



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Pedro Henrique Lima Cardoso

**Competências, habilidades e evidências: um olhar da Linguística Formal sobre o
Exame Nacional do Ensino Médio**

Brasília

Março – 2026

Pedro Henrique Lima Cardoso

**Competências, habilidades e evidências: um olhar da Linguística Formal sobre o
Exame Nacional do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade de Brasília (PPGL-UnB),
como requisito parcial à obtenção do grau
de Mestre em Linguística (Linha de
Pesquisa: Teoria e Análise Gramatical).

Orientadora: Profa. Dr^a. Helena da Silva Guerra Vicente

Brasília

Março – 2026

Pedro Henrique Lima Cardoso

Competências, habilidades e evidências: um olhar da Linguística Formal sobre o Exame Nacional do Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL-UnB), como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Linguística (Linha de Pesquisa: Teoria e Análise Gramatical).

Brasília (DF), 27 de março de 2026.

Professora Dr^a. Helena da Silva Guerra Vicente –
LIP/PPGL/UnB

Orientadora

Profa. Dra. Fernanda Rosa da Silva – FALE/UFMG

Membro da Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Silva Lunguinho –
LIP/PPGL/UnB

Membro da Banca Examinadora

Profa. Dra. Rozana Reigota Naves - LIP/PPGL/UnB

Suplente

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

LL732c Lima Cardoso, Pedro Henrique
 Competências, habilidades e evidências: um olhar da
Linguística Formal sobre o Exame Nacional do Ensino Médio /
Pedro Henrique Lima Cardoso; orientador Helena da Silva Guerra
Vicente. Brasília, 2026.
 128 p.

 Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de
Brasília, 2026.

 1. Linguística Formal. 2. Exame Nacional do Ensino Médio.
3. Avaliação. I. da Silva Guerra Vicente, Helena, orient.
II. Título.

Agradecimentos

Agradeço à Professora Dra. Helena Guerra pela atenta orientação e pelos comentários cirúrgicos que viabilizaram a construção deste trabalho do qual muito me orgulho após sua conclusão.

Ao Professor Dr. Marcus Lunguinho, que, desde a graduação, me foi fruto de inspiração para a prática docente e, sobretudo, pela humanidade da qual não abre mão na relação com os estudantes. Sem seus ensinamentos, também não teria chegado até aqui.

À minha mãe, Luzenira, que sempre fez tudo, até mesmo o que estava fora do seu alcance, para que eu experienciasse o melhor que a educação tem a oferecer a alguém. Por meio desses esforços, transformei para sempre as nossas vidas, e isso não seria viável sem todos os imensuráveis esforços dela.

A meu pai, Marcos Paulo, que sempre me transmitiu a importância da dedicação e do estudo como viabilizadores de uma mudança de realidade. Hoje, ser motivo de orgulho para ele me mostra que sempre estive no caminho certo.

Ao meu companheiro de vida, Leonardo Lage, sem o qual eu nem sei o que seria de mim. Você foi meu alicerce não só nesse árduo período enfrentado, mas também ao longo de todo o início do processo de construção da minha vida profissional. A generosidade com que a vida me tratou ao colocá-lo em meu caminho é inexplicável.

À irmã de alma que o destino colocou em meu caminho, Joana Melo, que, desde o início dessa ideia de mestrado, me incentivou e me lembrou inúmeras vezes que eu era, sim, capaz de concluir essa etapa, mesmo quando, para mim, a dúvida era a única realidade. Aqui, estendo, ainda, os agradecimentos à Ana, amiga de Joana, e seu inesquecível áudio. Eu, de fato, fiz determinadas citações com muita facilidade. Obrigado pelo incentivo!

Aos meus irmãos, Maria Carolina, Vinícius e Tarcísio, que são as pessoas que mais me incentivam a sempre buscar minha melhor versão para assim, quem sabe, servir de exemplo positivos em seus caminhos acadêmicos e profissionais.

Aos meus alunos, que despertaram, dentro de mim, o professor Pedrinho e, de alguma forma, me fizeram encontrar o caminho pelo qual sempre procurei: o da realização na educação.

A Lulito, por ter me ensinado a nunca desistir.

A Nora, que me ensinou que amor, mesmo efêmero, sempre vale a pena.

Resumo

Esta dissertação investiga a relação entre teoria linguística, ensino e avaliação educacional a partir da análise de itens da prova de Linguagens do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Embora o exame seja frequentemente associado à avaliação de habilidades interpretativas em contextos comunicativos, parte-se da hipótese de que a resolução de determinadas questões mobiliza conhecimentos linguísticos estruturais previamente internalizados pelos falantes e posteriormente desenvolvidos na educação formal. Nesse sentido, busca-se investigar em que medida a resolução de determinados itens da prova mobiliza conhecimentos linguísticos previamente internalizados pelos falantes, compreendidos, à luz da Teoria Gerativa, como parte da Competência, ou conhecimentos associados ao ensino formal da língua, vinculados ao que autores como Kato denominam gramática do letrado. Para tanto, analisar-se-ão dez questões relativas à habilidade 18 da Matriz de Referência do Enem com abordagem atinente a procedimentos coesivos que marcam progressão temática nos textos. O estudo fundamenta-se em contribuições da teoria gerativa, especialmente na noção de Competência proposta por Chomsky, bem como em reflexões sobre ensino de gramática e consciência metalinguística presentes em trabalhos de Lobato, de Kato, de Guerra-Vicente e Pilati, entre outros autores. Metodologicamente, realiza-se uma análise qualitativa de itens selecionados da prova de Linguagens do Enem, considerando as habilidades descritas na Matriz de Referência e os conhecimentos linguísticos mobilizados em sua resolução. Os resultados indicam que a interpretação adequada de determinadas questões depende da ativação de princípios estruturais da língua, tais como relações anafóricas, organização sintática e mecanismos de coesão textual, cuja interpretação pode mobilizar tanto conhecimentos linguísticos previamente internalizados pelos falantes – compreendidos, à luz da tradição gerativista, como parte da Competência e relacionados, em certos casos, a princípios universais da linguagem – quanto conhecimentos ensinados de maneira explícita no contexto escolar. Dessa forma, argumenta-se que a prova de Linguagens do Enem não se limita à interpretação contextual de textos, mas pressupõe, em diversos momentos, o domínio de conhecimentos linguísticos que podem ser descritos à luz da teoria linguística. Ao evidenciar essa relação, o trabalho contribui para o debate sobre o papel da teoria linguística na formação do docente de língua materna e para a compreensão dos conhecimentos efetivamente mobilizados em avaliações educacionais em larga escala.

Palavras-chave: avaliação educacional; Enem; Competência; Teoria Gerativa; metalinguagem; ensino de língua portuguesa.

Abstract

This dissertation investigates the relationship between linguistic theory, language teaching, and educational assessment through the analysis of items from the Languages section of the Brazilian National High School Exam (Exame Nacional do Ensino Médio – Enem). Although the exam is often associated with the assessment of interpretive skills in communicative contexts, this study is based on the hypothesis that the resolution of certain questions involves the activation of structural linguistic knowledge previously internalized by speakers and later developed through formal education. In this regard, the study aims to examine to what extent the resolution of selected test items mobilizes linguistic knowledge that is either previously internalized—understood, within the framework of Generative Theory, as part of linguistic Competence—or associated with formal language instruction, linked to what authors such as Kato refer to as the “grammar of the literate.” To this end, ten questions related to skill 18 of the Enem Reference Matrix are analyzed, focusing on cohesive mechanisms that mark thematic progression in texts. The study is grounded in contributions from Generative Theory, particularly the notion of Competence proposed by Chomsky, as well as in discussions on grammar teaching and metalinguistic awareness found in the works of Lobato, Kato, Guerra-Vicente, and Pilati, among others. Methodologically, a qualitative analysis of selected items from the Enem Languages section is carried out, considering the skills described in the Reference Matrix and the linguistic knowledge mobilized in their resolution. The results indicate that the appropriate interpretation of certain questions depends on the activation of structural principles of language, such as anaphoric relations, syntactic organization, and mechanisms of textual cohesion. The interpretation of these phenomena may involve both previously internalized linguistic knowledge—understood, within the generative tradition, as part of linguistic Competence and, in some cases, related to universal principles of language—and knowledge explicitly taught in formal educational contexts. Thus, it is argued that the Languages section of the Enem is not limited to contextual text interpretation, but rather presupposes, in several instances, the mastery of linguistic knowledge that can be described within the framework of linguistic theory. By highlighting this relationship, the study contributes to the debate on the role of linguistic theory in the education of language teachers and to a better understanding of the types of knowledge effectively mobilized in large-scale educational assessments.

Keywords: educational assessment; Enem; Competence; Generative Theory; metalinguistic awareness; Portuguese language teaching.

Sumário

<i>Introdução</i>	15
<i>Capítulo I</i>	19
<i>Avaliação educacional no Brasil: trajetória e configurações contemporâneas</i>	19
1.0. Introdução	19
1.1. Avaliação educacional: panorama histórico e internacional	20
1.2. A consolidação da avaliação educacional no Brasil.....	25
1.3. A transformação do Enem: de avaliação diagnóstica a elemento definidor da matriz de competências (1998–2009)	27
1.4. O Enem como política pública estruturante: ampliação de funções e impactos no currículo.....	29
1.5. A Matriz de Referência do Enem: fundamentos e relação com a prova de Linguagens	31
1.5.1. Competência e habilidade: distinção conceitual	31
1.5.2. A relação com a Taxonomia de Bloom	32
1.5.3. A prova de Linguagens do Enem.....	32
1.5.4. As 9 competências da área de Linguagens no Enem	33
1.6. As competências como objeto de análise	38
1.7. A perspectiva gerativista e o conhecimento linguístico	39
1.8. Resumo do capítulo	41
<i>Capítulo II</i>	46
<i>Conhecimento linguístico e teoria gerativa: fundamentos para a análise da prova de Linguagens do Enem</i>	46
2.0 Introdução	46
2.1 A relação entre Teoria Gerativa e a abordagem trabalhada na prova de Linguagens	49
2.2. A Teoria Gerativa e a investigação científica em sala de aula	51
2.3. A linguagem como objeto privilegiado da racionalidade humana	52
2.4. <i>Problem sets</i> como metodologia cognitiva e pedagógica.....	53
2.5. A gramática do letrado e as implicações para o ensino da coesão textual....	56
2.5.1. A escrita como aquisição semelhante à de uma segunda língua	57
2.5.2. Hipercorreções, esquivas e oscilações na aquisição da escrita	58
2.5.3. A escrita brasileira contemporânea como gramática própria	60
2.6. Coesão textual e a habilidade 18 do Enem	61
2.7. Coesão e progressão: o que o Enem realmente cobra	62
2.9. Coesão referencial como operação cognitiva e textual.....	64
2.11. Integração entre Teoria Gerativa, coesão e avaliação	65
2.12. Resumo do capítulo	67

<i>Capítulo III</i>	70
<i>Procedimentos metodológicos</i>	70
3.0. Introdução	70
3.1. Natureza e abordagem da pesquisa	71
3.2. Delimitação do corpus e critérios de seleção	73
3.3. Fundamentação metodológica da análise linguística	75
3.4. Procedimentos de análise dos itens	78
3.5. Limites e alcances da metodologia	80
3.6. Resumo do capítulo	82
<i>Capítulo IV</i>	84
<i>Análise de itens da prova de Linguagens do Enem: a habilidade 18 e os mecanismos</i>	84
4.0. Introdução	84
4.1. Análise das questões.....	86
4.1.1. 1ª questão: (H18 – Enem 2023 (1ª aplicação) – Dificuldade: 519,6 – fácil)	87
4.1.2. 2ª questão: (H18 – Enem 2012 (1ª aplicação) – Dificuldade: 524,2 – fácil)	92
4.1.3. 3ª questão: (H18 – Enem 2014 (1ª aplicação) – Dificuldade: 544,3 – fácil)	95
4.1.4. 4ª questão: (H18 – Enem 2016 (1ª aplicação) – Dificuldade: 569,4 – mediana)	98
4.1.5. 5ª questão: (H18 – Enem 2017 (1ª aplicação) – Dificuldade: 594 – mediana)	100
4.1.6. 6ª questão: (H18 – Enem 2016 (1ª aplicação) – Dificuldade: 655,9 – difícil)	103
4.1.7. 7ª questão: (H18 – Enem 2013 (1ª aplicação) – Dificuldade: 672,4 – difícil)	106
4.1.8. 8ª questão: (H18 – Enem 2022 (1ª aplicação) – Dificuldade: 676,9 – difícil)	109
4.1.9. 9ª questão: (H18 – Enem 2021 (1ª aplicação) – Dificuldade: 740,9 – muito difícil)	111
4.1.10. 10ª questão: (H18 – Enem 2018 (1ª aplicação) – Dificuldade: 807 – muito difícil)	114
4.2. Resumo do capítulo	118
<i>Considerações finais</i>	121
<i>Referências bibliográficas</i>	125

Introdução

Nas últimas décadas, a avaliação educacional em larga escala passou a ocupar posição central na formulação e na condução de políticas públicas educacionais no Brasil. A expansão desses instrumentos avaliativos esteve associada à necessidade de monitorar a qualidade do ensino, produzir diagnósticos sobre o sistema educacional e orientar decisões de natureza pedagógica e administrativa. Nesse contexto, exames nacionais passaram a desempenhar papel estratégico na articulação entre currículo, ensino e avaliação, tornando-se dispositivos relevantes de regulação das práticas educacionais.

