



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA NO ENXAME NACIONAL DO
ENSINO MÉDIO(ENEM): análise de questões de língua portuguesa nas
provas de 2016 a 2018**

DAUANY NERIS DO NASCIMENTO

MAMANGUAPE-PB

2019

DAUANY NERIS DO NASCIMENTO

**PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA NO ENXAME NACIONAL DO
ENSINO MÉDIO(ENEM): análise de questões de língua portuguesa nas
provas de 2016 a 2018**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal da Paraíba – Campus IV,
em cumprimento aos requisitos para a obtenção
do título de Licenciado em Letras/Língua
Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Barboza de
Lima

**MAMANGUAPE-PB
2019**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244p Nascimento, Dauany Neris do.

PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA NO ENXAME NACIONAL DO
ENSINO MÉDIO (ENEM): análise de questões de língua
portuguesa nas provas de 2016 a 2018 / Dauany Neris do
Nascimento. - João Pessoa, 2019.

61 f. : il.

Orientação: Fernanda Barboza de Lima.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCAIE.

1. Enem. 2. Leitura. 3. Textualidade. 4. Variação. 5.
Gramática. I. Lima, Fernanda Barboza de. II. Título.

UFPB/BC

DAUANY NERIS DO NASCIMENTO

**PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA NO ENXAME NACIONAL DO
ENSINO MÉDIO(ENEM): análise de questões de língua portuguesa nas
provas de 2016 a 2018**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal da Paraíba – Campus IV,
em cumprimento aos requisitos para a obtenção
do título de Licenciado em Letras/Língua
Portuguesa.

Aprovado em 18 de setembro de 2019

BANCA EXAMINADORA

Fernanda Barboza de Lima

Prof.^a Dr.^a Dra. Fernanda Barboza de Lima – UFPB/DL
(Orientadora - Presidente)

Fábio Pessoa da Silva

Prof.^o Dr.^o Fábio Pessoa da Silva – UFPB/DL
(Examinador 1)

Jocélio Coutinho de Oliveira

Prof.^o Ms Jocélio Coutinho de Oliveira – UFPB/DL
(Examinador 2)

Dedico este trabalho à minha queridíssima orientadora Profa. Dra. Fernanda Barboza, pela disponibilidade, compreensão e apoio que demonstrou durante a realização desta pesquisa, e à minha preciosa família que não mediu esforços para me ajudar a concluir essa etapa tão significativa na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu criador, Jeová Deus, pela dádiva da vida e por me dar discernimento e sabedoria durante esta caminhada.

Sou grata também aos meus pais, Francisco Xavier e Marinete Neris, e ao meu irmão, Gustavo Neris, por todo incentivo e apoio que me deram durante esses quatro anos.

Não posso esquecer das minhas queridas colegas de turma: Amanda Rufino, Flaviane Caxias, Francicleide Taysa, Lays Ceris e Rayanna Lívia, por estarem sempre ao meu lado, durante essa inesquecível trajetória acadêmica. Meus sinceros agradecimentos por todo o companheirismo de todas vocês e de outros que de alguma forma me ajudaram.

Sinto-me feliz e realizada pelos bons e zelosos professores que tive no curso de letras. Por isso, agradeço a todos os mestres e doutores que fazem parte do campus IV, especialmente, à minha querida orientadora, Profa Dra Fernanda Barboza.

Sou grata também aos meus queridos e amados irmãos na fé, em especial, à minha queridíssima amiga, Mirielen Silva, por todo amor e carinho.

“Ganhar sabedoria é melhor do que ganhar prata, e obtê-la é melhor do que obter ouro.”

(Provérbios 3:14)

RESUMO

Apesar dos debates acerca do ensino de língua continuarem a defender que ele deve ser trabalhada sob a perspectiva sociointeracionista, ainda é visto em sala de aula um ensino tradicionalista, que usa a gramática de forma descontextualizada e pouco funcional. Nos últimos anos, contudo, o Enem, por ter se tornado a principal porta de entrada para o ensino superior, tem procurado alinhar-se ao pensamento teórico vigente e ao que preconizam os documentos oficiais. Nota-se que alunos e professores se preparam arduamente para essa prova, que é considerada de nível difícil por apresentar, atualmente, 180 questões extensas distribuídas em quatro grandes áreas do conhecimento, além de uma redação. Pensando no impacto que o Enem tem na vida de estudantes do ensino médio que almejam o ensino superior, analisamos questões da área de linguagens, códigos e suas tecnologias das provas do Enem de 2016 (amarela), 2017 (rosa) e 2018 (azul). Selecionamos, de um universo de 120 questões, 12 quesitos, que ilustram como os eixos leitura, textualidade, variação linguística e gramática são apresentados e trabalhados. Tivemos a intenção de identificar quais assuntos são priorizados no exame, quais concepções de linguagem o norteiam e como esses eixos são trabalhados nas questões e nas suas alternativas. Para a realização dessa pesquisa, utilizamos como procedimentos, a pesquisa documental e bibliográfica. Como aporte teórico, consultamos os seguintes autores: Antunes (2009), Marcuschi (2007) e Koch e Elias (2011), para pensarmos sobre leitura; Koch (1997), Antunes (2010), Koch e Travaglia (2011) e Marcuschi (2010), para discutirmos sobre texto e fatores de textualidade; Bortoni-Ricardo (2006), Bagno (2002), Cyranka (2015) e Faraco (2004, 2008), para refletirmos sobre os fenômenos da variação linguística; Geraldí (2006), Teixeira (2012) e Possenti (1996), para discutirmos sobre gramática; além, naturalmente, dos documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, como os PCN (2000, 2002) e a BNCC (2016). Como resultados, observamos que as atividades apresentadas no Enem estão de acordo com as orientações dos documentos oficiais que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que se tem a concepção sociointeracionista como base para pensarmos sobre linguagem. Além disso, pudemos notar que a maioria das questões trabalha um fenômeno da língua a partir de um gênero textual que permite ao candidato compreender como se dá a construção daquele texto. Constatamos que questões que trabalham a variação linguística são em número reduzido, mas trazem a variação como um fenômeno natural da língua. Por fim, as questões de base gramatical, quando aparecem, trazem a gramática de forma funcional e contextualizada. Acreditamos que nosso trabalho contribuiu para uma ampliação do conhecimento sobre a natureza das questões de língua portuguesa do Enem e, dessa forma, com a ampliação do conhecimento sobre o ensino de língua.

Palavras-chave: Enem. Leitura. Textualidade. Variação. Gramática.

ABSTRACT

Although debates about language teaching continue to argue that it should be worked from the socio-interactionist perspective, a traditionalist teaching that uses grammar in a decontextualized and non-functional way is still seen in the classroom. In recent years, however, Enem, as it has become the main gateway to higher education, has sought to align itself with current theoretical thinking and with what profess the official documents. It is noted that students and teachers are preparing hard for this test, which is considered of difficult level for presenting, currently, 180 extensive questions distributed in four major areas of knowledge, as well as an essay. Thinking about the impact that Enem has on the lives of high school students aiming for higher education, we look at questions of languages, codes and their technologies of the 2016 (yellow), 2017 (pink) and 2018 (blue) Enem tests. We selected from a universe of 120 questions, 12 questions, which illustrate how the reading, textuality, linguistic variation and grammar axes are presented and worked on. We intended to identify which subjects are prioritized in the exam, which language conceptions guide it and how these axes are worked on the questions and their alternatives. For the accomplishment of this research we used as procedures the documental and bibliographical research. As theoretical contribution, we consulted the following authors: Antunes (2009), Marcuschi (2007) and Koch and Elias (2011), to think about reading; Koch (1997), Antunes (2010), Koch and Travaglia (2011) and Marcuschi (2010), to discuss text and textuality factors; Bortoni-Ricardo (2006), Bagno (2002), Cyranka (2015) and Faraco (2004, 2008), to reflect on the phenomena of linguistic variation; Geraldi (2006), Teixeira (2011) and Possenti (1996), to discuss grammar; besides, of course, the documents that guide Portuguese language teaching, such as the PCN (2000, 2002) and the BNCC (2016). As a result, we observe that the activities presented in Enem are in accordance with the guidelines of the official documents that underlie the teaching of Portuguese Language, since we have the socio-interactionist conception as the basis for thinking about language. In addition, we noticed that most of the questions work a language phenomenon from a textual genre that allows the candidate to understand how the text is constructed. We found that questions that deal with linguistic variation are few in number, but bring variation as a natural phenomenon of language. Finally, grammatical questions, when they arise, bring grammar in a functional and contextual way. We believe that our work has contributed to a broadening of knowledge about the nature of Enem's Portuguese language questions and thus to a broadening of knowledge about language teaching.

Keywords: Enem. Reading. Textuality. Variation. Grammar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	344
Figura 2	35
Figura 3	37
Figura 4	39
Figura 5	41
Figura 6	43
Figura 7	45
Figura 8	47
Figura 9	49
Figura 10	51
Figura 11	52
Figura 12	54

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	11
2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 Enem e o ensino de língua materna: o que dizem os documentos oficiais.....	15
2.2 A leitura como produtora de sentidos.....	18
2.3 Conceito de texto e critérios de textualidade.....	22
2.4 Importância da pedagogia da variação linguística.....	25
2.5 O ensino de gramática	29
3.ANÁLISE DOS DADOS	33
3.1 Leitura e compreensão textual.....	33
3.2 Texto e textualidade.....	38
3.3 Variação linguística	45
3.4 Conhecimento gramatical	50
4.CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
5.REFERÊNCIAS	59

1. INTRODUÇÃO

Ao concluir o ensino médio, muitos jovens se confrontam com uma questão decisiva em suas vidas, escolher qual profissão seguir. Alguns optam por entrar diretamente no mercado de trabalho, já outros decidem continuar os estudos por meio de cursos técnicos ou por meio de cursos de nível superior. A disputa para conseguir uma vaga em uma universidade é enorme, por isso, muitos estudantes dedicam bastante tempo e esforço para entrar na educação superior.

Ingressar em uma graduação não é uma tarefa impossível, mas requer muita dedicação da parte dos interessados. Com o acesso ao ensino superior, os alunos têm mais chances de conseguir um emprego melhor, de ter uma vida financeira estável e ainda contribuir com a evolução da educação brasileira. Além disso, vale ressaltar que o ingresso em cursos de graduação pelos estudantes do ensino médio é importante para seu desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional.

No Brasil, a principal forma de acesso ao ensino superior é por meio do exame nacional do ensino médio (ENEM). Inicialmente, o Enem foi desenvolvido apenas para avaliar o desempenho dos estudantes de ensino médio da rede pública e privada. Mais tarde, esse sistema de avaliação se tornou a única forma de ingresso a cursos de graduação de muitas universidades e faculdades do país. Ainda outras instituições contam com o vestibular, mas pouquíssimas continuam com esse modelo de ingresso à educação superior.

As provas do Enem são realizadas em dois domingos consecutivos. No primeiro dia de prova, os inscritos têm cinco horas e meia para fazer uma redação e para responder às 90 questões de múltipla escolha, sendo 45 de ciências humanas e suas tecnologias e 45 de linguagens, códigos e suas tecnologias. No segundo dia, têm quatro horas e meia para responder mais a mais 90 questões, sendo 45 são da área de ciências humanas e suas tecnologias, e mais 45 da área de ciências da natureza e suas tecnologias.

De acordo com o site do Inep, o Enem foi aplicado pela primeira vez em agosto de 1998, com o intuito de avaliar o desempenho dos alunos do ensino médio. Nesses 21 anos de história, o exame sofreu algumas alterações. Segundo o site, em 2000, a prova passou a atender pessoas com necessidades especiais. A partir daí, o Enem começou a ter provas em braile e ampliadas, também passou a ter intérpretes de Libras.

O site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) também traz as seguintes informações: em 2009, foi criado o sistema de seleção unificada (Sisu). Esse modelo de seleção permite que os alunos utilizem suas notas para concorrer a uma vaga no ensino superior. Por causa dessa mudança, as matrizes de referência do exame passaram a ter quatro áreas: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para cada área, o participante tem que responder 45 questões, totalizando 180 questões, além de elaborar uma redação. Com essa ampliação, o exame deixou de ser aplicado apenas em um só domingo e começou a ser realizado em dois dias consecutivos, sábado e domingo.

O INEP afirma que em 2013, todas as instituições federais aderiram ao Enem como critério para o ingresso de alunos ao ensino superior. Além disso, a nota do exame passou a ser aceita pelo programa ciências sem fronteiras. Outra curiosidade é que os participantes que guardam o sábado ficavam confinados até o final do dia para depois começar a responder a prova. Levando em consideração essa tradição religiosa, em 2017, o exame deixou de ser aplicado em dois dias seguidos e passou a ser realizado em dois domingos consecutivos. No mesmo ano, participantes surdos e deficientes auditivos passaram a ter acesso a vídeo prova em Libras.

Todas essas modificações sofridas ao longo desses anos demonstram a preocupação de se ampliar a todas oportunidades de ingresso a cursos de graduação a todos. Considerando esses fatos, podemos perceber que a prova passou a exigir muito mais dos candidatos, principalmente, no que diz respeito à área de linguagem. São 45 questões que envolvem temas variados sobre a língua portuguesa.

Como o exame é um meio de acesso a cursos de nível superior, consideramos de grande importância discutir e analisar os assuntos que abrangem a prova: interpretação textual, critérios de textualidade, análise linguística, variação linguística, estratégias de leitura e outros, buscando compreender se, atualmente, essas questões refletem o que preconizam os documentos que norteiam o ensino de língua, bem como as teorias linguísticas que baseiam esses documentos.

Para entender como essas questões foram esquematizadas, o foco deste trabalho é analisar provas de linguagens do Enem de 2016, 2017 e 2018. Partimos, para isso, das seguintes perguntas: De que forma as questões de Língua Portuguesa são esquematizadas no ENEM? Quais assuntos são priorizados no exame? Com isso, objetivamos identificar quais assuntos de Língua Portuguesa são priorizados nas questões do ENEM e compreender como os eixos do ensino de

Língua Portuguesa, como leitura, interpretação textual, critérios de textualidade e análise linguística são trabalhados no exame. Com base nessas perguntas, acreditamos que: as atividades de leitura e interpretação textual serão preponderantes em detrimento das questões puramente gramaticais, os fatores de textualidade são recorrentes nas questões do Enem e que há questões que discutem as premissas da variação linguística.

Como se sabe, a área de linguagem, códigos e suas tecnologias possuem questões extensas, que exigem do candidato tempo, bom preparo e certo domínio da linguagem, em especial as que tratam de Língua Portuguesa. Levando em conta essa realidade, podemos encarar o estudo dessa prova como um reflexo do ensino de Língua Portuguesa, pois os candidatos só terão bons resultados se apresentarem habilidades e conhecimentos específicos na área de linguagens, como conhecimento linguístico, estratégias de leitura, compreensão e interpretação de texto, dentre outros.

