

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

NATÁLIA OLIVEIRA DE SOUZA

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

MACEIÓ

2020

NATÁLIA OLIVEIRA DE SOUZA

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

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para
obtenção do grau de Licenciatura em Letras -Português
pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de
Alagoas.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos

MACEIÓ

2020



ATA DA REUNIÃO DE JULGAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DO/A ALUNO/A:

Natália Silveira da Silva

MATRÍCULA: 15111048

TÍTULO DO TCC: As questões de operatória de ENEH uma análise linguística - discursiva

Ao(s) 14 dia(s) do mês de dezembro do ano de 2020

reuniu-se a Comissão Julgadora do trabalho acima referido, assim constituída:

Prof.ª Orientador/a: Lucina de Fátima Santos

1º Prof.ª Examin.ª: Yana Leis Soares Gomes

2º Prof.ª Examin.ª: Adna de Almeida Soares

que julgou o trabalho () APROVADO () REPROVADO, atribuindo-lhe as respectivas notas:

Prof.ª Orientador/a: 10,00 (dez inteiros)

1º Prof.ª Examin.ª: 9,5 (nove inteiros e cinco décimos)

2º Prof.ª Examin.ª: 9,5 (nove inteiros e cinco décimos)

totalizando, assim a média 9,6 (nove inteiros e seis décimos)

e autorizando os trâmites legais. Estando todos as de acordo, lavra-se a presente ata que será assinada pela Comissão.

Maceió, 14 de dezembro de 2020

Lucina de Fátima Santos
Prof.ª Orientador/a

Yana Leis Soares Gomes
1º Prof.ª Examin.ª

Adna de Almeida Soares
2º Prof.ª Examin.ª

VISTO DA COORDENAÇÃO



AGRADECIMENTOS

À Deus, por sua infinita misericórdia e por seu amor tão grande por mim.

Aos meus pais, Luiz e Marli, que, mesmo sendo agricultores, foram minha inspiração para concluir este trabalho.

Às minhas irmãs, Marileide, Sheila e Tamires, que sempre me ajudaram em tudo que precisei.

À minha professora do ensino médio, Edvalda Diniz, que ajudou muitíssimo em minha formação, sinto-me muito grata por todo carinho.

À minha esplêndida orientadora, professora Lúcia de Fátima, agradeço pela paciência, delicadeza e por seu companheirismo. Com toda certeza, guardarei todos os seus ensinamentos.

Ao PET Letras Ufal, como foi bom para minha formação participar desse programa.

À minha tutora, professora Fabiana, agradeço pelo acolhimento e por sua preocupação.

À todos os professora da Faculdade de Letras da Ufal, que, de forma direta ou indireta, contribuíram também com minha formação.

Às minhas amigas Cinhya, Alessandra, Natália e Daniely, como foi ótimo partilhar momentos na graduação com vocês.

Ao meu amigo Raul, que sempre revisava meus textos.

Ao meu pároco, Padre Lourenço, por todos os conselhos e incentivos para concluir este ciclo.

À todos que, de alguma forma, contribuíram com minha formação, meu muito obrigada.

RESUMO

O ensino de gramática ainda continua sendo o principal foco nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo pelas exigências do domínio de conhecimentos linguísticos exigidos em diversos contextos da sociedade, dentre eles, o acesso à universidade por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No entanto, muitos pesquisadores e professores alertam para as dificuldades que os alunos apresentam nas aulas de gramática. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar como as questões de gramática normativa são apresentadas no ENEM. Para fundamentar a análise, adota-se como referencial teórico estudos que buscam refletir sobre as práticas de ensino, dentre eles: Geraldi (1997; 2012), que discute sobre as concepções de linguagem nas práticas de sala de aula, como também faz sugestões para o ensino de língua pautado na análise linguística (AL); Franchi (2006), que afirma ser a linguagem subordinada a regras, no entanto, para esse autor, é na interação social que o indivíduo se apropria do sistema linguístico; Possenti (1996), que enfatiza o objetivo de a escola só ensinar o português padrão, ou criar condições para que ele seja aprendido; Pietri (2003), que destaca a escola como a responsável para escolher os conteúdos e coordenar a forma como esses conteúdos serão ministrados. Também consideramos as reflexões de Chizzotti (2006) para fundamentar a pesquisa qualitativa, bem como Ludke e André (1986), que também refletem sobre metodologia de pesquisa. O corpus da análise foi constituído com as questões gramaticais do ENEM, num recorte de um intervalo de sete anos, referente ao período de 2013 a 2019. Esse recorte temporal se justifica devido à dimensão deste trabalho, por isso foram considerados os exames mais recentes, com ilustração dos temas mais recorrentes. A pesquisa possibilitou afirmar que o modo como são propostas as questões de gramática normativa no ENEM ainda está pautado apenas na metalinguagem, restrito à concepção de linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, não há, dessa forma, uma proposta com base na perspectiva da linguagem como interação social (BAKTHIN, 1997), nos estudos de letramento (KLEIMAN, 1995) e, nem mesmo, em práticas de Análise Linguística (GERALDI, 2012).