Entre essas avaliações, destaca-se o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998 com o objetivo inicial de aferir o desenvolvimento de competências e habilidades dos concluintes da Educação Básica. Ao longo de sua trajetória, contudo, o exame passou por profundas transformações, especialmente a partir da reformulação ocorrida em 2009, quando foi instituída uma nova matriz de referência organizada por novas competências e habilidades. A partir desse momento, o Enem ampliou significativamente suas funções e consolidou-se como um dos principais instrumentos de acesso ao ensino superior brasileiro, além de servir de base para políticas públicas educacionais como o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (Andriola, 2011; Bravo, 2017).

A reformulação do exame não implicou apenas mudanças administrativas ou operacionais. Ela representou também uma mudança epistemológica na concepção de avaliação educacional, ao adotar um modelo estruturado por competências cognitivas complexas, fundamentado na mobilização de conhecimentos em situações-problema contextualizadas. Nesse novo cenário, os itens da prova passaram a exigir dos estudantes operações cognitivas como análise, inferência, interpretação e julgamento crítico, em consonância com modelos cognitivos que dialogam com propostas como a Taxonomia de Bloom revisada (Anderson; Krathwohl, 2001, apud Andriola, 2011).

No campo específico da área de Linguagens, essa mudança foi frequentemente interpretada como uma ruptura com a tradição gramatical dos exames vestibulares. Tornou-se recorrente, tanto no discurso pedagógico quanto em materiais didáticos e em cursos preparatórios, a afirmação de que a prova de Linguagens do Enem seria composta essencialmente por questões de interpretação textual, nas quais o domínio de conteúdos linguísticos sistematizados teria pouca ou nenhuma relevância para a resolução dos itens.

Contudo, uma análise mais cuidadosa da Matriz de Referência e das habilidades que estruturam a prova permite problematizar essa percepção. Embora o exame privilegie textos inseridos em contextos comunicativos reais e valorize a leitura crítica, muitos itens exigem que o estudante reconheça mecanismos responsáveis pela organização da linguagem. Em outros termos, ainda que os problemas sejam apresentados em situações discursivas concretas, há questões cuja resolução frequentemente depende da identificação de fenômenos linguísticos específicos, como relações de coesão, progressão temática, referenciação e organização estrutural dos textos.

Nesse âmbito, parte-se, nesta pesquisa, da hipótese de que conceitos linguísticos constituem, sim, objeto de mobilização nas questões da prova de Linguagens do Enem. Mesmo que tais conceitos não apareçam explicitamente nomeados nos enunciados, eles operam como base para a resolução de diversos itens, especialmente aqueles relacionados à competência de área 6 da Matriz de Referência, que trata da compreensão dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens.

Essa constatação permite questionar a ideia amplamente difundida de que a prova de Linguagens prescindiria do domínio de conhecimentos linguísticos sistematizados. Muito pelo contrário: em diversos casos, o estudante precisa estar munido de fundamentos teóricos que lhe permitam reconhecer e aplicar conceitos linguísticos na análise dos textos apresentados. Conquanto as questões estejam inseridas em contextos comunicativos reais, a resolução adequada dos itens pode exigir que o candidato mobilize conhecimentos acerca da estrutura e do funcionamento da língua.

Para compreender de forma mais precisa a natureza desse conhecimento linguístico mobilizado nas questões do exame, este trabalho recorre a contribuições da linguística teórica, particularmente à tradição gerativista inaugurada por Noam Chomsky. Na Teoria Gerativa, a linguagem é concebida como uma capacidade cognitiva específica da espécie humana, estruturada por princípios universais e internalizada pelo falante na forma de um sistema de conhecimento implícito denominado Competência¹ (Chomsky, 1981; 1986).

¹ Quando se faz menção a Competência neste trabalho, faz-se referência à dicotomia Competência e Desempenho, proposta por Noam Chomsky (1965), aspecto central para a Teoria Gerativa. No primeiro capítulo da dissertação, desenvolver-se-á com mais profundidade os dois conceitos mencionados. Vale dizer, ainda, que se opta por grafar a palavra “competência” com inicial maiúscula para aludir ao sentido

No contexto brasileiro, essa abordagem foi articulada ao ensino de língua materna por pesquisadores como Mary Kato, que propõe a distinção entre a gramática nuclear – adquirida naturalmente pelo falante – e a chamada gramática do letrado, desenvolvida no processo de escolarização por meio do contato sistemático com práticas de leitura e escrita (Kato, 2005). Essa distinção permite compreender que muitas das operações linguísticas mobilizadas em contextos escolares e avaliativos não pertencem apenas à Competência básica do falante, mas também ao conjunto de conhecimentos metalinguísticos adquiridos ao longo da formação escolar.

Diante desse quadro, surge a seguinte questão de pesquisa: de que maneira o Enem concebe o conhecimento linguístico dos estudantes e em que medida essa concepção leva em conta pressupostos da teoria linguística, especialmente aqueles relacionados à Competência e à gramática do letrado?

Com base nesse problema, o objetivo central desta dissertação consiste em investigar de que modo questões da prova de Linguagens do Enem mobilizam conhecimentos linguísticos relacionados à organização e à progressão textual, com especial atenção à habilidade 18 da Matriz de Referência. Intenciona-se analisar em que medida a resolução desses itens exige do estudante a mobilização de conceitos linguísticos que, embora frequentemente invisibilizados no discurso pedagógico, são fundamentais para a compreensão do funcionamento da linguagem.

Para atingir esse objetivo, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, centrada na análise de questões da prova de Linguagens associadas à habilidade 18, a qual exige que o estudante identifique os elementos responsáveis pela progressão temática e pela organização estrutural de textos de diferentes gêneros (Brasil, 2009), tendo como foco os procedimentos coesivos que se dão por meio de anáforas, sobretudo mediante o uso de formas pronominais. A partir dessa análise, pretende-se discutir como a prova mobiliza mecanismos linguísticos específicos e em que medida tais mecanismos podem ser interpretados à luz de pressupostos da teoria linguística.

Esta dissertação organiza-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta um panorama histórico da avaliação educacional, discutindo sua consolidação no cenário internacional e brasileiro, bem como o processo de transformação do Enem em uma política pública estruturante da educação nacional. Nesse capítulo, examina-se também a

chomskiano, ao passo que se faz a opção de grafar com inicial minúscula para fazer referência à competência de área, prevista na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio.

Matriz de Referência do exame e a organização da área de Linguagens, com destaque para a competência 6 e para a habilidade 18. O segundo capítulo apresenta os fundamentos teóricos da pesquisa, discutindo conceitos centrais da linguística gerativa e suas possíveis contribuições para o ensino e para a avaliação em língua materna. O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados na constituição do corpus e na análise das questões selecionadas. Por fim, o quarto capítulo apresenta a análise dos itens da prova de Linguagens do Enem, discutindo os mecanismos linguísticos mobilizados em sua resolução e suas implicações para a compreensão das habilidades avaliadas pelo exame.

O ineditismo do presente trabalho, então, está na intenção de ampliar esse campo de visão ao se mostrar que há uma associação possível entre Teoria Gerativa, ensino e avaliação. Tendo isso em vista, ilustrar-se-ão conceitos necessários para efetiva análise quanto à inquietação levantada.

Ao articular avaliação educacional, ensino de língua e teoria linguística, este trabalho busca contribuir para uma compreensão mais precisa da natureza do conhecimento linguístico mobilizado nas avaliações em larga escala. Espera-se, com isso, ampliar o debate sobre o ensino de língua portuguesa e sobre o papel das teorias linguísticas na interpretação dos processos avaliativos contemporâneos².

² Julga-se relevante também pensar no papel das teorias linguísticas, sobretudo sob a perspectiva gerativista, na formação dos profissionais que elaboram as questões a serem aplicadas nos certames, bem como na dos professores da Educação Básica.

Capítulo I

Avaliação educacional no Brasil: trajetória e configurações contemporâneas

1.0. Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso histórico da avaliação educacional, com especial atenção ao processo de consolidação desse campo no Brasil e à centralidade assumida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no cenário educacional contemporâneo. Parte-se de uma perspectiva ampla, que considera tanto influências internacionais quanto especificidades do contexto brasileiro, a fim de compreender, neste capítulo, de que maneira a avaliação educacional deixou de ocupar um papel restrito à mensuração do desempenho escolar para tornar-se um instrumento estratégico de formulação, regulação e indução de políticas públicas.

Inicialmente, traça-se um panorama histórico e internacional da avaliação educacional, com destaque para as experiências dos Estados Unidos e da Inglaterra, cujas contribuições foram relevantes para a constituição dos modelos avaliativos posteriormente apropriados no Brasil. Nessa mesma seção, também se discute a passagem da Teoria Clássica dos Testes (TCT) para a Teoria de Resposta ao Item (TRI), evidenciando-se o impacto dessa mudança na sofisticação técnica das avaliações em larga escala.

Após essa discussão, examina-se o processo de consolidação da avaliação educacional no Brasil, observando-se a formação gradual de uma cultura avaliativa institucionalizada, desde as primeiras iniciativas vinculadas à psicometria até a criação de sistemas nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e o fortalecimento das políticas de avaliação em larga escala.

Em seguida, aborda-se a trajetória do Enem entre 1998 e 2009, ressaltando sua transformação de exame inicialmente diagnóstico e formativo em uma avaliação estruturada por competências e habilidades, a partir da reformulação promovida em 2009. Complementarmente, a seção 1.4 discute a ampliação das funções do Enem e sua consolidação como política pública estruturante, evidenciando seus efeitos sobre o currículo, o acesso ao ensino superior e a organização das práticas pedagógicas nas escolas.

Volta-se, então, o olhar para a Matriz de Referência do Enem, com ênfase em seus fundamentos teóricos e em sua relação com a prova de Linguagens. Para isso, apresentam-se a distinção entre competência e habilidade, o diálogo com a Taxonomia de Bloom e a configuração específica da área de Linguagens, incluindo a descrição analítica das nove competências que a compõem. Já na seção 1.6, delimitam-se as competências e habilidades que servirão de base para a análise desenvolvida ao longo da pesquisa, com destaque para aquelas em que se pode observar de modo mais evidente a presença de conhecimentos linguísticos como objeto de mobilização e resolução de problemas.

Por fim, são retomadas as discussões desenvolvidas ao longo do capítulo, de modo a sistematizar seus principais resultados parciais e a explicitar a tensão entre, de um lado, a sofisticação teórica e técnica da matriz do Enem e, de outro, as desigualdades de acesso ao letramento e ao desenvolvimento da gramática do letrado. A partir dessa problematização, delinea-se o problema de pesquisa que orienta a dissertação e se prepara o caminho para o capítulo seguinte, no qual serão aprofundados os fundamentos teóricos da linguística mobilizados na análise.