Além de possibilitar aos interessados se familiarizarem com os temas tratados nas questões de linguagens, com esta pesquisa, intentamos contribuir para um conhecimento mais amplo sobre o ensino da língua português, uma vez que o exame nacional de ensino médio é o principal método de ingresso nas instituições de ensino superior e muito do que é pensado e ensinado no ensino médio é voltado para ele.

Referente à abordagem metodológica deste trabalho, podemos dizer que está classificada como qualitativa, pois se preocupa em compreender como as questões que norteiam o ensino de Língua Portuguesa são trabalhadas no Exame Nacional do Ensino Médio. Os procedimentos utilizados para seu desenvolvimento são de natureza documental e bibliográfica, pois, nossa intenção foi observar, em provas do ENEM (anos de 2016, 2017 e 2018), como questões que envolvem leitura, interpretação textual, critérios de textualidade, variação linguística e análise linguística são apresentadas no exame. Para fundamentar essa análise, consultamos obras consagradas de cada uma dessas áreas.

Como aporte teórico, consultamos autores como Antunes (2009), Marcuschi (2007) e Koch e Elias (2011); para pensarmos sobre leitura, Koch (1997), Antunes (2010), Koch e Travaglia (2011) e Marcuschi (2010); para discutirmos sobre texto e fatores de textualidade; Bortoni-Ricardo (2006), Bagno (2002), Cyranka (2015) e Faraco (2004, 2008); para refletirmos sobre os fenômenos da variação linguística; Geraldi (2006), Teixeira (2011) e Possenti (1996),

para discutirmos sobre gramática; além, naturalmente, dos documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, como os PCN (2000, 2002) e a BNCC (2016).

Este trabalho está dividido em 4 capítulos: introdução, fundamentação teórica, análises de dados e considerações finais. **Nesse primeiro capítulo introdutório**, falamos um pouco sobre o Enem e sua importância para os alunos de ensino médio, além de apresentarmos de forma simplificada objetivos, problemas, metodologia e organização do trabalho.

O segundo capítulo está dividido em cinco tópicos: o primeiro trará uma contextualização sobre o Enem e como os PCN e a BNCC instruem sobre o ensino de língua. No segundo, partimos para o primeiro eixo analisado, leitura e interpretação textual. Nessa parte, falaremos sobre os processos cognitivos que levam o leitor a ler e interpretar um texto. O terceiro tópico trará a definição de texto e os critérios de textualidade. No quarto subtítulo, discorreremos a respeito da variação linguística e como ela tem sido abordada atualmente. No último tópico, falaremos sobre as perspectivas, usos e concepções das gramáticas.

No terceiro capítulo, de 120 questões analisadas das provas de linguagens do ENEM de 2016 a 2018, veremos 12 que representam satisfatoriamente cada eixo de ensino aqui apresentado. Discutiremos três questões de leitura e interpretação textual, destacando os conhecimentos e processos cognitivos que o candidato terá que ativar ao resolver a questão. Também veremos três de texto e textualidade, destacando como elas têm permitido que o aluno identifique e veja como os gêneros textuais são significativos no meio social.

Além disso, observaremos, por meio das três questões de variação linguísticas, como a língua se apresenta em diferentes contextos e situações. Para finalizar a análise dos dados, apresentaremos três questões que ilustram como o ensino de língua pode ser funcional sem deixar de lado o uso da gramática normativa

Para concluir, **no último capítulo**, veremos uma breve consideração dos pontos mais importantes discutidos em cada eixo de ensino por meio das questões apresentadas na pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ENEM E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: o que dizem os documentos oficiais?

Muitas são as discussões acerca do ensino de língua materna na educação básica, em especial no ensino médio, fase em que o aluno está se preparando para ingressar numa graduação. Uma das principais críticas sobre o ensino e aprendizagem da língua portuguesa no ensino básico é que as aulas de português focam mais em nomenclaturas gramaticais, ou seja, os professores ensinam conceitos gramaticais em frase soltas, segundo Antunes (2009). Isso implica dizer que os gêneros textuais ainda não são usados de forma satisfatória em sala de aula, muito menos é ensinado ao estudante como é e como se produz um texto, pois a realidade mostra que o uso da gramática de forma descontextualizada ainda é o principal eixo de ensino aplicado nas escolas.

De acordo com a BNCC (2016), existem alguns fatores que impedem que os alunos tenham um bom desempenho nos anos finais da educação básica, por exemplo, há um excesso de componentes curriculares na organização curricular do ensino médio e a abordagem pedagógica aplicada nas escolas não objetiva o mundo do trabalho nem a cultura juvenil. Além disso, também é ressaltado que muitos alunos saem do ensino fundamental com um baixo desempenho, o que dificulta sua aprendizagem no ensino médio.

Todos esses fatores tornam essa etapa escolar muito desafiadora, pois, para cumprir as exigências do ensino médio o aluno precisa ter bom domínio de leitura e escrita, o que é primordial para o seu progresso em todas as disciplinas, principalmente, a de língua portuguesa. Ter domínio da língua também é importante para que o estudante possa entrar num curso de nível superior por meio do ENEM.

Pensando na melhoria da educação nacional, a reforma do ensino médio veio com o propósito de mudar a estrutura desse sistema. O que norteará a grade curricular do ensino médio é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe uma organização de ensino de tempo integral e define competências específicas e habilidades que devem ser aplicadas no ensino médio.

No que diz respeito à área de linguagens, códigos e suas tecnologias para o ensino médio, a BNCC (2016) centraliza-se nos seguintes critérios:

Na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BNCC, 2016, p.470).

Ao passo que esses critérios sejam considerados pelos professores e pelas instituições de ensino, o aluno se sentirá, melhor preparado para fazer o exame nacional do ensino médio e terá a chance de conseguir um curso de graduação.

Tendo em vista que os jovens do ensino médio estão mais voltados para questionamentos de si próprios, dos seus sentimentos, das relações sociais e dos vínculos afetivos, da profissão e do mercado de trabalho, enfim, estão mais ligados em seus projetos de vida, a BNCC (2016, p.473) ressalta que esses adolescentes têm manifestado seus gostos e preferências em diferentes tipos de produções que envolvem dança, músicas, mídias e outras práticas sociais que incluem a linguagem.

Por isso, a área de linguagens, códigos e suas tecnologias é formada por vários componentes, entre eles temos Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Informática. Considerando essas disciplinas e o contexto em que esses jovens estão inseridos, a BNCC (2016, p.474) diz que “[...] a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens”.

Como se sabe, os PCNEM (2000, p.14) trazem uma série de competências e habilidades, em relação à compreensão de língua portuguesa, que precisam ser alcançadas pelos concluintes do ensino médio. Por exemplo, o estudante deve compreender a língua portuguesa como “geradora de significação” e como “fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólicas de experiências humanas”, ou seja, ele necessita entender que a linguagem se dá a partir da interação. Também precisa “analisar os recursos expressivos da linguagem verbal”, isto é, deve interpretar uma situação relacionando-a ao contexto. Além do mais, o aluno deve entender os impactos das tecnologias da comunicação em vários aspectos da vida.

No que se refere apenas à língua portuguesa, a BNCC (2016, p.478) afirma que é necessário que o estudante tenha oportunidades de experimentar diferentes tipos de atividades

que se “[...] aproximem da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal em situações que demandem a articulação de conhecimentos.” Para isso, é importante envolver os alunos em:

Exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). (BNCC, 2016, p. 478).

Essa base permitirá que o aluno enxergue a linguagem como um meio de interação, que se “[...] caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos.” (PCNEM, 2000, p.18)

Semelhante ao que está nos PCN+ (2002), o Exame Nacional do Ensino Médio aponta cinco competências gerais comuns a todas as áreas de conhecimento:

Dominar diferentes linguagens, desde idiomas até representações matemáticas e artísticas; compreender processos, sejam eles sociais, naturais, culturais ou tecnológicos; diagnosticar e enfrentar problemas reais; construir argumentações; e elaborar proposições solidárias. (PCN+, 2002, p.16-17).

Como cada área apresenta exigências específicas, é possível afirmar que os componentes que formam a área de linguagem, códigos e suas tecnologias são organizados a partir de elementos curriculares, de competências e habilidades que ajudarão o indivíduo a entender como se dá o processo de linguagem e tudo que envolve comunicação e interação em diferentes âmbitos da vida em sociedade.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Enem foi criado com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos do ensino médio. Mas, depois de algumas reformulações, o Enem passou a ser a principal porta de entrada para o ensino superior. Com isso, o foco do exame nacional do ensino médio se voltou para competências e habilidades que treinassem os alunos para se tornarem indivíduos críticos e responsáveis, assim, vale observar que os conteúdos programáticos que a escola tanto se restringe a ensinar de modo tradicionalista não são vistos, pelo Enem, como a principal ferramenta de auxílio da educação. A prova testa capacidades como controle de tempo, raciocínio lógico, interpretação textual, habilidade de escrita, entre outros.

O exame nacional do ensino médio é composto por 180 questões de múltipla escolha, além de uma redação. Ele é realizado em dois domingos consecutivos. No primeiro dia de prova, os alunos devem responder a 45 questões da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias e a 45 de Ciências Humanas e suas tecnologias, além de elaborar uma redação; no segundo dia, respondem às provas de Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias, também com 45 questões de cada área.

Portanto, podemos dizer que o Enem desafiou a educação brasileira, pois, para suas exigências serem atendidas, o ensino médio precisa aplicar as propostas e sugestões contidas nos documentos que norteiam o ensino e aprendizagem no Brasil, ou seja, as escolas que pretendem preparar seus alunos para o ingresso à educação superior devem atender às especificidades pedidas pelo Enem, que como supramencionamos, são semelhantes ao que está nos PCN e na BNCC.

Além de depender da qualidade das instituições de ensino do país, o sucesso escolar depende dos esforços dos alunos. O estudante deve encarar o ensino médio não apenas como a finalização de uma etapa, mas sim, como um “trampolim” para alcançar a educação superior. Para atingir esse objetivo, é importante que a aluno desenvolva habilidades de leitura e escrita, não exclusivamente com o intuito de ler e escrever bem, mas também, com a finalidade de interpretar as coisas à sua volta em diferentes contextos, de solucionar problemas, de argumentar e identificar os processos comunicativos que o cercam. Dessa forma, o estudante estará preparado para os próximos desafios que surgirem no caminho, seja no trabalho, nas relações pessoais ou nos estudos acadêmicos.

2.2 A leitura como produtora de sentidos

Uma das coisas mais importantes que a maioria das pessoas é instruída a fazer, ainda na infância, é aprender a ler. A alfabetização e o letramento são essenciais na formação de bons leitores, no entanto, é sabido que existem falhas no sistema de ensino que direcionam muitos a desenvolver apenas a leitura decodificada, ou seja, passam a encarar a leitura como um simples processo de decifração de palavras, sem ao menos entender o que está sendo lido.

Sobre alguns problemas que estão enraizados na educação brasileira, Antunes (2009), afirma que é lamentável que se tornar leitor tenha sido privilégio das classes mais favorecidas.

Em outras palavras, ela diz que as crianças pobres estão sendo convencidas de que são incapazes de dominar a leitura por terem dificuldades de aprendizagem, sendo que, o acesso à leitura e à competência em escrita de textos é um direito de todos.

Com respeito à leitura e suas funções, Antunes (2009) afirma que o apreço pela leitura é desenvolvido, primeiramente, no ambiente familiar e que é papel da escola complementar ou consertar a bagagem leitora do aluno. Isso significa que, tanto a escola como a família têm a responsabilidade de inculcar nas crianças o gosto pela leitura. Infelizmente, essas instituições sociais deixam muito a desejar em relação a destacar a importância da leitura como produtora de sentidos.

Antunes (2009) ainda destaca que o exercício da leitura ativa determinadas competências, como o acesso a novas informações, à prática da escrita e ao contato com a arte da palavra. Embora a prática de leitura esteja mais concentrada na disciplina de língua portuguesa, é dever de todos os professores promover a interpretação textual em suas aulas. Por isso, como explicitado nos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 27):

É fundamental que o professor conheça os conceitos que estruturam sua disciplina e a relação destes com os conceitos estruturantes das demais disciplinas da sua área, a fim de conduzir o ensino de forma que o aluno possa estabelecer as sínteses necessárias para a aquisição e o desenvolvimento das competências gerais previstas para a área.

Portanto, a leitura não é exclusividade das aulas de português, pois qualquer professor usa em suas disciplinas. Essa interdisciplinaridade é um dos quesitos mais destacados nos PCN+, pois, [...] “os novos programas do ensino médio centram-se nos conhecimentos e nas competências essenciais e não mais exclusivamente no saber enciclopédico” (BRASIL, 2002, p.23).

Nessa mesma linha de raciocínio, Antunes (2009) diz que cabe ao professor identificar o que o aluno já sabe e o que ele ainda não aprendeu, para poder aplicar o que é necessário para o estudante. Por esse motivo, é possível dizer que existe uma série de coisas que o indivíduo deve conhecer para ler e escrever bem. Primeiro, a autora diz que a criança não precisa saber definir o que é dígrafo, ditongo ou qual outro tipo de classe gramatical, coisa que a escola mais se preocupa em ensinar; depois, Antunes (2009) pontua que para ler e escrever bem é preciso ir

descobrir qual o tema do texto, como ele é articulado, quais recursos são usados para o desenvolvimento do texto etc.

Nesse enlace entre leitura e compreensão textual é que entra a questão das competências e das habilidades tão faladas nos documentos base que servem para organizar a educação nacional. Como os atuais objetivos pedagógicos giram em torno disso, tanto Antunes (2009) como os PCNEM adotam o conceito de Perrenoud sobre competência:

Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. (BRASIL, 2000, *apud* Nova Escola, set./2000, p. 30).

Apesar dos termos competência e habilidade estarem intrinsecamente relacionados, é importante entendê-los melhor. A plataforma educacional “Somos Par” traz o conceito desses termos de acordo com Cascardo, especialista em neurociências. O site especifica que competência tem a ver com saberes, e que habilidade vai além disso. Por exemplo, se uma criança sabe ler, podemos dizer que ela será capaz de ler qualquer frase da sua língua materna, mas caso ela não consiga interpretar o que está escrito, será adequado dizer que ela não possui competência para isso, pois, a compreensão textual envolve habilidades específicas, que precisam ser trabalhadas e desenvolvidas a partir das competências que a criança já possui. Por isso, é significativo dizer que habilidade envolve mais do que apenas saberes, está voltada para a aplicação de conhecimentos objetivando solucionar problemas. (CASCARDO, 2019)

De acordo com Koch e Elias (2011), é necessário ativar alguns conhecimentos para entender um texto e que o sentido dele vem a partir de um conjunto de elementos internos e externos a ele. Isso envolve as nossas experiências (conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo), inclui os objetivos propostos pelo autor do texto (conhecimento ilocucional), engloba também fatores relacionados à textualidade (conhecimento metacomunicativo) e à identificação dos tipos e gêneros textuais (conhecimento superestrutural).

