
EFEITO RETROATIVO E EXAME DE ALTA RELEVÂNCIA SOB A ÓTICA DE DISCENTES

WASHBACK EFFECT AND HIGH-STAKE EXAM UNDER STUDENTS POINT OF VIEW

Denise Maia Pereira Laurindo

Mestra em Linguística Aplicada, área de concentração em Língua Materna e Línguas Estrangeiras. Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Atualmente é professora do departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

E-mail: maiadniz@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo investigar possíveis efeitos retroativos de um exame de alta relevância a partir de estudos envolvendo literatura na área, discentes e suas concepções em relação às provas da primeira e segunda etapas do processo seletivo de acesso à educação superior de uma universidade pública. Para tanto, o fundamento teórico foi constituído por autores como Alderson e Wall (1993), Bachman (1995), Bailey (1996), Hughes (1992), Scaramucci (1999; 2011) e Shohamy (1993; 2001). A abordagem da pesquisa qualitativa foi utilizada na análise da pesquisa. Os resultados mostram que, dentre outros fatos, a ocorrência de algumas das hipóteses citados por Alderson e Wall (1993) quando os autores descrevem inclusive a mais geral, do efeito retroativo, como: um teste influenciará o ensino, a aprendizagem, o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem; assim como o modelo proposto por Bailey (1996) se faz presente.

Palavras-chave: exame de alta relevância; efeito retroativo; ótica discente.

ABSTRACT

This article aims to investigate possible washback effects in a high stakes exam from research involving literature in the area, students and their point of view from first and second phases, of a public university entrance examination. For this, the theoretical foundation was based in authors such as Alderson and Wall (1993), Bachman (1995), Bailey (1996), Hughes (1992), Scaramucci (1999; 2011) and Shohamy (1993; 2001). The qualitative research approach was applied in the research. The results show that, among other facts, that there are some of the hypotheses written by Alderson and Wall (1993) as they describe, including the most general one of the washback effect, as: a test will influence teaching, learning, what teachers teach and what students learn; as well as Bailey's (1996) suggested model.

Keywords: high stake exam; washback effect; student point of view.

INTRODUÇÃO

Exames de alta relevância, como os processos seletivos de universidades públicas, além de serem considerados de extrema pertinência no país devido à ampla dimensão que seus resultados exercem na vida dos candidatos bem como dos envolvidos nesses processos avaliativos, são potenciais redirecionadores de ensino.

Há uma relação complexa que envolve exames de alta relevância na nossa sociedade pois eles podem tanto ser significantes fontes de informações e de *feedback* no processo de ensino-aprendizagem, quanto oferecer insumos na metodologia de ensino. Esses exames têm, como um dos principais objetivos, “fontes de informação para tomada de decisões em contextos educacionais” (BACHMAN, 1995, p. 54), além dos mesmos poderem “ser fontes valiosas de informação sobre a eficácia do ensino e da aprendizagem” (BACHMAN 1995, p. 2-3).

Nesta pesquisa investigamos subsídios teóricos e práticos acerca de um exame de alta relevância: o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Deste modo, como objetivo geral, pretendemos identificar possíveis efeitos retroativos da prova do referido processo seletivo pela perspectiva de discentes. Para tanto, será feita análise de dados obtidos por questionário. Uma vez que é considerado um exame de alta relevância e estes terem grandes potenciais para provocarem efeitos retroativos, a justificativa se dá pela importância da prova dentro do sistema educacional que se insere.

Para desenvolver esta pesquisa, organizamos o artigo em três partes principais, além desta introdução, das considerações finais e referências. Após a introdução, discutiremos teorias acerca do efeito retroativo. Em seguida, contextualizaremos o exame de entrada e o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Seguidamente, passamos à Metodologia e análise dos dados de pesquisa, onde informamos o método utilizado bem como à discussão da análise dos dados.