1.1. Avaliação educacional: panorama histórico e internacional

A avaliação educacional constitui-se, atualmente, como uma das principais ferramentas de formulação, regulação e monitoramento de políticas públicas em educação. Contudo, a trajetória desse campo revela transformações significativas em sua concepção, objetivos e metodologias, tanto nos contextos internacionais quanto no cenário brasileiro. Compreender tal percurso é fundamental para situar o papel e as implicações da avaliação educacional no Brasil contemporâneo, especialmente à luz das experiências e das influências oriundas de países como os Estados Unidos e a Inglaterra, cujas trajetórias no que concerne à compreensão da avaliação educacional são muito relevantes para o que aqui se objetiva analisar.

Nos Estados Unidos, a avaliação educacional consolidou-se como um campo de estudos a partir da segunda metade do século XX, embora suas raízes remontem ao século XIX, com experiências de coleta de dados e comparação entre escolas já conduzidas por Horace Mann³ (Vianna, 1995). Como destaca Vianna (1995), o lançamento do satélite

³ Horace Mann (1796–1859) foi um educador e reformador norte-americano considerado um dos principais defensores da escola pública nos Estados Unidos. Atuou como primeiro secretário do Massachusetts Board

soviético Sputnik, em 1957, representou um marco simbólico na intensificação dos investimentos em pesquisa e desenvolvimento curricular nos Estados Unidos, inserindo a avaliação como elemento central na elaboração de novos programas de ensino voltados à recuperação da hegemonia científica americana.

Ainda de acordo com Vianna (1995), a partir da década de 1960, consolida-se nos EUA uma tradição de avaliações com base em modelos psicométricos e estatísticos, como o *survey* (do inglês, “pesquisa”, “enquete”, “levantamento”), que consiste em uma metodologia de avaliação educacional centrada na aplicação de instrumentos padronizados em larga escala, com o objetivo de coletar dados quantitativos sobre o desempenho dos alunos e, com isso, subsidiar decisões sobre a eficiência de programas educacionais, escolas e professores, frequentemente utilizado para mensurar a eficiência de instituições e docentes. Nesse contexto, emergem nomes como Ralph W. Tyler, considerado um dos fundadores da avaliação educacional moderna, cuja proposta centrava-se na aferição de objetivos educacionais e na sua tradução em instrumentos de mensuração. Ainda segundo Vianna (1995), o desenvolvimento de instituições como o *Educational Testing Service* (ETS) e programas como o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) desempenhou papel decisivo na disseminação dessa cultura avaliativa, que associava avaliação à responsabilização (*accountability*) e à eficácia dos sistemas educacionais.

Na Inglaterra, embora com trajetória semelhante, a avaliação educacional se desenvolveu, inicialmente, sob forte influência da psicometria, com contribuições significativas de estudiosos como Francis Galton, Karl Pearson e Charles Spearman⁴. No entanto, a partir dos anos 1950, surgem propostas alternativas baseadas na avaliação qualitativa e na análise de contextos escolares, como exemplifica o projeto Nuffield⁵,

of Education a partir de 1837 e destacou-se por promover reformas voltadas à universalização da educação pública e à organização do sistema escolar.

⁴ GALTON, Francis (1822–1911); PEARSON, Karl (1857–1936); SPEARMAN, Charles (1863–1945). Galton é considerado o pai da psicometria e introduziu conceitos como a correlação e os testes mentais. Pearson, discípulo de Galton, sistematizou métodos estatísticos, como o coeficiente de correlação. Spearman, por sua vez, desenvolveu a teoria bifatorial da inteligência e o conceito de fator “g”, tendo contribuído para o surgimento da análise fatorial (Vianna, 1995).

⁵ O Projeto Nuffield foi uma iniciativa britânica criada em 1962 pela *Nuffield Foundation*, com o objetivo de reformular o ensino de ciências nas escolas do Reino Unido. Com a reunião de um grupo multidisciplinar de especialistas (entre eles cientistas, professores e educadores), o projeto propunha substituir métodos tradicionais baseados na memorização por abordagens centradas na experimentação, no raciocínio indutivo e na aprendizagem ativa. O projeto esteve ativo especialmente entre as décadas de 1960 e 1970, com foco

voltado à reformulação dos currículos de ciências, e cujos responsáveis rejeitavam os testes padronizados como medida exclusiva de qualidade educacional.

A trajetória da avaliação educacional no Brasil, por sua vez, inicia-se de forma incipiente a partir da década de 1960, influenciada diretamente pelos modelos norte-americanos, especialmente após o contato de pesquisadores brasileiros com universidades estrangeiras e instituições multilaterais. Como explica Vianna (1995), os primeiros esforços institucionais nessa direção surgem com o trabalho da Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC) e do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas da Fundação Getúlio Vargas (FGV). No entanto, é apenas nos anos 1980 e 1990 que se observa um movimento mais articulado rumo à construção de sistemas de avaliação em larga escala, culminando com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1990 e a posterior implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 1998.

Esses diferentes contextos históricos evidenciam que a avaliação educacional foi, ao longo do tempo, deixando de ser apenas um instrumento de verificação do desempenho escolar para se constituir como tecnologia de gestão, *accountability* e regulação das práticas pedagógicas e políticas públicas. A compreensão dessa evolução, conforme ressalta Vianna (1995), é essencial para que se possa refletir criticamente sobre os modelos avaliativos adotados no Brasil e suas implicações no cenário educacional contemporâneo.

Nesse percurso de institucionalização da avaliação educacional, especialmente no Brasil, merece destaque a evolução dos modelos psicométricos utilizados para interpretar os resultados das provas em larga escala. Historicamente, predominou, até as últimas décadas do século XX, a Teoria Clássica dos Testes (TCT). Essa abordagem baseava-se na suposição de que o desempenho de um estudante poderia ser expresso pela soma bruta dos acertos em uma prova, de sorte a tomar esse total como estimativa de sua "pontuação verdadeira". Cada item da prova era avaliado segundo estatísticas simples: a dificuldade

inicial nas ciências naturais, mas depois se expandindo para áreas como a matemática. A experiência britânica inspirou reflexões em diversos países sobre currículo, prática docente e políticas de avaliação, inclusive no Brasil, sendo objeto de análise por Vianna (1995).

era expressa pelo percentual de acertos entre os respondentes, e a discriminação, pela correlação entre o acerto no item e o total de acertos na prova.

Apesar de sua relativa simplicidade e larga difusão, a TCT apresentava limitações consideráveis, sobretudo para as avaliações em larga escala e para a construção de políticas públicas educacionais. Uma crítica importante diz respeito à dependência dos resultados em relação ao grupo avaliado e ao conjunto específico de itens aplicados. Em termos práticos, isso significa que dois estudantes com o mesmo número de acertos poderiam demonstrar habilidades diferentes, a depender da dificuldade das questões que enfrentaram. No entanto, a TCT não permitia capturar essas nuances. Como exemplifica Andriola (2011), um aluno que acerta dez questões em uma prova fácil pode obter score idêntico ao de outro que acerta dez itens em uma prova muito mais exigente, ainda que seus níveis de proficiência sejam distintos.

Diante dessas limitações, especialmente evidentes à medida que as avaliações começaram a ter usos mais complexos (como certificação, ranqueamento, alocação de recursos e seleção), emerge, no Brasil e em diversos países, a necessidade de modelos mais sofisticados e sensíveis às variações entre itens e candidatos. É nesse contexto que se consolida a Teoria de Resposta ao Item (TRI), inicialmente adotada em avaliações como o Saeb e, posteriormente, incorporada ao Enem a partir de sua reformulação em 2009.

A TRI representa uma virada paradigmática. Nesse modelo, cada item é definido por três parâmetros: discriminação (Parâmetro A), dificuldade (Parâmetro B) e chance de acerto ao acaso (Parâmetro C). Nessa teoria, operam-se três parâmetros que descrevem matematicamente o comportamento de cada item de uma avaliação, o que permite que se estime, com maior precisão, a proficiência dos estudantes. O primeiro parâmetro é o da discriminação (Parâmetro A), que mede quão eficaz é o item para diferenciar estudantes com níveis distintos de proficiência: itens com alto valor de discriminação apresentam uma curva inclinada, ou seja, são mais sensíveis às variações na habilidade dos respondentes e contribuem mais para a precisão da avaliação. Já o parâmetro de dificuldade (Parâmetro B) indica em que ponto da escala de proficiência um item oferece 50% de chance de acerto; quanto maior esse valor, mais complexo é o item, exigindo maior habilidade por parte do estudante. Por fim, o parâmetro de acerto ao acaso (Parâmetro C) representa a probabilidade de um estudante com baixa proficiência acertar

o item por “chute”, ou seja, sem dominar a habilidade requerida – esse valor é particularmente importante em itens de múltipla escolha, nos quais sempre há uma chance mínima de acerto aleatório. A combinação desses três parâmetros define o "comportamento probabilístico" do item e permite à TRI construir modelos mais realistas e equânimes de avaliação, nos quais o número total de acertos não é o único critério para se determinar a proficiência.

A partir disso, a proficiência de cada estudante é estimada com base na probabilidade de ele acertar determinado item, considerando-se o seu nível de habilidade e as características do item. Esse modelo permite que dois estudantes com o mesmo número de acertos recebam escores diferentes, a depender da complexidade das questões que acertaram. Por exemplo, um aluno que acerta menos questões, mas de alta dificuldade e alto poder discriminativo, pode obter uma nota mais alta do que outro que acerta mais questões fáceis ou que têm baixo valor informativo.

Essa sofisticação estatística teve implicações relevantes na confiabilidade e na equidade das avaliações. Conforme destacam Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), a adoção da TRI permitiu a construção de escalas comuns, que viabilizam comparações entre diferentes aplicações do mesmo exame e a observação de variações longitudinais nos desempenhos. Vianna (2003) salienta que esse modelo atende melhor às exigências da avaliação em larga escala porque dissocia o desempenho do aluno da prova específica aplicada, e isso confere maior estabilidade e precisão no que concerne à medida da proficiência.

Além disso, a TRI fortalece o vínculo entre avaliação e justiça educacional. Ao se valorizar não apenas a quantidade, mas também, e sobretudo, a qualidade das respostas corretas, promove-se uma interpretação mais fiel da aprendizagem. Nas palavras de Bonamino (2012), essa mudança implicou um salto conceitual que alinhou a avaliação às exigências de um currículo por competências, tal como proposto na Matriz de Referência do Enem. Esse modelo tornou possível, por exemplo, o uso do Enem como critério de acesso ao ensino superior público via SiSU, ou como base para políticas públicas como o ProUni e o Fies, exigindo confiabilidade técnica e equidade na comparação entre milhões de candidatos.

1.2. A consolidação da avaliação educacional no Brasil

A história da avaliação educacional no Brasil evidencia um percurso de avanços tímidos, fortemente dependente das transformações políticas, das influências internacionais e da atuação de organismos multilaterais. Como destaca Gatti (2002), apesar de o tema estar presente no cotidiano escolar desde os primórdios do sistema educacional brasileiro, a consolidação da avaliação como campo sistematizado de estudo e prática foi tardia e marcada por lacunas na formação docente e no desenvolvimento de metodologias próprias. Por longas décadas, a avaliação esteve centrada em práticas seletivas e punitivas, de maneira a legitimar processos de exclusão escolar e contribuir para a naturalização do fracasso dos alunos oriundos das camadas populares.

Nos anos 1960, ainda sob influência de perspectivas tecnicistas e da psicometria americana, instituições como a Fundação Getúlio Vargas e a Fundação Carlos Chagas passaram a desenvolver pesquisas voltadas à mensuração do rendimento escolar. Nesse período, o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP) começou a produzir instrumentos objetivos para avaliar estudantes do ensino médio, numa tentativa de importar modelos já consolidados nos Estados Unidos (Gatti, 2002). Contudo, como aponta a autora, tais iniciativas eram fragmentadas, desprovidas de continuidade e marcadas pela ausência de uma cultura avaliativa enraizada nas práticas pedagógicas brasileiras.

