas estrangeiras: da teoria à prática.** Curitiba: CRV.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? critérios e instrumentos.** 17^a edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCARAMUCCI, M. V. R.. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trab. linguist. apl.*, Campinas , v. 43, n. 2, p. 203-226, Dec. 2004 .Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 set. 2020

SOARES, J.A.R et. al. Avaliação educacional em larga escala e algumas considerações sobre TCT e a TRI. **Revista Ciências Exatas e Naturais, Vol.20 , no .1, Jan/Jun, 2018**, p.119-125. Disponível em:

<https://revistas.unicentro.br/index.php/RECEN/article/view/4644/pdf>. Acesso em 18 set. 2020.

SOUZA, P.R. O efeito retroativo do EPLIS na percepção dos professores. **Brazilian english language teaching journal**. Porto Alegre, ano 8, p. 24-39, julho, 2017.

TEIXEIRA, B.S et. al. Taxonomia de Bloom como instrumento da prática avaliativa na educação. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC** Águas de Lindóia, São Paulo, SP, 2013. Disponível em <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0453-1.pdf>> Acessado em 18 set. 2020.

SCARAMUCCI, M. V. R. (2012). Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, Campinas (36): 11-22, jul/ Dez. 2000. <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310>> Acessado em 18 set. 2020.

TOFFOLI, S.F.L et al . Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 42, n. 2, p. 343-358, jun. 2016 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000200343&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 08 set. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606135887>

TSAGARI, D. **Review of Washback in Language Testing: What Has Been Done? What More Needs Doing?**. Lancaster University, Reino Unido, Jul. 2007. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/234600418_Review_of_Washback_in_Language_Testing_What_Has_Been_Done_What_More_Needs_Doing> Acessado em 20 set. 2020

WATANABE, Y; CHENG, L. **Washback in language testing: Research Contexts and Methods**. Lawrence erlbaum associates. New Jersey, London. 2004.

WIEBUSCH, E.L . avaliação em larga escala: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem. **ANPED SUL, [s. I.], ano 2012, ed. IX**, p. 1-13, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1599/140>. Acesso em: 8 set. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

APÊNDICE

Transcrição da entrevista caso Ana

Entrevistador: - Ótimo, já estamos gravando, e aí eu vou fazer a primeira pergunta para você dissertar um pouco da maneira que achar necessário. Como é que são então a elaboração da estrutura dos materiais que você elabora para sala de aula, como é que são esses materiais, qual a estrutura deles se é um de livro, se é já de uma prática da direção mesmo, se é livre para você escolher como é que é mais ou menos isso?

Ana: - Bom, lá na Instituição onde eu trabalho a gente tem que escolher o material didático né?! Por causa até mesmo da logística do sistema como um todo porque são se eu não me engano 12 instituições espalhadas pelo Brasil e os alunos os pais que são transferidos os alunos são transferidos de uma escola para outra então, não poderia em tese haver mudanças né, de material de, enfim procedimentos né de ensino por conta dessas transferências então aluno sai de uma escola em uma região norte do país vai para a região Sul, por exemplo, a região sul e ele tem que dar continuidade normalmente usando o mesmo material e tudo mais então a gente tem essa, esse elemento vamos dizer assim que impossibilita muitas vezes né, a elaboração de trabalhar com materiais elaborados né, por nós professores e então quer dizer a questão do PAS especificamente que é uma especificidade de Brasília a gente a gente também se depara com esse problema quando a gente fala da questão Regional do ensino né, que os alunos que estão aqui estudando morando estudando no colégio em Brasília passam por essa necessidade né, de se preparar para esse programa de avaliação então o que que a escola faz para tentar entre aspas compensar né, essa necessidade, tentar atender essa necessidade dos alunos, ela as atividades são diversas na verdade né, tenta, orienta os professores na medida do possível colocarem dentro seu planejamento dentro daquilo que o livro didático, no caso oferece, não vou falar na minha disciplina né, especificamente que o currículo ele é montado com base no próprio material né, então você tem a língua espanhola durante o ensino médio e você utiliza o material no primeiro, continuidade no segundo, continuidade no terceiro né, finalizando o curso. Então tem dentro do planejamento que já existe ali no próprio livro que é o que orienta o planejamento do curso né, ele é montado em cima é daquelas, daquelas temáticas didáticas, daquelas unidades didáticas, a gente tenta né, conciliar contemplar, a, alguns elementos né, os objetos do conhecimento do PAS, fora isso né dependendo, aí depende muito da gestão da escola no momento em que a escola está sendo gerida, porque, em determinados, em determinadas gestões, eles é, orientam a oferta de cursos preparatórios para o PAS, vamos dizer no contraturno e eu já participei desses cursos, o que que seria na verdade um curso desse curso preparatório, o trabalho com provas não é um material propriamente elaborado para isso trabalha-se diretamente com as provas, para que os alunos possam ter uma ideia né, de como que ela se organiza né, de como o conteúdo é solicitado né, por que? Porque, durante as aulas normalmente nós seguimos o material didático, como eu falei, que é dentro da abordagem comunicativa né, entre aspas.

Ana: - Porque não é propriamente comunicativo a gente sabe como é, aquele estrutural meio disfarçado de comunicativo, embora a gente tente dar assim uma ênfase as, vamos dizer assim as tradicionalmente as quatro habilidades, só que é impossível fazer isso ao longo das quatro algo concomitante ao longo de todos os bimestres, lá são bimestres, por conta da carga horaria que nós temos e também pela quantidade de avaliações que eles têm que fazer, o próprio sistema.

Entrevistador: - Desculpa! Eles fazem quantas avaliações?

Ana: - Olha, muda, agora com essa nova estrutura do ensino médio mudou tudo, mas eles faziam em média, dependendo da carga horaria, nós tínhamos dois tempos de aula, segundo ano, então eram duas avaliações parciais, que a gente chamava assim, e uma avaliação bimestral, então em média três, porque eram dois tempos por semana, as disciplinas que tinham mais tempo por semana faziam as avaliações parciais diferentemente. Nós tínhamos uma certa liberdade até para fazer essas avaliações parciais, elas não precisavam ser um conteúdo gramatical necessariamente, mas aí tem a questão da...

Entrevistador: - Desculpa! Dessas avaliações aí, tinha alguma com referência do PAS ou de algum exame externo? Enem, PAS? Nenhuma?

Ana: - Não

Entrevistador: Certo!

Ana: - Essas provas de larga escala não eram utilizadas como baliza para essas provas, estavam realmente tudo focado dentro do livro didático.

Entrevistador: - Entendi.

Ana: - E eu como vinha trabalhando com leitura já a um tempo, e fiz mestrado em cima disso também, estou fazendo doutorado também em cima dessa temática, eu tinha essa preocupação, porque a leitura de uma maneira geral, pelo tempo de experiência que eu tenho, já trabalhei com diversos tipos de modalidades de ensino e tudo mais a leitura é sempre das “habilidades”, a que mais fica assim reservada em um cantinho, porque é mais fácil ler em espanhol e as pessoas acabam priorizando a oralidade, só que os alunos não gabaritavam prova de leitura se fosse assim, assim tão simples tão imediato, á lê responde e pronto, porque a gente sabe que tem todo uma teoria para trás, um entendimento que a gente tem que ter da leitura como produto, como processo, isso a gente não vê! Eu não vi pelo menos circular entre os colegas, era mais mesmo leitura, era mais aquele nível bem elementar, da identificação, da decodificação, então você queria trabalhar um pouco mais das possibilidades da leitura e as vezes você não tinha essa condição de fazer em sala de aula, eu tentava fazer com aquilo que o material didático proporcionava, mas ele também não estava embaçado nessa concepção de leitura, era lê para falar, era lê para expressar sua opinião com o colega trocar ideia, era lê para saber um pouco de cultura, mas não para se trabalhar uma prova e vice e versa, por isso eu disse que não via feedback, porque era o que eu errei e o que eu acertei na prova muito mais questões de gramática e de lex, a atenção estava voltada para isso e não para a leitura propriamente dita, as inter-relações entre os elementos, enfim. Então eu tinha eu tinha dificuldade eu não conseguia ver realmente essa devolutiva funcionar de forma transformadora na escola, sabe? Nas aulas de língua espanhola, quando muito isso ia depender da atitude de cada professor, de chegar para os alunos e saber como é que foi e pegar uma prova, isso nós não tínhamos no planejamento esse momento de pegar a prova de fazer com eles essa prova, deles trazerem a experiência deles.

Entrevistador: - Então isso não acontecia? De levar a prova para a sala e fazer a prova?

Ana: - Não, isso não acontecia. No máximo nesse momento, desse cursinho, que foi o ano de 2018 para 2019 ele também muda a gestão aí ele também acaba, não há uma continuidade. Então realmente nesse aspecto nos anos que eu trabalhei lá e foram, são 21 anos eu não vi essa reverberação, vamos dizer assim, sabe?

Entrevistador: - Entendo. (...) Certo, você falou que vocês têm um livro didático, esse livro é, vamos dizer assim “simplificado” entre as unidades, até pela questão da troca, porque são filhos de militares e tem que ter essa continuidade. Eu queria entender um pouquinho quando você trabalha com esse livro, qual é a habilidade que você mais preza?