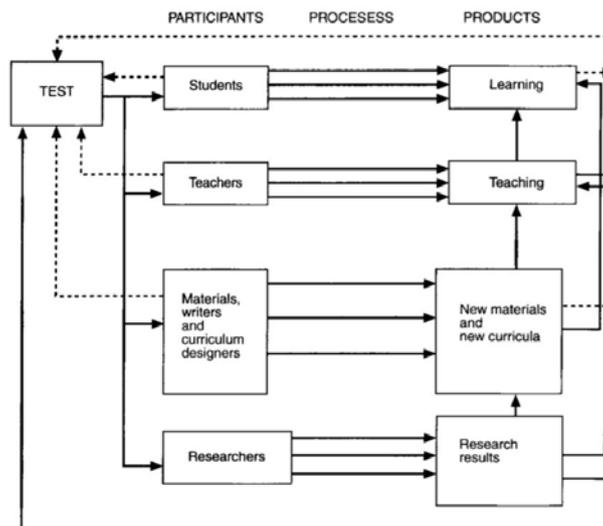
EFEITO RETROATIVO

Exames de alta relevância, como os vestibulares de instituições públicas, provocam efeitos que trazem consequências ao ensino, aprendizagem e aos *stakeholders* (este termo refere-se às pessoas e/ou instituições que fazem parte do próprio processo de avaliação, como: os examinandos, os responsáveis pela correção e formulação dos testes, dentre outros). Essa influência que a avaliação pode exercer é definida como efeito retroativo que, de acordo com Scaramucci (2011, p.109), refere-se ao impacto ou influência que exames externos “podem exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes das pessoas envolvidas – alunos, professores, escola”.

Exames externos são fontes que podem tanto dar suporte ao bom ensinamento quanto exercer influência corretiva caso se constate mau ensino (HUGHES, 1992, p. 2). Ao versar sobre esses exames, Scaramucci (1999, p.7) enfatiza que eles “permitem diagnosticar problemas da aprendizagem e, indiretamente, também do ensino que os antecede (...) os vestibulares ainda podem ser vistos como instrumentos direcionadores potenciais desse ensino, definindo conteúdos e capacidades desejáveis”.

Uma demonstração das relações entre participantes, processos e produtos relativos a exames, modelo básico de efeito retroativo, é denominado por Bailey (1996, p. 264), conforme segue:

Figura 1 - Modelo Básico de Efeito Retroativo – Bailey



Fonte: Bailey (1996, p. 264).

O modelo proposto por Bailey (1996) aponta que um teste influencia diretamente os participantes (estudantes, professores, materiais didáticos, currículo e pesquisadores), estes ligados a vários processos que resultam em especificidades que ela denomina de produtos (ensino, aprendizagem, novos currículos e materiais e resultados de pesquisa) em cada categoria de participantes; as linhas pontilhadas no modelo representam possíveis influências dos participantes no teste (BAILEY, 1996, p. 263). A autora expõe ainda dez processos que um teste de alta relevância pode ter ao influenciar estudantes:

- 1) Praticar itens com formatos similares aos do teste;
- 2) Estudar vocabulário e regras gramaticais;
- 3) Participar prática interativa na língua (exemplo: foco em conversação).
- 4) Ler abundantemente na língua alvo.
- 5) Ouvir a língua de forma não interativa (rádio, televisão etc.).
- 6) Fazer uso de estratégias de realização de teste.
- 7) Inscrever-se em cursos preparatórios.
- 8) Requisitar orientação nos estudos e *feedback* no desempenho.
- 9) Inscrever-se, requisitar ou exigir aulas preparatórias ou tutoriais adicionais (não programadas).
- 10) Faltar às aulas de língua para estudar para o teste. (BAILEY, 1996, p. 264, 265).

Não obstante a influência que exames de alta relevância podem exercer, é primordial evitar o pensamento que testes bons terão impactos bons no sistema educacional (ALDERSON; WALL, 1993), uma vez que o efeito retroativo da testagem pode exercer tanto impactos benéficos quanto prejudiciais no processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo de um efeito prejudicial é quando a preparação para a testagem só abre espaço para que o candidato seja treinado para aquele tipo de prova e para as habilidades que serão testadas naquele formato.

Scaramucci (2011), exemplifica que o efeito pode ser positivo ao fazer com que os alunos se preparem para as aulas, estudem mais e façam as lições de casa; ou negativo ao aumentarem a ansiedade dos alunos que passam a agir sob pressão ou quando o professor ensina exclusivamente para o exame. A autora comenta ainda os efeitos positivos ou negativos relativos às características propriamente ditas do exame, uma vez que eles têm: “o poder de (re)direcionar o ensino, (re)definindo objetivos, conteúdos e habilidades/capacidades competências desejáveis, e, portanto, considerado mecanismo potente para implementação de políticas públicas educacionais” (SCARAMUCCI, 2011, p. 109).