A década de 1990 marca um ponto de inflexão na trajetória da avaliação educacional no Brasil. Conforme sintetiza Bonamino (2012), esse período corresponde ao início da chamada “primeira geração” de políticas avaliativas em larga escala, centradas na produção de diagnósticos sobre a qualidade do ensino, sem, no entanto, atribuir consequências diretas às escolas ou aos docentes. O marco inaugural dessa geração foi a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 1990, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Saeb consolidou-se como um instrumento amostral, com foco em Língua Portuguesa e Matemática, voltado à análise de tendências e ao monitoramento da aprendizagem em diferentes etapas da educação básica (Bonamino; Sousa, 2012).

Com o avanço das reformas educacionais nos anos 2000, ganha força uma segunda geração de avaliações, caracterizada pela devolutiva dos resultados às escolas e pela expectativa de indução de melhorias a partir da publicização das notas. Em seguida, a chamada terceira geração associa os resultados das avaliações a políticas de responsabilização (*accountability*), com implicações simbólicas e materiais, tais como a concessão de bônus e a definição de metas. Essa geração das avaliações educacionais está associada a políticas de responsabilização forte (*high stakes*), nas quais os resultados obtidos por alunos e escolas geram consequências materiais explícitas, como recompensas ou sanções institucionais. Ao contrário das gerações anteriores, essa modalidade mede o desempenho e o utiliza como critério para premiar ou penalizar os agentes escolares, o que intensifica a articulação entre avaliação e currículo (Bonamino; Sousa, 2012).

Nesse contexto de transição entre diagnósticos e responsabilização, destaca-se a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 1998. Como observa Bravo (2017), o Enem foi concebido inicialmente como uma proposta de avaliação formativa e diagnóstica, voltada para aferir competências e habilidades dos concluintes do ensino médio. Com o passar dos anos, porém, o exame foi sendo ressignificado e passou a ocupar uma posição estratégica nas políticas educacionais brasileiras, tornando-se uma das principais portas de acesso à educação superior pública.

Segundo Bravo (2017), o Enem assumiu múltiplas funções: diagnóstico da qualidade do ensino médio, instrumento de seleção universitária, critério de distribuição de bolsas e financiamentos estudantis e, em certa medida, elemento estruturador do próprio currículo escolar. Essa multiplicidade de funções revela o grau de complexidade que a avaliação educacional passou a assumir no Brasil, aproximando-se, por vezes, dos moldes centralizadores das avaliações externas estadunidenses.

A trajetória brasileira, todavia, apresenta especificidades importantes. Como pontua Gatti (2002), a avaliação educacional no Brasil sempre esteve permeada por tensões entre as práticas escolares cotidianas e as demandas dos sistemas avaliativos de larga escala. Muitas vezes, prevaleceu uma lógica de subordinação da avaliação da aprendizagem aos formatos técnicos das provas padronizadas, o que, segundo Sousa e Ferreira (2019), contribuiu para o distanciamento entre os objetivos pedagógicos e os instrumentos utilizados nas avaliações nacionais.

Assim, é possível afirmar que o campo da avaliação educacional no Brasil consolidou-se por meio de influências teóricas internacionais, articulações institucionais e dinâmicas próprias do contexto político e educacional do país. A avaliação, que outrora era apenas expressão do cotidiano escolar, passou a ocupar lugar central nas políticas públicas, transformando-se em instrumento de regulação, de controle e, em certa medida, de indução de mudanças curriculares. Defende-se aqui, então, que se torna fundamental manter uma postura de vigilância crítica diante do possível distanciamento entre os objetivos pedagógicos e os instrumentos utilizados nas avaliações nacionais, uma vez que tal descompasso pode fragilizar a articulação entre as finalidades educativas e os mecanismos de mensuração do desempenho escolar.

1.3. A transformação do Enem: de avaliação diagnóstica a elemento definidor da matriz de competências (1998–2009)

A trajetória do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), entre os anos de 1998 e 2009, reflete uma significativa inflexão no conceito de avaliação educacional no Brasil. Criado pela Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, o Enem nasceu com um propósito diagnóstico e formativo: fornecer ao estudante um instrumento de autoavaliação quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades adquiridas ao longo da Educação Básica, particularmente no Ensino Médio (Andriola, 2011).

Inicialmente, o exame era voluntário, aplicado em uma única prova interdisciplinar com 63 itens de múltipla escolha e uma proposta de redação. Seu objetivo não era substituir os vestibulares, mas avaliar se os estudantes estavam desenvolvendo as capacidades necessárias para sua formação cidadã e para o exercício pleno da vida em sociedade. Essa versão do Enem era fortemente influenciada por princípios de uma avaliação mais humanista, com foco em situações-problema do cotidiano, e ancorava-se no conceito de competências gerais que perpassavam todas as áreas do conhecimento.

Porém, a partir dos anos 2000, intensifica-se o debate em torno da necessidade de uma reformulação do exame, sobretudo diante das limitações do modelo inicial em atender às novas demandas sociais, econômicas e acadêmicas do país. O marco dessa transformação se consolida em 2009, com a introdução da Matriz de Referência do Enem, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP) em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Segundo Andriola (2011), essa matriz representou uma guinada epistemológica no modelo de avaliação brasileiro ao consolidar uma concepção mais refinada de competência. Não se tratava apenas de medir conteúdos específicos, mas de avaliar a capacidade do estudante em mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas em contextos diversos, com base em três eixos cognitivos principais: (i) dominar linguagens, (ii) compreender fenômenos e (iii) enfrentar situações-problema. Além disso, a matriz introduziu cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Redação), cada uma organizada por competências e habilidades bem definidas, o que permitiu ao exame alcançar maior coerência interna e comparabilidade.

Esse novo modelo aproximou o Enem dos princípios da Teoria de Resposta ao Item (TRI), já adotada anteriormente no Saeb, o que permitia estimativas mais precisas da proficiência dos candidatos. Entretanto, mais do que uma mudança técnica, tratou-se de uma redefinição do papel do Enem no sistema educacional brasileiro. Como destaca Andriola (2011), o novo Enem passou a ser percebido como uma avaliação de larga escala multifuncional, a qual serviria não só para fins diagnósticos e certificadores, mas também como instrumento de seleção para o ensino superior, critério de distribuição de bolsas (ProUni), financiamento estudantil (Fies) e acesso a programas como o SiSU e o Sisutec.

A mudança foi tão significativa que o autor elenca como um de seus principais méritos o fato de o Enem ter se tornado um exame que transcende a lógica do conteúdo factual, e que passa a priorizar a mobilização de saberes em contextos desafiadores, o que exige raciocínio, interpretação, julgamento crítico e capacidade argumentativa por parte dos candidatos (Andriola, 2011, p. 119). Nesse sentido, os itens passaram a ser elaborados com base em situações reais ou simuladas da vida em sociedade, cujas exigências não estão atreladas apenas ao domínio do conhecimento formal, mas também à sua aplicação reflexiva.

Essa transformação conceitual consolidou o Enem como um instrumento alinhado a um novo projeto de educação, voltado à formação integral dos estudantes e à construção de uma escola comprometida com a cidadania e com a preparação para o mundo do

trabalho. Para Andriola (2011), esse movimento dialoga diretamente com as demandas de uma sociedade em constante transformação, que requer sujeitos capazes de lidar com a complexidade, com o pensamento crítico e com a inovação.

Portanto, entre 1998 e 2009, o Enem percorreu um caminho de transição, deixando de ser um simples mecanismo de autoavaliação, para tornar-se uma avaliação de alta relevância no cenário educacional brasileiro, estruturada por uma matriz de referência robusta e coerente, que passou a orientar não apenas o exame, senão também o próprio currículo escolar em todo o país.

1.4. O Enem como política pública estruturante: ampliação de funções e impactos no currículo

A partir de 2009, com a reformulação do Enem e com a implementação de sua nova Matriz de Referência, o exame passou por uma profunda ressignificação que o consolidou como uma política pública estruturante da educação brasileira, extrapolando suas funções diagnósticas iniciais e assumindo múltiplos papéis estratégicos. Essa mudança, conforme argumenta Andriola (2011), não se deu apenas no plano técnico, mas representou uma mudança de direção no próprio entendimento de avaliação educacional como política de Estado.

A nova fase do Enem corresponde à sua incorporação como principal instrumento de acesso ao ensino superior público, o que acarretou a substituição progressiva dos vestibulares tradicionais nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Essa vinculação entre Enem e SiSU gerou profundas alterações tanto nas práticas avaliativas quanto no próprio currículo do ensino médio, porquanto passou-se a entender que o sucesso no exame era determinante para o acesso às oportunidades acadêmicas e profissionais mais almejadas pelos estudantes (Andriola, 2011).

Além da função seletiva, o Enem passou a ser utilizado como critério para ingresso em programas como o ProUni (Programa Universidade para Todos), o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), o Sisutec (Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica) e como instrumento de acesso a vagas na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Como observa Bravo (2017), essa multiplicidade de usos transformou

o Enem em um “exame de múltiplas portas”, capaz de conectar ensino médio, educação superior e políticas de inclusão educacional.

Essa expansão de funções teve efeitos significativos sobre o sistema educacional como um todo. Conforme analisa Bonamino (2012), o Enem passou a integrar a chamada "segunda e terceira gerações" de políticas de avaliação em larga escala, baseadas em lógicas de responsabilização e regulação por resultados. Nessa perspectiva, os resultados do exame passaram a influenciar diretamente as decisões institucionais e o acesso ao ensino superior, além das dinâmicas pedagógicas internas às escolas, o que provocou impactos curriculares consideráveis. As escolas, principalmente as públicas, passaram a alinhar seus projetos político-pedagógicos às exigências do exame, de maneira a se construir uma espécie do que, aqui, será tratado como "currículo oculto do Enem".

Gatti (2002) observa que essa influência foi acompanhada por um processo de centralização das decisões educacionais, com o Enem tornando-se referência para práticas de ensino, elaboração de materiais didáticos e formação docente. Esse fenômeno é coerente com a ideia de que avaliações de larga escala, especialmente quando associadas a políticas de acesso e financiamento, tendem a ocupar um papel estruturante no sistema educacional, de maneira a direcionar esforços pedagógicos e curriculares na tentativa de atender aos padrões avaliativos impostos.

Ao mesmo tempo, essa centralidade trouxe desafios. Bravo (2017) alerta para o risco de o Enem promover uma padronização curricular excessiva, tendo em vista que as escolas, na intenção de melhorar seus desempenhos, podem passar a privilegiar as competências mais recorrentes no exame, em detrimento de uma formação mais ampla e contextualizada. A autora também observa que, embora o exame dialogue com competências cognitivas complexas, entre as quais se podem exemplificar a compreensão textual, a inferência e o julgamento crítico, ele ainda enfrenta críticas quanto à sua capacidade de captar a totalidade das dimensões formativas da educação básica.

Mesmo diante desses limites, o Enem consolidou-se como um eixo de articulação das políticas públicas educacionais, influenciando desde o planejamento pedagógico das escolas até a elaboração das políticas de expansão da educação superior. A amplitude de suas funções confere-lhe um caráter singular no contexto das avaliações nacionais: ele

atua, simultaneamente, como instrumento de mensuração, regulação, inclusão, certificação, planejamento e indução de reformas.

Dessa maneira, a partir de 2009, o Enem deixa de ser apenas um exame e passa a ser compreendido como um dispositivo central de governança educacional no Brasil, promovendo um novo modo de organização das relações entre avaliação, currículo e gestão educacional. Como conclui Andriola (2011), trata-se de um modelo que busca responder às exigências de uma sociedade em constante transformação, ao mesmo tempo em que procura assegurar princípios de democratização do acesso e de meritocracia educacional, ainda que sob tensões e contradições inerentes ao campo da avaliação.

1.5. A Matriz de Referência do Enem: fundamentos e relação com a prova de Linguagens

A Matriz de Referência do Enem passa por uma reformulação a partir de 2009, a qual ocorre sob supervisão do INEP, com o apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). O documento é repensado a fim de configurar-se como o instrumento organizador das avaliações aplicadas pelo exame. A matriz orienta a elaboração de itens com base em competências e habilidades, evitando-se, assim, a mera memorização de conteúdos disciplinares isolados. Essa orientação metodológica visa a garantir a avaliação de saberes em uso, voltados à vida social, ao mundo do trabalho, à formação cidadã e ao acesso ao ensino superior.

A matriz foi desenhada com base em cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas: *dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas*.

