

**AS QUESTÕES DE GRAMÁTICA NA PROVA DO EXAME NACIONAL DO
ENSINO MÉDIO (ENEM): UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA**

**LAS PREGUNTAS DE GRAMÁTICA EN LA PRUEBA DEL EXAMEN NACIONAL
DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (ENEM): UN ANÁLISIS LINGÜÍSTICO-
DISCURSIVO**

Natália Oliveira de Souza¹

Lúcia de Fátima Santos²

Resumo: Este artigo resulta da adaptação de um trabalho de conclusão de curso em Letras-Português, que teve como objetivo analisar como as questões de gramática normativa são abordadas no ENEM. A escolha das reflexões gramaticais realizadas nesta pesquisa se justifica porque a gramática continua sendo o principal foco nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo pelas exigências do domínio de conhecimentos linguísticos exigidos em diversos contextos da sociedade, dentre eles, o acesso à universidade por meio do ENEM. Para fundamentar a análise, adota-se como referencial teórico estudos que abordam sobre ensino de gramática, como Geraldi (1997; 2012), Franchi (2006), Possenti (1996), Pietri (2003). Também são consideradas as reflexões de Chizzotti (2006) e de Lüdke e André (1986) para fundamentar a metodologia de pesquisa qualitativa. O corpus da análise foi constituído com as questões gramaticais do ENEM do período de 2013 a 2019. Para esse recorte temporal, foram considerados dois aspectos: os exames mais recentes e os temas mais recorrentes. A pesquisa possibilitou afirmar que o modo como são propostas as questões de gramática normativa no ENEM ainda está pautado apenas na metalinguagem, restrito à concepção de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. Não há, dessa forma, uma proposta com base na perspectiva da linguagem como interação social (BAKTHIN, 1997) nem em práticas de Análise Linguística (GERALDI, 2012).

Palavras-chave: Gramática Normativa. ENEM. Análise Linguística.

Resumen: Este artículo resulta de la adaptación de un trabajo de conclusión de curso en Letras Portugués, que tuvo como objetivo analizar como las preguntas de gramática normativa son abordadas en ENEM. La elección de reflexiones gramaticales realizadas en esta investigación se justifica porque la gramática sigue siendo el principal foco en las clases de lengua portuguesa, especialmente por las exigencias del dominio de conocimientos lingüísticos requeridos en diversos contextos de la sociedad, entre ellos, el acceso a la Universidad por medio del ENEM. Para poder fundamentar el análisis, se adoptó como referencial teórico los estudios acerca de la enseñanza de la gramática, como Geraldi (1997; 2012), Franchi (2006), Possenti (1996), Pietri (2003). También son consideradas las reflexiones de Chizzotti (2006) y de Lüdke y André (1986) para fundamentar la metodología de la investigación cualitativa. El corpus de análisis fue constituido con las preguntas

¹ Graduada em Letras Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Participou do PET Letras Ufal no período de 2016-2019.

² Professora Doutora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas

gramaticales de ENEM del período de 2013 a 2019. Para el recorte temporal, fueron considerados dos aspectos: los exámenes más recientes y los temas más recurrentes. La investigación permitió afirmar que el modo como son propuestas las preguntas de gramática normativa en ENEM aún está pautado solamente en el metalenguaje, restringido a la concepción de lenguaje como expresión del pensamiento o como instrumento de comunicación. No hay, de esa manera, una propuesta con base en la perspectiva de lenguaje como interacción social (BAKHTIN, 1997) ni en prácticas de Análisis Lingüístico (GERALDI, 2012).

Palabras clave: Gramática Normativa. ENEM. Análisis Lingüístico.

1. Introdução

Anualmente, são muitos os estudantes que se preparam para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o intuito de terem acesso ao ensino superior através das universidades públicas ou privadas. Dentre as várias competências que são exigidas a esses estudantes, incluem-se os conhecimentos gramaticais; estes, por sua vez, são os eixos das aulas de português (MENDONÇA, 2006). Porém o estudo de gramática ainda é um tema sobre o qual os estudantes expressam muitas dificuldades. Nesse sentido, neste artigo³ temos como objetivo analisar como as questões de gramática normativa são abordadas no ENEM.

Com a inserção da Linguística como área de referência na formação dos professores de Português no curso de Letras, desde a década de 1960, e a elaboração das propostas curriculares oficiais para a Educação Básica, desde a década de 1970, surge a polêmica sobre o ensino de gramática no discurso da mudança (PIETRI, 2003). Esses fatos tiveram algumas compreensões equivocadas, como, por exemplo, o argumento de que a Linguística seria contra o ensino de gramática. Todavia isso não é realmente constatado na prática. Efetivamente, os estudos linguísticos desenvolvidos têm proposto uma ampliação, problematização e redimensionamento sobre como se ensinar gramática, reconhecendo a importância e necessidade desse ensino.

Nesse sentido, Perini (2007) propõe que o ensino de gramática seja uma maneira de ensinar a raciocinar cientificamente; enquanto Possenti (1996) constrói uma abordagem sobre o dilema do professor de Língua Portuguesa diante da gramática como objeto de ensino. Outros autores também buscam compreender o papel do ensino de gramática: Neves (2003) discute sobre a necessidade de se estabelecer uma abordagem mais científica sobre as atividades relacionadas à gramática da Língua Portuguesa; Antunes (2007), em seus estudos,

³ Este artigo é uma adaptação do Trabalho de Conclusão de Curso de Letras/Ufal, de autoria de Natália Oliveira de Souza, realizado sobre a orientação da Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos. Foi um trabalho de pesquisa concluído em fevereiro/2020.

corroborar com essa proposição e destaca que a gramática também é um conjunto de normas que regulam o uso da norma culta.