Apesar dos poderes abrangentes dos testes, Scaramucci (2004, p. 204 *apud* SCARAMUCCI, 2011, p. 110) lastima que são “inseridos e descartados sem que uma análise e avaliação criteriosa de seus efeitos sejam realizadas, o que é de se lamentar, considerando-se os recursos de natureza diversa mobilizados para seu desenvolvimento e implementação”.

Com o intuito de elaborar uma teoria sobre o conceito de efeito retroativo e como a influência de um teste pode ser explicada, Alderson e Wall (1993, p. 120-121) apresentam quinze hipóteses:

1. Um teste influenciará o ensino. Esta é a hipótese mais geral de efeito retroativo;
2. Um teste influenciará a aprendizagem;
3. Um teste influenciará *a forma como* os professores ensinam;
4. Um teste influenciará *o que* os professores ensinam;
5. Um teste influenciará *o que os alunos* aprendem;
6. Um teste influenciará *como* os aprendizes aprendem;
7. Um teste influenciará o ritmo e a *sequência* do ensino;
8. Um teste influenciará o *ritmo* e a *sequência da aprendizagem*;
9. Um teste influenciará o grau de profundidade do ensino;
10. Um teste influenciará o *grau* e a *profundidade* da aprendizagem;
11. Um teste influenciará as atitudes em relação ao conteúdo, método etc. do ensino e da aprendizagem;
12. Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo;
13. Testes que não têm consequências importantes não causarão efeito retroativo;
14. Testes causarão efeito retroativo em *todos* os alunos e professores;
15. Testes causarão efeito retroativo em *alguns* aprendizes e em *alguns* professores, mas *não* em outros.

Os autores alertam que o efeito retroativo deve ser examinado criticamente, sugerindo ainda a identificação e análise de casos para sabermos como e porque o efeito retroativo ocorreu ou não; e que fica claro que mais pesquisas devem ser realizadas nesta área. Os autores também afirmam que “é muito provável que seja mais complexo que as quinze hipóteses acima mencionadas”, recomendando ainda que “será importante levar em consideração as conclusões de pesquisas em pelo menos duas áreas: a de motivação e performance e a de inovação e mudança no ambiente educacional” (ALDERSON; WALL, 1993, p. 127).

Outras hipóteses sobre como o efeito retroativo pode ter variáveis foram elaboradas por Alderson e Hamp-Lyons (1996, p.296) e elas dependem de alguns fatores como o nível de relevância ou status dos testes, a dimensão que professores e elaboradores de materiais didáticos os consideram apropriados para a preparação para os testes bem como até que ponto estes *stakeholders* estão dispostos a inovarem os materiais.

EXAME DE ENTRADA E O PAES

Segundo Ribeiro (2013, p. 94), “oficialmente, o exame Vestibular foi introduzido na legislação brasileira pelo Decreto 8.659, de 05/04/1911”. Passando “principalmente a partir da Lei 4.024/61, através do artigo 69 que abriu a todos os egressos de qualquer curso médio a possibilidade de ingresso no Ensino Superior, a constituir-se em verdadeiro concurso de Habilitação” (RIBEIRO, 2013, p. 94).

De acordo com Guimarães (1984, p. 12), “foi na década de 1920 que o número de candidatos ao ensino superior ultrapassou o número de vagas”. No contexto da Reforma de Ensino Rocha Vaz, em 1925, a autora explica que a mesma determinava que “para os candidatos a matrícula na Escola Politécnica, haverá um curso de revisão e ampliação da matemática, de acordo com as exigências do exame vestibular da referida escola” (GUIMARÃES, 1984, p. 12). Esta explicação nos faz refletir que um curso de revisão (chamado também de cursinho pela mesma autora) seria moldado a partir das exigências do vestibular, fazendo parte do efeito retroativo que a testagem pode ter.

Já na década de 1950, a aplicação de teste de múltipla escolha justificava-se pelo próprio número de candidatos ser superior às vagas. O vestibular foi, portanto, instituído para compatibilizar a demanda de ingressos que buscava formação de nível superior com o menor número de vagas existentes.