Ana: - Pois é, aí essa pergunta em relação a minha concepção ou em relação o que a gente fazia mesmo de fato lá?

Entrevistador: - O que faz de fato.

Ana: - Porque assim, o plano curricular da nossa disciplina prevê o desenvolvimento, está todo pautado em habilidades e competência, então ele prevê o desenvolvimento das quatro habilidades; No nosso caso era, como te falei, a parte de compreensão auditiva e de compreensão leitora, eram as menos focadas, o foco estava realmente na expressão oral e na expressão escrita. A expressão oral, porque os alunos praticamente fora de a sala de aula não praticam a língua espanhol, então a produção oral ela se limitava aquele tempo do encontro semanal que nós tínhamos, daí a prioridade, as aulas sempre em espanhol, na língua alvo e a gente sempre tentando fazer com que os alunos falassem também, tentasse ao menos se expressar dos seus conhecimentos, no nível de desenvolvimento que eles estavam, na própria língua alvo; E a expressão escrita, essa expressão escrita ela era muito mais direcionada aos elementos estruturais da língua do que propriamente comunicacionais. Havia uma preocupação, e isso foi algo que eu fui tentando colocar o longo do tempo em produções textuais, porque ali era uma maneira de ver a língua em funcionamento como um todo, não somente através de questões discursivas ainda que fosse discursivas mas muito pontuais e pautadas na gramática ele dava uma resposta para saber avaliar se ele usou o verbo corretamente, muito mais a forma do que o conteúdo, mas mesmo assim na hora de avaliar produção textual essa avaliação ela estava muito presa ao aspecto gramatical.

Entrevistador: - Nessa parte de avaliar, existia algum critério?

Ana: - No caso a produção textual a gente tentava fazer algumas planilhas, de matriz de correção, mas eram todas muito presas aos aspectos dos erros, de contagem de erro; E eu já tenho uma visão um pouco diferente, eu acho que o erro não é só quantitativo e qualitativo, ele deve ser analisado nesse sentido, até porque preciso dar um

feedback para o aluno ao seu desenvolvimento, nesse processo entre língua materna e língua alvo, vamos dizer assim, e era muito complicado eu homogeneizar essa correção, essa avaliação simplesmente pautada em contagem de erro, mas era assim um modo como se orientava a fazer e dentro do planejamento não me restava muito tempo para poder fazer um atendimento mais individualizado com os alunos, principalmente para aqueles que realmente questionavam, e queriam saber o porquê daquele erro como que eles podiam fazer diferente, trabalhar com escritura que para mim é um procedimento muito rico, era muito difícil, eu tentei uma época, mas ficava praticamente inviabilizado, além disso pela questão do tempo, o próprio comportamento dos estudantes não era um comportamentos, vamos dizer assim, uma atitude aberta para esse tipo de atividade, porque ele vem em um estruturalismo tão grande, que quando eles chegam no ensino médio no segundo ano, nossa, romper essa barreira é muito difícil, porque já estão habituados, já entra no automático.

Entrevistador: - Você acredita que essa questão desse estruturalismo, vem de uma base, certo? Mas ela vem com qual objetivo?

Ana: - Ela vem com uma cultura conteudista da escola e que esse retro alimenta desses exames também, sabe? De larga escala, precisa ter conteúdo para passar, estudar conteúdo para passar, eles querem gramática e vocabulário; eu recebia da coordenadora listas de palavras e aquilo me dava uma agonia enorme, porque eu era obrigada a trabalhar aquilo, porque eu seria cobrada em prova, então a gente acaba resumindo a aula em função da avaliação que eles iam fazer, então a avaliação não é meio ela é fim, praticamente eu sei que ela é meio e ela é fim também de um processo, mas ela é meio ao longo de um processo muito maior, mas ela acaba virando fim por ela mesma.

Entrevistador: - Então existia meio que uma hierarquia entre coordenação e a pessoa do que ia se trabalhar e porque ia se trabalhar? Por muitas vezes esses conteúdos, tinham também um objetivo de exames

Ana: - Exatamente. Tinha nesse sentido, á porque o PAS cobra isso, o PAS cobra não sei o que, mas a atenção sempre voltada para o conteúdo.

Entrevistador: - Entendi. E dentro dessa, voltando só um pouquinho para sanar uma dúvida, dentro daquela parte das avaliações, das correções que você havia dito, em alguma dessas existia o critério anulação de uma certa por uma errada ou algum exame existe isso, algum exame do colégio tem essa pratica ou algum professor utiliza essa pratica?

Ana: - Olha, nós tínhamos uma tipologia de questão, que nós dávamos uma frase o aluno tinha que julgar se aquela frase estava correta ou incorreta, visando a estrutura gramatical lexical e tudo mais; Bom, se o aluno julgasse que a frase estava incorreta ele tinha que corrigir a frase, reescreve-la corrigindo, se ele errasse ele perdia a questão.

Entrevistador: - Mas só perdia a questão errada ou perdia uma certa?

Ana: - Não, ele perdia a questão, exatamente como é no PAS não, nunca foi feito.

Entrevistador: - Entendi, perfeito. Outra pergunta que eu tenho é como você vê a receptividade dos alunos com o PAS? É baixa? Eles querem muito o PAS ou eles não querem muito o PAS ou existe uma preferência tanto do colégio como dos alunos para o ENEM, ou não é nenhum dos dois são vestibulares de universidades particulares mesmo? Como é essa relação lá dentro?

Ana: - Olha, o ENEM hoje em dia, até mesmo em função, pelo menos até agora, porque está tudo novo muito recente a estruturação do ensino médio; o ENEM tem sido uma matriz de orientação, vamos dizer assim, de conteúdo e avaliação inclusive, hoje muito fortemente as avaliações elas estão voltadas para o ENEM, no esquema do ENEM, mas posso te dizer assim do período até o último ano que trabalhamos presencialmente, que essa questão estava mais a flor da pele, porque agora com essa situação remota ficou um pouco mais disperso isso o contato com os alunos; mas era assim, eu não via eles assim com muito ímpeto em relação ao PAS não, eles faziam o PAS mas as vezes era assim “ professora eu vou ver qual é”, claro que você tem bons alunos que se preocupavam, mas você conta assim na palma de uma mão, os alunos que realmente iam e queriam saber, perguntavam como era a prova, o que estava contemplado o que não estava; de vez em quando depois que eles faziam a prova eu perguntava, eae gente, vocês fizeram a prova, como é que foi e tal, “ a professora foi boa” de uma maneira geral eles se saiam bem, em espanhol as aulas o conteúdo trabalhado davam essa possibilidade deles terem um bom desempenho, para os alunos mais dedicados, um bom desempenho na língua espanhola, alguns apesar de estarem fazendo espanhol na escola faziam o PAS em inglês, porque já eram formados, porque tem o perfil desse aluno de

espanhol, a maior parte deles já é formada pelo cursinhos ai fora, e vão aprender uma nova língua porque era ofertada na escola, então eles estavam ali aprendendo, mas eles não tinham cabeça para fazer as avaliações, por exemplo de língua estrangeira em espanhol, eles iam fazer em inglês e ficavam em espanhol aqueles que não tinham absolutamente conhecimento nenhum de inglês e jogavam a sorte com o espanhol, aprendiam uma coisinha e outra ali, mas dá pra tirar uns pontinhos está bom, não tem assim um sentido maior de aprendizagem da língua para se carregar como um instrumento, de acesso a informação, de produção também, de conhecimento é mais para atingir aquele objetivo e está ok, consegui minha pontuação e alguns poucos que realmente se agarravam ao espanhol desesperadamente, alguns se descobriam, ao longo das aulas degustador, vamos dizer assim, do idioma acabavam gostando e se envolvendo, mas eram poucos.

Entrevistador: - Essa concepção mudava com o ENEM? Você acha, que existia um interesse maior no ENEM ou não?

Ana: - Eu não via isso, tirando assim, como te falei, o perfil do aluno, aqueles bons alunos que realmente tinham interesse em sair da escola com algum conhecimento a mais, algum conhecimento linguístico a mais, mas assim a ponde de ver o movimento, maior e a ponto de levar os professores a repensar como as aulas eram administradas, eram conduzidas isso eu não vi.

Entrevistador: - E no terceiro ano qual era o objetivo deles?

Ana: - A mesma coisa, no terceiro ano dava-se sequência ao nível três, ao modulo três do livros, volume três, só que o tempo de aula não permitia também, porque, era um esquema assim como ele tinham um avanço, o conteúdo do ano tinha que ser dado até metade do ano, porque os alunos que saíam no segundo semestre já tinham que ter cumprido o conteúdo daquele ano e depois ficava-se trabalhando com provas, então eles tinham essa pratica de ficar trabalhando a língua por meio das avaliações que já foram dadas de ENEM de PAS e etc, e assim, eu confesso que a realidade é a maior parte dos alunos aqueles que conseguiam entrar pala a UnB e tudo mais, não queriam mais saber da escola entravam direto na universidade, muitos na verdade conseguiam um avanço por meio de aprovações de vestibulares em faculdades particulares que dava a eles a possibilidade de solicitar o avanço, mas na verdade iam para os cursinhos para tentar uma pública, porque não tinham conseguido passar e tal, então assim grande parte deles já mostravam cansaço da escola regular, já queriam sair, mudar de vida e seguir adiante.