Porém, mesmo com a realização de diferentes discussões sobre esse tema, o ensino de gramática ainda se caracteriza como um dos grandes desafios da atualidade do ensino de Língua Portuguesa, seja por causa das dificuldades apresentadas pelos alunos sobre sua aprendizagem, seja pelas metodologias e materiais utilizados em seu ensino, como abordam Campos (2014) e Kleiman (2018). Segundo Antunes (2014), os estudantes demonstram não compreender as normas da gramática normativa nas suas práticas de escrita e como utilizá-las para compreensão de textos.

Por diferentes problemas como esses que mencionamos, o ensino de gramática tem sido frustrante e pauta-se ou na concepção de linguagem como expressão do pensamento, ou por vezes como instrumento de comunicação. Assim, o ensino é embasado apenas em práticas de metalinguagem, como mostram as reflexões de Santos (2014). Para Franchi (2006), isso se justifica porque a concepção de gramática não é renovada e as práticas metodológicas perduram até os dias atuais; logo, segundo esse autor (p.35), “a consequência é a rejeição do estudo gramatical ou a incoerência de uma prática “envergonhada dos mesmos exercícios antigos sob outras capas”. Com base nessa questão, esse linguista pontua outros problemas no ensino gramatical que expressam o reducionismo do ensino da língua. Entretanto, mesmo diante dessa situação, esse estudioso esclarece que há uma necessidade de os professores conhecerem bem a gramática: “Não, necessariamente, para ensiná-la a todo custo aos alunos. Mas para usá-la como instrumento analítico e explicativo da linguagem de seus próprios alunos.” (FRANCHI, 2006, p. 32).

Sob essa perspectiva defendida por Franchi (2006), Possenti (1996) esclarece que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, deve-se criar condições para que ele seja aprendido sob uma abordagem crítica e significativa de aprendizagem. Nesse contexto de ensino, esse autor ainda afirma que os alunos chegam à escola sabendo falar português e que, na língua, existem os dialetos que são diferentes e, por isso, são estigmatizados e vistos de forma errada⁴. Porém não se trata de erros, mas de diferenças linguísticas. Para Faraco (2016, p. 37), “a escrita é uma modalidade muito específica da língua, e pode conviver pacificamente com toda a riqueza e diversidade da linguagem oral de todos os dias e de todas as regiões do país”. Dessa forma, há possibilidade

⁴ “A valorização ou a estigmatização de alguns dialetos estão estritamente ligadas às razões históricas e culturais, assim foi conferido à gramática normativa o título de norma padrão, enquanto as outras modalidades da língua são estigmatizadas. (ANTUNES, 2014, p.26).”

de o ensino ser pautado também na gramática normativa, todavia deverá haver uma sensibilidade em relação às diferenças linguísticas. Assim, a concepção de gramática é ampliada para o que Possenti (1996) denomina de gramática internalizada. Tal concepção vincula-se à proposta de análise linguística defendida por Geraldi (2012).

Embasamos as reflexões dos dados na concepção de linguagem como interação social, pelo fato de essa concepção contemplar o contexto sócio-histórico e ideológico e, sobretudo, por acreditarmos que essa concepção corresponde a um ensino de Língua Portuguesa que propicia a formação de sujeitos responsivos e ativos (BAKHTIN, 1997). Com efeito, o estudo da linguagem, como forma de estabelecer interação, é imprescindível para entender as relações que se estabelecem nas práticas de sala de aula tanto entre professor e alunos quanto entre os alunos.

Para abordar o tema em foco, este artigo é constituído pelas seguintes seções: concepções de gramática nos estudos da linguagem; um olhar para os estudos gramaticais com base na Análise Linguística (AL); metodologia da pesquisa realizada; análise das questões do ENEM.

2. Concepções de gramática nos estudos da linguagem

Os estudos sobre o ensino de gramática na sala de aula assumiram caminhos diferentes em relação à perspectiva dos professores de português, que se dividem entre: aqueles que privilegiam o ensino tradicional, com extrema preocupação sobre o ensino das regras e definições; e aqueles que fazem da sala de aula um lugar de contínua aprendizagem e um “laboratório” de possibilidades a serem usadas (KLEIMAN, 2018). Nesse contexto, também é possível perceber que existe um embate entre o ensino da modalidade falada da língua, especificamente em relação às variações linguísticas e o ensino da modalidade escrita (FRANCHI, 1987).

Diante dessa realidade, é necessário um ensino que possibilite ao aluno compreender a modalidade oral e escrita da língua, assim como é de suma importância um professor como mediador do conhecimento. Para isso, é imprescindível traçar um quadro de compatibilidade entre uma e outra modalidade (FARACO, 2016), visto que os alunos participam, no convívio social, de inúmeras práticas de escrita e/ou leitura, denominadas de práticas de letramentos. Kleiman (1995) pontua que essas práticas são complexas, assim envolvem diversos conhecimentos em relação ao mundo, são efetivadas quando é iniciada a interação social com

práticas de letramento no ambiente em que se vive. Nesse sentido, conforme essa autora (1995), concebemos letramentos como práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita.