Ao falar sobre compreensão textual, Marcuschi (2007) aponta alguns princípios de compreensão para o entendimento de um texto, como as noções básicas de língua, texto e inferência. Diferentemente do que a escola tem ensinado há décadas, o autor explica que língua é “um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo [...]. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código” (MARCUSCHI, 2007, p.91).

Marcuschi (2007, p.92) concorda com Antunes (2009) quando diz que “o texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão.” Para o autor, o texto é um evento comunicativo, que exige uma série de requisitos na sua produção. Portanto, é algo que passa por um processo, não é um puro produto. E que, assim como a língua, um texto pode produzir uma “pluralidade de significações”, o que pode levar o leitor a não entender o que o autor do texto quis dizer.

Para a compreensão textual, a inferência é essencial, pois por meio dela é possível integrar diversas informações que contribuirão para a interpretação do texto. De acordo com Marcuschi (2007, p. 94), “as inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo.” Portanto, [...] elas abrangem “não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais” (MARCUSCHI, 2007, p.94).

Os PCN também trazem a definição de língua como instrumento de comunicação, em que o aluno deve usá-la para a construção de sentidos em diferentes contextos. Além disso, é enfatizado que o ensino de língua portuguesa deve ser voltado para propostas interativas, com o objetivo de incentivar o estudante a construir textos em diversas situações comunicativas.

Ao tratar da concepção de leitura como uma atividade de produção de sentidos, Koch e Elias (2011) dizem que a leitura de um texto exige mais do que o conhecimento linguístico, pois engloba também as experiências do leitor. Nessa abordagem interacionista da língua, as autoras enfatizam que a leitura é um processo que ativa a compreensão e interpretação do texto, portanto, é um trabalho que:

Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégia de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (KOCH E ELIAS, 2011, p.12).

Essa concepção de leitura tem tomado um grande destaque nas discussões sobre ensino de língua portuguesa, pois esse entendimento induz o leitor a ter senso crítico, analisar, avaliar e compreender o sentido do texto. Esses critérios lembram as propostas para o ensino de língua materna na educação básica sugeridos pela BNCC e pelos PCN, que listam uma série de competências e habilidades que devem ser alcançadas pelos estudantes do ensino médio. Uma

dessas exigências afirma que encarar a linguagem como um processo comunicativo deve fazer o aluno “analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, [...], organização e estrutura de acordo com as condições de produção.” (BRASIL, 2000, p.24).

Fica claro que para considerar a leitura como produtora de sentidos e não mais com um simples processo de decodificação, as instituições e professores devem aderir a estratégias de ensino e metodologias que colaborem para que os alunos entendam o funcionamento da língua como processo comunicativo, algo importante para aguçar o senso crítico desses jovens. Assim, eles entenderão que a produção de sentidos de um texto se dá a partir da relação entre leitor-texto-autor juntamente com todos os elementos situacionais que fazem parte do contexto. Para isso, é interessante que tenham contato, identifiquem e elaborem os diversos tipos e gêneros textuais.

2.3 Conceito de texto e critérios de textualidade

Muitos concluintes do ensino fundamental já chegam no ensino médio com certo domínio de determinados gêneros textuais ou pelo menos sabem o básico para produzir uma redação. No entanto, quando se fala de texto, acabam relacionando-o, apenas, à parte que está na superfície textual, mas seu conceito vai além disso. Embora a conceituação de texto tenha apresentado diferentes sentidos, há fatores e características que identificam e definem o seu significado. Koch (1997) explica que, desde o surgimento da linguística textual, foram atribuídas ao texto diferentes acepções, por isso, a autora lista diversas formas aplicadas a esse termo ao longo das décadas:

Em um primeiro momentos foi concebido como: a) a unidade linguística (do sistema) superior à frase; b) sucessão ou combinação de frases; c) cadeia de pronominalizações ininterruptas; d) cadeia de isotopias; e) complexo de proposições semânticas. Já no interior de orientações de natureza pragmática, o texto passa a ser encarado, pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de falas; pela vertente cognitivas, como fenômenos primariamente psíquicos, resultado, portanto de processo mentais; pelas orientações que adotam por pressupostos a teoria da atividade comunicativa, como parte de atividades mais globais de comunicação [...]. (KOCH, 1997, p.21.).

Koch (1997, p. 22) define texto a partir dos estudos da pragmática, a autora afirma que “[...] são resultados de atividades verbais de indivíduos atuantes”. Isso significa que, ao proferir algo, o sujeito seleciona e coloca em ordem o que vai falar ou escrever com a finalidade de que outros entendam o que está sendo dito. Assim, fica claro que o texto faz parte de uma situação comunicativa que contém elementos linguísticos intencionalmente escolhidos, por isso, é considerado como uma atividade de interação.

Antunes (2010, p. 30) concorda com esse pensamento ao dizer que “[...] o que falamos ou escrevemos, em situações comunicativas, são sempre textos”. O que implica dizer que ao articular um texto escrito ou oral, há sempre um objetivo da parte do locutor e é isso o que caracteriza o texto como funcional.

Considerando que o texto se dá por meio da interação, Antunes (2010, p. 32) aponta alguns fatos que justificam esse dialogismo. A autora diz que “[...] não falamos sozinhos, no sentido de que o texto que construímos é uma resposta ao que supomos ser a pergunta do outro”, ou seja, falamos ou escrevemos pressupondo o que será dito ou pensado pelos nossos ouvintes ou leitores. Outra característica do texto é sua temática. Antunes (2010) deixa claro que o fluir do texto tem como base uma ideia central que dá continuidade ao que será construído. A partir desse princípio é que notamos o sentido do texto, portanto, é possível alegar que várias palavras e frases soltas sem nexos não constituem um texto.

Para esclarecer esse assunto, Antunes (2010) faz uma reorganização dos sete critérios de textualidade abordados pelos teóricos Beaugrand e Dressler. Para a autora, a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade são as propriedades que estão diretamente ligadas à construção do texto. Quanto à intencionalidade, à aceitabilidade e à situacionalidade, Antunes (2010) explica que fazem parte das condições de efetivação do texto.

Sobre coesão, ainda Antunes (2005, p. 47) diz que é uma “[...] propriedade pela qual se cria e sinaliza toda espécie de ligação [...]”. Em outras palavras, ela quer dizer que são as ligações entre os termos, frases e parágrafos que estão sendo postos durante o discurso, seja escrito ou oral, que tornam aparente a unidade de sentido do texto. Isso implica afirmar que a coesão não se dá apenas na superfície, mas também no interior dos segmentos textuais.

Ao falar sobre os estudos da coerência, Koch e Travaglia (2011) ressaltam que esse elemento está relacionado à interpretação textual. Por isso, esses autores destacam que para ser estabelecida a coerência são necessários a ativação e o emprego:

[...] de *elementos linguísticos* (seu conhecimento e uso), bem como, evidentemente, da sua organização em uma cadeia linguística e como e onde cada elemento se encaixa nesta cadeia, isto é, do *contexto linguístico*; b) do *conhecimento de mundo* [...], bem como o grau em que esse *conhecimento é partilhado* pelo(s) produtor(es) e receptor(es) do texto[...]; c) de *fatores pragmáticos e interacionais*, tais como o contexto situacional, os interlocutores em si, suas crenças e intenções comunicativas [...].(KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 49-50).

Além disso, os autores revelam que dentro de cada uma dessas propriedades há outros fatores da textualidade que contribuem para que o texto seja coerente e possivelmente interpretado de maneira adequada. Entre eles podemos destacar a informatividade, que tem a ver com a quantidade de informações distribuídas no texto e se são esperadas ou não. Segundo Koch e Travaglia (2011), quanto mais previsíveis forem as informações, menor será o grau de informatividade do texto. E quanto mais imprevisíveis forem, maior será o grau de informatividade.

Os autores também falam sobre a intertextualidade, afirmando que “os fatores ligados ao *conteúdo* são bastante evidentes e se ligam a questões de conhecimento de mundo” (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p.88). Sobre esse mesmo assunto, Antunes (2005, p.36) diz que “a intertextualidade concerne aos recursos de *inserção*, de *entrada*, em um texto particular, de *outro(s) texto(s)* já em circulação.” Então, para todos esses teóricos, a intertextualidade tem a função de relacionar e referenciar textos entres si, de acordo com as experiências do locutor e/ou do interlocutor.

A intencionalidade e a aceitabilidade estão envolvidas uma com a outra. Koch e Travaglia (2011) esclarecem que a intenção é vista como uma maneira que o emissor usa para atingir um objetivo específico dentro das situações comunicativas, mesmo que isso afete a coerência do texto. Já a aceitabilidade é o ato dos receptores aceitarem a mensagem como algo que tem significado. Desse modo, esse enlace faz com que ambas sejam noções pertencentes à área da argumentatividade.

Para que um texto ocorra deve existir uma situação que permita sua construção. Segundo Antunes (2005, p.34), a situacionalidade é justamente “[..] uma condição para que o texto - que é parte de uma atividade social – aconteça”. Koch e Travaglia (2011, p.76) também concordam que

a situacionalidade se dá partir de um “[...] conjunto de fatores que tornam o texto relevante” em determinadas situações comunicativas.

A respeito de como um texto se materializa, Marcuschi (2010) diz que esse processo acontece por meio dos tipos textuais e gêneros textuais. De acordo com o autor (2010, p.1), assim como o texto, os tipos e os gêneros textuais obviamente acontecem em “atividades comunicativas do dia-a-dia”. Marcuschi (2010, p. 3) diferencia tipo de gênero textual, ao dizer que tipo refere-se a “[...] *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.*” Assim, fica evidente que a quantidade de tipos textuais é limitada, ao contrário dos gêneros que são inúmeros.

Para Marcuschi (2010, p.4), a expressão gênero textual diz respeito aos “[...] *textos materializados* [...] que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” Como apresentam essas particularidades, o autor apresenta como gênero o telefonema, o bilhete, a carta, o telegrama, o romance, a aula expositiva, entre muitos outros.

Como foi explicitado, a noção de texto está diretamente ligada aos fatores pragmáticos, o que nos remete a como e porque um texto é proferido de determinada maneira. Por levar em consideração esse fato, percebemos que as propriedades da textualidade serão sempre recorrentes nas diversas situações interativas do nosso cotidiano. Portanto, vale destacar que texto e textualidade são aspectos visivelmente intrínsecos à linguagem que usamos costumeiramente para nos comunicar com os outros, e que os gêneros e tipos textuais são modelos de textos que servem para nos ajudar a organizar e expor nossas ideias de forma clara e consciente.

2.4 Importância da pedagogia da variação linguística

É muito comum em sala de aula que os professores ensinem que há apenas uma maneira de pronunciar determinadas palavras e que se for diferente daquilo que foi ensinado está totalmente fora dos padrões da língua portuguesa, reforçando a cultura do “certo” e do “errado”. É tanto que Bortoni-Ricardo (2006, p.14), ao refletir sobre o ensino de língua portuguesa, faz uma crítica ao dizer que “a escola é norteadora para ensinar a língua da cultura dominante, e tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado”. Com esse mesmo pensamento, Bagno (2002, p. 50) é bem claro ao afirmar que “a redução do ensino de língua ao mero ‘ensinar gramática’ é algo que não tem (ou não deveria ter) mais cabimento nos dias de hoje[...].”

Refletindo sobre o ensino de português, é possível notar que essa metodologia desconsidera o que a sociolinguística defende. Essa área de estudo defende a necessidade dos estudantes entenderem as variantes linguísticas como fenômenos inerentes à linguagem, e que a língua é heterogênea, ou seja, que a fala é rica em variedades e suscetível a sofrer alterações.

Ao analisar o sistema educacional brasileiro, Cyranka (2015, p.33) diz que “o fracasso escolar se agiganta entre nós”. A autora destaca que a educação não depende apenas das conquistas pedagógicas concernente à leitura e à escrita, mas que, além disso, existem outras questões que merecem atenção, como por exemplo, a importância da variação da pedagogia educacional e sua aplicação nas instituições de ensino.

Faraco (2011, p.8), ao pensar sobre o ensino de variação linguística na escola, comenta sobre o Brasil ter progredido no ensino de leitura e produção de texto, no entanto, o autor afirma que ainda “estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação linguística.” Em outras palavras, o linguista ressalta que ainda é bastante problemática a aplicação de metodologias que se predisponham a pensar o ensino da variação e que o pouco que se tem conseguido fazer é insuficiente ou mal abordado a ponto de apresentarmos a variação linguística de modo negativo e supérfluo.

Discutindo ainda sobre as variedades presentes no português, Bortoni-Ricardo (2006, p.15) afirma que “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas”. Buscando uma solução para isso, Bagno (2002, p.32) propõe que ensinar as variedades linguísticas em sala de aula deixaria o ensino mais democrático e que esse espaço se tornaria “um laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos”. Faraco (2004), corroborando essa opinião, sugere a inserção no espaço escolar da pedagogia da variação linguística, que consiste em defender que não existe modo errado de falar a língua materna, e sim que há diferentes formas de uso da língua.

O que esses autores afirmam está de acordo com o que os PCN+ (2002) recomendam a respeito da variação linguística. Esse documento destaca que o ideal seria usar os termos “adequado” ou “inadequado” em vez de “certo” ou “errado” para julgar os diferentes tipos de expressões e palavras usualmente ditas.

Considerando que o Brasil é formado por uma extensão territorial imensa, não seria incorreto imaginar que essa mesma proporção seja considerada quando pensamos na riqueza de variedades linguísticas utilizadas nessas diversas regiões. É importante, pois, que seja mais amplo

o conhecimento por parte dos alunos dessa dimensão sociolinguística, de forma que o critério “respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização [...]”, trazido nos PCN (2000), seja realmente internalizado por eles (BRASIL, 2000, p.9).

Ainda sobre esse tema, uma das competências específicas encontradas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p.62) enfatiza a importância dos concluintes do ensino médio de entenderem a língua “[...] como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos muito variados de outras línguas em âmbito global [...]”, isto é, existe a necessidade de que os estudantes compreendam que a língua funciona de forma diversificada e que essas diferenças devem ser respeitadas. Com o intuito de deixar bem explícito que a variação linguística não deve sofrer qualquer tipo de preconceito, a competência concernente a esse fenômeno diz que o aluno precisa:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2016, p.62).

Ao entender isso, os estudantes poderão selecionar uma variedade de palavras, expressões e dialetos de acordo com o contexto em que estão inseridos, bem como melhor compreender os usuários dessas variações, interagindo com a língua de forma consciente e respeitosa. Essa ideia é impulsionada por uma das três habilidades que também está na BNCC (2016):

Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico (BRASIL, 2016, p.62).

Apesar de todos os critérios apresentados nos documentos que norteiam o ensino de língua, Bortoni-Ricardo (2006) afirma que esse fenômeno ainda é colocado à margem no processo educacional. Um exemplo disso é o que Faraco (2004) diz sobre os Livros Didáticos (LD) de Língua Portuguesa. Segundo o autor, muitos LDs ainda apresentam a variação linguística como sendo algo pertencente à “cultura do erro” e que não é incomum usarem as falas de

personagens como Chico Bento, por exemplo, de forma anedótica, ou seja, a abordagem aplicada nas escolas, infelizmente, ainda retrata a variação de forma preconceituosa e estereotipada, no que se refere às diversidades linguísticas e suas funcionalidades.