Entrevistador: - Entendi.

Então a gente vai partir agora para pergunta dissertativa, esses nomes aqueles que são fictícios justamente para não revelar nenhuma identidade e a sua resposta foi para pergunta dissertativa que era como você percebe a relação PAS, língua espanhola e suas práticas em sala de aula? Você colocou “ vejo como um fim em si mesmo, as aulas acabam sendo dadas com um fim propedêutico, perdendo-se o foco da língua em si. Considera-se muito mais a função instrumental. Penso que isso “esvazia” o ensino do idioma numa perspectiva mais global. Não tenho nada contra o ensino para fins específicos, mas acredito que ele poderia estar inserido no ambiente de ensino de línguas que se quer comunicativo. Fico pensando no que consiste formar um cidadão criticamente... é uma formação para a cidadania, uma formação global que contempla também, não exclusivamente, o letramento em língua espanhola para concursos ou exames de larga escala. E dentro dessa perspectiva eu tenho duas perguntinhas, mas a gente também pode discutir um pouco além, essa parte que você fala, “ Penso que isso esvazia o ensino do idioma numa perspectiva mais global. Não tenho nada contra o ensino para fins específicos, mas acredito que ele poderia estar inserido no ambiente de ensino de línguas que se quer comunicativo. ” Como você vê essa possibilidade, como é que seria construída essa parte de exames e ensino comunicativo?

Ana: - Pois é, como eu falei acho que é uma especificidade, você estudar a língua para fazer uma avaliação é um fim específico, o ensino de língua como um todo e quando eu escrevi isso estava pensando nos documentos oficiais, o que eles dentro da escola básica, eu estou ali para fazer o que com língua estrangeira ou para qualquer disciplina, formar um cidadão critico, um cidadão em um mundo globalizado, eu não estou formando um cidadão para fazer prova, isso faz parte da cidadania sim porque faz parte da cidadania. A gente saí da escola, as vezes sem sair da escola já está enfrentando no mundo aí fora essas avaliações, então isso faz parte da formação, então eu vejo esse ensino propedêutico do idioma como uma faceta dele, então eu acho que poderia se contemplar ,vamos dizer assim esse para avaliações para concurso de uma maneira geral e a gente está falando do PAS, ensino médio que é no âmbito de uma escola regular, a gente tem ai relações internacionais , a prova do Instituto Rio Branco e tantas, que envolvem língua estrangeira de uma maneira geral, então dentro desse sentido eu penso em uma formação global do cidadão, eu preciso ter essa forma, claramente contemplada na escola um com um projeto específico, pedagógico específico, com material para isso o aluno ele saiba exatamente o que que ele tá fazendo, para que que ele quer aquela língua, então do modo como é feito eu acho que esvazia, porque no seu sentido amplo global de

informação Incluindo aí a visão que os documentos oficiais né que são os normalizadores dessa atividade escolar da organização e do fazer pedagógico da escola, ele foge porque é uma coisa meio assim, olha eu tô trabalhando comunicativa mas aprende isso aqui porque cai na prova também, o aluno eu vejo assim o aluno fica perdido ele fica assim o que eu tô fazendo aqui na sala de aula tem horas que esse ensino é para mim abrir os horizontes para eu conhecer outras culturas para eu trabalhar o aspecto crítico cidadão mesmo, da tolerância do preconceito, trabalhar esses temas e olhar o outro de uma forma compreensiva, respeitosa, humana entendendo como o outro se manifesta por meio da sua língua, por isso é uma formação geral, dentro dela, eu tenho especificidades que são várias na verdade, eu acho que poderia se isso fosse muito claramente colocado dentro do ambiente escolar do ensino de línguas para os alunos para os terceiros da gente seriam os pais também, saber exatamente o que que eles querem de língua estrangeira para os seus filhos menores de idade também, ficaria sinceramente, na minha opinião um trabalho mais honesto com língua, porque eu me vejo assim muitas vezes dadora de aula é horrível esse termo mas o professor acaba se resumindo, por isso que falei esvaziam o ensino, porque eu fico executando páginas de um livro, aquilo não é significativo para mim, porque eu sei que trabalhar a língua dessa maneira não vai leva-los a lugar nenhum especificamente, porque aquilo não se torna significativo para eles, então por exemplo, se a escola tem claramente a oferta seria um ramo do ensino de línguas, um projeto de ensino de línguas para fins específicos. Então para fazer uma avaliação aquilo se torna significativo para ele, porque ele vai para aquilo consciente da proposta do que ele tá fazendo ali do que o professor está fazendo ali, do que aquele ensino de línguas está fazendo ali. Então, isso para citar um exemplo claro que você pode abrir um leque de possibilidade, que trabalhar dessa maneira é mais honesto é mais verdadeiro e eu consigo de repente até mesmo do ensino, vamos dizer, específico que seria algo um pouco mais instrumental, um fim mais funilado, vamos dizer assim, do ensino de línguas, eu consigo transformar aquilo no sentido mais significativo, que ele seja mais significativo para o aluno, porque ele vê o porquê daquilo. Várias vezes a gente se depara se não explicitamente, a gente interpreta na fisionomia dos alunos “porque o que que eu tô estudando isso, porque que eu tô fazendo isso e isso me incomoda, porque assim a gente está em formação professores formação continuada a gente tem esse debate na academia a gente lê muito texto a gente discute e a gente cria uma consciência que depois dói na sala de aula.

Entrevistador: - Que é bem a realidade da academia.

Ana: - Você sabe que poderia está, muitas vezes, porque pode não estar, por muitas vezes você está preso ao sistema, á mas você tem como subverter, eu mesmo já levantei essa questão várias vezes na academia e eu dizia para os professores “o que eu faço?” subverte! Eu tento subverter, mastão pequenininha, “á melhor do que nada”, mas sabe aquela história que uma andorinha só não faz verão? e aí terminavam todos os anos letivos e eu ficava com aquela sensação de um desalento sabe? porque eu digo tô assinando ensino de línguas na escola, o ensino de línguas não é isso na escola. Alunos se contente com pouquinho para fazer uns pontozinhos no PAS e tá ótimo, não! Não quero isso, a não ser que ele esteja claramente dentro de uma especificidade e o objetivo final seja esse, entende? Ai eu poderia ficar até mais satisfeita, mas dentro desse sentido mais amplo, de formar o cidadão criticamente, eu confesso que sempre termino o ano com muita angustia.

Entrevistador: - Certo, nessa parte seria minha segunda pergunta, que justamente versa sobre isso o conceito de ensino crítico, letramento crítico e criticidade, como é que você enxerga essa relação entre exames externos em especial PAS e o ensino crítico? Você acha que o exame contribui não contribui, que ele se distancia, que ele é um dos vilões da criticidade? Como é que você enxerga isso?

Ana: - Eu acho que não, acho que ele é uma oportunidade excelente, as vezes eu fico imaginando assim “ gente tinha que ser o contrário”, a aula não pode ser para a avaliação, essa avaliação ela tem que vir para a aula primeiro, para daí eu transformar criticamente isso, eu acho que o caminho tinha que ser esse. Então trabalhar criticamente, nossa, isso eu tento fazer, por exemplo, tentei fazer com eles quando eu dava aula nesse cursinho preparatório no colégio, porque o colégio oferecia, nós trabalhávamos a questão linguística, estruturais do idioma, lógico não posso fugir disso, mas eu procurava despertar pelos porquês “gente vocês já observaram isso e isso? Porque isso e isso? Vocês não acham que essa tirinha aqui, vamos olhar a fonte? então não poderia ser interpretado com um viés um pouco mais preconceituoso em relação a mulher, em relação a isso?” Na maioria das vezes, eu vejo aquela cara de espanto dos alunos, aquele silencio, porque em sala de aula eles não estão acostumados a fazer isso. E ai ele ficam “poxa é mesmo professora, eu não tinha pensado nisso” , as vezes um aluno solta um comentário assim já, sabe, associativo? Nossa, aquilo para mim já é uma centelha divina, soltando fogos, porque aquilo ali é um avanço, ele pensou um pouco mais fora da caixinha, e é uma pena que morre ali, eu tento mas morre ali. Naquele aluno aquela semente vai brotar, vou esperar, porque eles vão embora da escola, e não sabe o que se reverberou ou não. Mas eu acho sim que as provas elas têm muito a contribuir se trabalhadas nessa perspectiva pelo professor, e ai depende muito da preparação desse professor, porque precisa ter essa formação em letramento crítico para poder utilizar essas provas com esse viés, saber que elementos explorar, que associações e o que poder levar para os alunos no sentido de avançar naquelas leituras, de despertar, porque acho que a grande função nossa em sala de aula, dentro

das nossas limitações é despertar o aluno para essas outras oportunidades, para que ele tenha essa curiosidade de buscar além do que está ali, eu acho que seria maravilhoso, magnífico um trabalho nesse sentido, primeiro porque você está trabalhando com um material autêntico ali, uma prova que foi verdadeiramente aplicada, que define a vida e trabalhar principalmente o que está por trás daquilo, as visões que estão por trás da elaboração das questões, das escolhas feitas, até na própria temática, porque que surge determinadas temáticas, o que ela nos diria hoje em dia, que aspectos poderiam estar ali relacionados, e levamos criticamente a avaliar a própria avaliação.