Para uma maior compreensão das discussões de Kleiman (1995) sobre letramento, consideramos importante correlacionar com as concepções de gramática, visto que, segundo Geraldi (2012), as práticas assumidas em sala de aula, na relação professor aluno e vice-versa, respaldam-se nas posições assumidas sobre o que cada um concebe como gramática. Ademais, enfatizamos que a escola privilegiou durante anos e, de algum modo, ainda, privilegia o ensino da tradição gramatical baseado na gramática normativa, que se fundamenta na concepção de linguagem como expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 2009).

De um modo geral, os estudos sobre gramática apresentam três tipos: a normativa, descritiva e internalizada. A primeira é considerada como a gramática do ambiente escolar, por isso precisa ser aprendida e utilizada por todos que têm acesso à escola. Segundo Possenti (1996), a gramática normativa (também denominada prescritiva) consiste em um conjunto de normas que ditam como a língua deve(ria) ser. Para Travaglia (2009), essa gramática “baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita.” (TRAVAGLIA, 2009, p.30).

A segunda, a gramática descritiva, apresenta a língua tal como ela é, para o estudo. Essa concepção elenca as formas ou estruturas linguísticas possíveis e o modo de utilização dessas estruturas. Nesse estudo linguístico, segundo Travaglia (2009), “a gramática descritiva trabalha com qualquer variedade da língua e não apenas com a variedade culta e dá preferência para forma oral desta variedade.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 32). Salientamos que as gramáticas descritivas recebem o nome de correntes linguísticas específicas (gramáticas estruturais, gerativo-transformacional, estratificacional etc.).

Por fim, a gramática internalizada, segundo Possenti (1996), remete a uma concepção lançada pela linguística gerativa, segundo a qual todo falante de uma língua, durante a fase de aquisição, internaliza as regras necessárias para comunicação entre as pessoas. Para o estudo com gramática em sala de aula, Possenti (1996) propõe uma prática que busque trazer as três abordagens, entretanto na ordem inversa da elencada anteriormente, ou seja, iniciando com a gramática internalizada, pois, segundo o pesquisador, essa variedade é a mais conhecida pelo aluno. Dessa forma, há uma relação de proximidade entre o estudo da língua e as práticas sociais de leitura e escrita do dia a dia. Ao propor a correlação dos estudos gramaticais com as práticas sociais, Possenti amplia a abordagem de gramática internalizada para além do plano

meramente cognitivo e reconhece as diferentes variedades linguísticas, os usos efetivos que as pessoas fazem da língua nas relações sociais, sem qualquer preconceito sobre as manifestações linguísticas populares. Segundo Mendonça (2001, p.238), “a gramática internalizada nasce de uma concepção gerativista da linguagem e não prescinde de uma visão interacionista do processo de aquisição e amadurecimento da linguagem.”

Para uma maior compreensão acerca do trabalho com a gramática na escola, faremos uma breve contextualização histórica sobre o ensino de gramática na próxima seção.

3. Um olhar para os estudos gramaticais com base na análise linguística (AL)

Nos estudos da linguagem, mais estritamente sobre novas práticas de ensino de gramática, destacamos as reflexões que Geraldi [1984] / (2012) propôs em seu livro *O texto na sala de aula*, especificamente no artigo “Unidades básicas do ensino de português”. Nele, esse autor lança um novo olhar sobre as práticas pedagógicas do ensino de gramática, propondo que sejam abordadas sob a denominação e concepção de Análise Linguística (doravante AL). Para esse autor, a AL é compreendida como uma reflexão sobre a língua, todavia essa reflexão não se restringe aos aspectos gramaticais, mas envolve os discursivos, estilísticos, pragmáticos etc. Assim, o estudante que reflete e opera sobre a língua (GERALDI, 1997) torna o estudo da gramática uma prática de AL. Nesse sentido, os PCN destacam que:

Os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predomina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar. (BRASIL, 1998, p. 37).

Logo, as aulas de gramática necessitam estar associadas às aulas de leitura e produção de textos, como destacamos anteriormente, considerando as “necessidades e possibilidades de cada aluno”, apresentadas nas práticas efetivas de usos da língua. Para isso, há necessidade de se estabelecer um elo intrínseco entre as propostas de atividades de leitura e escrita e a compreensão e o desempenho dos estudantes. Com efeito, a própria concepção de texto poderia ser repensada, já que os textos se concretizam em gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997), estes, por sua vez, se realizam em práticas sociais. Isso significa que os textos assumem formas e funções muito diferentes, dependendo de quem os escreve/fala, em qual situação e com quais objetivos. Nesse contexto de compreensão, o estudo da AL

surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de textos, dado que possibilitem a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (BUNZEN; MENDONÇA, 2006, p.204).

Dessa forma, a AL precisa ser entendida como uma nova perspectiva de estudos metodológicos para o ensino gramatical. Essa prática surge com o “fim de contribuir para a formação de leitores de gêneros diversos, aptos a participar de eventos de letramento com autonomia e eficiência.” (BUNZEN; MENDONÇA, 2006, p. 204). Assim, “(...) quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações.” (KLEIMAN, 2005, p.23). Por isso, como afirmamos anteriormente, torna-se necessário um ensino pautado nas realidades sociais dos estudantes, visto que, de outra forma, o ensino fica descontextualizado e, assim, não possibilita a aprendizagem efetiva dos estudantes.

Ainda, conforme Kleiman (2005), as práticas de letramento precisam ser pensadas em uma situação específica de uso da linguagem, principalmente nas aulas de língua portuguesa. Sobre isso, os PCN enfatizam que

O ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 55).