O teste pode ser explanado como uma ferramenta de cunho disciplinar, sendo indubitável a necessidade da alta qualidade e meticulosidade que a testagem deve ter, já que “resultados obtidos nos testes são usados para comparar notas dos que foram avaliados, classificar candidatos no nível de proficiência adequado, dar nota, aceitar ou rejeitar candidatos (SHOHAMY, 2001, p. 3). Em relação ao processo seletivo da UEMA:

Desde a sua criação, a UEMA teve um sistema próprio de seleção dos alunos para os cursos de graduação e estabeleceu o perfil que almejava para seu corpo discente. O estudante que iniciava sua vida acadêmica na UEMA deveria ser capaz de se expressar com clareza, organizar suas ideias, estabelecer relações, interpretar dados e fatos, elaborar hipóteses e, finalmente, demonstrar domínio dos conteúdos dos componentes curriculares do núcleo comum do ensino médio. A partir dessa proposta, a UEMA elaborou critérios de avaliação baseados em provas com questões de natureza dissertativa (CASTRO, 2014, p. 12).

O seletivo que envolve esta pesquisa foi realizado em duas etapas. A primeira etapa destinava-se a todos os candidatos inscritos no mesmo e constou de 60 (sessenta) questões objetivas de múltipla escolha, por área de conhecimento, abrangendo conteúdos referentes aos programas dos componentes curriculares que integram o ensino médio, segundo as diretrizes nacionais. Já a segunda etapa é destinada aos candidatos incluídos até o quádruplo do número de vagas oferecidas por curso, turno, centro e campus da UEMA e da UEMASUL (Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão¹). Esta etapa consta de prova de produção textual, segundo as diretrizes curriculares nacionais, e de doze questões analítico-discursivas que abrangem conteúdos programáticos de dois componentes curriculares que integram o ensino médio, específicos por curso que, no caso do curso que envolveu esta pesquisa, foram: seis questões de sociologia e seis de história.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA

Esta pesquisa teve como diretriz a aplicação de um questionário com oito perguntas, que serão apresentadas no decorrer da análise, a cadetes do Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar do Estado do Maranhão. O questionário combinou perguntas de respostas abertas e fechadas (múltipla escolha) e foi elaborado em site especializado em questionários *online*, cujo *link* foi enviado para discentes que prestaram a mesma edição do processo avaliativo. Após a aplicação do questionário, foi realizada análise qualitativa das respostas dadas pelos informantes como estratégia para avaliação dos depoimentos (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

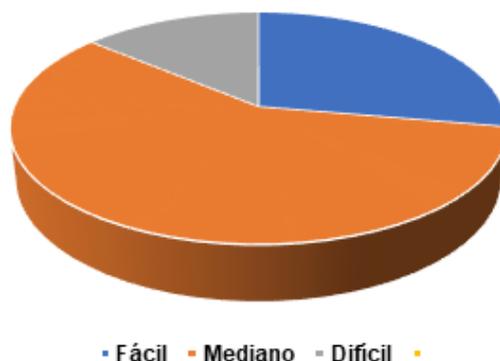
1 - em decorrência de ajuste consolidado por meio do Acordo de Cooperação Técnica n.º 01/2019 entre as Instituições de Ensino Superior, a UEMA é responsabilizada também pelo processo seletivo da UEMASUL; realizados com a mesma prova e nos mesmo dias e horários.

A análise das questões das provas do PAES 2020, o prestado pelos discentes, foi feita com o intuito de se fazer levantamento das características das questões da primeira e da segunda etapas da prova, sob ótica dos discentes. Começaremos com a análise do questionário e, para reproduzirmos algumas respostas representativas, quanto às perguntas abertas, estas serão colocadas *ipsis litteris*, sem alteração linguística delas.

Sobre a primeira pergunta, para se saber em qual tipo de instituição os informantes estudaram, a maioria deles, aproximadamente 56%, concluiu o ensino médio em escola pública. O questionamento seguinte versava sobre se eles estudaram em cursinho preparatório e cerca de 70% dos discentes afirmaram que sim. A terceira pergunta de pesquisa questionava aos alunos que prestaram cursinho preparatório, se este englobou questões analítico-discursivas específicas para o processo seletivo da UEMA, englobando as matérias específicas da segunda etapa do curso escolhido, que seriam história e sociologia, e todos estes alunos afirmaram que sim. A quarta pergunta, questionava se o curso preparatório englobava, especificamente, a prova de produção textual da UEMA e, dos alunos que fizeram algum tipo de cursinho preparatório, aproximadamente 83% responderam afirmativamente.