Palavras-chave: Gramática Normativa; ENEM; ensino.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
2. CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM.....	9
3. A GRAMÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	11
4. METODOLOGIA.....	14
5. UM OLHAR PARA OS ESTUDOS GRAMATICAIIS COM BASE NA ANALÍSE LINGUÍSTICA (AL).....	18
6. ANÁLISE DAS QUESTÕES DO ENEM.....	20
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	31

1- INTRODUÇÃO

Anualmente, são muitos os estudantes que se preparam para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o intuito de terem acesso ao ensino superior através das universidades públicas ou privadas. Dentre as várias competências que são exigidas a esses estudantes, incluem-se os conhecimentos gramaticais; estes, por sua vez, são os eixos das aulas de português (MENDONÇA, 2006). Todavia a gramática ainda é entendida como um tema sobre o qual os estudantes expressam muitas dificuldades. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar como o ENEM¹ aborda a gramática normativa em suas questões.

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

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

Porém, mesmo com a realização de diferentes discussões sobre esse tema, o ensino de gramática ainda se caracteriza como um dos grandes desafios da atualidade do ensino de Língua Portuguesa, seja por causa das dificuldades apresentadas pelos alunos sobre sua aprendizagem,

¹ Essa escolha se justifica porque a maioria dos estudantes concluintes do ensino médio fazem esse exame para entrarem nas universidades públicas do país. Assim, buscaremos entender o espaço da gramática normativa nas provas desse exame. Para isso, faremos uma discussão sobre os estudos gramaticais, bem como das novas propostas metodológicas em sala de aula para o ensino de gramática normativa.

seja pelas metodologias e materiais utilizados em seu ensino (CAMPOS, 2014; KLEIMAN, 2018). Antunes (2014) enfatiza que os estudantes demonstram não compreender as normas da gramática normativa nas suas práticas de escrita e como utilizá-las para compreensão de textos.

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

Sob essa perspectiva defendida por Franchi (2006), Possenti (1996) esclarece que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, deve ser criar condições para que ele seja aprendido sob uma abordagem crítica e significativa de aprendizagem. Nesse contexto de ensino, esse autor ainda afirma que os alunos chegam à escola sabendo falar português e que, na língua, existem os dialetos que são diferentes e, por isso, são estigmatizados e vistos de forma errada². Porém, não se trata de erros, mas de diferenças linguísticas. Para Faraco (2016, p. 37), “a escrita é uma modalidade muito específica da língua, e pode conviver pacificamente com toda a riqueza e diversidade da linguagem oral de todos os dias e de todas as regiões do país.” (FARACO, 2016, p. 37). Dessa forma, há possibilidade de o ensino ser pautado também na gramática normativa, todavia deverá haver uma sensibilidade em relação às diferenças linguísticas. Assim, a concepção de gramática é ampliada para o que

² A valorização ou a estigmatização de alguns dialetos estão estritamente ligadas às razões históricas e culturais, assim foi conferido à gramática normativa o título de norma padrão, enquanto as outras modalidades da língua são estigmatizadas. (ANTUNES, 2014, p.26).

Possenti denomina de gramática internalizada, conforme discutiremos na terceira seção. Tal concepção vincula-se à proposta de análise linguística defendida por Geraldi

A abordagem apresentada por Geraldi (2012)/[1984] enfatiza a necessidade de ser considerada a concepção de linguagem adotada em divergentes linhas teóricas e as implicações de cada concepção nas escolhas dos métodos e práticas de sala de aula. Nesse sentido, esse linguista discute três concepções de linguagem, são elas: expressão de pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação. A primeira concepção considera a linguagem como expressão do pensamento, logo, segundo esse autor, “se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações correntes de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2012, p. 41); outro autor que corrobora com essa proposição é Travaglia (2009). Este, por sua vez, destaca que “Para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Assim, não conseguem organizar as ideias de forma lógica. Nessa concepção, englobam-se os estudos tradicionais, ou seja, os estudos da gramática normativa.

Em relação à segunda concepção, a linguagem é compreendida como instrumento de comunicação. De acordo com Geraldi (2002, p. 41), a língua é vista como um código, ou seja, como “um conjunto de signos que se combinam segundo regras” com o objetivo de transmitir uma mensagem a um receptor. Assim como a primeira concepção, essa possui um caráter de natureza monológica. Dessa forma, o emissor codifica enquanto o receptor decodifica a mensagem. Essa concepção, ainda segundo esse autor, vincula-se ao “estruturalismo e ao transformacionalismo”.