Entrevistador: - Entendi. Agora uma última pergunta, você falou desse cursinho, que existia esse cursinho e existia o ensino regular em turnos opostos, e o aluno saía da escola e ia para o cursinho direcionado a esses exames externos aí, mas acaba que eles não perpetuam por conta da gestão. Você prefere trabalhar no cursinho ou no ensino regular? E porquê?

Ana: - Olha, é difícil, porque eu gosto de trabalhar com língua, para mim estaria ótimo tanto no ensino regular das aulas quanto no cursinho, se a gente pudesse efetivamente ter esse *modus operandi*, crítico de trabalho com a língua, principalmente hoje em dia com o sistema que a gente está, por mais que se fale em escola sem partido, sem ideologias isso não existe. A ideologia hoje ela está muito complicada, o ensino crítico em determinadas instituições, no caso especificamente do meu contexto.

Entrevistador: - Está mais restrita.

Ana: - Está muito restrita, então a gente tem que assim, se virar nos trinta, para poder levantar certas questões e assim mesmo com muita delicadeza, determinados assuntos nem pensar, infelizmente, em outros tem que ser muito superficialmente, você não pode aprofundar, então a gente fica no meio bem complicado. Mas assim eu acho que se hoje em dia eu pudesse escolher, eu gostaria de trabalhar mais com as provas, nesse sentido que eu te falei, trazer a prova como o insumo motivador das aulas e aquilo que iria orientar o planejamento das aulas de acordo com o feedback dos alunos, acho que seria realmente algo feito mais passo a passo no sentido construtivista mesmo, porque o ensino regular, ele engessa mais, eu estou muito presa aquela formatação de provas do sistema, aquilo que tem que ser, aos colegas que aceitam ou não aceitam ou o que vem da coordenação, então tem uma hierarquia muito maior, eu acho que eu teria uma liberdade de ação dentro de sala de aula, trabalhando com as avaliações, porque no caso desse curso você trabalha com as provas e pronto.

Entrevistador: - Não existia nenhuma diretriz

Ana: - Não tinha essa coisa amarrada, como no ensino regular, o ensino regular é todo amarrado. Então eu não tenho muito como fugir daquela caixinha já prevista, e como eu já ando muito cansada de ficar dentro da caixinha com eles, de vez em quando eu abro umas janelas, mostro para eles “olha o outro lado”, os dois lados da janela, como dizia Caetano o trem tá passando, olha dentro e olha fora, então eu tento ainda abrir uma janela, ventilar um pouco e tal, mas eu acho que com as avaliações, se fosse possível eu teria as porteiras escancaradas, daria para eu passar por ali, diversas vezes e de formas bem diferentes. E eu gosto desse diálogo com os alunos, porque eu sinto que nesse momento eu to cumprindo efetivamente o papel da educação através da língua, da educação linguística, da educação do cidadão, então me dá um sentimento de plenitude profissional, humana muito maior que o ensino regular, por exemplo, eu saio da sala de aula sempre com a sensação que estou devendo, fique devendo, em função dessas circunstâncias todas

Entrevistador: - Certo, a gente terminou. Ana foi muito bom, muito bom mesmo muito obrigado pelas contribuições, você conseguiu articular muito bem aquilo que eu já estava esperando e que eu precisava também, para tecer a discussão para tecer análise do projeto, então acho que foi uma contribuição muito importante para mim agora e agradeço muito a disponibilidade em querer ajudar estar aí presente.

APÊNDICE II

Transcrição da entrevista caso Carlos

Entrevistador: Está gravando, aí eu vou projetar aqui para você para ficar melhor também. O roteiro para a gente ir seguindo. Aí, Carlos a primeira pergunta que eu te faço, como é a estrutura dos materiais que você disse que elabora para o PAS? Você trabalha dentro de sala

Como é que você elabora? como é que é a estrutura dos materiais que você trabalha, elabora de forma geral?

Carlos: Então hoje tem dois contextos, né? Por exemplo em sala aula regular eu trabalho com livro didático, mas eu não gosto muito dele porque antes de trabalhar no ensino médio trabalhava no centro de línguas então lá a gente tinha outro material, então gosto de abordar os materiais que eu já tive uso no centro de línguas para trazer para a realidade de ensino médio para dentro da carga horária do perfil, né da disciplina dentro do da formação e tudo mais então basicamente como a carga horária é muito baixa de espanhol. Eu tenho que trabalhar coisas sempre no sentido de privilegiar o trabalho em grupo, né? Então eu tiro Eu Faço umas fotocópias de materiais que eu já te. E eu gosto de projetar também, o que é muito material digital. Então eu tenho data show pessoal porque na escola não então eu gosto de projetar. Então PDF, infográficos, vídeos auditivos, é porque o aquele manual “espanhol em marcha” tem muito material online, né? Ele tem um canal no YouTube com bastante material, então eu contextualize ali com eles antes e depois eu trago material impresso em alguma coisa assim e alguma coisa de que a gente possa aproveitar do livro didático que é fornecido pela secretaria, que para mim é muito pobre assim, mas dá para tirar alguma coisa se vocês exprimirem bem você consegue achar alguma coisa de texto, né? E nesse contexto pandemia basicamente Google Meet, né? Então como meu material. Ele é todo basicamente online, então não tem problema. Eu projeto aqui a gente faz a apresentação de tela, e todo esse material que já tem é disponível, os manuais que tenho e tudo mais.

Entrevistador: Nesses materiais que você trabalha, infográfico os próprios textos. Você acha que tem alguma relação com PAS?

Carlos: Cara, tem porque a gente tem essa cobrança da própria coordenação, no nosso caso é a coordenação dos códigos, né? Então a gente tem esse perfil mesmo de estar sempre privilegiando o uso do PAS. No modelo presencial, as nossas provas e todos nossos métodos avaliativos eles são baseados em questões do país no banco de questões que os professores fazem de forma colaborativa e a gente vai adotando. Como a gente está nesse modelo online, fica mais a carga do professor, mas a gente sempre traz por exemplo nas minhas aulas eu trabalho com o Google Meet. Mas eu também trabalho com os materiais. As minhas avaliações elas são sempre no Google formulários, né? Então eu sempre trago questões de outros de provas antigas, né e tudo mais. Inclusive no semestre passado, a escola que eu trabalho, ela é meu Escola Piloto do novo ensino médio. Então a gente já começou a adotar o novo Ensino Médio desde o ano passado. E aí a gente, cada professor tinha que ter uma chamada, itinerário formativo, né? Que era uma eletiva. Os alunos se inscreviam como se fosse uma optativa, né? E aí eu trabalhei justamente com um enfoque do PAS, então eu trabalhava com questões anteriores, né? Trabalhava com provas, com qual é o modelo de visão que eles tem que ter em relação a prova, a diferença que a gente tem entre o sistema de macro estrutura do Enem, microestrutura do PAS. Então a gente tenta focar bastante nisso, a questão do PAS, que a gente sabe que pros meninos é melhor chance, né? Principalmente da rede pública de adentrar nas universidades.

Entrevistador: Sim, sim certeza! Aí você tocou em alguns pontos importantes que eu preciso alumiá-lo um pouco mais. Você falou que a estrutura do colégio pede um pouco da adequação no PAS nas avaliações etc. Então isso é institucional!

Carlos: Sim, é institucional.

Entrevistador: Mas você acha que a razão de você fazer esses materiais voltados para os PAS, é mais para obedecer os funcional, ou se você tivesse liberdade, você não faria?

Carlos: Para ser sincero, existem vários contextos. Por exemplo, se tivesse uma carga horária maior, então a gente poderia trabalhar maiores habilidades, né? Habilidade oral, e tudo mais, as competências, né? Só que como nossa carga horária é muito baixa e o perfil da língua espanhola no ensino médio é muito direcionado essa questão quase que instrumental, então a gente, eu sou levado mesmo pelo que a instituição cobra, porque se eu for trazer por exemplo, a experiência e o perfil de aula que eu trazia para o centro de línguas, quando eu dava aula para o centro de línguas, não vai funcionar para os meninos. Porque a gente não tem estrutura de material e tudo mais que seria necessário para este tipo de aula. Então é mais por uma questão institucional mesmo, por mim eu faria um pouco mais abrangente, mais cultural, mais falado, só que por conta da instituição é mais voltado para o ENEM.

Entrevistador: E aí quando você elabora essas atividades, essas provas, atividades, ou traz esses materiais. Qual é a habilidade que você mais preza para desenvolver? Dentre as quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever.

Carlos: Cara, é mais a compreensão leitora mesmo.

Entrevistador: E aí você acha que esses materiais que você elabora, as provas os textos, etc., ela trabalha essa habilidade em específico e voltado por PAS?