Faraco (2008) há onze anos discutia sobre a importância do tema da variação estar presente em exames importantes como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o Enem, que avaliam a educação brasileira, e discutia com preocupação que o tema ainda era trazido de forma anedótica e superficial. Especificamente sobre o Enem, o autor ressaltou:

Quanto ao ENEM, seu programa se divide em competências e habilidades que deveriam estar desenvolvidas ao fim do ensino médio. Em português, o ENEM define uma grande competência (o domínio da norma culta) e algumas habilidades. Nossa crítica é que há na definição dessa grande competência dois equívocos. O primeiro é não distinguir suficientemente a norma culta da norma **curta** [...] Segundo e mais sério, tomar a norma como um fenômeno em si, isolado das práticas sociais de fala e escrita em que ela faz sentido (FARACO, 2008, p. 182, grifo do autor).

Oliveira (2015, p. 59), analisando as questões de 2006 a 2014 do Enem, corroborando o exposto por Faraco, revela que “[...] nos anos de 2006 e 2007, pouco espaço houve para as perguntas de caráter sociolinguístico”. Essas questões foram aparecer pela primeira vez na prova de 2009. Das 31 questões de Língua Portuguesa, segundo o autor, quatro questões voltavam-se ao tema da variação.

Observamos nos últimos anos que o tema está presente no exame nacional, o que impulsiona professores a, mesmo que timidamente, trabalharem-no no ensino médio. Esse esforço reflete um caminho longo e difícil de inserção desse assunto no ambiente escolar, por parte de professores e pesquisadores, que ainda não tiveram os mesmos resultados no tocante aos primeiros anos do ensino básico.

Cyranka (2015, p. 33) diz que os sociolinguístas no Brasil têm tentando há muito tempo mostrar, na educação básica, o valor da sociolinguística por meio dos livros didáticos e que, tanto a sociolinguística educacional quanto a pedagogia da variação “tem um importante papel a desempenhar nessa área de ensino”. A autora destaca que, para isso, é preciso reinventar o ensino de língua, e um modo eficaz de realizar essa mudança é por intermédio do professor, que terá a função de fazer o aluno ampliar suas competências comunicativas usando respeitosamente a variedade linguística. Bortoni-Ricardo (2006, p.15) concorda que o educador é a “chave da

mudança”. A autora afirma que “[...]os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa”.

Embora os LD ainda não tratem a variação linguística de forma profunda e reflexiva, como já comentamos, vemos que é essencial trabalhá-la em sala de aula, orientação presente em todos os documentos que discutem o ensino de língua. A sociolinguística educacional tem contribuído no incentivo ao desenvolvimento da pedagogia da variação linguística, que propõe métodos de ensino eficazes, que contemplam tanto as perspectivas intralinguísticas (aspectos lexicais, fonológicos, morfológicos etc.) quanto às perspectivas extralinguísticas (fatores sociais e geográficos), mas, é consenso que muito caminho ainda precisa ser percorrido.

2.5 O ensino de gramática

Um dos assuntos mais discutidos acerca do ensino de língua é sobre qual a melhor base para ensinar o português. Embora os PCN e a BNCC incentivem o ensino dos gêneros textuais, isso não significa que a gramática deva ser preterida. De um lado, livros didáticos e compêndios priorizam ainda o ensino de gramática normativa; de outro, documentos oficiais e estudos científicos apontam a necessidade do ensino de gramática estar a serviço do texto. Esse impasse acaba gerando dúvidas e inquietações: o que seria o ideal para o ensino de língua portuguesa?

Ao comentar sobre esse dilema, Geraldi (2006, p. 20) afirma que “em um sentido, ensinar gramática é ensinar as normas do padrão, na vã ilusão de que todos se adaptem a um só modo de dizer [...]”. Em outras palavras, o autor defende que essa metodologia não é vantajosa, porque é o mesmo que encarar a língua como imutável, o que seria um erro, pois como se sabe, a língua varia ao longo do tempo e os padrões antigos acabam não mais servindo para a atualidade. Para o autor, é mais interessante trabalhar textos em sala de aula do que limitar-se apenas ao conhecimento gramatical como regra do “bem falar e do bem escrever”.

Travaglia (2002) já é mais flexível quanto a essa questão. O autor esclarece que ensinar a língua é diferente de ensinar sobre a língua. O linguista, além de abraçar a ideia de que o ensino de gramática nas escolas não deve ser o principal foco, pois o mais importante é ensinar a língua, “o que resulta em habilidades de uso da língua”, também apoia que as diferentes concepções da gramática podem ser aplicadas de forma satisfatória (TRAVAGLIA, 2002, p. 136). Sua proposta

é integrar o uso de texto com o ensino de gramática, no intuito de fazer os alunos desenvolverem a competência comunicativa, assim, poderão ter conhecimento teórico sobre a língua.

De acordo com Teixeira (2011), cada vez mais vem aumentando o tanto de professores que acreditam que a gramática precisa ser ensinada para que os alunos dominem os recursos linguísticos de forma adequada. Com isso, os educadores estão buscando abordagens significativas que deve incluir a gramática de uso, a normativa, a teórica e a reflexiva. Cada uma delas exige práticas de ensino diferenciadas, mesmo assim, podem e devem ser trabalhadas juntas, por isso, é importante entendermos o que distingue uma da outra.

Sobre as concepções gramaticais, Possenti (1996, p.69) diz que a gramática de uso é o que está internalizado “na mente dos falantes”. Refere-se à competência linguística inata, isto é, a capacidade que todos têm de usar a língua sem que ninguém tenha o ensinado. Quanto à normativa, o autor explica que se refere àquela que se encontra nos livros didáticos e nas escolas, ou seja, trata-se da norma padrão da língua relacionada mais com escrever e falar de forma correta.

Sobre a gramática teórica (explícita), Travaglia (2009, p. 33) diz que “é representada por todos os estudos linguísticos que buscam, por meio de uma atividade metalinguística sobre a língua, explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento”. Já a gramática reflexiva, para o teórico, tem a ver com as “atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam” entender por meio de processos linguísticos como funciona a gramática de uso (implícita).

De acordo com os PCNEM (2000, p.10), apenas o domínio de regras gramaticais não indica eficácia na comunicação. É necessário “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade”. Contudo, os PCN+ deixam explícito que a ideia não é excluir o conteúdo estudado nas escolas, pelo contrário, é compreender que “os saberes disciplinares, com suas nomenclaturas específicas, não se separam do domínio das linguagens de utilidade mais geral” (BRASIL, 2002, p.13).

Outra competência encontrada nos PCN (2002, p. 6) alega que é preciso “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade”, isto é, desconsiderar a gramática, a semântica e as outras áreas relacionadas com a estrutura da língua, afastará o aluno das funções da linguagem. Então, conclui-se que por meio desses sistemas - desde que integrado a outros conhecimentos intrínsecos à linguagem - também

é possível fazer os estudantes entenderem a língua como heterogênea e que, por isso, suas variações devem ser entendidas como representações sociais de diversos grupos.

A BNCC amplia essas informações e explica que existe a necessidade dos estudantes:

[...] compreenderem as línguas e seu funcionamento não de maneira normativa, como um conjunto de regras e normas imutáveis, mas como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos muito variados de outras línguas em âmbito global, respeitando o fenômeno da variação linguística, sem preconceitos. (BRASIL, 2016, p.486)

Isso quer dizer que a competência linguística dos alunos não deve se resumir unicamente em dominar os recursos linguísticos inerentes à norma padrão do português, como identificar um verbo, classificar as palavras ou diferenciar os tipos de orações, mas sim, usar esse conhecimento como ferramenta para desenvolver habilidades linguísticas, que inclui saber utilizar a língua em diversas situações comunicativas, respeitando as diferenças linguísticas dentre as inúmeras circunstâncias do cotidiano, além de aplicá-lo como produtor de sentidos na oralidade e na escrita.

Tendo como base o que dizem os teóricos e os documentos que norteiam a educação brasileira, vemos que aplicar a gramática de forma descontextualizada não é o melhor método de ensino do português. Desde a década de 1980, com a produção dos PCN de LP, já vimos uma preocupação de transformação do ensino de língua. Os documentos passaram a incorporar a proposta de Geraldi (1984), para quem o ensino de português deveria ter como centro a produção textual, que deveria ser complementada pelas atividades de leitura e análise linguística. O tripé *leitura, produção textual e análise linguística* passou então a ser a base do ensino de língua, figurando em documentos oficiais e nos exames que medem o desempenho dos alunos brasileiros.

Os PCN+ confirmam que há semelhanças entre as exigências do Enem e as dos documentos oficiais referentes à língua portuguesa:

Por exemplo, os PCNEM explicitam três conjuntos de competências: comunicar e representar, investigar e compreender, assim como contextualizar social ou historicamente os conhecimentos. Por sua vez, de forma semelhante mas não idêntica, o Enem aponta cinco competências gerais: dominar diferentes linguagens, desde idiomas até representações matemáticas e artísticas; compreender processos, sejam eles sociais, naturais, culturais ou tecnológicos;

diagnosticar e enfrentar problemas reais; construir argumentações; e elaborar proposições solidárias. Tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, como no Enem, relacionam-se as competências a um número bem maior de habilidades. (BRASIL, 2002, p. 15-16)

É tanto que no Enem não vemos questões que tratam a gramática de forma isolada. A prova inteira traz perguntas extensas que exigem do candidato leitura, compreensão e interpretação textual, conhecimento linguístico e de mundo, e, ao interligar essas noções, ele poderá entender os efeitos de sentido que a gramática traz para o texto. É exatamente nisso que o Enem foca, na construção de sentido do texto, que poderá ser ativada por meio de vários conhecimentos. Então, a função da gramática normativa encontrada nos diversos tipos e gêneros textuais que aparecem no Enem servirá para produzir significados dentro dos textos, pois, como defendem os PCN, a linguagem se concretiza por meio deles (BRASIL, 2002).

Apenas com o conhecimento gramatical seria pouco provável um aluno ter bons resultados. É necessário dominar as questões da língua, para além das regras do português. É realmente mais proveitoso para o aluno compreender a língua como meio de comunicação e interação, não como um conjunto de normas que ditam o que é certo ou errado no português. Portanto, para que as exigências dos PCN, da BNCC e do Enem sejam atendidas, deve-se existir, na sala de aula, uma forma de trabalho conjunta entre a leitura, a produção textual e a análise linguística de gêneros diversos.

3. ANÁLISE DOS DADOS

É importante destacar que partimos de um universo de 120 questões estudadas. Procedemos, então, a uma leitura e seleção das questões pertencentes a cada eixo que nos propusemos a analisar. Realizada essa primeira seleção, partimos para a escolha de questões que, dentro das perspectivas que desejávamos apresentar, fossem representativas. Para padronizar a análise e evitar observações redundantes, optamos por analisar três questões de cada eixo.

3.1 Leitura e compreensão textual

Ao analisarmos as questões do Enem da área de linguagens, códigos e suas tecnologias, dos anos de 2016, 2017 e 2018, conferimos que, das 120 questões estudadas, pouco mais de 80 são de base interpretativa, ou seja, exigem do candidato domínio de leitura e compreensão textual. As questões costumam exigir que os candidatos, no ato da leitura, levem em conta, além dos fatores da superfície textual, aspectos pragmáticos, semânticos e cognitivos, ou seja, não há espaço para uma leitura apenas decodificadora.

Como são questões subjetivas, o aluno deverá seguir uma série de estratégias cognitivas para lê-las e interpretá-las, como selecionar as informações, antecipá-las, inferi-las e verificá-las. Obviamente, ele precisará relacionar o que está dito no texto com seu conhecimento de mundo (experiências pessoais) e com outros tipos de conhecimentos (metacomunicativo, superestrutural, entre outros), que podem ser ativados através da leitura.

Diante da resolução das questões de leitura e compreensão textual do Enem, é perceptível que existe uma relação entre autor-texto-leitor, isto é, há uma base sócio-interacionista que fará o leitor usar diversos tipos de conhecimentos ativados ali e, para um entendimento mais amplo da questão, ele terá que considerar os objetivos do autor, identificar os elementos que formam o texto, bem como atribuir significados ao que está sendo lido. Para entendermos como funciona o esquema bem ordenado dessas questões, é válido ilustrar, por meio dos recortes feitos, como acontece o desenvolvimento de cada uma delas. Note o primeiro exemplo abaixo:

Figura 1

QUESTÃO 96

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 o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo uma outra não prevista.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

Nesse texto, a autora apresenta reflexões sobre o processo de produção de sentidos, valendo-se da metalinguagem. Essa função da linguagem torna-se evidente pelo fato de o texto

- A) ressaltar a importância da intertextualidade.
- B) propor leituras diferentes das previsíveis.
- C) apresentar o ponto de vista da autora.
- D) discorrer sobre o ato de leitura.
- E) focar a participação do leitor.

Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. LC -2º dia | caderno 5, AMARELO - página 6, 2016.

É possível afirmar que o leitor, logo no início do texto, notará que o objetivo do autor é falar sobre o significado do ato de ler. Após selecionar essa informação, ele começará a antecipar e inferir, simultaneamente, que o texto contará detalhes sobre o processo da leitura, e quem notar a referência verá que o texto provavelmente foi tirado de um livro que fala sobre esse mesmo assunto. Ao chegar no final do parágrafo, é que acontece a verificação, ou seja, a confirmação de que as deduções no início do texto realmente eram o que o leitor estava pensando.

No caso do texto da questão escolhida aqui, vemos que é bem curto, composto por palavras simples, do cotidiano, e que fala exclusivamente sobre o ato de ler. Embora o enunciado traga uma breve explicação sobre a temática do texto, a questão pede que o aluno marque a alternativa que corresponde à função da metalinguagem, a partir da leitura realizada. Para isso, o candidato terá que ativar suas habilidades de interpretação e compreensão textual, não apenas pertinente ao que o texto quer dizer, mas também sobre o que a questão exige e que não está, necessariamente, no corpo do texto, ou seja, é importante que o candidato saiba o que é a metalinguagem. Neste caso, seu conhecimento escolar referente a essa função da linguagem será útil para resolver a questão.

O objetivo do enunciado é saber o que no texto torna evidente a função da metalinguagem. É necessário, então, saber que metalinguagem é a utilização da linguagem para falar de si mesma. Possuindo essa informação, o candidato marcará a opção “D”, que é a correta, pois, ao falar sobre o ato de ler por meio de um texto escrito, a autora está usando a função da metalinguagem.