Com efeito, as situações corriqueiras do dia a dia são fundamentais para o estudo e uso da língua/linguagem, um ensino pautado sem um olhar voltado a esses aspectos restringe a capacidade interacional de uso da linguagem. Além disso, o ambiente escolar não é permeado por padrões específicos, mas por diversos caminhos teórico-metodológicos que possibilitam o desenvolvimento do conhecimento (MENDONÇA, 2006). Nos estudos sobre AL, Geraldi (2012), por sua vez, compreende que, para o ensino gramatical, é necessário a AL. Assim, consideramos que a AL possibilitou um novo caminho para as questões gramaticais. Entretanto existem profissionais que permanecem com as mesmas práticas arraigadas (ANTUNES, 2007, 2014; MENDONÇA, 2006; SILVA, 2010), possivelmente, porque não encontram metodologias que os possibilitem ensinar sem seguir os modelos

tradicionais, ou porque se sentem inseguros para executar uma proposta na qual ainda não teve uma formação adequada.

Para fugir dessas práticas arraigadas, Mendonça (2006) elenca três pontos importantes. O primeiro é delimitar o objetivo das aulas de português (esses objetivos buscam uma estruturação dessas aulas); o segundo é possibilitar o envolvimento com práticas de letramento para, com isso, contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva, visto que essas práticas buscam o envolvimento das circunstâncias de escrita do aluno no meio social; e, por fim, o terceiro é entender a finalidade dos recursos gramaticais, bem como das estratégias textuais e discursivas, para, com isso, compreender que o ensino gramatical não se limita às questões gramaticais (BUNZEN; MENDONÇA, 2006, p. 224).

Diante disso, a proposta de Mendonça (2006) busca enfatizar que o ensino gramatical é necessário em sala de aula, porém as práticas pedagógicas precisam estar baseadas em atividades e discussões reflexivas sobre os usos reais da linguagem. Sob essa perspectiva, com base também nos estudos de Oliveira (2010), compreendemos que as alternativas para o ensino de gramática na escola, de modo significativo para a aprendizagem dos alunos, extrapolam o plano da denominação usada, seja Análise Linguística ou ensino de gramática. Embora reconheçamos que a denominação possa implicar mudança de concepção e de perspectiva teórica, acreditamos que o foco mais importante é acerca da compreensão que o professor tem sobre as concepções de língua e de gramática, estas, sobretudo, exercem exímia influência na sala de aula (OLIVEIRA, 2010, p.234).

O estudo do ensino de Língua Portuguesa, sob as orientações de AL, discutidas por Geraldi (2012/ [1984]) e Mendonça (2006), poderá ser melhor compreendido na análise apresentada sobre as questões de gramática das provas do Enem, referentes aos anos de 2013 e 2019. Porém antes faremos uma discussão sobre a metodologia da pesquisa.

4. Metodologia

A pesquisa desenvolvida está embasada nas orientações teórico-metodológicas da Linguística Aplicada (doravante LA), entendida como uma área que busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Trata-se de um estudo qualitativo, com base nas discussões de Chizzotti (2006), o qual compreende que “[...] o texto não escapa a uma posição no contexto político, e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com a realidade circundante” (CHIZZOTTI, 2006, p.56). Também se ancora em Lüdke e André (1986, p. 13), que fazem

uma analogia entre a pesquisa qualitativa e um funil e, assim, destacam que, “no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos”.

Considerando o caráter processual adotado em LA, constituímos um corpus com provas do ENEM correspondentes ao período de 2013 a 2019, especificamente as questões que enfocam temas da Gramática Normativa. Nosso interesse, como já dissemos, refere-se ao objetivo de analisar como as questões de gramática normativa são abordadas no ENEM.

Para selecionarmos as questões, guiamo-nos pelos seguintes procedimentos: acessamos as provas dos respectivos anos (2013 a 2019) no site do INEP; analisamos cada prova de linguagens códigos e suas tecnologias; selecionamos apenas as questões que mencionavam temas da gramática normativa, porém fizemos também um quadro (mencionado no final desta subseção) com outros temas recorrentes nas provas, a fim de contextualizarmos a caracterização das provas; por fim, fizemos a análise das questões de gramática normativa, com base no referencial teórico adotado nesta pesquisa.

Para um melhor entendimento sobre esse estudo, construímos um panorama sobre a constituição desse exame. O Enem⁵ foi criado em maio de 1998, foi instituído pelo Ministério da Educação através da Portaria n° 438. A criação do Exame objetivava avaliar o desempenho do aluno para aferir o desempenho de suas competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania, segundo o site do Inep⁶. A princípio, as provas eram constituídas de 63 questões, sendo uma discursiva. Atualmente, o exame possui 180 questões objetivas de múltipla escolha e uma redação. São 45 itens para cada área de conhecimento. Cada questão possui cinco alternativas de múltipla escolha. Os enunciados são formados por textos que contextualizam a questão para que o estudante possa escolher uma alternativa. Algumas questões contam com quadros, histórias em quadrinhos e gráficos, entre outros gêneros multimodais, na constituição dos enunciados.

As questões são divididas em quatro áreas de conhecimento: 1. linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, literatura, língua estrangeira (inglês ou espanhol), artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação; 2. ciências humanas e suas tecnologias: história, geografia, sociologia e filosofia; 3. ciências da natureza e suas tecnologias: biologia, química e física; 4. matemática e suas tecnologias. Além disso, os participantes também precisam redigir um texto dissertativo-argumentativo.