Por fim, a terceira concepção concebe a linguagem como uma forma de interação entre os sujeitos. Para Bakhtin (1997, p.354), a interação verbal, de natureza dialógica e social, é a categoria básica da concepção de linguagem como um fenômeno social, marcado ideologicamente. Sobre isso decorre que o enunciado³ é a unidade de análise dos processos de interação verbal, “a verdadeira unidade da comunicação verbal”. Ainda conforme esse autor, o diálogo, concebido como um processo que ultrapassa a interação face a face, é o traço fundamental do enunciado e da enunciação. Sob essa perspectiva, a palavra “diálogo” é concebida no sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Assim, ampliamos tanto para a fala quanto a

³ Para Bakhtin (1997, p. 279), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, preferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana.” Estes, por sua vez, estão efetivamente em diversos contextos sociais, são estruturados por conteúdo temático, estilo e construção composicional.

escrita a posição de Geraldi (2012, p. 41) de que “por meio da linguagem o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala”.

Na pesquisa que desenvolvemos, embasamos as reflexões na concepção de linguagem como interação social, pelo fato de essa concepção contemplar o contexto sócio-histórico e ideológico nas relações sociais, no âmbito da linguagem e, sobretudo, por acreditarmos que essa concepção corresponde a um ensino de Língua Portuguesa que propicia a formação de sujeitos responsivos e ativos (BAKHTIN, 1997). Com efeito, o estudo da linguagem, como forma de estabelecer interação é imprescindível para entender as relações que se estabelecessem nas práticas de sala de aula tanto entre professor e alunos quanto entre os alunos.

Por fim, destacamos que este trabalho é constituído das seguintes seções: Introdução; Metodologia; Concepções de gramática nos estudos da linguagem; A gramática nas aulas de Língua Portuguesa: uma contextualização histórica; Um olhar para os estudos gramaticais com base na Análise Linguística (AL); Análise das questões do ENEM; Considerações finais e Referências bibliográficas.

2. CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. A GRAMÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O processo de democratização⁴ da escola, na década de 70, possibilitou o acesso de inúmeras camadas sociais ao ambiente escolar, como já mencionamos. Isso acarretou muitas mudanças, não apenas economicamente, mas socialmente e, por conseguinte, vários problemas passaram a permear esse ambiente. No entanto, é necessário pontuar que o problema não foi a democratização, mas as bases que não possibilitaram um ensino de qualidade para as novas classes que passaram também a ter contato com o ambiente escolar. Sobre essa questão, Pietri (2003) compreende que, realmente, inúmeras dificuldades passaram a fazer parte da realidade escolar. Dentre elas, segundo o estudioso, destacamos as seguintes: as novas metodologias de ensino precisaram ser adotadas para atender ao novo público; a diversidade dialetal também passou a existir na escola; houve uma superlotação das escolas, por isso mais professores precisaram atuar na docência (muitos tinham formação precária, mas, devido à demanda, atuavam nas escolas) (PIETRI, 2003).

Antes da democratização havia, segundo Pietri (2003), uma valorização da retórica, poética e da gramática como bases para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, apenas a elite da sociedade era contemplada com esse ensino clássico. O processo trouxe outras práticas para sala de aula por causa de questões sociais. Isso provocou mudanças nas metodologias educacionais. Assim, também surgiu um novo material didático de apoio à prática docente, no caso, o livro didático. No entanto o uso desse material interferiu na autonomia de alguns professores, porque estes foram orientados a usar o livro como parte fundamental das aulas.

⁴ A democratização foi um processo de socialização da educação proposta pelo regime militar nas décadas de 60 e 70. Por meio dessa democratização, novas “camadas da população que até então não tinham tido acesso às práticas escolares ou às variedades linguísticas de maior prestígio social passam a frequentar os bancos escolares” (PIETRI, 2003, p. 21).

Diante desses conflitos, a democratização possibilitou olhares diferentes para a educação, entre os que a defendiam, por entenderem como forma de possibilitar o desenvolvimento científico e industrial; e os que não a defendiam, pois os problemas no ambiente escolar desencadearam muitos conflitos.

Mesmo depois da democratização da educação, as concepções sobre o ensino de língua portuguesa continuaram a seguir os mesmos caminhos trilhados anteriormente. Desse modo, Franchi (2006) enfatiza que a linguagem ainda é subordinada a regras, as quais podem ser por condições sonoras ou genéticas, no entanto é na interação social que o indivíduo se apropria do sistema linguístico. Todavia, esse autor, também, mostra que o caminho para o ensino de gramática precisa conciliar a teoria gramatical com os processos linguísticos. Para Franchi (2006), “não há nenhuma conexão possível entre gramática e uso, entre gramática, produção e compreensão de textos” (FRANCHI, 2006, p.80). Ainda, segundo ele, a criatividade, como forma de promover um ensino mais consciente do uso da língua, transita em várias especificidades da linguagem. Com efeito, salienta que “há criatividade na construção das expressões mais simples e diretas em cada um de nossos atos comunicativos” (FRANCHI, 2006, p. 51).