Para saber o posicionamento dos cadetes sobre o nível de dificuldade da prova, questionou-se: *Na sua opinião, qual o nível de dificuldade da prova da primeira etapa do PAES?* O gráfico a seguir ilustra as respostas dos discentes:

Gráfico 1 – Nível da Prova na visão dos discentes



Fonte: a autora (2021).

Com os dados acima, temos que aproximadamente 30% dos cadetes afirmam que a prova é fácil, quase 65% afirmaram ser mediana e aproximadamente 15% afirmaram ser difícil. Questionados sobre o nível de dificuldade da segunda etapa, apenas para sete por cento a prova é considerada fácil, para cinquenta e seis por cento a prova é considerada mediana e para quarenta e dois por cento dos questionados a prova é considerada difícil. Apesar da maioria dos candidatos achar que a prova tem um nível mediano, tanto na primeira quanto na segunda etapa, observa-se diferença de opiniões em relação ao nível de dificuldade das provas uma vez que, enquanto houve trinta por cento afirmando que a primeira etapa é fácil, houve apenas sete por cento afirmando que a segunda etapa é fácil. E enquanto houve quinze por cento afirmando ser a primeira etapa sendo difícil, tem-se quarenta e dois por cento afirmando que a segunda etapa é difícil.

Quando se perguntou qual era nível de dificuldade da prova de produção textual (redação), apenas um cadete respondeu como sendo fácil, quase quarenta por cento afirmou como sendo de nível mediano e a maioria, quase cinquenta e nove por cento, como sendo difícil. Quando questionados se eles estudaram especificamente para a prova de produção textual do PAES,

aproximadamente dezenove por cento afirmaram que não. Dos cadetes que deram resposta positiva, segue algumas das explicações deles, *ipsis litteris*, no Quadro 1:

Quadro 1 – Respostas discentes redação PAES

Respostas
Sim, estudei! Eu treinava fazendo várias redações
Sim, fiz algumas redações e analisei uma correção de uma redação da Uema.
Estudei através da confecção de novas redações a partir de exemplos de redações anteriores
Sim!! Fiz curso online de redação, com treinamento específico e redações diárias
Tomei por base a estrutura da redação do Enem, no entanto, buscava por temas mais subjetivos, comuns no PAES
Me matriculei em um curso específico para a redação da Uema
Sim, realizei vários simulados com produções textuais, conforme as determinações contidas no edital do PAES 2020.
Adaptei algumas coisas do modelo de redação do Enem, sobretudo, a conclusão e procurei focar em citar trechos das obras literárias de leitura obrigatórias da primeira etapa
Produzir redações com base nos temas passados e modelos de redação que tiraram a nota máxima.
De maneira inicial, comecei analisar os temas das redações anteriores para poder me habituar ao modelo temático da prova, uma vez que os temas abordados pelo curso preparatório eram voltados mais para o modelo organizacional do ENEM Foquei na estrutura e em redações que tiraram nota 10 anteriormente, após isso procurei as melhores formas de iniciar cada parágrafo e li muito para adquirir conteúdo.
Sim, fiz a leitura de redações que tiraram notas boas, estudei sobre a estruturação e composição da redação do PAES, e criei redações sobre alguns temáticas
Produzindo redações e submetendo à análise de amigos professores
Todos os dias eu escrevia uma redação sobre algum tema em alta, pedia para alguns colegas professores lerem e avaliarem minha escrita.
Sim, fiz um curso de redação para treino e correção de redação, além disso, fiz análises de redações modelo

Fonte: a autora (2021).

Depreende-se, alicerçado no quadro acima, alguns dos processos que Bailey (1996) expõe em relação a como um teste de alta relevância pode influenciar estudantes, porquanto os cadetes afirmam: praticar testes com formatos similares aos da prova PAES, inscrever-se em curso preparatório e requisitar orientação nos estudos e *feedback* no desempenho. Entende-se que o modelo proposto por Bailey (1996) está presente, dado que o PAES, de acordo com as respostas dos cadetes, influencia diretamente os participantes do processo, incluindo estudantes, professores, materiais didáticos, dentre outros; além de corroborar com as hipóteses, inclusive a mais geral, do efeito retroativo, como: um teste influenciará o ensino, a aprendizagem, o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem, por exemplo (ALDERSON; WALL, 1993).