⁵ BRASIL, Portaria MEC n° 438, de 28 de maio de 1998. Dispõe sobre a legislação do ENEM. Disponível em: http://www.editoramagister.com/doc_348638_Portaria_n%C2%BA_438_de_28_de_maio_de_1998.aspx

⁶ Disponível em: <http://www.inep.gov.br>

Ao analisarmos o número de inscritos do primeiro ano do Enem para os dias de hoje, percebemos a magnitude dessa prova para os estudantes que ensinam entrar no meio acadêmico. No exame de 1998, houve um total de mais de 157 mil inscritos, enquanto que, no exame do ano passado, 2019, o número cresceu para um total de mais de 5 milhões de inscritos. Assim, com base nesse dado, percebemos como houve um crescimento expressivo de inscritos em relação ao primeiro exame.

Em conformidade com sua primeira edição, o exame continua com o objetivo de viabilizar o acesso à educação superior, porém com novos programas como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o Programa Universidade para Todos (ProUni). Ademais, o exame possibilita também o financiamento e apoio estudantil, por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). O Fies financia os custos dos estudantes com a graduação presencial em qualquer uma das universidades particulares integrantes do programa⁷.

Como enfatizamos anteriormente, o Enem⁸ é constituído por quatro provas objetivas, as que trazem as questões de gramática são as de linguagens códigos e suas tecnologias. Essa área é composta por quarenta e cinco questões (cinco questões são de língua estrangeira, espanhol ou inglês, as demais são de Língua Portuguesa e contemplam temas como interpretação textual, coesão e coerência textuais, variação linguística, gramática normativa, literatura, função da linguagem, léxico etc.).

É importante pontuar que as provas são divididas em cadernos. Estes, por sua vez, têm a divisão em cores, para evitar fraudes. Apesar das cores diferentes (amarelo, azul, rosa e branco), as provas possuem as mesmas questões. As provas de 2013 a 2019 são os cadernos de questões azul. Analisaremos uma questão em cada ano de prova, visto que nosso enfoque, como dissemos, restringe-se às questões que abordam conteúdos da gramática normativa. Para a escolha de uma questão na prova de cada ano, consideramos a recorrência do tema gramatical nas provas do recorte temporal que fizemos (2013 a 2019).

5. Análise das questões do ENEM

Com base nas reflexões anteriores sobre gramática (POSSENTI, 1996; NEVES, 2003; FRANCHI, 2006; MENDONÇA, 2006; GERALDI, 2012; ANTUNES, 2014), como também fundamentada na concepção de linguagem como lugar de interação humana (BAKHTIN,

⁷ Para mais informações sobre as regras do Fies, acesse o site do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira), disponível em: <http://www.inep.gov.br/>.

⁸ Todas as informações estão disponíveis no site do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira), disponível em: <http://www.inep.gov.br/>.

1997), e na concepção de letramento, de acordo com Kleiman (1995; 2018), realizaremos a análise das questões do Enem que constituíram o corpus deste trabalho.

Esse corpus de pesquisa, como já dissemos, é composto por questões do Enem dos anos de 2013 a 2019, porém apresentamos um recorte com apenas quatro como ilustração acerca do modo como as questões gramaticais são abordadas na prova do ENEM. Para isso, adotamos o seguinte roteiro de análise: a descrição da questão, o conteúdo gramatical focalizado e o modo como foi abordado. Vale ressaltar que consideramos os aspectos morfológicos, sintáticos e semântico-discursivos na escolha das questões. Contudo, como mencionamos anteriormente, adotamos o seguinte critério: a recorrência do tema nas provas dos diferentes anos.

A primeira questão analisada foi do exame de 2013, mais especificamente a de nº. 119 (caderno amarelo), que apresentamos a seguir:


Questão 119	 <p data-bbox="638 1243 1117 1265">Disponível em: http://clubedamafalda.blogspot.com.br. Acesso em: 21 set. 2011.</p> <p data-bbox="239 1265 1308 1288">Nessa charge, o recurso morfosintático que colabora para o efeito de humor está indicado pelo (a)</p> <ul data-bbox="383 1310 1436 1500" style="list-style-type: none">a- Emprego de conjunção adversativa, que orienta a quebra da expectativa ao final.b- Uso de conjunção aditiva, que cria uma relação de causa e efeito entre as ações.c- Retomada do substantivo “mãe”, que desfaz a ambiguidade dos sentidos a ele atribuídos.d- Utilização da forma pronominal “la” que reflete um tratamento formal do filho nem relação à “mãe”.e- Repetição da forma verbal “e”, que reforça a relação de adição existente entre as orações.
--------------------	--

Imagem 1: Prova do Enem 2013

A questão em foco foi elaborada com base em uma charge. Esse uso de textos reais passou a ser utilizado nas provas, provavelmente, com o intuito de responder a uma crítica sobre o fato de o ensino de gramática acontecer, em geral, com frases isoladas. Porém, o texto é apenas um pretexto. Conforme consta no enunciado (“o recurso morfosintático”), o conteúdo exigido corresponde ao plano de análise morfosintática. Assim, o candidato precisa demonstrar domínio das classes gramaticais (substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção, interjeição), estabelecendo a relação entre morfologia

e sintaxe, como também compreender como essas classes são articuladas no texto para produzir o efeito de humor.

Na charge, o enunciado “A preguiça é a mãe de todos os vícios, mas uma mãe é uma mãe e é preciso respeitá-la”, o candidato precisa analisar a utilização do substantivo “mãe”, que, ao ser retomado, “desfaz a ambiguidade dos sentidos a ele atribuídos”. Outra questão também que necessita analisar é o efeito de sentido produzido pela conjunção (adversativa e aditiva), bem como o uso da forma pronominal “la”.