É interessante notar, contudo, que todas as alternativas estão relacionadas ao conteúdo do texto, o que pode induzir o leitor desatento a fazer outras inferências. Por exemplo, a opção “A” fala sobre ‘ressaltar a importância da intertextualidade’, algo que é dito no texto: “é a partir do

texto [...] conseguir relacioná-lo a todos os outros textos”. A opção “B” diz que a metalinguagem pode ‘propor leituras diferentes das previsíveis’. O texto de Lajolo é encerrado com a assertiva que a função do leitor é propor uma leitura não prevista. A alternativa “C” afirma que, no texto, a autora apresenta seu ponto de vista (o que é verdade, mas não caracteriza a metalinguagem) e, por fim, a opção “E” diz que metalinguagem refere-se a focar a participação do leitor.

Percebemos que, para o leitor não informado do conceito de metalinguagem, haverá uma tendência a buscar no texto o que explique essa função da linguagem. Entretanto, esse conceito não está tão explícito na superfície textual, a menos que ele infira que é por meio da linguagem que, ali, se está falando sobre linguagem e marque a letra “D”. Assim, fica evidente que a questão exige que o candidato apresente uma boa leitura, interpretação e compreensão textual, mas, principalmente, que ele tenha conhecimentos prévios sobre as funções da linguagem, o que possivelmente determinará que escolha a alternativa correta.

Em comparação ao anterior este item apresenta um texto e alternativas mais extensos. Veja como funciona esta questão:

Figura 2

QUESTÃO 22

No esporte-participação ou esporte popular, a manifestação ocorre no princípio do prazer lúdico, que tem como finalidade o bem-estar social dos seus praticantes. Está associado intimamente com o lazer e o tempo livre e ocorre em espaços não comprometidos com o tempo e fora das obrigações da vida diária. Tem como propósitos a descontração, a diversão, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento com as pessoas. Pode-se afirmar que o esporte-participação, por ser a dimensão social do esporte mais inter-relacionada com os caminhos democráticos, equilibra o quadro de desigualdades de oportunidades esportivas encontrado na dimensão esporte-*performance*. Enquanto o esporte-*performance* só permite sucesso aos talentos ou àqueles que tiveram condições, o esporte-participação favorece o prazer a todos que dele desejarem tomar parte.

GODTSFRIEDT, J. Esporte e sua relação com a sociedade: uma síntese bibliográfica. *EFDeportes*, n. 142, mar. 2010.

O sentido de esporte-participação construído no texto está fundamentalmente presente

- A nos Jogos Olímpicos, uma vez que reúnem diversos países na disputa de diferentes modalidades esportivas.
- B nas competições de esportes individuais, uma vez que o sucesso de um indivíduo incentiva a participação dos demais.
- C nos campeonatos oficiais de futebol, regionais e nacionais, por se tratar de uma modalidade esportiva muito popular no país.
- D nas competições promovidas pelas federações e confederações, cujo objetivo é a formação e a descoberta de talentos.
- E nas modalidades esportivas adaptadas, cujo objetivo é o maior engajamento dos cidadãos.

Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. LC -1º dia | caderno 4, ROSA - página 11, 2017.

O texto fala sobre o esporte-participação, sua função e características. Essa ideia fica explícita no início do parágrafo, então, o leitor, ao usar as estratégias de leitura, logo antecipará e inferirá que o texto discorre sobre os benefícios do esporte-popular. Em contraste com esse

esporte, o autor também diz que o esporte-performance está mais direcionado para aqueles que têm condições de praticá-lo, ou seja, não é democrático assim como o esporte-participação. O leitor ainda encontrará novas informações, tanto explícitas como implícitas, por exemplo, o esporte-performance está ligado aos talentos que fazem sucesso, então podemos relacionar isso com esportes que atendem e preparam as pessoas para serem atletas em competições diferentemente do que o esporte-popular faz. Após verificar as ideias do texto, o candidato poderá confirmar suas hipóteses feitas no início do texto.

O enunciado pede que o aluno identifique qual das alternativas corresponde ao sentido de esporte-participação de acordo com o texto. A letra “A” e “B” não atendem o que é exigido, pois não é falado nada sobre jogos olímpicos no texto, muito menos sobre o fato do sucesso de um indivíduo incentivar a participação dos demais. A letra “C” diz que o futebol é um esporte popular no Brasil, o que não deixa de ser verdade, mas o texto não menciona sobre essa modalidade esportiva. A letra “D” diz que o objetivo das federações e confederações é formar atletas e descobrir mais talentos.

Apesar de trazerem ideias que fogem da temática trabalhada no texto, acreditamos que essa assertiva pode confundir o leitor, pois fala de uma modalidade popular e sobre formação de futuros esportistas. Como no texto é mencionado sobre a participação das pessoas, isso poderia induzir o leitor a pensar sobre o que as confederações fazem: descobrir talentos para que possam fazer parte do esporte, incentivando assim caminhos democráticos. Porém, essas alternativas não estão de acordo com o que o enunciado pede. Restou, então, a alternativa “E”, que é a opção exata, pois diz que o objetivo das modalidades adaptadas é promover o engajamento entre os indivíduos, ou seja, essa alternativa reflete perfeitamente no que o texto diz sobre o esporte-popular. Sabemos disso, porque bem no início do parágrafo vemos que esporte-participação é a mesma coisa de esporte popular, isto é, uma atividade que tem a ver com a participação do público em geral.

Assim como na questão anterior, o candidato terá que ficar atento ao que é solicitado pelo enunciado. Além de ativar suas habilidades de leitura e interpretação, ele terá que captar o real sentido do texto, relacionando-o às alternativas que estão expostas. Isso o induzirá a eliminar opções que estão fora de contexto e, possivelmente, escolher a que está condizente com o que é pedido. Contudo, observamos que, nessa questão, conseguimos, diferente da primeira, deduzir a resposta correta sem, necessariamente, sairmos do que o texto traz, ou seja, é uma questão, na

nossa leitura, que não exige conhecimentos tão específicos, pois, muitas informações já estão contidas no texto.

Figura 3

QUESTÃO 06

“A Declaração Universal dos Direitos Humanos está completando 70 anos em tempos de desafios crescentes, quando o ódio, a discriminação e a violência permanecem vivos”, disse a diretora-geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Audrey Azoulay.

“Ao final da Segunda Guerra Mundial, a humanidade inteira resolveu promover a dignidade humana em todos os lugares e para sempre. Nesse espírito, as Nações Unidas adotaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos como um padrão comum de conquistas para todos os povos e todas as nações”, disse Audrey.

“Centenas de milhões de mulheres e homens são destituídos e privados de condições básicas de subsistência e de oportunidades. Movimentos populacionais forçados geram violações aos direitos em uma escala sem precedentes. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável promete não deixar ninguém para trás – e os direitos humanos devem ser o alicerce para todo o progresso.”

Segundo ela, esse processo precisa começar o quanto antes nas carteiras das escolas. Diante disso, a Unesco lidera a educação em direitos humanos para assegurar que todas as meninas e meninos saibam seus direitos e os direitos dos outros.

Disponível em: <https://nacoesunidas.org>. Acesso em: 3 abr. 2018 (adaptado).

Defendendo a ideia de que “os direitos humanos devem ser o alicerce para todo o progresso”, a diretora-geral da Unesco aponta, como estratégia para atingir esse fim, a

- A inclusão de todos na Agenda 2030.
- B extinção da intolerância entre os indivíduos.
- C discussão desse tema desde a educação básica.
- D conquista de direitos para todos os povos e nações.
- E promoção da dignidade humana em todos os lugares.

Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. LC -1º dia | caderno 1, azul - página 5, 2018.

Assim como nas questões anteriores, o leitor precisará ativar suas habilidades de interpretação, identificando, inicialmente, a ideia principal do texto, que é a importância da declaração universal dos direitos humanos, e os desafios de efetivá-la numa sociedade cada vez mais violenta. O texto, apresentando a fala da diretora-geral da Unesco, ressalta que em tempos de guerra, foram disseminadas muitas mazelas, como violência, ódio e discriminação. Após esse acontecimento, resolveram adotar a declaração universal dos direitos humanos como um objetivo a ser alcançado por todos os países.

Ao final do texto, Audrey Azoulay defende que os direitos humanos podem assegurar aos jovens o conhecimento sobre seus direitos, desde que isso seja passado para eles logo cedo, por meio da educação escolar. Após antecipar e verificar as ideias do texto, o leitor deverá focar no que o enunciado pede, mediante a leitura realizada.

O candidato terá que escolher a alternativa que corresponde ao que a diretora-geral da Unesco defende para que os direitos humanos tragam progresso à humanidade. As letras “A”, “B”, “D” e “E” trazem ideias explícitas no texto, o que podem causar dúvidas ao candidato na hora de escolher uma alternativa, mas o foco do enunciado não é saber sobre as conquistas dos direitos humanos, nem sobre a promoção da dignidade humana, como mencionam as opções “D” e “E”. Também não objetiva tratar sobre quem será incluso na agenda de 2030, nem sobre erradicar a

intolerância, que estão, respectivamente, citadas nas letras “A” e “B”. A letra “C”, que é a exata, atente ao que enunciado exige: explicar os direitos humanos desde cedo na escola, para que as crianças já aprendam sobre seus direitos e os dos outros.

Como a questão requer do candidato boa leitura e entendimento das informações, será preciso ele ativar mais do que suas habilidades de interpretação, será necessário a compreensão textual, que levará à significação legítima do texto e do que é exigido no enunciado. Isso só será possível por meio da ativação dos processos cognitivos que permitem ao leitor integrar as informações do texto e atribuir sentido a ele.

As três questões comentadas anteriormente fazem parte do mesmo eixo, porque são inteiramente baseadas na leitura, compreensão textual e interpretação. O que elas têm em comum é que todas exigem do aluno certa maturidade para ler e absorver os sentidos e significações do texto. Também ressaltamos o fato de que todas as questões, embora tenham apenas uma assertiva considerada correta, apresentam alternativas que se relacionam diretamente com os sentidos dos textos, ou seja, nenhuma “foge” completamente das questões interpretativas postas. Isso pode, de certa forma, causar confusões na hora de escolher uma resposta correta.

É possível notar, também, que os enunciados fazem toda a diferença na resolução da questão. Então, não adianta entender o que texto diz se não prestar a devida atenção para o que realmente é solicitado pela questão.

As questões discutidas aqui exigem do candidato o estabelecido na competência de área número 6 da matriz de referência do Enem: “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação”. Para isso, a habilidade requerida é de “identificar os elementos que concorrem para a progressão temática” do texto, bem como “analisar a função da linguagem predominante nos textos” (BRASIL, 2012, p. 3).

3.2 Texto e textualidade

Nesta segunda parte da análise das questões de LP do Enem, focaremos no eixo texto e textualidade. Nossa finalidade é observar como os critérios de textualidade são enfocados nas questões, verificando como isso se dá em consonância com o gênero e o tipo textual apresentado. Vale enfatizar que são questões que exigem, obviamente, compreensão textual, mas,

diferentemente das analisadas anteriormente, estas têm como base conhecimentos voltados para o funcionamento do texto e dos elementos que o compõem.

Os textos sempre são escritos intencionalmente. Ao falar ou escrever, o locutor usa diversos recursos que auxiliam no desenvolvimento do texto, essas escolhas o tornam funcional, porque é por meio da mensagem transmitida que o texto se comunica com o interlocutor, tornando-se um elemento importante dentro da situação comunicativa.

Refletindo sobre a organização das questões voltadas para a textualidade, notamos que os textos são apresentados em grandes recortes: um ou dois parágrafos, nunca por meio de orações curtas. Isso é importante visto que é pelos gêneros que poderemos identificar os elementos que o ligam semanticamente, estabelecendo a textualidade. Para identificar as características que fazem do texto um texto, o aluno terá que ter o conhecimento de como eles são formados e o porquê, além de ter conhecimento linguístico e de mundo para relacionar suas informações armazenadas na mente como que está exposto no texto lido.

Para compreendermos como são tratadas essas questões, trouxemos aqui alguns exemplos significativos que têm como base gêneros que ajudarão o candidato a pensar sobre a construção dos arranjos textuais a partir dos elementos que os estruturam, seja na superfície, ou seja no plano mais profundo. Das 30 questões que encontramos de texto e textualidade, analisaremos três. Observe o primeiro exemplo:

Figura 4

QUESTÃO 114

O livro *A fórmula secreta* conta a história de um episódio fundamental para o nascimento da matemática moderna e retrata uma das disputas mais virulentas da ciência renascentista. Fórmulas misteriosas, duelos públicos, traições, genialidade, ambição — e matemática! Esse é o instigante universo apresentado no livro, que resgata a história dos italianos Tartaglia e Cardano e da fórmula revolucionária para resolução de equações de terceiro grau. A obra reconstitui um episódio polêmico que marca, para muitos, o início do período moderno da matemática.

Em última análise, *A fórmula secreta* apresenta-se como uma ótima opção para conhecer um pouco mais sobre a história da matemática e acompanhar um dos debates científicos mais inflamados do século XVI no campo. Mais do que isso, é uma obra de fácil leitura e uma boa mostra de que é possível abordar temas como álgebra de forma interessante, inteligente e acessível ao grande público.

GARCIA, M. *Duelos, segredos e matemática*. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br>. Acesso em: 6 out. 2015 (adaptado).

Na construção textual, o autor realiza escolhas para cumprir determinados objetivos. Nesse sentido, a função social desse texto é

- A** interpretar a obra a partir dos acontecimentos da narrativa.
- B** apresentar o resumo do conteúdo da obra de modo impessoal.
- C** fazer a apreciação de uma obra a partir de uma síntese crítica.
- D** informar o leitor sobre a veracidade dos fatos descritos na obra.
- E** classificar a obra como uma referência para estudiosos da matemática.

Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. LC - 2º dia | caderno 5, AMARELO - página 11, 2016.

Começamos pela temática do texto. Essa é uma das primeiras coisas a se identificar para entender o desenvolvimento textual. O texto fala sobre um livro, ou seja, conta sobre um episódio

que retrata como surgiu a matemática e sobre a ciência renascentista. Essa informação fica bem explícita na leitura, e o que ajuda nessa compreensão é a coerência do texto, sem esse elemento o que está escrito fica sem sentido ou contraditório.

Outra coisa que deverá ser notada pelo candidato é o modo como o texto é escrito. No texto da questão 114, vemos que as informações são claras e concisas, o que o torna objetivo. Após a identificação do tema e dos fatores internos que dão concisão ao texto, como as orações curtas e termos que retomam os referentes apresentados, ou seja, voltam a falar sobre o livro, o candidato poderá presumir que se trata de um resumo, pois fala sucintamente sobre uma obra, ou de uma resenha, pelo fato do autor dar sua opinião ao dizer que “é uma obra de fácil leitura”, o que é uma das características do gênero resenha.

Veja que o enunciado já esclarece que o autor do texto usou estratégias para atingir alguns objetivos, uma delas é a intencionalidade do texto, pois o autor procura informar o leitor sobre determinada obra e indicá-la ou não para outros de acordo com sua análise pessoal. Ao entender isso, o candidato estará automaticamente aceitando o que está explicitado ali.