Carlos: Olha, a gente tenta né? Porque é o que eu sempre falo, para gente trazer uma capacidade do aluno de ler e interpretar aquele texto ele tem que ter os subsídios, por exemplo, ele tem que saber o que é um verbo, tem que saber o que é um adjetivo, substantivo, então a gente primeiro trabalha essa parte gramatical primeiro, para que quando eles se deparam com um texto, né? Que é justamente o modelo do PAS, ele saiba reconhecer as estruturas ali, porque, por exemplo os itens do PAS gostam muito de trabalhar com essa questão de reconhecer o que é um pronome, o que é um objeto direto, objeto indireto. Eu gosto dessa parte gramatical de conhecer o que são aqueles termos gramaticais, e tudo mais de léxico. Para depois trabalhar com essa capacidade de ler e interpretar aquele texto e conseguir fazer as assertivas ali.

Entrevistador: Entendi, perfeito. Você trabalha esses conteúdos e as atividades. Você tem o costume de fazer a correção dessas atividades?

Carlos: Olha no sistema online é mais fácil, porque eu compilo tudo no Google Forms, eu gosto sempre de colocar os feedbacks. Agora em sala de aula, em condições normais, digamos assim, é mais complicado porque a gente não tem tempo. E a carga de espanhol no ensino regular ela é surreal, eu tenho tipo 28 diários, por exemplo, então ela é surreal. E eu fiquei assustado pois quando eu estava no centro de línguas eram só 7 diários com turmas de 15 alunos, né? Essas são as condições ideais e maravilhosas para você trabalhar. Agora você chegando aqui no médio, se fica meio abismado. Porque é uma aula única de 50 minutos. Então para você fechar as 40 horas, você pega todas as turmas. E aí realmente atrapalha muito essa parte de feedback, então fica bem prejudicado.

Entrevistador: Entendi. Então se não utiliza nenhum critério por exemplo, uma errada anula uma certa, ou desconto de pontos por erradas?

Carlos: Não, aquele fator correção do Cespe para trazer uma vivência para eles, para mostrar que isso existe. Mas eu prefiro não utilizar essa parte

Entrevistador: A outra pergunta que eu tenho, é sair um pouco da dessa prática mais voltado para a prática pessoal mesmo, e depois que você conheceu PAS a sua prática pedagógica de ensinar ela mudou?

Carlos: Cara, questão é que eu meu acesso ao PAS ele se deu na minha época de escolarização do ensino médio, eu fiz três etapas, só que acabou que eu não consegui finalizar porque eu entrei antes pelo vestibular. Naquela época que eles aceitavam ainda, né? Então eu sempre gostei muito do PAS, a própria instituição Universidade de Brasília eu sempre fui muito focado nela assim, né? então eu tenho um conhecimento pessoal com relação a ENEM,

PAS e tudo mais, vestibular tradicional. Então eu gosto de trazer isso para sala de aula com os meninos, então a minha prática é de trabalho ela sempre foi baseada nisso aí.

Entrevistador: Entendi. Perfeito

Carlos: Apesar de que quando eu comecei a trabalhar no CIL, né que era outro perfil, quando eu fui pro ensino médio que a gente tem que trabalhar essa questão, mais voltada pro PAS aí sim, eu já tinha toda essa afetação por conta da vivência pessoal mesmo.

Entrevistador: Entendi, então você acredita que pela vivência pessoal e pela exigência de todo o contexto que depois se foi inserido no ensino médio, se acredita que depois de se aprofundar um pouco no PAS a sua prática mudou?

Carlos: Sim. Inclusive essa disciplina que eu te falei que eu ofertei no passado, a disciplina eletiva, né? Pelas obras do PAS e tal. Então fez eu ter uma memorização, né? Eu já tinha um conhecimento de como funcionava os fatores de correção e tal, só que eu aí memorizei isso daí e trouxe para os meninos.

Entrevistador: Entendi. Essa disciplina que você falou que lecionou no ano passado, era ela como se fosse uma oficina voltada para os PAS?

Carlos: Exatamente, até porque o novo ensino médio ele tem aquela carga que é chamada formação geral básica, né? que é português, matemática e tudo mais. E aí cada professor ele oferta como se fosse uma optativa mesmo da faculdade, pros alunos se inscreverem mesmo que eles mais gostam. A gente cria uma ementa e um projeto e a gente dá essa disciplina, né? E no meu caso é uma disciplina que era voltada justamente para essa questão do PAS, para que eles tivessem contato com a provas anteriores e a gente fizesse as correções juntos, né? Então a gente lia o texto junto, eu traduzia com eles, tentando trabalhar essa ideia da capacidade leitora deles, e no fim eu trazia um feedback, porque a gente tinha tempo, né? então eu tinha como trazer o gabarito e explicar o porquê que o item era certo ou errado e tal e eles iam interagindo ali.

Entrevistador: E como que era a avaliação desse curso?

Carlos: Olha, como no ano passado lá na escola ainda era piloto, porque a implementação final desse ensino médio no Brasil inteiro vai ser em 2022, né? Então ano passado a **EAFE** fez um curso com a gente, então a gente virou uma escola piloto. Então a avaliação era bem subjetiva, não tinha nada muito criterizado não. Aí esse ano, as disciplinas eletivas elas tem outro perfil, os professores fugiram um pouco dessa ideia do PAS mas aí é avaliado no sistema menções.

Entrevistador: Entendi. Não é mais uma nota quantitativa

Carlos: Não. Na verdade você faz uma avaliação quantitativa e aplica novamente as atividades, só que na hora de você fazer a escrituração disso pro diário e no boletim do aluno não vai aparecer notas, vai aparecer as menções.

Entrevistador: Entendi, certo perfeito. E a outra pergunta que eu tenho é como é que você vê a aceitação dos alunos, quanto à isso quanto a essa estrutura do PAS, as oficinas PAS, como que é a aceitação deles?

Carlos: Então isso depende muito da questão do perfil da escola. Quando eu falo perfil é na questão do alunato mesmo, né? O CEM 3 é uma escola que ela fica aqui no Gama, então ela abarca muito pela posição geográfica dela, muitos alunos do entorno sul aqui do DF. Então muitas vezes os alunos não conhecem, eles não sabem e muitas vezes, eles não almejam a Universidade de Brasília, por exemplo. Então a gente primeiro tem que ter aquele processo de convencimento, de mostrar, de sensibilização desse aluno, o quanto é importante este programa pra que ele entenda que o nosso método de trabalho é voltado para essas questões de avaliações internas, justamente por que é algo que vai trazer um fruto pra ele. Então primeiro se tem que ter todo esse convencimento, para depois aplicar este método.

Tem uma certa relutância deles, “pra que esse negócio de PAS”, “Você só fala de PAS, só fala de ENEM”. Mas é porque a gente precisa ter essa sensibilização, porque eles não têm isso previamente, né?

Entrevistador: Uma certa resistência, uma não aceitação do PAS

Carlos: Exato.

Entrevistador: Mas você acha que isso daí é consenso de exame externo ou é do PAS

Carlos: Então, eles têm mais raiva do PAS porque fica no primeiro, segundo e terceiro ano. Então é mais massivo, né? Eles escutam essa palavra o tempo inteiro e tudo é voltado pra isso, e eles têm que fazer 3 provas, então eles tem que ter mais raiva do PAS do que do Enem. Eu trabalho com primeiro ano, então ENEM pra eles é algo do futuro “lá na frente eu penso”. Só que o PAS é o aqui e agora, né? Por isso eles tem mais raiva do PAS.

Entrevistador: Entendi. Então o ENEM tem uma aceitação melhor.

Carlos: Na verdade, eu acho que o ENEM ele é mais falado, na questão de noticiário. Então, eles tem uma noção pouco melhor do Enem. Agora o PAS é muito mais específico, então eles tem um certo problema.

Entrevistador: Entendi. Beleza perfeito. Agora a gente vai para a nossa última pergunta e aí eu não vou conversar com você porque eu vou lê-la e aí depois a gente conversa um pouco.

Na última pergunta do seu questionário foi perguntado o seguinte: como você percebe a relação PAS no espanhol e sua prática em sala de aula? E aí você e o seguinte: “Apropriar-se da matriz o PAS para basear as práticas em sala de aula, traz um norte bem mais definido a disciplina. Além de treinar melhor o aluno para o exame de acesso ao ensino superior público”. Aí eu te pergunto que “norte” seria esse bem mais definido na disciplina? E Depois de responder essa pergunta eu tenho mais uma pra gente fechar.

Carlos: Certo. É porque quando a gente fala de língua estrangeira, a gente tem muitas abordagens, né? Então é igual eu falei, a abordagem do CIL é uma, a abordagem do próprio ensino médio é outra, então são muitas possibilidades. Um leque de ensino de língua espanhola é muito diverso, então quando eu falo que a matriz do PAS ela dá um norte, é porque traz um sentido para aquele uso específico do espanhol, é o objetivo de se haver a língua espanhola no ensino médio, ou seja, é diferente o enfoque. Então a gente não tem o inglês e o espanhol no ensino médio, simplesmente pro aluno aprender a falar e tudo mais. Não é esse o enroque. O foco é fazer com que ele consiga fazer as avaliações externas e ele tenha meios, através das ferramentas que a gente deu durante o ensino médio, pra ele possa fazer o PAS e conseguir responder aquelas 10 questões ali da língua estrangeira. Trazer o norte nesse sentido, de trabalhar ferramentas, dar ferramentas e subsídios para o aluno conseguir fazer aquela prova. Porque as vezes, por exemplo se o professor for muito abstracionista, de cultura, pronuncia, fonética, etc. Pode ser que o aluno chegue ali no PAS e fale “Poh, para que eu tive espanhol”. Então acho que o enfoque do ensino médio é mais este. Esse pensamento sempre no PAS ele traz um objetivo melhor para o aluno.