1.5.1. Competência e habilidade: distinção conceitual

Na formulação adotada pelo Enem, *competências* são entendidas como ações cognitivas amplas, de natureza estruturante, que envolvem o domínio e a articulação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de situações complexas. Resumidamente, a noção de competência contempla o conjunto de conhecimentos

necessários para que se julgue que o aluno é proficiente naquela área acerca da qual será feito determinado questionamento.

Já as habilidades representam desdobramentos operacionais dessas competências, isto é, operações cognitivas necessárias, as quais são marcadas pelos verbos que as iniciam (“identificar”, “reconhecer”, “analisar”, “relacionar”, entre outros), para que seja viável a resolução assertiva da questão com a qual o discente se depara. São, portanto, manifestações observáveis do saber-fazer, aplicadas a contextos específicos.

Segundo Andriola (2011), o Enem busca avaliar competências e habilidades por meio de problemas contextualizados, nos quais a solução não depende exclusivamente do domínio do conteúdo, mas sim da capacidade de interpretar, inferir, deduzir, julgar e aplicar conhecimentos, sempre em consonância com os princípios de uma avaliação formativa e crítica.

1.5.2. A relação com a Taxonomia de Bloom

A Taxonomia de Bloom, especialmente em sua versão revisada por Anderson e Krathwohl (2001, *apud* Andriola, 2011), fornece uma estrutura hierárquica para os processos cognitivos, da mais simples à mais complexa operação mental: *lembrar*, *compreender*, *aplicar*, *analisar*, *avaliar* e *criar*. Essas categorias dialogam diretamente com as competências avaliadas no Enem, de sorte a viabilizar que se identifiquem os níveis de complexidade exigidos por cada item. Considera-se, nesta pesquisa, que a área de Linguagens, em particular, exige predominantemente habilidades de análise, compreensão e inferência, especialmente no trabalho com textos de gêneros diversos, o que foi possível constatar mediante associação entre as competências e das habilidades previstas na Matriz de Referência e as questões elaboradas a partir do documento que traz essas informações.

1.5.3. A prova de Linguagens do Enem

Entre as cinco áreas em que a Matriz de Referência de 2009 separa o Exame Nacional do Ensino, o presente trabalho destaca a de Linguagens como escopo da análise. É fundamental que se compreenda, inicialmente, que, ao se falar em Linguagens, não somente a disciplina de Língua Portuguesa é contemplada, mas sim todos os eixos que

movem a comunicação. Por essa razão, não é correto dizer que essa área discute estudos unicamente voltados à compreensão gramatical do português. Na verdade, a língua é compreendida como uma parcela dos processos comunicativos, os quais podem lançar mão de recursos verbais e não verbais para efetivar as interações de cunho social.

Afirma-se, desse modo, que, na prova de Linguagens, todas as disciplinas que perpassam os processos comunicativos são objeto de análise. Por isso, há questões, claro, de Língua Portuguesa, mas é errôneo não sinalizar a presença da Literatura, das Artes, da Educação Física (quando se compreende a linguagem corporal como ponto de estudo), das Línguas Estrangeiras Modernas (inglês e espanhol) e da Análise de textos multimodais.

Tendo essa premissa em vista, a seguir, apresentar-se-ão as nove competências que organizam a prova de Linguagens e a devida explicação do foco temático de cada uma delas. Especificar-se-ão, ainda, os conteúdos tradicionais atrelados às habilidades a fim de que se construa a lista de conteúdo programáticos da avaliação, a qual será posteriormente fundamental para a parte analítica deste trabalho.

1.5.4. As 9 competências da área de Linguagens no Enem

A seguir, cada competência será descrita com suas respectivas habilidades e um comentário analítico que explora os conteúdos envolvidos e os níveis cognitivos que elas exigem dos candidatos.

Competência 1 – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. (Brasil, 2009, p. 2)

Na competência 1, contempla-se o estudo dos gêneros textuais, tópico que o Enem trata como sistema de comunicação e informação ao longo das habilidades. Entre as quatro habilidades previstas pela matriz, exige-se do candidato o reconhecimento das características do gênero textual a partir de seu plano composicional, de seu conteúdo temático e do estilo adotado pelo autor para cumprir um propósito comunicativo. Cobra-se, ainda, a compreensão dos recursos expressivos necessários para que a comunicação intencionada se efetive.

Além disso, o candidato ainda precisa ser capaz de perceber a potencialidade dos gêneros na resolução de problemas sociais, a função social de um gênero e a possibilidade de hibridismo entre gêneros, levando-se em conta o potencial subversivo dos autores diante da produção das modalidades textuais.

Competência 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. (Brasil, 2009, p. 2)

A competência 2 aborda o trabalho com as línguas estrangeiras modernas, as quais, no exame, se restringem ao inglês e ao espanhol. É importante ressaltar que o candidato pode escolher a prova que realizará no ato da inscrição.

Entre as habilidades, exige-se o reconhecimento de palavras e expressões típicas da língua estrangeira, além da importância do domínio de outra língua para acessar informações no mundo contemporâneo. Abordam-se, ainda, o trabalho com gêneros textuais em outra língua e a relevância de produções culturais como elemento expositor de diversidade cultural e linguística nos países falantes dessas línguas.

Competência 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade. (Brasil, 2009, p. 2)

Na competência 3, destacam-se o estudo da Educação Física e o modo como essa área promove interações sociais para além da linguagem verbal. Explora-se a dimensão do corpo como suporte para a comunicação, de modo a promover reflexões acerca da importância da integração social, ainda que se observem diferenças físicas entre os indivíduos, diferenças essas que não são consideradas fator limitante para o movimento, haja vista que, com a devida adaptação, não comprometem o potencial inclusivo.

Há, ainda, uma preocupação com a questão da saúde e com a abordagem das práticas desportivas na sociedade. O Enem sempre propõe reflexões que abrangem o caráter social das vivências, independentemente da área em que estas ocorrem.

Competência 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade (Brasil, 2009, p. 3).

A competência 4 é a que contempla o estudo das Artes. Nessa competência, trazem-se à tona as Artes Visuais, as Artes Cênicas e a Música como veículos da comunicação humana.

Nas habilidades ligadas à arte, devem-se levar em consideração o contexto histórico em que a obra foi produzida, para compreender as bases da sociedade da época, as ideologias vigentes no momento de produção e a inter-relação entre as linguagens artísticas.

Competência 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (Brasil, 2009, p. 3).

A competência 5 se encarrega da cobrança da Literatura escrita em língua portuguesa. Vale ressaltar que é a única competência em que, de fato, aparece a forma verbal “interpretar” como uma das ações cognitivas a serem seguidas diante das questões. Essa informação é importante, tendo em vista que muitos profissionais da educação reduzem erroneamente a prova de Linguagens a um exame elaborado a partir de questões meramente interpretativas.

Entre as habilidades, o candidato precisa considerar o contexto histórico, político e social das produções literárias, o que evidencia a relevância do conhecimento acerca da historiografia da literatura. Precisa-se, também, analisar a ideia de intencionalidade, ou seja, o que o autor quer dizer, e de materialidade, isto é, quais recursos linguísticos o autor utiliza para expressar, nos textos literários, suas intenções. Por fim, é necessário que seja feita uma análise crítica acerca de problemas sociais e humanos discutidos na dimensão literária.

Competência 6 – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação (Brasil, 2009, p. 3).

Na competência 6, exige-se que o candidato compreenda o percurso de um idioma; por isso, ela é considerada a competência em que se observa a sistematização da linguagem.

Inicialmente, a língua precisa ser estruturada e organizada para, então, poder estabelecer a progressão dos temas a serem discutidos. Por intermédio desses mecanismos, as questões cobram tópicos ligados aos processos coesivos dentro dos textos, bem como as marcas gramaticais das sequências tipológicas evidenciadas nos itens.

Depois do estágio organizacional, atribui-se função para a linguagem. Exploram-se, assim, as funções da linguagem propostas pelo linguista russo Roman Jakobson (1896-1982), as quais foram, em um primeiro momento, instrumento de análise de textos literários, mas, com a modernização da teoria, serviram de base para um exame de textos não literários também.

Para a consolidação da sistematização, discute-se a importância da memória e da identidade para a preservação do patrimônio linguístico brasileiro. As questões são constituídas com enfoque na formação da língua portuguesa falada no Brasil, considerando-se o impacto dos colonizadores e dos colonizados na consolidação do português brasileiro, o qual apresenta traços distintivos evidentes quando comparado ao português europeu.

Competência 7 – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas (Brasil, 2009, p. 4).

A competência 7 não trata de conteúdos tradicionais. Na verdade, é uma das competências que mais leva em conta os usos sociais da linguagem, sobretudo nas situações argumentativas.

Exige-se que o candidato saiba: 1) analisar o impacto persuasivo da associação entre linguagem verbal e não verbal; 2) relacionar textos distintos com a intenção de distanciá-los ou aproximá-los tematicamente; 3) inferir os objetivos do autor do texto; e 4) reconhecer as estratégias argumentativas usadas em determinado recorte textual.

Competência 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade (Brasil, 2009, p. 4).

Na competência 8, contempla-se o estudo da variação linguística, um dos fatores que coloca o Enem em posição de vanguarda quando comparado aos demais vestibulares do Brasil, que, no ano de publicação da Matriz de Referência, ainda eram muito restritos à cobrança da Gramática Tradicional. A ideia de uma Gramática Tradicional faz referência à norma gramatical, a qual, segundo Tescari Neto (2025), é “aquela cujas regras estão descritas nas gramáticas normativas: trata-se de uma descrição, pelos gramáticos, da norma-padrão” (pp. 65-66).

A variação linguística ainda não fazia parte dos tópicos frequentemente abordados na sala de aula, e esse olhar do Exame Nacional do Ensino Médio configura importante mudança de paradigma no que concerne à percepção da língua como sistema dinâmico e não engessado, como costuma ser propagado pela perspectiva normativa.

Entre as habilidades, reconhece-se a importância das variações em nível social, regional e de registro. Ademais, destacam-se as situações de comunicação que ora exigirão a norma-padrão, ora exigirão comportamento linguístico mais informal.

Competência 9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar (Brasil, 2009, p. 4).

Na competência 9, mais uma vez, fica evidente o caráter vanguardista do Enem. Limitar a linguagem é, com certeza, uma prática distante da perspectiva do exame a partir da nova matriz.

Contemplam-se, nessa competência, as novas tecnologias da comunicação e da informação, assim como as adaptações pelas quais a linguagem passa para se adequar a essas novas formas de suporte.

Dessa maneira, a linguagem digital vira eixo de análise, de maneira que se faz relevante compreender as funções e os impactos dessas ferramentas na sociedade, os padrões de interação que passam a existir nos instrumentos de comunicação do passado e nos da contemporaneidade e a contribuição das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) para o desenvolvimento do acesso ao conhecimento e sua consequente democratização.

Com base nesse cenário, torna-se possível fazer um panorama acerca da prova do Enem com o olhar holístico, uma vez que se viabiliza entender o caráter inovador dessa prova na história da avaliação educacional e no tratamento diante dos estudos de nível básico relativos às Linguagens.

1.6. As competências como objeto de análise

Neste trabalho, levar-se-á em consideração que a prova do Enem é pautada em dois pilares fundamentais: a Matriz de Referência e os conteúdos essenciais dela extraídos, os quais são oriundos das habilidades. Tendo isso em vista, a fim de se evidenciar que há, sim, conceitos linguísticos como objeto de cobrança nas questões, selecionar-se-á a principal competência em cujas habilidades esse caráter teórico se manifesta.

Será destacada, desse modo, a competência 6, da qual será frisada a habilidade 18. Com base nessa habilidade, será possível perceber como o conhecimento acerca de conceitos linguísticos é uma ferramenta importante para a melhor compreensão dos itens a serem resolvidos.

A habilidade 18, prevista na competência 6, exige a seguinte percepção do estudante: “identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos” (Brasil, 2009, p. 3). Destacam-se, então, os processos de estruturação, organização e progressão de um texto, de modo a ser fundamental entender sobre a coesão e a coerência observadas nas sequências textuais, bem como sobre a maneira com que os marcadores gramaticais sinalizam a efetividade desses processos para a materialização dos textos.