Ainda sobre o ensino de gramática normativa, o autor afirma que a principal questão não está em priorizar a tradição, mas em repetir inconscientemente as fórmulas padronizadas pela escola (FRANCHI, 2006). Segundo esse linguista, a questão mais importante para teoria gramatical é: “por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam?” Esse estudioso compreende que alguns conceitos de gramática são inconsistentes e que, ao fazer uma pequena análise, é possível perceber que há algumas incoerências nesses conceitos, como, por exemplo, na definição de sujeito e suas subclassificações. Nesse mesmo sentido, Mendonça (2006) afirma que acontece uma mistura aleatória de critérios semânticos, sintáticos e até pragmáticos.

Franchi (2006, p.53) também entende que é primordial “levar os alunos a operar sobre a linguagem”, pois, dessa forma, eles podem refletir sobre os seus próprios textos. Em comunhão com os estudos sobre a língua/linguagem como interação social, esse autor entende que só será possível o “saber linguístico” quando a escola se tornar um espaço de interação social. No entanto, ele alerta para o fato de que a escola não é um lugar de “banquinho de praça”, mas um ambiente que possibilita a construção do conhecimento entre professor e aluno e vice-versa (FRANCHI, 2006). Em conformidade com isso, Antunes (2014) propõe que a escola seja um ambiente social, por isso seja propício para a interação entre os estudantes.

Ao falar sobre o ensino de gramática, Pietri (2003) destaca que não podemos deixar a tradição de lado, mas é necessário observar as contribuições que toda essa tradição trouxe para o ensino gramatical e, assim, fazer uso dessas contribuições. Nesse sentido, Travaglia (2009) destaca que não podemos conceber os estudos de gramática baseado em formas corretas e incorretas, como é feito atualmente, porque isso corrobora para um estudo prescritivo da língua, ou seja, um ensino essencialmente voltado à metalinguagem. Diante dessa questão, Geraldi (2012) salienta que existe uma diferença entre ensino de língua e ensino de metalinguagem, este compreende dominar uma língua com conceitos de metalinguagem que caracterizam as estruturas de uso, aquele, por sua vez, compreende dominar habilidades de uso da língua em situações concretas de interação.

Ainda sobre essa questão, Neves (2003) propõe que o ensino da língua não deve priorizar um estudo taxonômico, mas é necessário buscar uma relação entre o uso efetivo da linguagem, bem como contemplar o convívio de variantes no uso linguístico, sem deixar de lado os estudos tradicionais. Para essa autora, os estudos gramaticais precisam estar embasados em estudos de textos, deixando de usar assim frases isoladas como exemplos nas aulas de gramática.

É consenso, entre os autores que refletem sobre o ensino de gramática (PIETRI, 2003; NEVES, 2003; FRANCHI, 2006; TRAVAGLIA, 2009; GERALDI, 2012) a ideia de que muitas são as dificuldades com o ensino de gramática na escola, visto que os métodos utilizados corroboram para frustração dos professores, que, em alguns casos, buscam inovar o ensino, mas isso não é concretizado de forma efetiva (GERALDI, 2012). Uma das causas prováveis para essa situação deve-se à metodologia que os docentes não sabem como proceder por inúmeros motivos como a

falta de recursos que possibilitem uma progressão curricular. Também a falta de recursos que ofereçam uma alternativa à formação normativa tradicional, falta de clareza das propostas que circulam indicando análises, sem informar sobre os instrumentos disponíveis para tais análises. (KLEIMAN, 2018, p.149).

Com efeito, as práticas educativas não são significativas e, como consequência, não colaboram para o ensino de língua (ANTUNES, 2014). Por isso, muitas pesquisas destacam que é pertinente uma mudança para o ensino de gramática, no entanto, ainda há uma limitação de estudos que tragam realmente as metodologias necessárias para essa mudança.

Diante das discussões propostas nesta seção, adotamos um estudo pautado nas variedades de usos da língua, conforme proposto por Possenti (1996). Além disso,

consideramos de imensurável importância saber, diante dos diversos contextos do dia a dia, usar a linguagem para interagir com os interlocutores nas diversas práticas sociais de fala, leitura e escrita. Assim, adotamos uma concepção de ensino de gramática em que as reflexões considerem os usos reais da língua, nas várias práticas sociais, como propõem os estudos dos letramentos, incluindo a escola, principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995; 2005). Por isso, nosso objetivo de analisar a concepção de gramática que predomina na fundamentação das questões gramaticais propostas no Enem.

Na seção seguinte, ampliamos a compreensão da concepção de gramática que adotamos neste trabalho, ao discutir a proposta de análise linguística abordada por Geraldi [1984]/(2012).

4- METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida está embasada nas orientações teórico-metodológicas da Linguística Aplicada (doravante LA), entendida como uma área que busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). As orientações adotadas também se fundamentam nas abordagens do círculo de Bakhtin (BAKHTIN, (1997), [1979]; Bakhtin/Volóchinov, (2017)/[1929]. Na visão bakhtiniana, a língua é um fenômeno social da interação verbal que se concretiza nos enunciados (BAKHTIN, 1997), como já dissemos.