Entrevistador: Entendi, ok, perfeitamente. Agora a última pergunta é: como na elaboração de materiais você acredita que defende essa ideia em especial do último período? “Além de treinar melhor o aluno para o exame de acesso ao ensino superior público”. Como é que você acha que os seus materiais ajudam a treinar melhor para fazer esse exame de seleção

Carlos: Na questão do contato mesmo, de ele entender qual o tipo de questão. O que é uma questão de tipo C, tipo A, tipo B, então ele já tem um contato com aquilo. Então quando ele se depara, não só com a questão do conteúdo, mas ele também tenha conhecimento de como ele vai ser cobrado.

Entrevistador: Entendi, perfeito. Carlos, eu vou parar de gravar aqui agora.

APÊNDICE III

Transcrição da entrevista caso Luís

Entrevistador: estamos gravando aqui.... naquele formulário que você respondeu eu vou tecer aqui algumas perguntas para você e você pode responder como achar necessário tanto achar necessário já esclareci que não tem nenhuma resposta certa ou errada é mesmo para entender alguns pontos para o outro lá no questionário E aí, eu começo perguntando para você primeiro das partes gerais no questionário aqui do nossa roteiro entrevista que é acerca do item 1.4 daquele... daquele questionário que a perguntei você já elaborou materiais para os seus alunos com base nas referências às questões do PAS e você respondeu naquele canto da escala que é com muita frequência e eu te pergunto como é que era o como é que são as estruturas desses materiais?

Luís: esses materiais elaborados acho que visa capacitar o aluno para desenvolver uma habilidade instrumental de leitura, né? Tendo em vista que o PAS só cobra essa competência, infelizmente, né então são materiais que são elaborados com base nessa finalidade de textos, de alguma maneira dialoguem com a matriz de referência do PAS, que o aluno consiga ler em língua estrangeira espanhol interpretar para resolver as questões. Então é dentro dessa perspectiva, seja materiais autênticos na língua né com essa finalidade leitura instrumental e a Interpretação também e um outra... outra possibilidade também é a resolução de provas antigas também nessa... nessa perspectiva. E ai, tem algum quando tem outro conteúdo, sei lá, semântico como falsos amigos, gramatical se tem alguma questão, que é pouca né, uma estrutura formal da língua tipo trabalho com elas também para jogar uma luz né dá uma olhada uma atenção a essas questões a por exemplo tem lá no texto uma preposição que é diferente do português para espanhol, vamos supor hacia, as adversativas, sin embargo, no obstante e aí a gente aproveita e amplia, né. No caso das conjunções... dá uma explanadazinha.

Entrevistador: perfeito! e aí, como é o formato, a estrutura dos exercícios?

Luís: Como é que eu faço né? Então, eu seleciono um texto, né, tem que ter uma preparação para saber qual é a matriz de referência do ano, né... ler o documentão lá que é para ter ideia do que e quais são os temas, de qual a temática da prova. óbvio que não dá para adivinhar... dá para saber mais ou menos qual é o... qual é o... quais são os assuntos né porque é mais que importante para trabalhar questão vocabulário né... como se apropriar desse vocabulário Eu acho que a partir daí a gente vai para busca e seleção sei lá... se a gente vê na matriz de referencia que tem algo voltado para natureza... sei la a gente busca algum texto em espanhol que tem relação com sei lá... com cerrado, preservação da natureza, queimada... algo que dialogue com a nossa realidade aqui, com o que a gente vive aqui, né. Aí pega também a experiência de outras provas né. Aí por exemplo: Arte. Brasília como capital modernista, né.. Aí eu busco tentar pegar essa transdisciplinaridade passado em um texto, trabalhando a leitura... enfim, não tem muito segredo. É leitura, é seleção vocabular, explicação de tempo verbal para o aluno saber se é um texto no passado, presente, se o texto indica algo futuro, né? Identificando ali quais são as ideias principais, quais são os operadores argumentativos... seria isso!

Entrevistador: perfeito! aí você falou duas vezes na parte da habilidade leitora, né? E aí, como é que você acha que esses materiais que são elaborados por você auxiliam no desenvolvimento dessa habilidade?

Luís: Então, como é capacidade leitora com objetivo específico de entender um tipo de texto, geralmente, informativo... então tem alguns elementos que são que são da natureza desse tipo de texto alguns elementos linguísticos né são da natureza desse gênero textual. Então a partir daí a gente vai desenvolver algumas habilidades. Então quando o aluno ler, ele saber que um pero é um adversativo né... ele sabe que um sin não é uma afirmativa né é um sem... Então é nessa lógica... ler o texto e entender minimamente. Acho que esse objetivo.

Entrevistador: Mas aí, a partir do que a Matriz de referência do PAS traz?

Luís: Uma parte das competências. Mas é claro que a partir da Matriz, mas eu não diria que é um...uma... uma produção que eu vou pegar lá não que se reprodução... mas... deixa eu ver como te explico melhor.... já que o PAS tem aquele saberPAS né, os tipos de questão e tals... não pega a partir daí... a gente pega uma informação mais generalista mesmo.

Entrevistador: certo, perfeito! E...

Luís: Não se nega a matriz de referência, mas não se tem um olhar tão profundo de como a banca elabora as questões. Eu não vou no micro... tipo: oh, essa questão cobra só interpretação; essa aqui traz competência linguística. Tenho essa possibilidade também, mas aí não dou aula dos outros conteúdos que é importante também, né...

Entrevistador: você tem o costume de corrigir as atividades e se corrigir você usa algum critério por exemplo: se tem um critério que é o inibição do acerto aleatório e aquela relação de um item errado por um certo... ou de descontos de notas por abordagem de conteúdos a partir de uma rubrica... você usa algum critério para os correção dos exercícios?

Luís: Não, óbvio que a gente corrige. Mas eu não uso os critérios de seleção da Banca na exposição. Eu reforço qual seria o critério de seleção, como eles fazem, mas eu não utilizo. É que nessas atividades, geralmente, eu não atribuo pontos...Acho que não faz sentido dizer: ah, tirou 4, 5... eu quero preparar é pra prova

Entrevistador: Certo! Ok! A outra pergunta é como você percebe a receptividade dos alunos quando você trabalha com esse tipo de material

Luís: Acho que são duas.... algumas percepções, assim, que eu tenho. Primeiro, que a galera escolhe Espanhol porque a compreensão da galera é: “uma língua mais fácil de compreender” isso em senso comum... aí em relação a isso, essa é a primeira percepção, em relação a escolha do porquê escolher espanhol né... uma segunda percepção é que pelo menos nas atividades e eles não vêm muita dificuldade também na execução a não ser algum tipo de questão.. questões gramaticais, por exemplo. Mas nas questões de interpretação, geralmente, o aluno que tem um grau de atenção, né, que presta atenção volta no texto, acho que tá mais ligado com como é a visão de como aluno diante da resolução ou seja, que não é a questão de conhecimento da língua que conhece, mas do aluno que presta atenção na leitura e lê atentamente que volta no texto né que tem uma... que faz a prova da maneira mais tranquila, ele tende a ter um resultado maior dentro da sala de aula né você tende a acertar mais itens a partir de uma leitura mais dedicada. Você ter mais atenção na leitura, você voltar ao texto.

Entrevistador: Certo! Entendi! a outra pergunta é: depois que você teve contato com o exame PAS as matrizes e etc, esse contato que você teve mudou alguma prática sua dentro de sala de aula

Luís: então a gente incorpora de que é importante também preparar bem dentro carga horária disponibilizar uma parte da carga horária para trabalhar esses exames de seleção, porque eu acho que é importante primeiro: incentivar os alunos a fazer universidade pública ou seja ocupar o espaço reservado a eles que muitas vezes se tem uma percepção de algo muito distante o “fazer uma universidade pública”. Então, tem uma motivação primeira, motivação essa eu colocaria social né e segundo também com as questão da motivação do aluno para especificar a partir do momento que ele tem interesse, já tem consolidado qual é a carreira que ele quer seguir pós ensino médio, já escolheu a língua, eu acho que interfere na motivação do aluno né. Ele se sente mais motivado a participar dessa aula porque ele tem um objetivo que é estar na universidade. Então seria parte da motivação que não está no currículo. Mas além de ser uma demanda no setor dos estudantes que querem fazer ensino superior na UnB, é também uma percepção social minha que as universidades públicas devem ser ocupadas por estudantes da escola pública

Entrevistador: Entendi! então você teve contato com o PAS e suas práticas também mudaram práticas e percepções mudaram?

Luís: é, e aí eu não sei... se pegar um professor mais velho e comparar...mas como eu entrei pelo PAS, então é meio que seja natural né... agora que assim uma questão que é interessante a partir do momento que lê as matrizes de referências, SaberPas, né.. que a gente tem acesso algumas obras que trabalha avaliação dessas provas na análise da competência como tu tá fazendo, eu acho que isso a partir do momento que a gente tem contato formação pesquisa e tal esses materiais interferem na preparação. Por que a partir do momento que eu trabalho quais são os operadores argumentativos no texto compreensão, onde está a ideia principal o que é um ponto de vista, né... a partir desse momento, que é a partir da compreensão da Matriz diferente, interfere no planejamento e na execução. O conhecimento de como a banca prepara as questões.