Agora vamos comparar o que o enunciado pede: “a função social do texto” com as alternativas expostas. A letra “A” diz que é “interpretar a obra a partir dos acontecimentos da narrativa”. Embora não seja inverdade, uma vez que o autor está interpretando a obra, essa não é sua função, pois o gênero resenha traz uma crítica.

A letra “B” afirma que é “apresentar o resumo da obra de modo impessoal”, mas como bem sabemos o texto não é apresentado de forma generalizada, pois o autor se posiciona com seus comentários particulares sobre a obra. Talvez esse detalhe cause dúvidas na hora de escolher uma opção, por isso, o candidato deverá ficar atento que a forma impessoal refere-se à maneira generalizada de contar algo. A letra “C”, que é a correta, diz que a função social do texto é “fazer a apreciação de uma obra a partir de uma síntese crítica”. É isso mesmo que o autor faz, analisa a obra e dá sua opinião a respeito dela, o que configura uma síntese crítica.

As letras “D” e “E” dizem, respectivamente, que é “informar o leitor sobre a veracidade dos fatos descritos na obra” e “classificar a obra como uma referência para estudiosos da matemática”. O texto não se preocupa em confirmar se os fatos são verdadeiros ou não, o que vemos é uma síntese crítica do filme e, embora Garcia comente que a obra pode nos ajudar a entender a história da matemática, ele não afirma que o livro é uma referência exclusiva para

estudiosos da matemática, pelo contrário, diz que por ser uma obra fácil de ler e que por trazer abordagens interessantes sobre assuntos matemáticos serve para todos.

Observamos que, para responder a questão, o candidato precisa saber mais do que é exposto no texto. Os elementos que caracterizam uma resenha e a diferenciam de um resumo precisam ser previamente compreendidos. Além da estrutura composicional, é importante que esse candidato compreenda que há um estilo pessoal que marca o gênero e que nele é permitido a exposição de opiniões pessoais, portanto, há que se compreender estrutura, estilo e funções do gênero textual trabalhado.

O exemplo a seguir é bem diferente do anterior, mas sua construção também ilustra perfeitamente como os critérios de textualidade são trabalhados nas questões. Veja:

Figura 5

QUESTÃO 15

O homem disse, Está a chover, e depois, Quem é você, Não sou daqui, Anda à procura de comida, Sim, há quatro dias que não comemos, E como sabe que são quatro dias, É um cálculo, Está sozinha, Estou com o meu marido e uns companheiros, Quantos são, Ao todo, sete, Se estão a pensar em ficar conosco, tirem daí o sentido, já somos muitos, Só estamos de passagem, Onde vêm, Estivemos internados desde que a cegueira começou, Ah, sim, a quarentena, não serviu de nada, Por que diz isso, Deixaram-nos sair, Houve um incêndio e nesse momento percebemos que os soldados que nos vigiavam tinham desaparecido, E saíram, Sim, Os vossos soldados devem ter sido dos últimos a cegar, toda a gente está cega, Toda a gente, a cidade toda, o país,

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

A cena retrata as experiências das personagens em um país atingido por uma epidemia. No diálogo, a violação de determinadas regras de pontuação

- A** revela uma incompatibilidade entre o sistema de pontuação convencional e a produção do gênero romance.
- B** provoca uma leitura equivocada das frases interrogativas e prejudica a verossimilhança.
- C** singulariza o estilo do autor e auxilia na representação do ambiente caótico.
- D** representa uma exceção às regras do sistema de pontuação canônica.
- E** colabora para a construção da identidade do narrador pouco escolarizado.

Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. LC -1º dia | caderno 4, ROSA - página 8, 2017.

O que chama a atenção no texto é como ele foi escrito. Há muitas vírgulas entre as frases e, sempre depois de cada passagem, a letra inicial é maiúscula. Isso não está de acordo com as regras de pontuação, contudo, conseguimos entender o sentido do texto e, pela referência, percebemos que se trata de um recorte retirado do romance “Ensaio sobre a cegueira” do autor José Saramago.

Após cada vírgula, é possível observar que temos falas de personagens diferentes. É uma conversa que não está estruturada na forma de diálogo escrito como conhecemos, ou seja, com uso de travessões que marcam o turno de fala de cada personagem. Obviamente, esse tipo de escrita, fora da norma padrão, foi construído de maneira intencional de forma a desestabilizar nossa leitura do texto. Não vemos os devidos elementos de ligação que deveriam estar ali, sejam

eles sinais de pontuação adequados ou conectivos apropriados para integrar as orações. Eles foram substituídos pelas vírgulas.

De acordo com o enunciado, esse trecho retrata o que aconteceu com alguns personagens, num país atingido por uma epidemia. Fica explícito no texto que uma cegueira afetou todos daquela região, sem deixar escapar nem mesmo os soldados. Mesmo sem as adequações dos sinais de pontuação, não há contradição nas ideias, e pelo encadeamento dos fatos, os sentidos ficam evidentes. A questão exige, contudo, que o candidato revele o que a violação das regras de pontuação produz/revela, ou seja, quais os efeitos que esse recurso trouxe à leitura do texto.

A letra “A” indica que esse desvio “revela uma incompatibilidade entre os sistemas de pontuação convencional e a produção do gênero romance”. Para descartar essa assertiva, o candidato precisa ter dois conhecimentos-base: primeiro, saber que não existe uma regra de pontuação específica para determinado gênero, pois, o que consideramos como padrão é o que está estabelecido pela norma culta da língua portuguesa, que vale para todo tipo de produção escrita, incluindo quaisquer gêneros e quaisquer tipos textuais; segundo, levar em consideração que o gênero literário permite, por sua natureza mais criativa, maior inventividade, o que possibilita construções não convencionais.

A alternativa “B” diz que a violação das regras de pontuação “provoca uma leitura equivocada das frases interrogativas e prejudica a verossimilhança”. Apesar de não vermos um ponto de interrogação no diálogo, pela leitura, conseguimos identificar quais são as perguntas, por exemplo: “Quem é você”, que antecede a resposta: “Não sou daqui”. Fica evidente que essa última frase é uma resposta à primeira. Então, conclui-se que a anterior é uma interrogação. Um leitor bem atento não fará uma leitura equivocada das frases interrogativas, tampouco, relacionará isso com algo que afetará a verossimilhança do texto.

A assertiva “C” afirma que esse desvio “singulariza o estilo do autor e auxilia na representação do ambiente caótico”, enquanto a letra “D” diz que “representa uma exceção às regras gramaticais do sistema de pontuação canônica”. Embora a questão D repita algumas palavras encontradas no enunciado, o que pode causar confusão ao candidato, é a letra C que revela o verdadeiro motivo do desvio gramatical utilizado pelo autor.

É importante ressaltar que Saramago usou a intencionalidade e a situacionalidade por meio de um desvio de pontuação para descrever em que estado as personagens do romance se encontravam. Essa falta de pontuação adequada direciona o leitor para vivenciar uma situação

extremamente desordenada e fora de controle, visto que as pessoas daquele país começaram a cegar de repente, o que causou, obviamente, total confusão.

Por fim, a letra “E” fala que o desvio das regras de pontuação ‘colabora para a construção da identidade do narrador pouco escolarizado’. Sabendo-se quem é Saramago, renomado escritor português e compreendendo que é ele o narrador da história, essa assertiva já seria descartada. Mas, mesmo que o candidato desconheça essa informação, é possível inferir o contrário, pois os diálogos são, embora apresentados em trechos curtos, estruturalmente bem construídos: “está a chover”, “deixaram-nos sair”.

Observamos que essa questão é um exemplo de que, para compreendermos um texto em sua totalidade é necessário o conhecimento de elementos textuais determinantes. No caso dessa questão, observamos que o candidato precisaria ter noções básicas da estrutura dos gêneros literários e, mais que isso, que o estilo é fator marcante desses gêneros. Para além disso, seria interessante saber que um texto sem elementos de ligação tão aparentes não necessariamente é um texto incoerente e muito menos “errado”.

No primeiro exemplo desse eixo (figura 4), vimos a função social do gênero resenha, neste próximo item veremos a do gênero resumo.

Figura 6

QUESTÃO 24

A imagem da negra e do negro em produtos de beleza e a estética do racismo

Resumo: Este artigo tem por finalidade discutir a representação da população negra, especialmente da mulher negra, em imagens de produtos de beleza presentes em comércios do nordeste goiano. Evidencia-se que a presença de estereótipos negativos nessas imagens dissemina um imaginário racista apresentado sob a forma de uma estética racista que camufla a exclusão e normaliza a inferiorização sofrida pelos(as) negros(as) na sociedade brasileira. A análise do material imagético aponta a desvalorização estética do negro, especialmente da mulher negra, e a idealização da beleza e do branqueamento a serem alcançados por meio do uso dos produtos apresentados. O discurso midiático-publicitário dos produtos de beleza rememora e legitima a prática de uma ética racista construída e atuante no cotidiano. Frente a essa discussão, sugere-se que o trabalho antirracismo, feito nos diversos espaços sociais, considere o uso de estratégias para uma “descolonização estética” que empodere os sujeitos negros por meio de sua valorização estética e protagonismo na construção de uma ética da diversidade.

Palavras-chave: Estética, racismo, mídia, educação, diversidade.

SANTANA, J. A imagem da negra e do negro em produtos de beleza e a estética do racismo. Dossiê: trabalho e educação básica. Margens Interdisciplinar. Versão digital. Abaetetuba, n.16, jun. 2017 (adaptado).

O cumprimento da função referencial da linguagem é uma marca característica do gênero resumo de artigo acadêmico. Na estrutura desse texto, essa função é estabelecida pela

- A impessoalidade, na organização da objetividade das informações, como em “Este artigo tem por finalidade” e “Evidencia-se”.
- B seleção lexical, no desenvolvimento sequencial do texto, como em “imaginário racista” e “estética do negro”.
- C metaforização, relativa à construção dos sentidos figurados, como nas expressões “descolonização estética” e “discurso midiático-publicitário”.
- D nominalização, produzida por meio de processos derivacionais na formação de palavras, como “inferiorização” e “desvalorização”.
- E adjetivação, organizada para criar uma terminologia antirracista, como em “ética da diversidade” e “descolonização estética”.

Antes mesmo de começar a ler o texto, o aluno verá que se trata de um resumo de um artigo acadêmico, pela indicação em negrito e pelo formato da apresentação. O texto fala sobre como a imagem da mulher negra e do homem negro é retratada em produtos de beleza. Com essa informação, podemos considerar que esse texto tem um grau de informatividade alto, pois, é um tema bem específico que não é tão conhecido pelo público em geral. Além disso, possivelmente, por se tratar de produção acadêmica, é coerente e bem estruturado.

O enunciado exige que o candidato escolha a opção que estabelece a função da linguagem referencial usada em resumos. Esse gênero, diferentemente da resenha, é caracterizado pela forma impessoal, o autor do resumo não deve dar a sua opinião sobre o que está sendo falado, ele deverá apenas informar o leitor sobre os resultados de uma pesquisa. Isso é visto no texto pelo fato do autor usar termos que deixam claro a impessoalidade.

O que o candidato terá que fazer é encontrar a assertiva que demonstra a função referencial da linguagem encontrada na estrutura do resumo lido. Observe a letra “A”. Essa assertiva diz que a função estabelecida é a “impessoalidade, na organização da objetividade das informações, como em “Este artigo tem por finalidade” e “Evidencia-se”. É exatamente essa alternativa que reflete no que é pedido na questão. Portanto, a letra “A” é a correta. O uso do verbo acompanhado da partícula “se” torna evidente a impessoalidade do texto.

As letras “B”, “C”, “D” e “E” estabelecem, respectivamente, que a função referencial é estabelecida pela “seleção lexical, pelo uso do ‘imaginário racista’ e ‘estética do negro’”; “pela metaforização, relativa à construção dos sentidos figurados”; pela “nominalização, produzida por meio de processos derivacionais na formação de palavras [...]”; e pela “adjetivação, organizada para criar uma terminologia antirracista [...]”. Todas essas alternativas não se enquadram na função referencial da linguagem presente no texto da questão. Os termos “imaginário racista” e “estética do negro” não contribuem para que o texto seja impessoal. A metáfora, a nominalização, e a adjetivação são fatores que contribuem para dar sentido ao texto, mas não são específicos da referencialidade.

Observamos, pois, que mais uma vez, para que obtivesse sucesso no acerto da questão, o candidato precisava conhecer a estrutura textual e o estilo do gênero trazido. Além disso, ter conhecimento de como linguisticamente se organiza um texto científico para que traga ao público leitor relevância e consistência nas informações.

O que as trinta questões que foram lidas e as três questões que foram analisadas têm em comum é o fato de que, cada uma, de forma diferenciada, traz para o candidato características presentes nos gêneros textuais e o fazem refletir sobre a função social de cada texto, bem como a identificar elementos que o caracterizam no tocante à estrutura, ao estilo e às temáticas abordadas. São leituras que fazem o aluno perceber que realmente os textos se manifestam em diversas situações comunicativas e que é por meio deles que a língua se materializa.

3.3 Variação Linguística

Nesta terceira parte da análise das questões de LP do Enem, abordaremos o eixo variação linguística. Nosso objetivo é verificar como são tratadas essas questões, principalmente, se apoiam ou não a ideia de que as alterações sofridas na língua são fenômenos inerentes às transformações por que passa a língua. Isso significa que veremos como cada questão encara a variação encontrada ali, como um erro gramatical, ou seja, algo que está fora da norma padrão, portanto, inaceitável, ou se é uma forma diferente da manifestação da língua, comum em determinada comunidade ou região.

Para entendermos como funcionam as questões, selecionamos aqui 3 das 8 encontradas nos anos 2016 a 2018 das provas do Enem. Estas retratam de formas diferentes como a variação linguística é abordada no exame. Note o primeiro exemplo a seguir:

Figura 7

QUESTÃO 102

PINHÃO *sai ao mesmo tempo que* BENONA *entra*.

BENONA: Eurico, Eudoro Vicente está lá fora e quer falar com você.

EURICÃO: Benona, minha irmã, eu sei que ele está lá fora, mas não quero falar com ele.

BENONA: Mas Eurico, nós lhe devemos certas atenções.

EURICÃO: Você, que foi noiva dele. Eu, não!

BENONA: Isso são coisas passadas.

EURICÃO: Passadas para você, mas o prejuízo foi meu. Esperava que Eudoro, com todo aquele dinheiro, se tornasse meu cunhado. Era uma boca a menos e um

patrimônio a mais. E o peste me traiu. Agora, parece que ouviu dizer que eu tenho um tesouro. E vem louco atrás dele, sedento, atacado de verdadeira hidrofobia. Vive farejando ouro, como um cachorro da molest'a, como um urubu, atrás do sangue dos outros. Mas ele está enganado. Santo Antônio há de proteger minha pobreza e minha devoção.

SUASSUNA, A. *O santo e a porca*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013 (fragmento).