A relação estabelecida entre as ideias interligadas pela conjunção adversativa “mas” promove o sentido de contradição entre a afirmação de que “a preguiça é mãe” e, que, assumindo esse papel, deve ser respeitada. Como se espera que o sentido produzido seja de desrespeito, ocorre o efeito de humor. Em relação à conjunção aditiva “e”, na última oração, percebemos que sua utilização se justifica para fazer a adição de uma informação enfatizada na oração anterior (por a preguiça ser mãe, faz-se necessário “respeitá-la”). Por fim, na oração “é preciso respeitá-la, pronto!”, a forma pronominal “la” remete ao termo anterior “mãe”, que é retomado para uma finalização enfática da exigência de respeito pelo fato de a preguiça assumir o papel de mãe.

Toda essa reflexão deve ser realizada pelo candidato para chegar apenas a uma resposta, entre as cinco alternativas, sem nenhum espaço para justificar sua resposta. Ou seja, embora a questão tenha sido construída com base em um texto real e acene para uma reflexão dos efeitos de sentidos produzidos, a escolha de apenas uma possível resposta (no caso, o gabarito indica a letra A) restringe o processo de compreensão. Essa restrição é ressaltada com a concepção de texto que parece subsidiar a questão, quando não é mencionada nenhuma reflexão sobre a imagem, como se não fizesse parte da constituição da charge. A discussão limita-se aos aspectos verbais. Assim, a charge é usada, como dissemos, como pretexto (GERALDI, 2012) para a cobrança de conteúdos gramaticais. Enfatizamos ser importante usar textos para se discutir questões gramaticais, desde que se considere, realmente, o texto como unidade significativa de produção de sentidos. Ou seja, as reflexões gramaticais precisam acontecer de modo correlacionado com as condições de produção do texto.

A segunda questão do nosso corpus é da prova de 2014, especificamente a de número 128. Diferente da questão anterior, percebemos que ela é composta apenas pelo texto verbal, intitulado *Tarefa*, como vemos a seguir.

Questão 128**Tarefa**

Morder o fruto amargo e não cuspir
Mas avisar aos outros quanto é amargo
Cumprir o trato injusto e não falhar
Mas avisar aos outros quanto é injusto
Sofrer o esquema falso e não ceder
Mas avisar aos outros quanto é falso
Dizer também que são coisas mutáveis...
E quando em muitos a não pulsar
— do amargo e injusto e falso por mudar —
então confiar à gente exausta o plano
de um mundo novo e muito mais humano.

CAMPOS, G. Tarefa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

Na organização do poema, os e... para além da função sintática,

- (a) A ligação entre verbos semanticamente semelhantes.
- (b) A oposição entre ações aparentemente inconciliáveis.
- (c) A introdução do argumento mais forte de uma sequência.
- (d) O reforço da causa apresentada no enunciado introdutório.
- (e) A intensidade dos problemas sociais presentes no mundo.

Imagem 2: Prova do ENEM 2014

Nessa questão, embora o enfoque seja o uso da conjunção “mas”, há uma indicação para os efeitos de sentido no trecho “para além da função sintática”, ou seja, infere-se que o candidato faça uma análise considerando também o nível semântico-discursivo. Assim como na questão anterior e em todas as demais questões das provas do Enem, um texto é utilizado para introduzir a questão. Porém a ideia de contextualização é bastante restrita porque a proposta de discussão do texto, efetivamente, não acontece; apenas é focalizada uma questão pontual sobre o conteúdo gramatical: a conjunção “mas”.

Para responder a essa questão, o candidato precisará realizar reflexões semântico-discursivas, porém a resposta limita-se apenas a uma das alternativas determinadas. Desse modo, ainda que discorde da possibilidade de haver apenas uma alternativa com base na compreensão que realizar do texto, sua resposta é restrita, deve marcar apenas uma questão, não há possibilidade para poder fazer justificativa. Sob essa perspectiva restritiva, infere-se que a elaboração da prova é fundamentada numa concepção de linguagem como instrumento de comunicação e/ou expressão do pensamento.

Considerando a orientação do enunciado da questão de “os empregos da conjunção “mas” articula[rem], para além da função sintática”, compreendemos que o uso da conjunção adversativa “mas” tem o papel de não só marcar uma oposição à ideia anterior, mas problematizar as necessidades de relações de empatia entre as pessoas, conforme indicam os quatro últimos versos. Assim, observar essa construção sintática associada à perspectiva semântico-discursiva é fundamental para resolução da questão, que tem como resposta no

gabarito a alternativa C. Enfatizamos que a contextualização do tema abordado no texto acaba sendo silenciada quando o enfoque fica restrito apenas ao uso da conjunção, que pouco difere da proposta de análise de uma frase isolada. A proposta seria mais produtiva se fosse pautada na perspectiva da AL, visto que é uma “alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos” (MENDONÇA, 2006, p. 204). Assim, é necessário pontuar que a AL não aboliu os estudos gramaticais da sala de aula, mas agregou uma nova prática de ensino pautada na concepção de linguagem como lugar de interação humana.