Focalizando-se essa habilidade, torna-se possível comprovar a importância dessa instrumentalização dos alunos por meio dos conteúdos, reforçando-se, ainda mais, o fato de que o Enem não é uma prova em que se cobra unicamente interpretação. Muito pelo contrário. O discente precisa, com certeza, estar munido de teoria para poder aplicar os conceitos na prática com vistas a resolver as questões, que sempre contemplarão circunstâncias comunicativas reais. Por outro lado, deve-se considerar também a importância dos conhecimentos linguísticos prévios do estudante, isto é, sua gramática internalizada, assunto que será posto em destaque no próximo capítulo.

1.7. A perspectiva gerativista e o conhecimento linguístico

A discussão sobre avaliação educacional e sobre as competências mobilizadas na prova de Linguagens do Enem suscita uma questão fundamental: qual concepção de conhecimento linguístico está implícita na resolução das tarefas propostas pelo exame? Para abordar esse problema, torna-se pertinente recorrer a contribuições da linguística teórica, em especial à tradição gerativista.

A linguística gerativa, inaugurada por Noam Chomsky na segunda metade do século XX, parte do pressuposto de que a linguagem humana é uma capacidade cognitiva específica da espécie, biologicamente fundada e estruturada por princípios universais. Nessa perspectiva, o conhecimento linguístico do falante não se reduz ao conjunto de regras ensinadas na escola ou prescritas pela gramática normativa, mas corresponde a um sistema mental internalizado que permite ao indivíduo produzir e compreender um número potencialmente infinito de sentenças.

Um dos conceitos centrais dessa abordagem é o de Competência – o qual servirá para análises futuras importantes neste trabalho –, entendido como o conhecimento implícito que o falante possui acerca de sua língua no tocante às estruturas. Esse conhecimento distingue-se do Desempenho, que corresponde ao uso concreto da linguagem em situações comunicativas específicas. A distinção entre Competência e Desempenho permite compreender que muitos dos processos envolvidos na interpretação e na produção de textos dependem de mecanismos cognitivos profundos, relacionados à organização estrutural da linguagem.

No contexto brasileiro, essa perspectiva foi posteriormente articulada ao campo do ensino de língua materna por diversos pesquisadores, entre os quais se destaca Mary Kato. A autora propõe a distinção entre a gramática nuclear, adquirida naturalmente pela criança no processo de aquisição da linguagem, e a gramática do letrado, desenvolvida ao longo da escolarização por meio do contato sistemático com práticas de leitura e escrita (Kato, 2005). Essa distinção permite compreender que determinadas operações linguísticas mobilizadas em contextos escolares – como a análise de estruturas sintáticas complexas, o reconhecimento de relações coesivas ou a interpretação de efeitos discursivos –, apesar de comporem a gramática internalizada dos estudantes, tornam-se parte da consciência metalinguística do discente por meio de processos de letramento.

Essa perspectiva torna-se particularmente relevante quando se analisam avaliações em larga escala, como o Enem. Embora o exame privilegie situações comunicativas contextualizadas e a mobilização de competências interpretativas, muitas das operações exigidas dos candidatos pressupõem conhecimentos linguísticos que se aproximam daquilo que a linguística gerativa identifica como manifestações da gramática do letrado. Assim, compreender a natureza desse conhecimento torna-se fundamental para analisar com maior precisão as habilidades avaliadas pela prova de Linguagens.

É justamente a partir dessa interface entre avaliação educacional e teoria linguística que se delineia o objetivo central desta pesquisa. Nos capítulos seguintes, buscar-se-á examinar em que medida a habilidade 18 da matriz do Enem mobiliza conceitos linguísticos cuja compreensão pode ser iluminada por pressupostos da linguística gerativa.

A partir dessas considerações, torna-se pertinente aprofundar, ainda que de modo delimitado, alguns desdobramentos da Teoria Gerativa que se mostram particularmente relevantes para a análise dos fenômenos investigados neste trabalho. Entre esses desdobramentos, destaca-se a Teoria da Regência e Ligação (Chomsky, 1981), proposta no interior da teoria gerativa, que busca explicar as relações estruturais responsáveis pela organização das sentenças e pela interpretação de seus constituintes.

No âmbito dessa teoria, ganha especial relevo a Teoria da Ligação, voltada à investigação das relações de dependência referencial entre diferentes tipos de expressões linguísticas, tais como anáforas, pronomes e expressões referenciais plenas.

Diferentemente de abordagens que privilegiam exclusivamente aspectos lineares ou semânticos, a Teoria da Ligação parte do pressuposto de que tais relações são reguladas por condições estruturais específicas, relacionadas à hierarquia sintática e às relações de comando entre os constituintes.

Desse modo, a interpretação de elementos anafóricos e pronominais não decorre apenas da proximidade entre termos ou da coerência temática do texto, mas envolve a ativação de restrições formais que fazem parte do conhecimento linguístico do falante. Em termos gerais, essas restrições determinam as condições sob as quais uma expressão pode ou não retomar outra, bem como os contextos em que determinadas leituras correferenciais são bloqueadas ou favorecidas.

Essa perspectiva revela-se produtiva para a análise dos itens do Enem que mobilizam mecanismos de coesão referencial, como a identificação de antecedentes, a resolução de cadeias anafóricas e a interpretação de relações de retomada ao longo do texto. Nesses casos, embora as questões sejam frequentemente formuladas sob a rubrica da “interpretação”, sua resolução pode depender, em alguma medida, da sensibilidade do candidato a propriedades estruturais da língua, as quais se inscrevem no domínio da competência linguística e, no contexto escolar, articulam-se ao desenvolvimento da gramática do letrado.

Não se pretende, com isso, realizar uma descrição formal da Teoria da Regência e Ligação, mas mobilizar seus conceitos centrais na medida em que contribuem para a compreensão dos fenômenos analisados. Ao incorporar tais pressupostos, busca-se evidenciar que determinadas operações exigidas na prova de Linguagens do Enem podem ser mais bem compreendidas quando consideradas à luz de uma concepção de linguagem que reconhece o papel dos mecanismos estruturais na construção de sentido.

1.8. Resumo do capítulo

O percurso traçado ao longo deste primeiro capítulo evidenciou, em perspectiva histórica e analítica, a constituição da avaliação educacional como campo teórico e prático no Brasil, partindo de suas origens nos modelos internacionais até a consolidação de sistemas próprios como o Saeb e, posteriormente, o Enem. Inicialmente, retomaram-se as

influências fundamentais dos modelos avaliativos estadunidense e britânico, que, a partir de uma base psicométrica, alicerçaram as primeiras formulações brasileiras.

No contexto nacional, as décadas de 1960 a 1980 foram marcadas por esforços pontuais e fragmentados, os quais, no entanto, ganharam corpo nas políticas educacionais dos anos 1990, especialmente com a criação do Saeb e a posterior ampliação do escopo da avaliação com o Exame Nacional do Ensino Médio.

A análise do Enem, desde sua criação em 1998 até as transformações profundas promovidas a partir de 2009, com a adoção da Matriz de Referência, revelou a passagem de um modelo essencialmente diagnóstico para uma avaliação de múltiplas funções: diagnóstica, seletiva, regulatória e formativa.

Essa transformação foi acompanhada por uma mudança de paradigma metodológico – a transição da Teoria Clássica dos Testes (TCT) para a Teoria de Resposta ao Item (TRI) –, que elevou o nível técnico das avaliações e permitiu maior precisão na estimativa de proficiências e maior justiça avaliativa. O exame consolidou-se, assim, como uma política pública estruturante da educação brasileira, tornando-se um dos principais eixos de articulação entre ensino médio, ensino superior e políticas de inclusão.

No que tange à área de Linguagens, a Matriz de Referência do Enem revelou uma abordagem inovadora e alinhada com as demandas contemporâneas da formação cidadã. A prova de Língua Portuguesa rompe com a lógica tradicional de avaliação puramente gramatical e privilegia a leitura crítica, a compreensão de gêneros diversos, o domínio de múltiplas linguagens e a capacidade de argumentação e inferência.

Essa mudança é substancial: pela primeira vez em larga escala, a competência comunicativa, isto é, um olhar sistêmico para a linguagem, cujo foco são situações reais de interação, nos mais diversos contextos humanos, torna-se o foco da avaliação, integrando pressupostos da Taxonomia de Bloom revisada à matriz de competências e habilidades do exame. Essa abordagem representa um avanço não apenas metodológico, mas também epistemológico, ao colocar o sujeito-leitor no centro do processo avaliativo, de maneira a valorizar sua capacidade de atribuir sentidos, formular juízos e propor soluções discursivas e sociais.

Dessa forma, este capítulo evidencia que o Enem, além de refletir as transformações históricas da avaliação educacional brasileira, contribui ativamente para redefini-las. Ao adotar uma matriz que integra conteúdo, competência e contexto, e ao se estruturar com base em pressupostos psicométricos avançados, o exame representa uma mudança de percurso crítica e positiva no cenário avaliativo e educacional nacional.

A análise histórica da avaliação educacional no Brasil bem como a compreensão das transformações que culminaram na centralidade do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como política pública estruturante permitem identificar uma tensão fundamental que atravessa o campo educacional contemporâneo: a desconexão entre as concepções de linguagem que sustentam o ensino e aquelas que instrumentalizam a avaliação em larga escala. Essa tensão é particularmente evidente quando se considera o ensino de Língua Portuguesa e a forma como a área de Linguagens do Enem operacionaliza competências e habilidades.

De um lado, o exame passou por um processo de sofisticação técnica e epistemológica ao incorporar a Teoria de Resposta ao Item (TRI), com a formulação de uma matriz baseada em competências cognitivas complexas, de maneira a ampliar suas funções para além da dimensão diagnóstica. Sua influência sobre o currículo do ensino médio tornou-se incontornável: trata-se de uma avaliação de alto impacto, cujos resultados orientam práticas pedagógicas, formação docente, produção de materiais didáticos e até mesmo a organização das rotinas escolares. Nesse sentido, a matriz do Enem não apenas descreve habilidades, mas, principalmente, instrui modos de ensinar que se desprendam do olhar meramente conteudista, isto é, pautado pelos conhecimentos acadêmicos formais aprendidos no ambiente escolar, que inibe a dimensão crítica do saber.

De outro lado, no campo da linguística, particularmente na tradição gerativista, o conhecimento linguístico é concebido como uma capacidade biocognitiva, internalizada e estruturada por princípios universais e parâmetros variáveis, que se manifesta em diferentes níveis: a gramática nuclear, adquirida pela criança, e a gramática do letrado, desenvolvida por meio da escolarização formal, como propõe Kato (2005). Isso implica que aquilo que se avalia como “proficiência linguística” não é homogêneo: envolve processos cognitivos distintos, níveis de representação diferentes e uma forte dependência do tipo de input recebido pelo estudante.

A tensão emerge exatamente aqui: embora o Enem mobilize competências que pressupõem operações complexas de leitura, análise, inferência e julgamento – isto é, habilidades cuja realização pode depender diretamente da gramática do letrado –, o sistema educacional brasileiro é profundamente heterogêneo em termos de acesso ao letramento, continuidade de escolarização, repertórios linguísticos e oportunidades de desenvolvimento metalinguístico. Assim, o exame toma como pressuposto um tipo de conhecimento que não está igualmente distribuído entre os estudantes, o que gera desafios não apenas curriculares, como também epistemológicos e políticos.

Além disso, o Enem se apoia na análise de textos e na análise de usos reais da linguagem, no entanto, raramente, explicita que essas operações dependem de categorias formais da linguística, tais como estrutura argumental, processos coesivos, relações de escopo, variação linguística, fenômenos pragmáticos e regularidades sintáticas. Isso contribui para a percepção recorrente e equivocada de que a prova de Linguagens “não cobra gramática”, o que afasta professores de uma reflexão mais profunda sobre a natureza dos fenômenos realmente avaliados.

Diante desse cenário, surge o problema que orienta esta pesquisa:

De que maneira o Enem concebe o conhecimento linguístico dos estudantes e em que medida essa concepção se articula – ou entra em tensão – com pressupostos da Teoria Gerativa, especialmente no que se refere à noção de gramática internalizada — entendida como o conhecimento linguístico prévio que os falantes possuem de sua língua — e à distinção entre esse conhecimento e os saberes metalinguísticos desenvolvidos no contexto escolar, frequentemente associados ao que autores como Mary Kato denominam gramática do letrado?