Entrevistador: Você já se dedicou a isso?

Luís: Já, mas assim... não é tão aprofundado, entendeu? até por limitação de carga horária...A gente faz até para o aluno tem consciência que tipo de questão é aquela.

Entrevistador: Perfeito. A última pergunta então é a cerca de uma dissertativa que a gente tinha um formulário e que você em outras questões múltipla escolha marcou o grau de muita frequência, temos o seguinte texto. Você afirmou que sempre elaborou materiais com referência ao exame isso na parte da escala, mas que tal material não auxilia o processo de ensino-aprendizagem. O que você acredita que os materiais não auxiliam no processo de ensino e aprendizagem?

Luís: se a gente pensa na Perspectiva ainda que seja ambiente escolar no ensino regular tem como objetivo o aluno desenvolver as 4 competências e se tornar aluno falante ainda que seja no grau menor da língua, nesse sentido, os materiais preparatórios para o PAS focam em trabalhar em cima de uma competência só, de texto. Eu não avanço para outras áreas... por exemplo, produção e compreensão auditiva. Se o objetivo é a comunicação, eu acho que os exames externo se limitam apenas a compreensão

Entrevistador: Ótimo. Agradeço pelas colaborações. A gente termina a gravação aqui e conversamos mais um pouquinho, beleza?

APÊNDICE IV

Transcrição da entrevista caso Rafaela

Entrevistador: - Pronto, já estamos gravando, então vamos dar início agora a entrevista. Eu vou te fazer algumas perguntas e relacionado então ao item 1.4 que rege sobre você, já elaborou materiais para os seus alunos com base nas referências das questões do PAS? E aí você diz que elabora sempre com grande frequência, e como é a estrutura desses materiais que você elabora?

Rafaela: - Na verdade estrutura não, o que é que você tem que entender, a prova do PAS ela é baseada na habilidade leitura e interpretação e eventualmente eles colocam gramática, não é muito mas colocam e a forma como eu trabalho, na verdade já trabalhei muito mais, porque hoje a demanda maior na escola nem é mais o PAS é o ENEM, a galera dorme, não faz quando vê já está na segunda etapa, perdeu a inscrição e não faz, então hoje eu diria que 40% dos meus alunos não fazem PAS, hoje meu foco está todo no ENEM, nos últimos três anos mudou completamente. Então quando você vai elaborar, qual é sua estrutura, não vou falar eu nem gosto da palavra estrutura, parece que ela formata, mas o que eu trabalho é no sentido de você focar na leitura e na interpretação de forma que sejam de diferença, de dedução não aquela interpretação que você vai lá cópia no texto e coloca, então a gente tenta fazer, mas eu confesso que a inteligência da banca do CESP, eu acho provas muito bem elaboradas, sozinha eu não consigo, até mesmo porque eles tem uma equipe, então muitas vezes eu pego as questões deles mesmos, pego provas antigas, faço isso demais.

Entrevistador: - Então você usa provas antigas e você disse aí que o foco hoje não é mais o PAS e sim o ENEM, perfeito! Então você já responde também um pouco da segunda pergunta, que é quando você trabalha isso, então você pega questões do PAS e trabalha elas em sala é isso? E aí quando você trabalha com a habilidade que você mais preza?

Rafaela: - Então é isso aí que estou te falando, é a leitura e interpretação, é a habilidade ler e interpretar, inserir de pensar não é muito gramatical, já fui muito gramaticista, hoje não mais.

Entrevistador: - Entendi. E após essas atividades você tem algum processo de correção usa algum critério, por exemplo do PAS, de anular uma certa?

Rafaela: - Não! Sistema de eliminação eu não uso na escola, na minha prova não, até mesmo porque eu não posso, porque aí vai negativar, eu não posso fazer, eu só tiro a pontuação que ele errou, mas eles sabem do processo de apenação, porque eu trabalho com as provas do PAS, aí sim a prova literalmente, não tem nada de intervenção minha, a prova quando a gente faz algumas provas na sala, a gente faz o processo de apenação para eles terem uma noção de como eles fazem.

Entrevistador: - Entendi. Então essa parte do critério você não penaliza, mas você explica que eles serão penalizados?

Rafaela: - É, porque eu faço na sala de aula e a gente resolve as provas juntos, não pode fazer isso na prova da escola não, até porque a minha avaliação dentro da escola é toda cheia de critério, tem algumas que eu tenho que seguir um formato específico, cada escola é de um jeito, tem outras que é trabalho, então eu não faria isso, isso prejudicaria muito, não tenho nem autorização.

Entrevistador: - E dentro dessas atividades que você disse na escola que já viu um critério, tem alguma que é no padrão do PAS?

Rafaela: - Não, tudo ENEM você acredita? Tô te falando o ENEM está mandando em tudo o PAS já foi.

Entrevistador: - Entendi. Então o foco é mais ENEM.

Rafaela: - Ano retrasado, a gente ainda fazia tipo A, tipo B e tipo C depois tipo A e B, agora só padrão ENEM.

Entrevistador: - Entendi. Então é mais padrão ENEM, e não padrão e nem entende aí uma outra pergunta depois que você conheceu o PAS é alguma prática sua mudou? Depois que você conheceu o PAS que você teve contato com a matriz do PAS?

Rafaela: - Essa aí eu não vou te ajudar muito, eu conheço o PAS desde que eu era aluna, eu passei na UnB pelo PAS, então eu conheço o sistema da prova a muito tempo e a matriz eu leio mas assim, vou te falar que a matriz é muito bem elaborada, mas pouca gente olha para ela, a verdade é essa a gente vai mais para a prova na questão interdisciplinar, quando a gente pega um tema faz a prova conversando com outras áreas do conhecimento, mas parar para ler cada um não acontece.

Entrevistador: - Entendi, certo, mas na prática didática não mudou tanto?

Rafaela: - Na didática, sim já muda, eu tenho uma parte no meu último bimestre, so prova do PAS, é como se fosse um simulado que eu faria dentro de sala de aula, e a gente pega as últimas provas e vai resolvendo.

Entrevistador: - Mas institucional ou seu?

Rafaela: - Não, nas aulas não valendo nota.

Entrevistador: - Mas aí é uma questão sua? Todos os professores fazem?

Rafaela: - Não, isso é meu. É porque eu sempre gostei, eu adoro as provas do PAS, igual eu te falei, na verdade do CESP, acho a melhor banca do Brasil

Entrevistador: - Entendi. Você já me respondeu um pouco, mas só para a gente aprofundar um pouco, como é que você vê a receptividade dos alunos quanto ao PAS hoje? Quando você faz essas atividades, você leva prova para resolver?

Rafaela: - Não sei, depende, quando eu trabalhava em uma determinada escola era melhor, já sabiam, até mesmo porque eles tinham muito contato com a UnB, eles já sabiam dessa prova eles já tinham entendido que era muito melhor passar pelo PAS do que pelo ENEM, porque é seriado, pouco conteúdo. A que eu estou agora tenho que ficar fazendo uma campanha para eles estudarem, porque eles não tem muita perspectiva, então tenho q ficar mais tentando convencer eles do que tudo, então eles não são empolgados, mas ele não são empolgados com nada em relação a estudo. O lugar que es estou pedagogicamente é um desafio em todos os sentidos, aí conseqüentemente para o PAS também vai ser, mas já trabalhei em uma escola que falava de PAS a galera já sabia o que era, eu cronometrava o tempo que eles podiam fazer a prova, quando eu fazia em sala, eu acho que era 15 min, ele focavam estudavam, era a coisa mais linda, mas aí tive que sair dessa escola e a que eu estou tenho quase que fazer uma apelação.

Entrevistador: - Não precisa revelar o nome, mas ambas eram escolas públicas?

Rafaela: - As duas escolas públicas.

Entrevistador: - Entendi. Indo aqui para a nossa última pergunta para a gente fechar, para você quais são as características que existe em um bom material, para se usar na série que você leciona? E aí a gente pode entrar no macro, tanto característica de formação de adequação de questão se é tipo A, tipo ABCDE, se é abrangendo conteúdo de interpretação, se é abrangendo conteúdo gramatical, escritas, geral isso é geral?

Rafaela: - Mas você está falando de material didático?

Entrevistador: - Sim.

Rafaela: - Na verdade assim, o mercado desconstruiu muito em termo de material, eu não tenho mais a expectativa de um material que vai me contemplar, esse material aqui é completo eu já tive isso e por exemplo a gente tinha um livro, nem sei mais se tem com tudo isso que está acontecendo nem sei se tem mais, tinha um livro didático que me atendia muito pouco, e eu já trabalhei em lugares que a gente seguia o livro didático do jeito que estava, até mesmo porque escola particular, dei aulas lá por muitos anos, e o pai paga caríssimo e você tem que usar, aí de você se não usar, então já fui muito dependente de livro didático, já tem muito tempo, até antes do mestrado, que acho que o livro didático fechado ele me limita, eu gosto ser livre, um dia pega uma coisa outro dia pega outra, um dia pego um texto outro dia pego um revista, eu vou pegar uma prova do ENEM ou dia do PAS, eu acho que o material interessante é aquele que atende a proposta daquele público, aquilo que o professor entende como interessante, trazendo temática que são da realidade do aluno, que deixe interessante e leve o aluno a pensar, isso pra mim é o material, agora me iludir que eu vou encontrar o material específico, esquece não vai. Eu sou muito a favor da minha liberdade pedagógica e escolher aquilo que eu entender que atende aquele momento e aquela turma, as vezes atende uma turma, as vezes não atende outra e eu vou ter que ter essa flexibilidade, esse jogo de cintura para saber o que de fato eu vou atingir ali, para aquela aprendizagem seja significativa naquele espaço.