Outrossim, no exame de 2015, analisaremos a 132. Nela também é exigido do candidato o conhecimento das classes gramaticais, mais especificamente, do adjetivo e verbo, como podemos observar a seguir:

Questão 132	<p>A rapidez é destacada como uma das qualidades do serviço anunciado, funcionando como estratégia de persuasão em relação ao consumidor do mercado gráfico. O recurso da linguagem verbal que contribui para esse destaque é o emprego</p> <ul style="list-style-type: none">(a) do termo “fácil” no início do anúncio, com foco no processo.(b) de adjetivos que valorizam a nitidez da impressão.(c) das formas verbais no futuro e no pretérito, em sequência.(d) da expressão intensificadora “menos do que” associada à qualidade.(e) da locução “do mundo” associada a “melhor”, que qualidade a ação.
--------------------	---

Imagem 3: Prova do ENEM 2015

O texto em questão pertence ao gênero publicitário e, como tal, apresenta uma “estratégia de persuasão em relação ao consumidor do mercado gráfico para venda do produto anunciado”, como explicita o enunciado da questão. Para isso, o produtor do texto apropria-se do uso de uma ideia muito usada informalmente quando se deseja expressar rapidez na

realização de uma ação ou realização de um fato: “vai ser bom, não foi?”, para acentuar a excelência dos serviços de “cópia rápida fácil”. Afinal, trata-se, segundo a indicação no texto, da empresa com “a melhor qualidade em impressão digital do mundo”. Com essa caracterização persuasiva, hiperbólica, a possibilidade de dúvida sobre os serviços de cópia da empresa é totalmente descartada, pois é a “melhor” “do mundo”. A rapidez da prestação do serviço de cópia é expressa no adjetivo “rápida” e na imagem logo abaixo do enunciado “vai ser bom, não foi?”. Porém essa relação entre imagem e escrita é silenciada na proposta da questão. Como está explícito no enunciado, o enfoque é somente para “o recurso da linguagem verbal”, especificamente para o uso do adjetivo e do verbo. Isso nos permite inferir que a concepção de texto multimodal não fundamenta a prova, embora o texto utilizado contenha aspectos verbais e não verbais.

Como nas questões anteriores, a apresentação da questão acontece a partir de um texto real, com apenas uma resposta considerada correta (letra C), que poderia desencadear significativas reflexões acerca das ideias que propõem se a abordagem da gramática não ocorresse de modo restritivo. Para isso, a prova deveria estar fundamentada, de fato, em uma concepção interacionista de linguagem, numa abordagem da AL. Reconhecemos que a proposta de inserção de textos reais é um avanço, porém pouco difere da cobrança de conteúdos gramaticais na frase isolada, quando o texto não é, realmente, discutido, apenas é um pretexto para a cobrança de conteúdos gramaticais. Tal orientação repete-se no decorrer de realizações posteriores do Enem, como vemos nas demais questões, apresentadas a seguir.

Na prova de 2016, analisamos a seguinte questão:

Questão 135
<p style="text-align: center;">L.J.C.</p> <p>— 5 tiros? — É. — Brincando de pegador? — É. O PM pensou que... — Hoje? — Cedinho.</p> <p style="text-align: center;"><small>COELHO, M. In: FREIRE, M. (Org.). <i>Os cem menores contos brasileiros do século</i>. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.</small></p> <p>Os sinais de pontuação são elementos com importantes funções para a progressão temática. Nesse miniconto, as reticências foram utilizadas para indicar</p> <ul style="list-style-type: none">(a) uma fala hesitante.(b) uma informação implícita.(c) uma situação incoerente.(d) a eliminação de uma ideia.(e) a interrupção de uma ação.

Imagem 4: Prova do ENEM 2016

Nessa questão, o enfoque sobre o uso dos sinais de pontuação restringiu-se à identificação de apenas uma alternativa na resposta sobre o uso das reticências, como se pode esperar de questões de múltipla escolha. No caso, a resposta correta é a da alternativa B, segundo o gabarito. Não há nenhuma reflexão acerca das condições de produção do texto, embora se reconheça a importância das funções dos sinais de pontuação “para a progressão temática”. Sob uma perspectiva discursiva de leitura, como propõe a AL, a reflexão sobre o uso das reticências aconteceria vinculada à compreensão sobre o miniconto. No caso em questão, a resposta limita-se à identificação do que esse sinal indica. Mais uma vez, o texto foi usado meramente como pretexto para o enfoque de um conteúdo gramatical.

Na verdade, pensar sobre os estudos da AL nos leva a refletir sobre uma nova forma de observar o ensino gramatical, visto que a escola costumeiramente procura propor aulas baseadas somente em metalinguagem. Sobre isso Franchi (2006) discute que há necessidade de abranger essa metalinguagem para um estudo baseado também na AL, pois, com ela, houve um novo olhar para gramática, contudo isso não excluiu os conhecimentos de metalinguagem dos estudos gramaticais.

Desse modo, a seguir, analisaremos uma questão do exame de 2017.

Questão 33

João/Zero (Wagner Moura) é um cientista genial, mas infeliz porque há 20 anos atrás foi humilhado publicamente durante uma festa e perdeu Helena (Alinne Moraes), uma antiga e eterna paixão. Certo dia, uma experiência com um de seus inventos permite que ele faça uma viagem no tempo, retornando para aquela época e podendo interferir no seu destino. Mas quando ele retorna, descobre que sua vida mudou totalmente e agora precisa encontrar um jeito de mudar essa história, nem que para isso tenha que voltar novamente ao passado. Será que ele conseguirá acertar as coisas?

Disponível em: <http://adorocinema.com>. Acesso em: 4 out. 2011.

Qual aspecto da organização gramatical atualiza os eventos apresentados na resenha, contribuindo para despertar o interesse do leitor pelo filme?