A presente pesquisa caracterizou-se como um estudo qualitativo, com base nas discussões de Chizzotti (2006), o qual compreende que “[...] o texto não escapa a uma posição no contexto político, e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com a realidade circundante” (CHIZZOTTI, 2006, p.56), como também em Lüdke e André (1986). Essas autoras fazem uma analogia entre a pesquisa qualitativa e um funil e, assim, destacam que, “no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.13). Correlacionamos as discussões desses autores com os postulados teórico-metodológicos da LA, conforme as discussões de Moita Lopes (2014), Cavalcanti (1986), Signorini (1998), Rojo (2006), entre outros.

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

Adotamos um recorte dos últimos sete exames por pressupormos que esses exames mais recentes apresentam uma abordagem contemporânea do ensino de gramática normativa.

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

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

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

Ao analisarmos o número de inscritos do primeiro ano do Enem para os dias de hoje, percebemos a magnitude dessa prova para os estudantes que desejam entrar no meio acadêmico. No exame de 1998, houve um total de mais de 157 mil inscritos, enquanto que, no exame do ano passado, 2019, o número cresceu para um total de mais de 5 milhões de inscritos. Assim,

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

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

com base nesse dado, percebemos como houve um crescimento expressivo de inscritos em relação ao primeiro exame.

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

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

Para uma maior compreensão da constituição de cada prova de linguagens códigos e suas tecnologias e, principalmente, do espaço da gramática em cada uma, faremos, a seguir, uma descrição de cada prova por ano (2013 a 2019). Antes disso, é importante pontuar que as provas são divididas em cadernos, estes, por sua vez, têm a divisão em cores, para evitar fraudes. Apesar das cores diferentes, as provas possuem as mesmas questões, as cores de cadernos adotadas são as seguintes: amarelo, azul, rosa e branco. As provas de 2013 a 2019 são os cadernos de questões azul. Analisaremos uma questão em cada ano de prova, visto que nosso enfoque, como dissemos, restringe-se às questões que abordam conteúdos da gramática normativa. Para a escolha de uma questão na prova de cada ano, consideramos a recorrência do tema gramatical nas provas do recorte temporal que fizemos (2013 a 2019).

Para ilustrar as discussões sobre a constituição do Enem, trazemos, a seguir, uma tabela com o ano de realização de cada prova e os conteúdos abordados.

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

⁸ Todas as informações são segundo o site do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira), disponível em: <http://www.inep.gov.br/>.

Principais temas das questões do ENEM								
Temas								
Anos	Interpretação de textos	Coesão e coerência	Gêneros textuais	Variação linguística	Gramática normativa	Literatura	Função da linguagem	Léxico
2013	18	2	7	2	3	6	1	1
2014	21		2	4	3	8	1	1
2015	15	1	5	4	2	11	1	1
2016	15	2	6	2	1	9	2	3
2017	13	2	3	3	3	12	2	2
2018	20	2	2	3	1	7	2	3
2019	20	4	1	3	1	9	1	1

Fonte: Produzida pela autora com dados das Provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Esta outra tabela traz as questões do exame que foram selecionadas para a análise e, também, o conteúdo de cada questão:

Questões analisadas nesta pesquisa		
ANO	QUESTÃO	CONTEÚDO
2013	119	Classe gramatical
2014	128	Classe gramatical
2015	132	Classe gramatical
2016	135	Pontuação
2017	33	Classe gramatical
2018	18	Classe gramatical
2019	42	Classe gramatical

Fonte: Produzida pela autora com dados das Provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

5. UM OLHAR PARA OS ESTUDOS GRAMATICAIIS COM BASE NA ANALÍSE LINGUÍSTICA (AL)

Nos estudos da linguagem, mais estritamente sobre novas práticas de ensino de gramática, destacamos as reflexões que Geraldi [1984]/(2012) propôs em seu livro *O texto na sala de aula*, especificamente, no artigo “Unidades básicas do ensino de português”. Nele, o estudioso lança um novo olhar sobre as práticas pedagógicas do ensino de gramática, que necessitam estar embasadas na abordagem de Análise Linguística (doravante AL), pois, dessa forma, o professor estará privilegiando tanto os estudos tradicionais como os estudos atuais acerca de leitura, produção de textos e, também, sobre AL. Para esse autor, a AL é compreendida como uma reflexão sobre a língua, todavia essa reflexão não se restringe aos aspectos gramaticais, mas envolve os discursivos, estilísticos, pragmáticos etc. Assim, o estudante que reflete e opera sobre a língua (GERALDI, 1997) torna o estudo da gramática uma prática de AL. Nesse sentido, os PCN destacam que:

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

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

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

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

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

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

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

Para fugir dessas práticas arraigadas, Mendonça (2006) elenca três pontos importantes. O primeiro é delimitar o objetivo das aulas de português (esses objetivos buscam uma estruturação dessas aulas); o segundo é possibilitar o envolvimento com práticas de letramento para, com isso, contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva, visto que essas

práticas buscam o envolvimento das circunstâncias de escrita do aluno no meio social; e, por fim, o terceiro é entender a finalidade dos recursos gramaticais, bem como das estratégias textuais e discursivas, para, com isso, compreender que o ensino gramatical não se limita as questões gramaticais (MENDONÇA E BUNZEN, 2006, p. 224).