Questionados se eles mudaram suas formas de estudar para prestar o PAES, perto de trinta e nove por cento responderam que não. A partir desta pergunta, infere-se que o exame influencia na preparação da maioria dos alunos, fazendo com que o efeito retroativo não seja determinista neste quesito, mas que está presente. Algumas das respostas afirmativas foram as que seguem (Quadro 2):

Quadro 2 – Mudança na forma de estudar

Respostas
Sim, organizei os estudos. E preparei Através de resoluções de muitas questões da própria uema ou de bancas parecidas além de ver muito conteúdo
Sim, estudava para concursos que não exigiam questões discursivas, portanto a mudança foi para incluir este tipo de prova.
Sim, de acordo com a exigência do vestibular
Foco nas disciplinas da 2 etapa junto com as questões que mais caem no vestibular.
Sim! Dei prioridade para Linguagens e Humanas
Sim. Analisei as provas anteriores do vestibular.
Comecei a focar mais nos assuntos que caíam nas provas passadas, focando mais em responder questões do que estudar a teoria de fato
sim. Principalmente na parte de linguagens, pois exige de fato um estudo mais tradicional no que tange à Gramática pura nas questões
Sim, sabendo que na prova do PAES há peculiaridades, como a forma de responder questões discursivas e modelo de redação diferente do Enem
Sim, tentei responder mais questões subjetivas
Sim, estudando pelas questões do PAES
Sim! Tenho certa dificuldade com a prova da UEMA, as perguntas elaboradas muitas vezes são ambíguas e desconexa principalmente se relacionadas a respostas que a banca adota como corretas... Além de colocarem certas pegadinhas que se optassem por valorizar o bom aluno conteudista não precisariam utilizar este recurso! A sensação que o aluno malandro bom de chute se dá bem em relação àqueles que estudaram !
Sim, estudando provas anteriores, fazendo muitas questões de universidades estaduais de outros Estados
Sim, compreensão integral dos assuntos e resolução exaustiva de questões

Fonte: a autora (2021).

Dentre as exposições dos que afirmaram terem mudado o modo de estudar para prestar a prova, tem-se que alunos estudaram questões de provas anteriores, assuntos de provas passadas, foco nas disciplinas e no formato da prova da segunda etapa, que é analítico discursiva, além de relatos de estudarem outras provas de outras instituições que dispõem de formato de prova similar. Sendo assim, muitas respostas se voltaram para que a preparação de alguma forma fosse com resolução de provas anteriores e treinamento com exercícios específicos no formato da que eles prestaram, e entende-se que se o ensino se concentrar basicamente apenas em atividades que se assemelham às questões da prova, configurar-se-á como uma influência negativa de “estreitamento do currículo” (SCARAMUCCI, 1999).

Ao serem questionados se a prova do PAES avalia adequadamente o candidato, a maioria, com quase oitenta e cinco por cento das respostas, afirmou que sim. Os que versaram sobre a prova não avaliar adequadamente o candidato, deram respostas como: a prova sendo conteudista e não voltada para as habilidades dos candidatos; pela prova inserir o candidato no mesmo rol e perfil de candidatos interessados em cursos tradicionais de graduação; prova não define grau instrutivo de ninguém; por ser difícil haver um método que consiga avaliar realmente as capacidades do diferentes candidatos, apesar de ser mais adequado que o ENEM; a prova tem pegadinhas; a primeira etapa nivela por baixo enquanto que a segunda segrega muito pelo nível do aluno na prova de redação por estar muito preponderante em relação às demais.

Como tentativa de levantar possíveis pensamentos reflexivos acerca do ensino e de possíveis efeitos retroativos, foi questionado: “*no seu ponto de vista qual seria a melhor forma de preparar futuros candidatos para a prova do vestibular da instituição que você estuda?*”. A maioria das respostas, em torno de noventa por cento, enfocou que simulados, resolução de provas anteriores, aulas específicas, exercícios parecidos com as questões da prova e focar na banca da universidade deveriam ser o enfoque principal na preparação de futuros candidatos. Se a preparação para um teste envolver o estudo de testes anteriores, pode-se pensar no efeito retroativo que exerce no contexto educacional.