Essa pergunta desdobra-se em questões específicas:

- 1) que tipo de conhecimento linguístico o Enem exige para a resolução das questões da área de Linguagens?
- 2) até que ponto tais exigências correspondem às habilidades efetivamente desenvolvidas na escolarização básica?
- 3) como as competências e habilidades da matriz dialogam, e se dialogam, com categorias formais da linguística?

- 4) em que medida a prova pressupõe o domínio de conhecimentos linguísticos que podem envolver tanto princípios estruturais previamente internalizados pelos falantes, quanto aspectos associados ao ensino formal da língua, aprendidos de maneira explícita no contexto escolar?

Ao se evidenciar esse conjunto de tensões, este capítulo prepara o terreno para a discussão teórica que será aprofundada no Capítulo 2, no qual se examinam conceitos fundamentais da Teoria Gerativa e suas relações com a habilidade avaliada pelo Enem escolhida para a análise. Desse modo, delinea-se o problema de pesquisa que orienta esta dissertação: compreender de que maneira um exame de larga escala, de forte impacto curricular, mobiliza e pressupõe conhecimentos linguísticos que, embora frequentemente tratados no âmbito do ensino formal da língua, se apoiam na gramática internalizada pelos falantes e na capacidade destes de refletir metalinguisticamente sobre a estrutura da língua.

Capítulo II

Conhecimento linguístico e teoria gerativa: fundamentos para a análise da prova de Linguagens do Enem

2.0 Introdução

As discussões contemporâneas sobre ensino, aprendizagem e avaliação relativa à Língua Portuguesa no Brasil revelam um cenário de grande complexidade teórica, política e pedagógica. A consolidação das avaliações em larga escala como dispositivos reguladores das práticas educacionais coloca em evidência um conjunto de tensões que atravessa o trabalho com a língua materna: ao mesmo tempo em que a escola é demandada a formar leitores e produtores de texto capazes de operar em contextos sociais cada vez mais exigentes, as políticas públicas estruturam expectativas, habilidades e descritores que delimitam o tipo de conhecimento avaliado e, por consequência, o tipo de conhecimento ensinado.

Nesse contexto, destaca-se o papel do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cuja matriz de referência organiza o trabalho pedagógico em torno de competências e habilidades. Embora o Enem tenha sido inicialmente concebido como um exame diagnóstico, voltado à avaliação global das competências desenvolvidas ao longo da escolaridade básica, conforme já ilustrado neste trabalho, ele se transformou, ao longo dos anos, em um instrumento de alto impacto por definir trajetórias acadêmicas, influenciar a elaboração de materiais didáticos, orientar currículos e moldar formas de ensino e aprendizagem.

As competências e as habilidades de Linguagens se apresentam, dessa forma, como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa no país, embora as indicações nela previstas se alijem do que se pratica efetivamente em sala de aula. Muitas vezes, a prática docente se restringe ao ensino da gramática normativa sem que haja aplicabilidade desses mecanismos na realidade comunicativa do estudante. Ignora-se o conhecimento prévio do estudante, de sorte a se considerar que este tem de aprender a metalinguagem como se não houvesse um potencial epilinguístico (cf. Guerra-Vicente; Pilati, 2012; Lobato, 2015, entre outros trabalhos).

Nesse contexto, torna-se relevante a distinção entre metalinguagem e atividade epilinguística. A metalinguagem refere-se ao uso consciente e explícito da linguagem para descrever e analisar a própria língua, geralmente mobilizando terminologia técnica e categorias gramaticais. Já a atividade epilinguística diz respeito a operações intuitivas realizadas pelos falantes sobre a linguagem, ainda que sem o uso de nomenclatura formal, isto é, de uma terminologia técnica.

Entre essas habilidades previstas na Matriz de Referência, ganha destaque neste trabalho a habilidade 18. Ela exige que o estudante identifique processos de estruturação, organização e progressão textual a partir da compreensão de como mecanismos linguísticos de coesão contribuem para a construção de sentidos. Embora a formulação apareça de maneira sucinta no documento oficial, sua execução cognitiva exige operações linguísticas sofisticadas – tanto de leitura, quanto de análise da maneira como elementos gramaticais e discursivos se encadeiam dentro do texto. Esse aspecto revela uma interseção profunda entre competências avaliadas e conhecimentos teóricos sobre o funcionamento da língua, especialmente no que diz respeito aos mecanismos de referenciação, progressão temática e marcações gramaticais como elementos sinalizadores do tipo textual em análise na questão.

É nesse ponto que se evidencia a necessidade de articular avaliação educacional e teoria linguística. A Teoria Gerativa oferece ferramentas conceituais para compreender o funcionamento da língua em seus níveis mais profundos: como os falantes representam mentalmente estruturas sintáticas, como organizam dependências internas, como processam relações anafóricas e como estabelecem interpretações referenciais. Essas operações, ainda que realizadas de maneira automática pelo falante nativo, são fundamentais para a compreensão dos mecanismos de coesão textual. O conceito de Competência, proposto por Chomsky na década de 1980, ainda que não seja explicitado nos documentos oficiais de avaliação, tem expressiva utilidade para a análise das questões relacionadas à habilidade 18, sobretudo para que se observe se as questões do Enem levam em conta o conhecimento prévio (no sentido chomskiano) do estudante.

A articulação entre avaliação e teoria linguística torna-se ainda mais necessária quando se considera a contribuição de Mary Kato para a compreensão da gramática do letrado. Para a autora, a escrita – que é o objeto privilegiado da escola – constitui um sistema gramatical distinto da fala. Sua aquisição se dá de modo similar a uma segunda

língua: tardiamente, com instrução formal e com maior dependência de processos conscientes de aprendizagem. Kato (2005) demonstra que muitos dos elementos que estruturam a escrita pertencem à periferia marcada da gramática (Chomsky, 1981), isto é, estruturas que não decorrem do conhecimento linguístico inato, mas que exigem ensino sistemático. Entre esses elementos, estão os mecanismos de coesão que sustentam a habilidade 18.

Por outro lado, a proposta de Honda & O’Neil (2017) para o ensino de linguística na Educação Básica oferece um quadro pedagógico que aproxima o estudante das práticas da investigação científica. A análise de dados linguísticos reais, tais como formas morfológicas, variações sintáticas e padrões fonológicos, constitui uma via de acesso direto à racionalidade linguística, o que permite que o estudante compreenda a língua como sistema e desenvolva habilidades de observação, inferência e generalização. Essas habilidades são desejáveis no ensino de língua portuguesa e estão diretamente vinculadas ao modo como o Enem explora a competência 6, na qual a habilidade 18 está inserida, sobretudo a partir desse olhar para os processos de estruturação textual.

Assim, o problema que se coloca para o ensino contemporâneo é duplo:

- (1) por um lado, é necessário compreender como as avaliações em larga escala mobilizam mecanismos linguísticos que pertencem a níveis estruturais profundos da gramática;
- (2) por outro lado, é fundamental compreender como esses mecanismos podem ser desenvolvidos de forma acessível, significativa e cientificamente fundamentada aos estudantes, levando-se em conta desigualdades estruturais, a complexidade da aquisição da escrita no contexto brasileiro e, claro, a gramática internalizada do alunado.

O objetivo deste capítulo é, portanto, desenvolver uma fundamentação teórica sólida que permita compreender e integrar esses diferentes eixos de análise: avaliação, ensino, Teoria Gerativa e coesão textual. Nos tópicos seguintes, examinam-se a relevância do gerativismo para a educação, as contribuições de diversos autores para o desenvolvimento da relação entre Teoria Gerativa e ensino, a teoria de Kato sobre a gramática do letrado e os mecanismos de coesão envolvidos na habilidade 18 do Enem. Ao final, pretende-se evidenciar que a articulação entre esses elementos, além de

proporcionar uma compreensão mais profunda do que é avaliado pelas políticas públicas, contribui para uma prática pedagógica mais coerente, crítica e teórica.

2.1 A relação entre Teoria Gerativa e a abordagem trabalhada na prova de Linguagens

Conforme refletido no capítulo I, a prova de Linguagens do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é, muitas vezes, erroneamente compreendida como um conjunto de questões em que só se cobram aspectos relativos à interpretação textual. Essa percepção – bastante comum entre estudantes e professores – traz o levantamento de um questionamento central:

a) Leva-se em conta o conhecimento prévio do estudante ao se fazerem os recortes nas questões em que se notam elementos gramaticais mais diretamente abordados?

A contribuição de trabalhos como Lobato (1978, 2015 [1976, 2003a, 2003b]), Pilati et al. (2011), Guerra-Vicente; Pilati (2012), Kenedy (2013), Pires de Oliveira; Quarezemin (2016), Tescari Neto (2025), entre outros, é central. Ao discutir a interface entre Teoria Gerativa e ensino, esses autores defendem que o professor da Educação Básica precisa compreender a gramática como uma dotação genética, inerente aos seres humanos, e utilizar a sua prática docente para difundir esse raciocínio de que o estudante já possui um conhecimento prévio de sua própria língua para evitar que o ensino de língua se reduza a práticas normativas. Reconhece-se, aqui, a clara contribuição dos referidos autores no que diz respeito a um olhar para o ensino de gramática sob a perspectiva gerativista.

A Matriz de Referência do Enem, cuja reformulação data de 2009, apresenta competências e habilidades. Destas, originam-se as questões. Segundo Andriola (2011), o Enem busca avaliar competências de área e habilidades por meio de problemas contextualizados, nos quais a solução não depende exclusivamente do domínio do conteúdo, mas sim da capacidade de interpretar, inferir, deduzir, julgar e aplicar conhecimentos, sempre em consonância com os princípios de uma avaliação formativa e crítica. Pela visão de Andriola e por aquilo que se observa na Matriz de Referência, pode-se considerar que a noção de competência de área contempla o conjunto de conhecimentos

necessários para que se julgue que o aluno é proficiente naquele campo de conhecimento relativo à linguagem acerca do qual será feito determinado questionamento.

Conquanto seja coerente a análise do autor, no que diz respeito à abordagem linguística, julga-se que esta não é plenamente adequada, de modo a ser necessário adicionar a noção gerativista de Competência como “o conjunto de regras gramaticais de língua internalizadas pelo falante” (Guerra-Vicente e Pilati, 2012, p. 4), ou seja, trazer à tona o sentido chomskiano, uma vez que se trata de uma prova cujo objeto central é a língua e os mais diversos cenários comunicativos em que esta é explorada ao se elaborarem as questões. Os conhecimentos necessários sobre os quais se fala trazem um tom, muitas vezes, restrito àquele visto em ambiente escolar, o que desconsidera o saber linguístico prévio do estudante, adquirido mesmo que fora do contexto formal de ensino.

Ainda nessa linha de análise, com o intuito de corroborar o aporte teórico previamente proposto, considera-se relevante, aqui, a ideia proposta por Kato (2005), quando se versa acerca da “gramática do letrado”. Para Chomsky (1981), a gramática internalizada não é um sistema completamente uniforme. Ela é composta de uma gramática nuclear e de uma periferia marcada. Entende-se por gramática nuclear o conjunto de princípios e regras não marcados, os quais derivam diretamente da Gramática Universal, de modo a corresponder à parte mais regular, ou seja, sistemática de uma língua, adquirida de maneira espontânea pelo falante. Já no que concerne à periferia marcada, esta configura o conjunto de elementos e construções marcados, os quais não derivam diretamente dos princípios centrais da gramática, isto é, o conceito se alinha às exceções, às irregularidades, às construções não previsíveis quando se analisam os princípios centrais da gramática, e estaria relacionado aos conhecimentos de fato aprendidos por meio de ensino formal e explícito.

Kato (2005) lança mão dessa abordagem chomskiana para defender a ideia de que a aquisição da escrita se assemelha a um processo de aquisição de uma segunda língua (L2). A autora apresenta o conceito de “gramática do letrado” e indica que “no processo de letramento, a escola procura recuperar perdas linguísticas, uma vez que as inovações são apropriadas para a fala, mas não para a escrita” (Kato, 2005, p. 135).