Diante disso, a proposta de Mendonça (2006) busca enfatizar que o ensino gramatical é necessário em sala de aula, porém as práticas pedagógicas precisam estar baseadas em atividades e discussões reflexivas sobre os usos reais da linguagem. Sob essa perspectiva, com base também nos estudos de Oliveira (2010), compreendemos que as alternativas para o ensino de gramática na escola, de modo significativo para a aprendizagem dos alunos, extrapolam o plano da denominação usada, se Análise Linguística ou ensino de gramática. Embora reconheçamos que a denominação possa implicar mudança de concepção e de perspectiva teórica, acreditamos que o foco mais importante é acerca da compreensão que o professor tem sobre as concepções de língua de gramática, estas, sobretudo, exercem exímia influência na sala de aula (OLIVEIRA, 2010, p.234). O modo como o professor operacionaliza essas concepções nas propostas de atividades que desenvolve com os alunos é o ponto que nos parece fundamental nas reflexões sobre o ensino de gramática, inclusive entendemos que a proposta de AL de Geraldi (2012) e Mendonça (2006) é compatível com as reflexões de Franchi (2006) e Possenti (1996).

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

6. ANÁLISE DAS QUESTÕES DO ENEM

Com base nas reflexões anteriores sobre gramática (POSSENTI, 1996; NEVES, 2003; FRANCHI, 2006; MENDONÇA, 2006; GERALDI, 2012; ANTUNES, 2014), como também fundamentada na concepção de linguagem como lugar de interação humana (BAKHTIN, 1997), e na concepção de letramento, de acordo com Kleiman (1995; 2018), realizaremos a análise das questões do Enem que constituíram o corpus deste trabalho.

Esse corpus de pesquisa, como já dissemos, é composto por questões do Enem dos anos de 2013 a 2019. As análises serão estruturadas da seguinte forma: uma descrição da questão, o conteúdo gramatical abordado e o modo como foi abordado, fazendo um entrelaçamento entre a fundamentação teórica apresentada anteriormente e os aspectos de gramática normativa

analisados nas questões. Desse modo, consideramos os aspectos morfológicos, sintáticos e semântico-discursivos. Contudo, como salientamos anteriormente, adotamos o seguinte critério: a recorrência do tema nas provas dos diferentes anos. Assim, esta análise contempla sete questões no total.

A primeira questão analisada foi a do exame de 2013, mais especificamente a de n°. 119 (caderno amarelo), que apresentamos a seguir:

Questão 119



Disponível em: <http://clubedamafalda.blogspot.com.br>. Acesso em: 21 set. 2011.

Nessa charge, o recurso morfossintático que colabora para o efeito de humor está indicado pelo (a)

- (a) Emprego de conjunção adversativa, que orienta a quebra da expectativa ao final.
- (b) Uso de conjunção aditiva, que cria uma relação de causa e efeito entre as ações.
- (c) Retomada do substantivo “mãe”, que desfaz a ambiguidade dos sentidos a ele atribuídos.
- (d) Utilização da forma pronominal “la” que reflete um tratamento formal do filho nem relação à “mãe”.
- (e) Repetição da forma verbal “e”, que reforça a relação de adição existente entre as orações.

Imagem 1: Prova do Enem 2013

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

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

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

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

Enfatizamos que, para um ensino gramatical mais efetivo, são necessárias práticas de letramento (KLEIMAN, 2018) que possibilitem um ensino baseado na AL (GERALDI, 2012; MENDONÇA, 2006), como enfatizamos anteriormente.

A segunda questão do nosso corpus é da prova de 2014, especificamente a de número 128. Como diferencial da questão anterior, percebemos que ela é composta apenas pelo texto verbal. Pela composição textual, vemos que se trata de um poema, cujo nome é *Tarefa*, como vemos a seguir.

Questão 128**Tarefa**

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

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

Na organização do poema, os empregos da conjunção “mas” articulam, para além da função sintática,

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

Imagem 2: Prova do ENEM 2014

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

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

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

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

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

Questão 132



Disponível em: www.behance.net. Acesso em: 21 fev. 2013 (adaptado).

A rapidez é destacada como uma das qualidades do serviço anunciado, funcionando como estratégia de persuasão em relação ao consumidor do mercado gráfico. O recurso da linguagem verbal que contribui para esse destaque é o emprego

- (a) do termo “fácil” no início do anúncio, com foco no processo.
- (b) de adjetivos que valorizam a nitidez da impressão.
- (c) das formas verbais no futuro e no pretérito, em sequência.
- (d) da expressão intensificadora “menos do que” associada à qualidade.
- (e) da locução “do mundo” associada a “melhor”, que qualifica a ação.