Nesse texto teatral, o emprego das expressões “o peste” e “cachorro da molest'a” contribui para

- A** marcar a classe social das personagens.
- B** caracterizar usos linguísticos de uma região.
- C** enfatizar a relação familiar entre as personagens.
- D** sinalizar a influência do gênero nas escolhas vocabulares.
- E** demonstrar o tom autoritário da fala de uma das personagens.

O enunciado já deixa claro que se trata de uma peça teatral, e como vemos, o próprio texto tem a estrutura desse tipo de gênero. O candidato verá que é um diálogo entre Pinhão, Benona e Euricão, personagens do “Santo e a porca” do autor Ariano Suassuna. Em uma dessas falas, Eurico pronuncia as expressões “o peste” e “cachorro da molesta” para xingar alguém.

De acordo com o contexto, nota-se que “peste” e “cachorro da molest’a” estão referindo-se a Eudoro, que não agiu como Euricão gostaria, então, neste caso, “peste” e “cachorro da molest’a” significam uma pessoa esperta, inteligente, que age em benefício próprio, sem medo de demonstrar mau comportamento. Sobre essas expressões destacadas, o enunciado pede que identifiquemos os empregos delas no texto.

A alternativa “A” indica que serve para “marcar a classe social das personagens”, isso não é necessariamente verdade, pois, qualquer pessoa, independentemente de sua classe social, poderá usar essas expressões. A letra “B” diz que “contribui para caracterizar os usos linguísticos de uma região”, está correta, pois, devido à expansão territorial do Brasil sabemos que cada região possui diferentes expressões e costumes, tanto linguísticos, como culturais e sociais, então, o candidato poderá considerar essas expressões “peste” e “cachorro da molesta” como características do nordeste, visto que é lá que os usuários da língua empregam essas palavras.

É natural que o autor traga elementos de sua cultura para suas obras, em especial, no que diz respeito aos sotaques e termos típicos do lugar, com isso, as expressões em destaque encontradas nos diálogos das falas, logicamente, evidenciarão a qual região pertence aquela palavra. Deste modo, é possível dizer que o que poderá auxiliar o candidato nessa questão é considerar quem é o autor da peça, que, como está explícito na referência, trata-se de um autor paraibano, Ariano Suassuna, conhecido nacionalmente como um dos grandes nomes da literatura nacional.

As opções “C”, “D” e “E” afirmam, respectivamente, que as expressões servem para “ênfatizar a relação familiar entre os personagens”, “sinalizar a influência do gênero nas escolhas vocabulares” e “demonstrar o tom autoritário da fala de uma das personagens”. As expressões não destacam a convivência familiar, nem destacam que a influência de um gênero ou outro mediante a fala de determinado vocábulo. Assim, o candidato atento poderá eliminar as letras “C” e “D”. Apesar de Euricão está indignado com a atitude de Eudoro, sua fala não denuncia um tom autoritário, mas sim, um tom de raiva, então, a letra “E” não corresponde ao que o enunciado exige.

Vale enfatizar que essas expressões não são taxadas pelo enunciado de “certas” ou “erradas”. É perceptível que foram tratadas apenas como formas particulares de expressão, comumente usadas em determinada região do Brasil, e seu uso denuncia o local que ela pertence. Portanto, ao tratar sobre as questões sociovariacionistas da língua, a questão opta por apresentar as variações como formas linguísticas condicionadas por aspectos culturais e regionais.

A próxima questão evidenciará como a escrita de um nome próprio revela a identidade de um lugar, mesmo que não esteja escrito de acordo como a norma padrão. Note:

Figura 8

QUESTÃO 06

Sítio Gerimum
Este é o meu lugar [...]
Meu Gerimum é com g
Você pode ter estranhado
Gerimum em abundância
Aqui era plantado
E com a letra g
Meu lugar foi registrado.

OLIVEIRA, H. D. *Lingua Portuguesa*, n. 88, fev. 201

Nos versos de um menino de 12 anos, o emprego da palavra “Gerimum” grafada com a letra “g” tem por objetivo

- A valorizar usos informais caracterizadores da norma nacional.
- B confirmar o uso da norma-padrão em contexto da linguagem poética.
- C enfatizar um processo recorrente na transformação da língua portuguesa.
- D registrar a diversidade étnica e linguística presente no território brasileiro.
- E reafirmar discursivamente a forte relação do falante com seu lugar de origem.

Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. LC -1º dia | caderno 4, ROSA - página 5, 2017.

O texto é um poema de Oliveira que fala sobre a escrita do nome “Gerimum”, que é com g, pois se trata de um sítio de uma determinada localidade. O próprio poema diz que isso pode nos causar estranheza, já que sabemos que jerimum é com “j” não com “g”. Porém, ao escrever a palavra com “g”, é possível identificar algo que é revelado pelo próprio autor do texto. O enunciado pede que o candidato explique justamente isso, o objetivo de “gerimum” estar escrito com “g” e não com “j”.

A opção “A” afirma que é “valorizar os usos informais caracterizadores da norma nacional”. O empenho do autor em demarcar a escrita de jerimum com “g” pode levar o candidato a pensar que há uma certa valorização do uso informal da linguagem. Portanto, consideramos essa assertiva um tanto ambígua.

A opção “B” diz que é “confirmar a norma-padrão, em contexto da linguagem poética”, o candidato deverá se atentar que esse tipo de escrita é uma variação usada para denominar um

Sítio, portanto, não é considerado pertencente à norma-padrão, mesmo que seja usada em linguagem poética. Além disso, pode-se levar em consideração que existe a licença poética, em que é permitido infringir as normas gramaticais para atender às necessidades da poesia.

A alternativa “C” também não condiz com o que é pedido: “ênfatizar um processo recorrente na transformação da língua portuguesa”. Aqui, há que se ter bastante atenção, pois podemos pensar que o “processo recorrente” é a alteração de uma letra por outra por conta das questões de oralidade, uma vez que o som de “j” e “g”, nesse caso, não mudaria. Contudo, não podemos afirmar que esse é um caso recorrente da transformação da língua.

Quanto a opção “D”, o candidato poderá raciocinar que apenas uma expressão não será suficiente para registrar a diversidade étnica do país, assim essa opção deve ser eliminada. A opção “E” diz que é “reafirmar discursivamente a forte relação do falante com seu lugar de origem”, essa alternativa é a exata, pois, pelo próprio conteúdo do poema, o autor deixa claro no verso “Meu Gerimum é com g” que existe um sentimento de aproximação que desperta uma identificação/ligação com o lugar onde o autor vive. É como se ele dissesse que em qualquer lugar do Brasil jerimum pode ser com “j”, mas na sua terra é com “g”. Ao compreender o conteúdo do poema, o candidato verá que existe um apreço muito grande por parte do autor em relação à sua terra natal, o que o induzirá a perceber o verdadeiro motivo da palavra ser escrita com “g”.

Nesse contexto, não se pode considerar gerimum com “g” uma palavra errada, pois se trata de um nome próprio que identifica um sítio. E como visto no texto, essa variação já traz uma história diferenciada e importante para aquele lugar. Assim, vemos que a questão trata da variação linguística como um fenômeno que aparece para caracterizar a diversidade da língua, não para apontar o que é “certo” ou “errado” dentro do texto.

A seguir, teremos um exemplo de como o uso adequado das falas, de acordo com a situação comunicativa, influencia na comunicação entre os interlocutores. Veja:

Figura 9

QUESTÃO 08

— Famigerado? [...]
 — Famigerado é “inóxico”, é “célebre”, “notório”, “notável”...
 — Vosmecê mal não veja em minha grossaria no não entender. Mais me diga: é desaforado? É caçoável? É de arrenegar? Farsância? Nome de ofensa?
 — Vilita nenhuma, nenhum doesto. São expressões neutras, de outros usos...
 — Pois... e o que é que é, em fala de pobre, linguagem de em dia de semana?
 — Famigerado? Bem. É: “importante”, que merece louvor, respeito...

ROSA, G. Famigerado. In: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Nesse texto, a associação de vocábulos da língua portuguesa a determinados dias da semana remete ao

- A local de origem dos interlocutores.
- B estado emocional dos interlocutores.
- C grau de coloquialidade da comunicação.
- D nível de intimidade entre os interlocutores.
- E conhecimento compartilhado na comunicação.

Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. LC -1º dia | caderno 1, azul - página 5, 2018

O texto apresenta um diálogo que se inicia com a pergunta “Famiferado?[...]”, em seguida, nota-se a resposta, “Famigerado é ‘inóxico’, é ‘célebre’, ‘notório’, ‘notável’”. O candidato logo perceberá que se trata de um diálogo em que o receptor tenta entender o significado de uma palavra. Apesar da resposta vir logo depois, não fica totalmente claro para o outro interlocutor o sentido da palavra. Por isso, ele tenta adivinhar o significado, sugerindo o que vem a sua mente. Depois, ele pede que se fale numa “linguagem de dia de semana” para que ele possa entender o que está sendo dito.

O candidato atento poderá perceber que os interlocutores não possuem o mesmo grau de escolaridade, pois, um tem dificuldade de entender o que o outro quer dizer por não ter conhecimento do significado de algumas palavras. Ao final do diálogo, é explicado que “famigerado” significa algo ou alguém que é “importante” ou que “merece louvor”, ou seja, o emissor simplifica sua fala para que o outro entenda melhor a mensagem.

O enunciado pede que o aluno marque a alternativa que, de acordo com o texto, reflete na associação de vocábulos da língua portuguesa a determinados dias da semana. Veja que a letra “A” diz que é ao “local de origem dos interlocutores,” essa opção não pode ser a correta, pois em nenhuma parte do texto traz termos que evidenciam a origem dos interlocutores. A opção “B” diz que é o “estado emocional dos interlocutores”, como fica evidente que existe apenas uma dificuldade de um entender o outro devido à linguagem utilizada, não é possível afirmar que o estado emocional tenha a ver com o que pede o enunciado.

Quanto à letra “C”, que diz “grau de coloquialidade na comunicação”, está correta, pois, quando se fala de uma linguagem de dia de semana está se referindo a uma linguagem usada corriqueiramente, mais coloquial, sem formalidades ou sem palavras rebuscadas. É nesse sentido que o interlocutor usa essa expressão “linguagem de em dia de semana”, ou seja, linguagem que é simples, cotidiana.

As alternativas “D” e “E”, consideram, respectivamente, que é o “nível de intimidade entre os interlocutores” e o “conhecimento compartilhado na comunicação”. O candidato poderá notar, por meio do diálogo, que não existe tanta intimidade entre os falantes, e que mesmo que haja compartilhamento de conhecimento, por um ajudar o outro a entender o significado de uma palavra, não condiz com o que reflete na associação de vocábulos da língua portuguesa a determinados dias da semana.

Nesta questão, vemos que a variação linguística foi apresentada de forma a considerar as falas em situações de uso, no diálogo. Vimos que duas pessoas estavam tentando se comunicar, mas, por não terem o mesmo grau de escolaridade, a comunicação ficou difícil, e um teve que simplificar sua fala para ter uma boa comunicação com o outro. Ao mesmo tempo, vimos que o enunciado usou uma fala para exemplificar que a linguagem do dia a dia é tida como coloquial, ou seja, sem formalidades, mostrando em que contexto deve ser usado esse tipo de linguagem, ao contrário da culta, que obviamente, não é usada em situações informais.

Observamos nas questões analisadas que o tema da variação linguística, embora ainda apareça em poucos casos, é compreendido dentro da perspectiva de língua como acontecimento mutável, marcada por maleabilidade e por adequações às situações. Compreendemos, então, que o exame segue e está em consonância com os documentos que norteiam o ensino que, em seus textos, marcam a importância de pensarmos e debatermos as questões da variação.

3.4 Conhecimento gramatical

Nesta última parte da análise, focaremos nas questões que estão voltadas para a gramática. Visto que nas últimas décadas tem sido discutido bastante sobre como o ensino de língua é aplicado em sala de aula, nosso intuito é observar a forma como a gramática é abordada pelo exame nacional do ensino médio. Sabemos que o tradicionalismo ainda persiste nas escolas, mas no Enem, o que observamos é que a gramática é trabalhada como os documentos oficiais

sugerem, de forma contextualizada, sendo pensado a serviço do texto e não como um elemento a parte.

Notamos que, em comparação aos outros eixos trabalhados anteriormente, essas questões que trazem aspectos gramaticais pontuais quase não aparecem nos três últimos anos de Enem. Aqui, vamos considerar todas que foram encontradas, ou seja, apenas três, uma de cada ano, 2016, 2017 e 2018. Veja o exemplo da primeira questão abaixo:

Figura 10

QUESTÃO 132  Os sinais de pontuação são elementos com importantes funções para a progressão temática. Nesse miniconto, as reticências foram utilizadas para indicar

L.J.C.

- 5 tiros?
- É.
- Brincando de pegador?
- É. O PM pensou que...
- Hoje?
- Cedinho.

A uma fala hesitante.

B uma informação implícita.

C uma situação incoerente.

D a eliminação de uma ideia.

E a interrupção de uma ação.

COELHO, M. In: FREIRE, M. (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. LC - 2º dia | caderno 5, AMARELO - página 15, 2016.

O texto da questão é bem curto e formado por diálogos. O enunciado diz que o texto é um miniconto, mas o objetivo é pedir que o candidato marque a opção que corresponde à função das reticências que aparece na fala: “É. O PM pensou que...”. Dependendo do contexto, as reticências podem apresentar diferentes funções, uma delas é de dá a ideia de continuidade na fala, às vezes, porém, também pode apresentar-se como uma supressão ou uma pausa.

Tendo em vista que o candidato saiba dessas informações, as opções apresentadas na questão poderão causar confusão ao candidato, isso porque todas podem facilmente se encaixar na função das reticências. Então, será necessário da parte dele interpretar o texto e compreendê-lo, a partir daí, identificar a função das reticências naquele contexto.

Note o que as alternativas indicam: letra “A”: “uma fala hesitante”, ou seja, uma fala que por questão de dúvidas e incertezas acabou sendo pausada ou interrompida pelo próprio falante. Na forma escrita, as reticências são usadas para expressar esse pensamento, mas pela leitura atenta do texto, o candidato poderá notar que o interlocutor não apresenta nenhuma incerteza sobre o que está dizendo. A letra “B” diz que as reticências indicam “uma informação implícita,” está correta, pois na fala do interlocutor é perceptível que ele não conclui a informação de forma

proposital, sua intenção é deixar a informação subentendida mesmo, por isso, foram usadas as reticências para cortar sua fala.

A letra “C” traz a ideia de que é “uma situação incoerente”, essa opção não condiz com o contexto do texto, pois o diálogo entre os interlocutores flui bem e o interlocutor, ao pausar seu pensamento, não dá a entender que está falando algo que não combina com a situação. O candidato verá que a fala é sobre o assunto comentado entre os dois interlocutores, e eles não apresentam nenhum receio ao comentar sobre os fatos descritos no diálogo, portanto, as reticências não são usadas para ocultar uma informação que não pode ser falada pelo simples fato de não combinar com a situação.