Quando questionados se os candidatos devem se preparar para a prova do PAES, todos os discentes responderam que sim e, dentre as explicações reportadas, um pouco mais da metade afirmou que a preparação deve envolver resolução de questões e simulados, que envolvam os assuntos mais cobrados, assim como resolução de provas anteriores. Em cerca de vinte por cento das respostas, os discentes explicitaram que na preparação deveria abranger a prova de produção textual e em aproximadamente cinco por cento, que a preparação deveria incluir as obras literárias propostas pela banca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados apresentados nesta pesquisa, pode-se observar que o efeito retroativo do processo seletivo foi percebido quando alunos mudaram suas maneiras de estudar para realizar a prova e até mesmo quando professores em cursos preparatórios oferecem estudos que envolvem perguntas analítico-discursivas, uma vez que elas são parte da segunda etapa da prova do processo seletivo analisado, Estes fatos coadunam com a existência de alguns dos efeitos citados por Alderson e Wall (1993) e Bailey (1996) quando os autores descrevem processos envolvidos no efeito retroativo que um teste pode ter ao influenciar estudantes, como praticar itens com formatos similares aos do teste, inscrever-se em cursos preparatórios, influenciando as atitudes relativas ao conteúdo e método do ensino e da aprendizagem. Além de efeitos retroativos positivos mencionados por Scaramucci (2011), já que os testes podem fazer com que os candidatos estudem e se preparem mais.

Aludimos também para a probabilidade de efeito retroativo negativo do exame se discentes, docentes, elaboradores de materiais didáticos, cursos preparatórios, dentre outros, utilizarem exclusivamente de questões de provas anteriores, fazendo com que a preparação abra espaço unicamente para que o candidato seja treinado para aquele tipo de prova e habilidades, uma vez que tal fato resulta em um estreitamento do currículo.

Reflete-se que exames com notável alta relevância, como a que o PAES desfruta, têm o poder de influenciar a sociedade com instruções de medidas de direcionamento “se referindo à noção que testes devem direcionar o ensino; alinhamento curricular, que foca no vínculo entre testagem e o programa de ensino” (SHOHAMY, 1993, p. 7), sendo pertinente, desta forma, que a prova abranja aspectos relevantes e portentosas oportunidades de desenvolver tanto o raciocínio do leitor quanto seu pensamento crítico e reflexivo.

Ademais, espera-se que este estudo tenha proporcionado contribuições para a pesquisa sobre efeito retroativo, por este ser um resultante deveras citado, principalmente no âmbito envolvendo influência de exames de alta relevância no ambiente de ensino e aprendizagem e de todos que o constituem. Acredita-se que esta pesquisa não tenha esgotado todas as possibilidades de análises que envolvam os efeitos, tampouco que a conceda um juízo decisivo e único, mas que possa contribuir para estudos de base no sistema educacional em um contexto de exames de vestibular.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J; WALL, D. Does Washback exist? **Applied Linguistics**, v. 14, p. 115-129, 1993.
- ALDERSON, J; HAMP-LYONS, L. TOEFL Preparation Courses: A study of washback. **Language Testing**, v.13, p.280-297, 1996.
- BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- BAILEY, K. Working for washback: a review of the washback concept in language testing. Monterey Institute of International Studies. **Language Testing**, p. 257-279, 1996.
- CASTRO, C. et al. **Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior da UEMA**: em estudo do perfil socioeconômico de 2008 e 2013. São Luís: UEMA, 2014.
- GUIMARÃES, S. **Como se faz a indústria do vestibular**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- HUGHES, A. **Testing for Language Teachers**. 4. ed. 4Glasgow: Cambridge University Press, 1992.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU: 2013.
- RIBEIRO, S. **O Vestibular 1988**: seleção ou exclusão? Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2635/2586>. Acesso em: 17 mar. 2020.
- SCARAMUCCI, M. Vestibular e Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) em uma Escola Pública. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 34, Campinas, p. 7-20, 1999.
- SCARAMUCCI, M. Validade e Consequências Sociais das Avaliações em Contexto de Ensino de Línguas. **Arena**, v. 2, p. 103-120, 2011.
- SHOHAMY, E. The Power of Test: The Impact of Language Testing on Teaching and Learning. *In: National Foreign Language Center Occasional Papers*. Washington, DC: National Foreign Language Center, 1993.
- SHOHAMY, E. **The Power of Tests**: a critical perspective on the uses of language tests. New York: Pearson, 2001. Ensino remoto em tempos de pandemia: percepção dos professores de ciências da natureza no município de Simplício Mendes – Piauí