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

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

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

Na prova de 2016, analisamos a seguinte questão:

Questão 135

L.J.C.

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

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

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

- (a) uma fala hesitante.
- (b) uma informação implícita.
- (c) uma situação incoerente.
- (d) a eliminação de uma ideia.
- (e) a interrupção de uma ação.

Imagem 4: Prova do ENEM 2016

Nessa questão, o enfoque sobre o uso dos sinais de pontuação restringiu-se à identificação de apenas uma alternativa na resposta sobre o uso das reticências, como se pode esperar de questões de múltipla escolha. No caso, a resposta correta é a da alternativa B, segundo o gabarito. Não há nenhuma reflexão acerca das condições de produção do texto, embora se reconheça a importância das funções dos sinais de pontuação “para a progressão temática”. Sob uma perspectiva discursiva de leitura, como propõe a AL, a reflexão sobre esse miniconto.

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

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

Questão 33

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

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

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

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

Imagem 5: Prova do ENEM de 2017

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

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

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

Por conseguinte, analisaremos uma questão do ano de 2018, mais especificamente a número 18.

Questões 18

Enquanto isso, nos bastidores do universo

Você planeja passar um longo tempo em outro país, trabalhando e estudando, mas o universo está preparando a chegada de um amor daqueles de tirar o chão, um amor que fará você jogar fora seu atlas e criar raízes no quintal como se fosse uma figueira.

Você treina para a maratona mais desafiadora de todas, mas não chegará com as duas pernas intactas na hora da largada, e a primeira perplexidade será esta: a experiência da frustração.

O universo nunca entrega o que promete. Aliás, ele nunca prometeu nada, você é que escuta vozes.

No dia em que você pensa que não tem nada a dizer para o analista, faz a revelação mais bombástica dos seus dois anos de terapia. O resultado de um exame de rotina coloca sua rotina de cabeça para baixo. Você não imaginava que iriam tantos amigos à sua festa, e tampouco imaginou que justo sua grande paixão não iria. Quando achou que estava bela, não arrasou corações. Quando saiu sem maquiagem e com uma camiseta puída, chamou a atenção. E assim seguem os dias à prova de planejamento e contrariando nossas vontades, pois, por mais que tenhamos ensaiado nossa fala e estejamos preparados para a melhor cena, nos bastidores do universo alguém troca nosso papel de última hora, tornando surpreendente a nossa vida.

MEDEIROS, M. *O Globo*, 21 jun. 2015.

Entre as estratégias argumentativas utilizadas para sustentar a tese apresentada nesse fragmento, destaca-se a recorrência de

- (a) Estruturas sintáticas semelhantes, para reforçar a velocidade das mudanças da vida.
- (b) Marcas de interlocução, para aproximar o leitor das experiências vividas pela autora.
- (c) Formas verbais no presente, para exprimir reais possibilidades de concretização das ações.
- (d) Construções de oposição, para enfatizar que as expectativas são afetadas pelo inesperado.
- (e) Sequências descritivas, para promover a identificação do leitor com as situações apresentadas.

Imagem 6: Prova do ENEM de 2018

Nessa questão, a abordagem gramatical acontece numa perspectiva mais correspondente com a gramática de texto. Embora não tenham sido mencionados conteúdos gramaticais específicos em todas as alternativas, exceto letra c, os recursos linguísticos mencionados remetem a aspectos gramaticais (“estruturas sintáticas”, “marcas de interlocução”, “construções de oposição”, “sequências descritivas”). Porém, mesmo numa abordagem gramatical que se associa à gramática de texto, o enfoque ainda continua restrito a uma reflexão que não leva em consideração a produção de sentidos do texto como um todo, distanciando-se assim, da perspectiva interacionista de linguagem (BAKHTIN, 1997) e da concepção de gramática internalizada (POSSENTI, 1996), bem como da proposta de AL (GERALDI (1997)).

Por fim, analisaremos uma questão do exame de 2019, como pode ser observado a seguir:

Questão 42

As alegres meninas que passam na rua, com suas pastas escolares, às vezes com seus namorados. As alegres meninas que estão sempre rindo, comentando o besouro que entrou na classe e pousou no vestido da professora; essas meninas; essas coisas sem importância.

O uniforme as despersonaliza, mas o riso de cada uma as diferencia. Riem alto, riem musical, riem desafinado, riem sem motivo; riem.

Hoje de manhã estavam sérias, era como se nunca mais voltassem a rir e falar coisas sem importância. Faltava uma delas. O jornal dera notícia do crime. O corpo da menina encontrado naquelas condições, em lugar ermo. A selvageria de um tempo que não deixa mais rir.

As alegres meninas, agora sérias, tomaram-se adultas de uma hora para outra; essas mulheres.

ANDRADE, C. D. Essas meninas. *Contos plausíveis*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

No texto, há recorrência do emprego do artigo “as” e do pronome “essas”. No último parágrafo, esse recurso linguístico contribui para

- (a) Intensificar a ideia do súbito amadurecimento.
- (b) Indicar a falta de identidade típica da adolescência.
- (c) Organizar a sequência temporal dos fatos narrados.
- (d) Complementar a descrição do acontecimento trágico.
- (e) Expressar a banalidade dos assuntos tratados na escola.