- (a) O emprego do verbo haver, em vez de ter, em “há 20 anos atrás foi humilhado”.
- (b) A descrição dos fatos com verbos no presente do indicativo, como “retorna” e “descobre”.
- (c) A repetição do emprego da conjunção “mas” para contrapor ideias.
- (d) O uso do pronome de terceira pessoa “ele” ao longo do texto para fazer referência ao protagonista “João/Zero”.
- (e) O uso do pronome de terceira pessoa “ele” ao longo do texto para fazer referência ao protagonista “João/Zero”.

Imagem 5: Prova do ENEM de 2017

Nessa questão, no tocante ao plano morfológico, percebemos o uso dos verbos no presente do indicativo, são eles: “retorna” e “descobre”. Os verbos no presente do indicativo exprimem um fato que coincide com o momento em que ocorre a ação discursiva. Dessa forma, apresenta uma ação de forma precisa e segura. Assim, segundo o gabarito, a alternativa correta é a letra “b”.

Um aspecto que desfaz a expectativa do leitor no texto é o uso da conjunção adversativa “mas” na sétima linha do texto, porque há uma quebra diante do que é dito anteriormente, com isso o desfecho da história fica em aberto. Para estabelecer uma proximidade com o leitor do texto, propõe-se esta pergunta: “Será que ele conseguirá acertar as coisas?” Isso possibilita um momento de reflexão para a pessoa que faz a leitura do texto. Assim, esse leitor passa a participar, em sua imaginação, da construção do final da história.

Com os apontamentos desta questão, percebemos que esse exame exige que o aluno, simplesmente, faça as reflexões do plano linguístico e, assim, deixa de ser contemplado o plano discursivo. O aluno só é levado a reconhecer a metalinguagem da questão, mas não há uma reflexão sobre os efeitos de sentidos do texto. Dessa forma, o exame não possibilita aos estudantes uma análise crítica e fundamentada em conhecimentos específicos sobre a sociedade na qual o indivíduo está inserido.

Considerando o recorte temporal (2013-2019) que adotamos para a composição do corpus de nossa pesquisa, observamos que, decorridos seis anos de realização do Enem, repete-se a concepção de gramática que fundamenta a elaboração desse exame, assim como o modo de estruturar a questão: prevalece a concepção de linguagem como instrumento de comunicação e/ou expressão do pensamento com uma questão introduzida com um texto real, utilizado apenas para exigir um conhecimento do candidato em relação a um tema gramatical.

6. Considerações finais

Pensar sobre o ensino de gramática, como destacamos ao longo desta pesquisa, ainda continua sendo uma questão conflituosa, mesmo sabendo que ele compõe grande parte das aulas de Língua Portuguesa na escola. Dessa forma, com base nas questões analisadas, percebemos que o ENEM busca sistematizar a língua de forma a usar o texto para fazer questionamentos gramaticais, porém esses questionamentos ainda estão baseados, predominantemente, em aspectos metalinguísticos, distanciando-se ainda de uma reflexão que possibilite um estudo baseado na AL.

Com isso, não leva o candidato a refletir sobre o uso da língua ou, como pontua Geraldi (1997), são, de forma mais simples, aplicadas análises preexistentes que não possibilita os alunos criarem compreensões sobre as propostas das questões. Dessa forma, as análises privilegiam, primordialmente, o estudo da gramática normativa de modo isolado.

Diante da discussão que propomos, compreendemos que a AL é uma nova prática pedagógica, visto que busca proporcionar um ensino de gramática pautado em novos pilares. No entanto esses pilares formulam-se numa reflexão do que as gramáticas normativas estabelecem, porém, ampliando com uma abordagem discursiva, pois como não existe língua sem gramática, como pontua Possenti (1996), mas a junção do linguístico com o discursivo.

Os estudos propostos na pesquisa que realizamos explicitam a preocupação de vários pesquisadores com o ensino de gramática. De modo geral, podemos perceber que esse ensino ainda é conflituoso, porém também foram propostas novas teorias que possibilitam um novo olhar para esse ensino. Contudo, a pesquisa nos permite afirmar que o espaço da gramática nas questões do Enem é limitado, pois poucas questões do Exame trazem indagações gramaticais.

Além disso, as que trazem essas indagações são baseadas em questões mais morfológicas. Destacamos também que o Enem ainda não possibilita uma reflexão baseada efetivamente nos estudos da AL, pois ainda há um enfoque mais na metalinguagem que nas reflexões discursivas; fonológicas etc.

Referências

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2. ed. —São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido por Trad. feita por Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEC, 1998.

- BRASIL/SEMTEC. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens códigos e suas tecnologias. Brasília, Distrito Federal: MEC/SEMTEC, 2006.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.); KLEIMAN, Angela (et al). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CAMPOS, Elísia Paixão. **Por um novo ensino de gramática**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Oficina de texto**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FRANCHI, Carlos. **Linguagem – atividade constitutiva**. In: Almanaque 5, São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012/[1984].
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- KLEIMAN, Angela B. – SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática**: Metalinguagem para principiantes. Campinas, São Paulo: Pontes Editores- 3º Edição, 2018.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MENDONÇA, Marina. Língua e ensino: políticas de fechamento. In MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo; FABRÍCIO, Branca; et al. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NEVES, M.H.M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PERINI, Mário Alberto. **Para uma nova gramática do português**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PIETRI, Emerson. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SIGNORINI, Inês. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das letras, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática – Ensino Plural**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.