Entrevistador: - Certo. Ai você disse que as vezes você traz as vezes alguma revista.

Rafaela: - É, eu não sou formatada, pego, um vez a gente foi discutir uma temática sobre feminismo peguei um texto sobre Eclair da Argentina, muito bom, então varia não tem como falar qual é o material é o material que atende a proposta e a necessidade daquela turma naquele momento, seja por uma discussão temática, igual teve uma vez que teve um história com droga, que a gente estava com muito problema com droga na escola, tinha até traficante dentro da escola, então você pega e vai abordar dentro da aula de língua estrangeira, tinha um texto lá no México, com essa questão da maconha lá no México e a gente foi trabalhar, e aí você trabalha muito vocabulário, você vai discutindo, eu faço muito debate, acho que é você trabalhar a criticidade do aluno, eu sou uma pessoa muito crítica, muito questionadora e procuro formar alunos assim também.

Entrevistador: - Então quando você trabalha, com esse tipo de material que você cria/ pega, você tenta presar qual habilidade?

Rafaela: - Voltada para a língua espanhola é a leitura e a interpretação, eles tem contato com a leitura que eles vão investigar ali enquanto eu leio, primeiro ele leem sozinhos, depois eles leem comigo, eu lendo em espanhol para eles ouvirem, aí trabalha a habilidade da compreensão da habilidade auditiva mas é muito pouca, mas na sala a oralidade, que eu já trabalhei em um cento de línguas, esquece na escola eles tem uma aula só por semana, então é a habilidade de leitura e interpretação e eu não sei se você percebeu sou uma professora altamente pratica, eu quero chegar onde? Lá?, então o que eu vou fazer para chegar lá, tenho que saber o meu objetivo e para que vou trabalhar, eu não tenho aquelas ilusões pedagógicas, não sou, sou absolutamente pratica, as vezes chego até a ser insensível, por ser muito pratica eu quero muito o resultado e não é assim que tem que ser, as vezes eu tenho que para tudo e voltar, as vezes me aluno sabe ler nem em português direito, tá no ensino médio e não sabe fazer um resumo, acontece, então é bem delicado porque você ainda tem que lidar com as dificuldades pedagógicas graves, é muito desafio.

Entrevistador: - Então você presa mais pela habilidade leitora e interpretativa. Perfeito então a gente encerra aqui a gente conversa.

APÊNDICE V

Roteiro de entrevista semiestruturado



Roteiro de Entrevista

Perguntas gerais

Acerca das suas respostas, no item 1.4, “Você já elaborou materiais para seus alunos com base nas referências às questões do PAS?”

Como é a estrutura dos materiais elaborados?

Por que você os construiu nesse formato?

Qual habilidade você prezou mais quando os planejou?

Como acredita que esses materiais auxiliam no desenvolvimento dessa habilidade?

Após o uso desse material com os alunos, costuma corrigi-los? Utiliza algum critério?

Você mudou alguma prática ao elaborar materiais, depois de ter tido contato com o PAS?

Como você percebe a receptividade dos alunos quando trabalha com esse tipo de material?

Perguntas Individuais

Rafaela: Para vocês, quais características existem em um bom material para uso na série em que você leciona? Por quê?

Luís: Você afirmou que sempre elaborou materiais com referência ao exame, mas tal material não auxilia no processo de ensino e aprendizagem. Por que acredita que os materiais não auxiliam no processo de ensino e aprendizagem?

Ana: Vejo mais como um fim em si mesmo. As aulas acabam sendo dadas com fim propedêutico, perdendo-se o foco da língua em si. Considera-se muito mais a sua função instrumental. Penso que isso “esvazia” o ensino do idioma numa perspectiva mais global. Não tenho nada contra o ensino para fins específicos, mas acredito que ele poderia estar inserido no ambiente de ensino de línguas que se quer comunicativo. Fico pensando no que consiste formar um cidadão criticamente... É uma formação para a cidadania, uma formação global que contempla também, não exclusivamente, o letramento em LE para concursos ou exames de larga escala.

Carlos: Em umas de suas respostas, você afirma *“apropriar-se das matrizes do PAS para basear as práticas em sala de aula traz um norte mais bem definido à disciplina, além de treinar melhor o aluno para os exames de acesso ao ensino superior público”*.

Você coloca: *“apropriar-se das matrizes do PAS para basear as práticas em sala de aula traz um norte mais bem definido à disciplina”* o que seria um “norte mais bem definido à disciplina”?

Como, na elaboração dos materiais você acredita que defende essa ideia, em especial, o último período *“além de treinar melhor o aluno para os exames de acesso ao ensino superior público”*

APÊNDICE V

Questionário semiestruturado

O efeito retroativo do PAS nas práticas docentes de professores de Espanhol do Ensino Médio das escolas públicas regulares do DF.

Olá, chamo-me Rafael e é um prazer tê-lo aqui! Seja bem-vindo. Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado que versa sobre o impacto que o exame de avaliação seriada (PAS- UnB) exerce sobre as práticas de professores de língua espanhola de escolas públicas regulares do Distrito Federal. Responda as questões abaixo com o máximo de sinceridade e não se preocupe, pois, esta pesquisa está regida pela resolução n.º 466 do Conselho nacional de Saúde e sendo acompanhada pelo comitê de ética em pesquisa. protocolo nº 31998420.4.0000.5540

Atenção:

Os professores da rede federal de ensino também podem responder ao questionário.

Desconsidere esse formulário caso não seja professor licenciado em letras Espanhol ou Port/Espanhol, caso não esteja exercendo a profissão em escolas regulares ou se caso não seja professor atuante em Brasília.

Quaisquer dúvidas, ponho-me à disposição no e-mail raposorafaelsena@gmail.com ou pelo número (61) 992476115.

***Obrigatório**

Identificação

Vamos começar pela identificação! Não se preocupe seus dados são sigilosos e serão apagados logo após a pesquisa.

1. Qual o seu nome completo? *
2. Qual o seu e-mail?
3. Qual o nome/ identificação e região administrativa da escola em que você trabalha? *
4. Para quais séries você leciona língua espanhola? (caso leccione para mais de uma série, marcar a série que tem maior quantidade de aula.) * *Marcar apenas uma oval.*

- 1ª série
- 2ª série
- 3ª série

5. Caso fosse necessário, aceitaria ser entrevistado? (isso não trará nenhum ônus.)

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.

6. 1.1- Você conhece a matriz de avaliação do PAS que rege a disciplina língua Espanhola? *

Marcar apenas uma oval.

- Não conheço nada
- Conheço pouco
- Conheço muito Conheço
- completamente
- Outro:

7. 1.2- Você costuma adequar seu planejamento para contemplar algum conteúdo da matriz do PAS? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca adequiei
- Adequiei poucas vezes
- Adequiei muitas vezes
- Sempre adequiei
- Outro:

8. 1.3-Nas suas provas, há alguma referência a conteúdos/ modelos/ padrões do PAS? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca houve referência
- Poucas vezes houve referência
- Muitas vezes houve referência
- Sempre houve referência

9. 1.4-Você já elaborou materiais para seus alunos com referência às questões do PAS? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca elaborei
- Poucas vezes elaborei
- Muitas vezes elaborei
- Sempre elaborei

10. 1.5-Você julga importante trabalhar com temáticas e questões do PAS em suas aulas?

- Não considero importante. Considero
- pouco importante.
- considero importante
- Considero muito importante.

11. 1.6-Você acredita que o PAS é um exame que contribui para que o ensino e aprendizagem da Língua Espanhola sejam satisfatórios? * *Marcar apenas uma oval.*

- Não, não acredito
- Acredito pouco
- Acredito muito
- Sim, acredito completamente

12. 2- Como você percebe a relação PAS, Língua espanhola e suas práticas em sala de aula.

APÊNDICE VI

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “O EFEITO RETROATIVO DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA NO ENSINO DE LEITURA EM ESPANHOL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE BRASÍLIA.”, de responsabilidade de *Rafael Sena Raposo de Melo*, aluno de *mestrado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *investigar e compreender como o exame externo (PAS) impacta nos processos de ensino da leitura em língua espanhola em instituições de ensino médio públicas do Distrito Federal*. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e observações ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevista e aplicação de questionário*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa identificar como se manifesta e a classificação do impacto causado pelo o exame PAS nas praticas docentes dos professores de espanhol.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 992476115 ou pelo e-mail *raposorafaelena@gmail.com*

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *um resumo sobre as análises em encontros definidos com os participantes*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - CEP/CHS. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/CHS *cep_chs@unb.br*.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).