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

Na questão em foco, o enunciado indica que a reflexão que o candidato deve realizar para marcar a alternativa correta, no caso a letra A, remete às discussões sobre a recorrência do artigo definido e pronome demonstrativo para a constituição da coesão textual. Mais uma vez, o texto, efetivamente, não é discutido, apenas usado como pretexto para a cobrança de temas gramaticais.

Ademais, os estudos desta pesquisa buscaram refletir como o ENEM constrói as questões sobre a gramática normativa, percebemos, também, que realmente são necessários

novos caminhos metodológicos para o ensino de gramática normativa, porém esses métodos, como discutimos anteriormente, não precisam deixar os estudos tradicionais de lado (ver os estudos de FRANCHI, 2006; CAMPOS, 2014).

Diante das questões analisadas, enfatizamos que, no Enem, o espaço da gramática é limitado, visto que há poucas questões que tratam sobre esse tema. Em sua maioria, as questões são sobre interpretação de textos. Além disso, os aspectos de gramática na prova estão costumeiramente relacionados à dimensão morfológica.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre o ensino de gramática, como destacamos ao longo desta pesquisa, ainda continua sendo uma questão conflituosa, mesmo sabendo que ele compõe grande parte das aulas de Língua Portuguesa na escola. Dessa forma, com base nas questões analisadas, percebemos que o ENEM busca sistematizar a língua de forma a usar o texto para fazer questionamentos gramaticais (ver os estudos de ANTUNES, 2007). Estes questionamentos ainda estão baseados em aspectos mais metalinguísticos, enquanto isso não há ainda uma reflexão que possibilite um estudo baseado na AL.

Com isso, não leva o candidato a refletir sobre o uso da língua ou como pontua Geraldini (1997) são, de forma mais simples, aplicadas análises preexistentes que não possibilita os alunos criarem hipóteses para resolução da questão. Assim, as análises privilegiam, primordialmente, a gramática normativa. Percebemos também como os critérios de sistematização são limitados, bem como os alunos acabam caindo em contradição. Nas escolas, essa sistematização acontece de modo contínuo, os alunos não fazem nenhuma reflexão sobre a linguagem. Com isso, não estamos desconsiderando a necessidade de as discussões sobre as sistematizações acontecerem. Nossa crítica é sobre o modo como acontecem

Diante do que foi exposto acima, compreendemos que a AL é uma nova prática pedagógica, visto que busca proporcionar um ensino de gramática pautado em novos pilares, no entanto esses pilares não buscam deixar a gramática de lado, pois não existe língua sem gramática, como pontua Possenti (1996), mas unem o discursivo e o linguístico.

Os estudos propostos nessa pesquisa buscaram mostrar que existem vários pesquisadores preocupados com o ensino de gramática, de modo geral, podemos perceber que esse ensino ainda é conflituoso, porém também foram propostas novas teorias que possibilitam um novo olhar para esse ensino. Contudo, esta pesquisa também nos possibilitou compreender

um pouco o espaço da gramática nas questões do Enem, este, por sua vez, é limitado, pois poucas questões do Exame trazem indagações gramaticais.

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

8- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’**. 1^a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2^o cd. — São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido por Trad. feita por Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5^a à 8^a série do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEC, 1998.
- BRASIL/SEMTEC. PCN+ **Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília, Distrito Federal: MEC/SEMTEC.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.); KLEIMAN, Angela (et al). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CAMPOS, Elísia Paixão. **Por um novo ensino de gramática**. Goiânia: Câne Editorial, 2014.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inês P. & ASSIS-PETERSON (Org.). **Cenas de sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Oficina de texto**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- FRANCHY, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FRANCHI, Carlos. **Linguagem – atividade constitutiva**. In: Almanaque 5, São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012/[1984].
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- KLEIMAN, Angela B. – SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática:** Metalinguagem para principiantes. Campinas, São Paulo: Pontes Editores- 3º Edição, 2018.
- LINGUAGEM E (DIS)CURSO: **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna,** 2008.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MENDONÇA, Marina. Língua e ensino: políticas de fechamento. In MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna. Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo; FABRÍCIO, Branca; et al. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NEVES, M.H.M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso da língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.
- SANTOS, Laís Rafael dos. **As implicações de uma perspectiva tradicional no ensino de língua portuguesa na formação dos alunos.** 2014. Trabalho de conclusão de curso (TCC), Universidade Federal de Alagoas. Alagoas.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PERINI, Mário Alberto. Para uma nova gramática do português. 11ª ed. São Paulo: Ática, 2007.
- PIETRI, Emerson. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil.** 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SIGNORINI, Inês. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado das letras, 1998.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos no Ensino Médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática – Ensino Plural.** São Paulo: Cortez, 2003.
- TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.