As letras “D” e “E” dizem, respectivamente, “eliminação de uma ideia” e a “interrupção de uma ação”. As reticências não eliminam nenhuma ideia da fala nesse contexto, mas sim, oculta uma informação, com o intuito de deixar subentendido o que o PM fez. Não é possível ser a interrupção de uma ação porque o interlocutor está falando sobre um fato, não fazendo algo e de repente teve que parar por algum motivo.

Para conseguir resolver essa questão, o candidato terá que usar suas habilidades de interpretação e compreensão textual, bem como ter conhecimento sobre pontuação, em especial, sobre o uso das reticências. Observamos, então, como os sinais de pontuação podem desempenhar um papel importante na progressão do texto, dando sentido ao que está sendo dito.

Figura 11

QUESTÃO 24

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 A finalização do texto com a frase de efeito “Será que ele conseguirá acertar as coisas?”.
- E O uso do pronome de terceira pessoa “ele” ao longo do texto para fazer referência ao protagonista “João/Zero”.

Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. LC -1º dia | caderno 4, ROSA - página 11, 2017.

O texto da questão 24 traz uma breve resenha de um filme. O enunciado pede que o candidato identifique a alternativa que mostra qual aspecto da organização gramatical atualiza os eventos apresentados na resenha, que contribuem para despertar o interesse do leitor.

A letra “A” diz que é “o emprego do verbo *haver*, em vez de *ter*[...]”. O candidato poderá concluir que realmente o emprego do verbo *haver* no lugar de *ter* deixa o texto mais claro, mas esse detalhe não desperta o interesse do leitor. Na verdade, o que contribuirá para esse objetivo é o que está na letra “B”, “a descrição dos fatos com os verbos no presente do indicativo, como ‘retoma’ e ‘descobre’”. Os usos desses verbos no presente do indicativo expressa fato atual, pois o uso dos verbos nesse tempo verbal atualiza os eventos descritos na resenha, por isso, o leitor tende a querer saber mais sobre o filme.

A alternativa “C” afirma que é “a repetição do emprego da conjunção ‘mas’ para contrapor ideias”. Esse mecanismo colabora para o desenvolvimento textual e dá sentido ao texto. Essa opção é ligada à coesão e à coerência do texto, não serve para atualizar os eventos. Ao considerar essas informações, o candidato poderá notar que essa opção não atende ao que o enunciado exige, portanto, haverá a possibilidade dele eliminar essa opção.

Quanto à letra “D”, “a finalização do texto com a frase de efeito: será que ele conseguirá acertar as coisas?”, podemos dizer que o leitor, ao ler essa pergunta, pode sim sentir a curiosidade em assistir ao filme para saber o que acontece, mas o candidato deve observar que o foco do enunciado é sobre o que, no texto, referente à organização gramatical, atualiza os eventos. Caso o candidato note que essa função pertence apenas aos verbos empregados no presente e a frase de efeito que está no final não está voltada, especificamente, para a organização gramatical, ele será induzido a descartar a opção “D”.

A alternativa “E” diz que é “o uso do pronome de terceira pessoa ‘ele’ ao longo do texto para fazer referência ao protagonista ‘João/zero’”. Essa assertiva, mais uma vez, está voltada para elementos da coesão do texto, pois, o uso do pronome “ele” para substituir outra palavra faz parte da função referencial da língua, não para evidenciar o tempo verbal usado na resenha. Ou seja, para que o candidato realmente acerte essa questão, é necessário uma especial atenção ao enunciado, pois nele, o pedido é que se aponte qual elemento da estrutura textual “atualiza” os eventos e, isso, concluímos, fica a cargo dos tempos verbais.

Assim como na primeira questão, observamos que houve uma preocupação de se pensar sobre as funções da gramática, dessa vez, a partir de uma classe de palavras, os verbos. Pensamos que, para obter sucesso na questão, o candidato precisaria unir diversos conhecimentos, mas seria crucial compreender como os itens lexicais se relacionam e contribuem para provocar determinada reação.

A próxima questão também trata de um assunto que está voltado para a função do emprego de um tempo verbal. Veja:

Figura 12

QUESTÃO 41



Nesse texto, busca-se convencer o leitor a mudar seu comportamento por meio da associação de verbos no modo imperativo à

- A) indicação de diversos canais de atendimento.
- B) divulgação do Centro de Defesa da Mulher.
- C) informação sobre a duração da campanha.
- D) apresentação dos diversos apoiadores.
- E) utilização da imagem das três mulheres.

Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. LC -1º dia | caderno 1, azul - página 17, 2018.

O texto da questão é um cartaz que informa sobre como denunciar o assédio contra as mulheres. No cartaz há números que servem para fazer a denúncia e uma frase que diz: “Se você foi vítima de assédio, rompa o silêncio: Denuncie”. Além disso, há três mulheres, uma tapando os olhos, outra com a mão na boca e a terceira tapando os ouvidos. O candidato ao analisar essa imagem poderá concluir que não é para as vítimas fingirem que não estão vendo, nem ouvindo, nem escutando nada, elas não devem ficar em silêncio, precisam denunciar.

O próprio enunciado já afirma que os verbos estão no imperativo, ou seja, traduzem a ideia de ordem. Mas o foco é saber o que em especial está associado aos verbos no imperativo e como isso convencerá o leitor a mudar seu comportamento diante do assunto trazido pelo cartaz.

A opção “A”, “B”, “C” e “D” dizem, respectivamente, que é a “indicação de diversos canais de atendimento”, “divulgação do Centro de defesa da mulher”, “informação sobre a duração da campanha” e “apresentação dos diversos apoiadores”. Todas essas informações estão explícitas no cartaz, mas nenhuma delas atende ao que pede o enunciado, pois ao associar os verbos no imperativo com qualquer uma dessas assertivas, não teríamos um impacto tão direto e objetivo quanto à utilização da imagem das mulheres, pois, sabemos, a imagem é carregada de simbolismos e tende a captar as atenções.

Como se trata de uma união de linguagem verbal e linguagem não verbal, o principal objetivo do cartaz, ao trazer a imagem das mulheres, é fazer o leitor refletir sobre sua atitude em relação ao assédio sofrido pela mulher. Além disso, percebe-se que o público desse cartaz é voltado para as pessoas do sexo feminino, visto que são elas quem mais sofrem assédio, então, ao ver como as mulheres do cartaz estão, as vítimas podem se identificar e mudar seu comportamento, ou seja, não ficar mais em silêncio, e sim denunciar.

Para resolver essa questão, o candidato deverá ficar atento tanto ao uso dos verbos no imperativo, já que estão fortemente relacionados à mensagem que o cartaz traz, quanto ao o que imagem das três mulheres quer dizer. A associação desses dois elementos é o que pode convencer a vítima de assédio a denunciar o que ela sofre. Portanto, a letra “E”, seria a opção correta: “utilização da imagem das três mulheres.”

As três questões analisadas trouxeram a gramática de forma contextualizada. Isso exige que o candidato ative suas habilidades de interpretação e compressão textual, para além dos seus conhecimento linguísticos e gramaticais. Além disso, vimos que os gêneros textuais que estiveram presentes nas questões serviram de suporte para que o candidato pudesse entender as funções da gramática dentro daquele texto e não em trechos recortados e descontextualizados. É dessa forma que a gramática pode e deve ser aplicada, não apenas no Enem, mas também em sala de aula, com isso, o aluno entenderá que o funcionamento da língua depende de uma série de fatores textuais que se organizam para permitir que ali tenhamos um texto.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa tem sido bastante criticado durante as últimas décadas devido à persistência do uso de métodos ultrapassados. Contudo, notamos que em decorrência dessas e de tantas outras discussões em torno da educação, existe a tentativa de tornar o ensino de língua o mais funcional possível, a partir de atividades de leitura, escrita e análise linguística que tomam por objeto os textos que circulam na sociedade. Vemos os efeitos dessas reflexões e críticas de muitas formas, uma delas, é o exame nacional do ensino médio.

Com vistas a contribuir com esse debate, objetivamos analisar as questões de Língua Portuguesa nas provas do Enem dos anos de 2016, 2017 e 2018, buscando identificar quais assuntos de Língua Portuguesa são priorizados nas questões do Enem e compreender como os eixos do ensino de Língua Portuguesa, como leitura, interpretação textual, critérios de textualidade, variação linguística e análise linguística são trabalhados no exame.

Por exemplo, no eixo **leitura e compreensão textual**, notamos que essas questões compõem a maior parte da prova de linguagens, portanto, são priorizadas no exame. Vimos que o aluno terá que ativar, por meio da leitura realizada, seus conhecimentos linguísticos e de mundo, além de seguir uma série de atividades cognitivas (antecipação, inferência e verificação) para se obter uma leitura significativa. Isso implica dizer que um tipo de leitura decodificada não traria ao candidato bons resultados, o que se exige mesmo do estudante é a identificação dos elementos que estão além da superfície textual, como os aspectos semânticos, pragmáticos e cognitivos. Por isso, concluímos que a concepção de língua sociointeracionista é a priorizada no ENEM.

O Enem é conhecido por ter leituras extensas, com isso, observamos que as questões que têm por base **texto e textualidade**, realmente apresentam o texto na íntegra ou um recorte do texto que deixa explícito a que gênero pertence. Em nenhum momento vimos frases ou orações soltas como suporte para a resolução da questão. A partir desse dado, concluímos que é possível o candidato identificar os elementos da textualidade, como a informatividade, a intencionalidade, a coesão, a coerência, a situacionalidade, a aceitabilidade e outros critérios que são necessários para a construção do plano textual. Outro ponto observado é que o objetivo dessas questões é justamente fazer o aluno refletir sobre a função social dos gêneros textuais apresentados.

No eixo **variação linguística**, notamos que a língua é tratada como os documentos oficiais preconizam, ou seja, como um fenômeno mutável e heterogêneo, e que é importante que

os falantes da língua apresentem adequações de acordo com a situação comunicativa. O ponto negativo é que são poucas as questões relativas a esse tema, mas as que aparecem não disseminam a cultura do “certo” ou “errado”. Este fato, de haver poucas questões de variação, evidencia a importância da variação linguística ser discutida com mais afinco, no intuito de amenizar os preconceitos que giram em torno da língua e de divulgar o papel da pedagogia da variação linguística.

No último eixo, **conhecimento gramatical**, observamos que são pouquíssimas as questões voltadas para aspectos gramaticais específicos. Encontramos apenas uma questão de cada prova dos últimos três anos, no entanto, foram trabalhadas de forma contextualizada, como os documentos oficiais recomendam. Todas apresentavam textos e tinham a finalidade de fazer o aluno pensar qual a função de determinado item gramatical dentro daquele gênero textual, o que induzia o candidato a refletir sobre o funcionamento da língua, além de ativar suas habilidades de compreensão e interpretação textual, e conhecimentos linguísticos. É importante pontuar aqui que quando falamos sobre questões de natureza gramatical, nos referimos àquelas que discutem as classes de palavras e arranjos sintagmáticos, embora compreendamos que a gramática é formadora do texto e quando se trabalham aspectos de leitura e de textualidade, necessariamente, a gramática está ali envolvida.

Com esses dados expostos, confirmamos nossas hipóteses: as atividades de leitura e interpretação textual são preponderantes em detrimento das questões puramente gramaticais, pois observamos que mais da metade das questões que fazem parte das provas de 2016 a 2018 são subjetivas e têm por objetivo o exercício da leitura e da compreensão textual, em detrimento das questões que se propuseram a pensar em elementos da gramática que colaboram para a estruturação do gênero apresentado. Da mesma forma, os fatores de textualidade são recorrentes nas questões do Enem, visto que é comum os gêneros textuais aparecerem em todas as questões, permitindo assim que o candidato identifique os critérios que constroem o texto. Por fim, confirmamos a hipótese que haveria questões que discutem a variação linguística, embora tenhamos pensado e confirmado que são poucas. Nos três anos, contabilizamos oito questões que, mesmo em número reduzido, apresentaram a língua como um fenômeno multifacetado.

O Enem ter tomando uma proporção marcante na vida dos estudantes de ensino médio, afetou, em nossa opinião, positivamente o modelo de ensino nas escolas, uma vez que, atualmente, por conta do desejo da maioria dos alunos do ensino médio entrar no ensino superior,

existe uma maior motivação por parte das escolas e professores para preparar os alunos para o exame, o que os incentiva a atender as exigências dos documentos norteadores do ensino de LP, que é o espelho da matriz de referência do Enem.

Acreditamos que nosso estudo, ao apresentar uma análise das questões do ENEM, no eixo de Língua Portuguesa, possa colaborar para uma compreensão do exame e do próprio ensino de língua, porque, como vimos, o Enem é um reflexo desse ensino. Torcemos para que a pesquisa contribua para um conhecimento mais amplificado de como o exame trabalha as questões da linguagem, fazendo assim, que aqueles que pretendam realizá-lo, compreendam melhor sua natureza.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. A coesão do texto. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. A Leitura: de olho nas suas funções. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAGNO, M. STUBBS, M. GAGNÉ, G. **Língua Materna: Letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional comum curricular (Ensino Médio). Brasília, MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Média e Tecnológica. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio). Linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC; SEMTEC, 2000.

CASCARDO, Jorge. **Competências e habilidades no ensino: o que são e como aplicá-las?** Disponível em: <https://www.somospar.com.br/competencias-e-habilidades/> acesso em: 03 de maio de 2019.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: Ana Maria Stahl Zilles; Carlos Alberto Faraco. (Org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, v. 1, p. 31-51.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Por uma pedagogia da variação linguística. Ponta Grossa, 2011. Disponível em <https://variacaolinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco-_por_uma_pedagogia_da_variacao_linguistica1.pdf> Acesso em 09 de set. 2019

GERALDI, João Wanderley. A presença do texto na sala de aula. **Lingua(gem), texto e discurso: entre a reflexão e prática**. Gláucia Proença Lara Muniz (org.). Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALÉ/UFMG, 2006.

HISTÓRICO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>> Acesso em: 07 de maio de 2019

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão textual como trabalho criativo**. Unesp, 2007. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>>. Acesso em: 05 de maio 2019.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Leitura, texto e sentido**. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997

KOCH, Ingedore. TRAVAGLIA, Luiz. **Texto e coerência**. Coerência: de que depende, como se estabelece. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 6 reimp. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leituras do Brasil, 1996.

OLIVEIRA, Thiago Soares. Língua Portuguesa no ENEM: análise das questões das provas de 2006 a 2014. **Entretextos**, Londrina, V. 15, n.2, p. 53-71, jul./dez. 2015.

TEIXEIRA, Claudia de Souza. **Análise linguística e ensino de gramática**. Revista Ecos (Cáceres) , v. 2, p. 163-174, 2012 Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/722/725>> Acesso em: 09 de set. 2019

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Para que ensinar teoria gramatical**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.135-231, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2340/2289>> acesso em: 09 de set. 2019

_____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gramática**: ensino plural. A sistematização do ensino de gramática. São Paulo, Cortez, 2003.