Não se intenciona frisar a abordagem de aquisição de L2 ou da escrita, mas sim a proposição de um novo olhar acerca do conceito de “gramática do letrado”. Se a

Competência corresponde ao núcleo da gramática internalizada pelo falante, então, a metalinguagem ensinada na escola pode ser entendida como um conhecimento periférico, adquirido por instrução formal e utilizado para refletir sobre a língua, não para produzi-la.

É exatamente nessa relação que se pode fazer a análise das questões da prova de Linguagens do Enem a partir de um olhar gerativista. Seria pedagogicamente interessante e produtivo que questões, principalmente as que envolvem conhecimentos gramaticais de forma direta, estivessem alinhadas ao ponto de vista ora sinalizado, de sorte a estimular o pensamento linguístico crítico do estudante, o qual passaria a ver a disciplina linguística com lentes científicas, tal qual se observa mais costumeiramente com a Matemática e com as Ciências da Natureza (cf. Miotto, Figueiredo Silva e Lopes (2013)).

Ademais, o professor, munido dos conhecimentos da teoria linguística, estaria mais instrumentalizado para o exercício da prática docente no contexto da Educação Básica, em que, de forma recorrente, se ignoram as abordagens teóricas para prender-se unicamente à tradição gramatical descontextualizada, ou seja, a apresentação de um conjunto de regras sem aplicabilidade aos contextos reais de comunicação. Consequentemente, o discente se sente numa posição de alheamento em relação ao domínio da gramática da língua materna, a qual ele já domina internamente, embora sinta esse descompasso quando se depara com o recorte metalinguístico.

2.2. A Teoria Gerativa e a investigação científica em sala de aula

A presença da linguística no contexto escolar tem sido frequentemente associada a conteúdos metalinguísticos de natureza normativa, muitas vezes distanciados da reflexão científica sobre a linguagem. No entanto, a tradição gerativa – e, de modo particular, as contribuições de Honda & O’Neil (2017) – permite reposicionar o ensino linguístico como prática epistêmica, o que aproxima estudantes dos modos de pensar característicos das ciências formais. A partir dessa perspectiva, a sala de aula deixa de ser um espaço de transmissão mecânica de regras e passa a funcionar como ambiente de investigação, no qual o aluno observa dados, formula hipóteses e testa explicações. Essa mudança de paradigma é especialmente relevante quando se considera o papel que o Enem atribui à análise linguística nas habilidades avaliadas, com o enfoque, aqui, na habilidade 18.

2.3. A linguagem como objeto privilegiado da racionalidade humana

Desde as primeiras formulações do gerativismo, a linguagem é compreendida como um sistema cognitivo altamente estruturado. Chomsky (1981, 1986) argumenta que o ser humano é capaz de adquirir, de forma rápida e eficiente, uma gramática extremamente complexa a partir de um conjunto limitado de estímulos. Esse argumento, conhecida como “pobreza do estímulo”, indica que a mente humana opera com princípios internos de organização, de maneira a permitir que a criança desenvolva sistemas linguísticos completos sem instrução formal e explícita.

Essa compreensão da linguagem como expressão da racionalidade humana encontra eco direto na proposta de Honda & O’Neil (2017), a qual dialoga com outros autores em um cenário brasileiro, tais como Pires de Oliveira e Quarezemin (2016). Para os autores, a linguística constitui um campo privilegiado para introduzir estudantes ao raciocínio científico porque os dados linguísticos são acessíveis a todos. Não há necessidade de instrumentos laboratoriais, mediadores tecnológicos ou ambientes especializados. A língua é matéria empírica disponível, manipulável e observável em tempo real. Assim, o ensino linguístico pode desenvolver métodos investigativos genuínos: observar padrões, propor hipóteses, formular generalizações e explicá-las com base em evidências.

Honda & O’Neil (2017) argumentam que, ao trabalhar com fenômenos linguísticos cotidianos – por exemplo, a alternância entre formas reduzidas do inglês “wanna” e “gonna” ou a impossibilidade de certas contrações em perguntas – o aluno é levado a refletir sobre a estrutura da língua, revisita-la como objeto científico e identificar regularidades que não são perceptíveis em nível superficial. Fenômenos semelhantes podem ser observados também no português brasileiro, como nas variações envolvendo a colocação de pronomes clíticos – viu-me / me viu, entregar-lhe-ei / vou lhe entregar – cuja distribuição, conforme discutido por Kato (2005), revela diferenças entre a gramática da fala e a gramática do letrado no português brasileiro. Esse tipo de análise favorece a compreensão do funcionamento interno da linguagem e, simultaneamente, desenvolve habilidades de abstração, inferência e testagem de hipóteses.

Tais habilidades são diretamente mobilizadas em avaliações que exigem leitura crítica e análise estrutural de textos. A habilidade 18 do Enem demanda que o aluno

compreenda a lógica interna do texto, identifique a função de conectores e reconheça cadeias referenciais. Isso envolve raciocínio sobre relações linguísticas – precisamente o tipo de operação cognitiva que a abordagem investigativa fomenta.

2.4. *Problem sets* como metodologia cognitiva e pedagógica

“[...] a consciência metalinguística de estudantes do ensino fundamental pode motivar uma investigação viva e reflexiva da estrutura da linguagem (Honda e O’Neil, 2017, p. 55)”

A metodologia dos *problem sets* constitui um dos principais instrumentos pedagógicos na proposta de Honda & O’Neil. Esses exercícios estruturados são organizados como sequências progressivas de problemas que levam o estudante a identificar padrões, construir hipóteses e justificar soluções com base em dados empíricos. A lógica por trás desse método se aproxima dos procedimentos científicos: coleta de dados, busca de regularidades, formulação de regras e avaliação de contraexemplos.

Os autores relatam, por exemplo, que a análise do plural em inglês – a partir da observação de formas como *cats*, *figs* e *bridges*, cada uma com comportamentos fonológicos específicos – permite que estudantes do ensino médio deduzam regras de sonoridade e alomorfia. O processo não exige conhecimento prévio de fonética, fonologia ou morfologia, porém depende da capacidade de percepção de contrastes e de proposição de explicações sistemáticas. Essa abordagem demonstra que o ensino linguístico pode promover acesso à ciência de forma inclusiva e intelectualmente estimulante.

Um raciocínio semelhante pode ser mobilizado em atividades voltadas ao português brasileiro, especialmente no que se refere ao reconhecimento de padrões flexionais do sistema verbal. A fim de indicar que, mesmo diante de formas inexistentes na língua, falantes nativos demonstram ser capazes de prever propriedades morfológicas e sintáticas de determinados itens lexicais com base em regularidades previamente internalizadas Guerra-Vicente e Pilati (2016) propõem uma atividade que mostra a capacidade de falantes nativos demonstrarem ser capazes de prever propriedades morfossintáticas de determinados itens lexicais com base em regularidades previamente internalizadas. A atividade consiste em apresentar a sentença com um verbo inexistente –

no caso, “O menino abriu a porta e molatou” – para que os estudantes constatem que conseguem identificar que o elemento sublinhado, uma palavra fictícia, é uma forma verbal e inferir possíveis formas relacionadas, como o infinitivo “molatar” ou o gerúndio “molatando”, por analogia com paradigmas flexionais produtivos do português. As autoras discutem como esse tipo de atividade evidencia que o falante dispõe de conhecimentos estruturais implícitos acerca da organização morfológica da língua, capazes de orientar previsões sobre formas não atestadas, independentemente do acesso ao significado lexical do item em questão.

Além do valor epistemológico, os *problem sets* desenvolvem competências essenciais à leitura analítica:

- identificação de padrões ocultos,
- comparação entre estruturas,
- controle de hipóteses,
- atenção a detalhes,
- interpretação de efeitos formais,
- organização lógica de soluções.

Esses saberes são estruturais na resolução de itens da habilidade 18, especialmente aqueles que exigem reconstrução de relações coesivas ou avaliação de como certos mecanismos linguísticos impactam a progressão temática. A habilidade não se limita à identificação de pronomes ou conectores; ela requer compreensão das relações internas que sustentam a coerência textual ilustrada pelos processos coesivos dos quais o autor lança mão na composição do texto base. Essa compreensão emerge da capacidade de reconhecer dependências linguísticas, exatamente o tipo de raciocínio cultivado pelos *problem sets*.

Dessa forma, o ensino fundamentado em tarefas investigativas aproxima-se das demandas de avaliações contemporâneas, embora estas sejam frequentemente esquecidas no contexto das aulas de Língua Portuguesa. Ele fortalece o raciocínio linguístico, amplia a atenção à estrutura interna do texto e desenvolve modos de análise compatíveis com os critérios avaliativos. Trata-se, portanto, de uma abordagem que contribui simultaneamente para o desenvolvimento cognitivo do estudante e para seu desempenho em exames de natureza interpretativa como o Enem.

Ainda assim, não se pode considerar que o problema está apenas no modo como o ensino de língua materna se dá no contexto educacional básico. Deve-se levar em conta também o modo como os certames externos estão lidando com a cobrança. Embora as avaliações em larga escala sejam frequentemente apresentadas como instrumentos de diagnóstico e promoção da qualidade educacional, seu funcionamento real revela tensões profundas entre os objetivos declarados e as condições de aprendizagem disponíveis para a maior parte dos estudantes brasileiros. No caso do Enem, tais tensões se tornam mais evidentes quando se observa a natureza das habilidades avaliadas, especialmente aquelas relacionadas à análise metalinguística, que demandam operações cognitivas sofisticadas e acesso prolongado ao letramento.

A habilidade 18 é exemplar nesse sentido: ela pressupõe que o estudante tenha desenvolvido um repertório formal de coesão textual. Não obstante a consciência acerca do uso de pronomes, bem como de outros recursos coesivos, tais como as relações de sinonímia, hiperonímia, hponímia, entre outros, seja um conhecimento que o estudante está propenso a adquirir já na primeira infância, a terminologia metalinguística é aprendida no âmbito escolar. Trata-se, portanto, de um domínio ligado à escrita – consequentemente, dependente de escolarização intensa e contínua – e àquilo que Kato (2005) denomina de periferia marcada da gramática. No entanto, a realidade educacional brasileira é marcada por trajetórias escolares fragmentadas, déficit de instrução explícita e desigualdade de acesso ao ensino de estruturas formais de organização textual. Logo, o exame exige um conjunto de conhecimentos que, de fato, não é igualmente distribuído entre os estudantes, o que compromete o caráter democrático e inclusivo que o Enem pretende assumir.

Outro ponto crítico refere-se ao modo como os itens são elaborados. Embora tecnicamente bem construídos, segundo critérios linguísticos, muitos deles operam com expectativas implícitas que desconhecem a heterogeneidade linguística dos estudantes. Há itens cuja resolução depende da capacidade dos discentes de reconhecer mecanismos finos de referenciação, reconhecimento de elipses complexas ou inferências sobre progressão temática que não foram adequadamente trabalhadas no ambiente escolar. Isso cria um cenário em que a dificuldade da questão não advém da complexidade do texto, mas da distância entre o que é cobrado e o que foi efetivamente ensinado.

Ademais, o exame tende a adotar uma concepção específica de linguagem – centrada na leitura analítica e na análise de estruturas coesivas – sem explicitar os referenciais teóricos que a sustentam. A ausência de fundamentação linguística nos documentos oficiais dificulta o trabalho docente, que se vê pressionado a desenvolver competências que não dialogam claramente com o currículo, nem com os materiais didáticos disponíveis.

Esses fatores evidenciam que o Enem, em vez de funcionar como instrumento de equalização, pode reforçar desigualdades educacionais, uma vez que avalia competências que dependem de condições de ensino raramente asseguradas. Por conseguinte, a análise crítica do exame, em diálogo com a noção de Competência (no sentido chomskiano), a gramática do letrado e o ensino de língua, torna-se essencial para compreender seus limites e potencialidades como política pública. Essa tensão abre caminho para as próximas seções, que examinam mais profundamente os fatores linguísticos e estruturais envolvidos na construção da coesão textual.

2.5. A gramática do letrado e as implicações para o ensino da coesão textual

A compreensão da coesão textual (objeto central da habilidade 18 do Enem) relaciona-se ao modo como os sujeitos desenvolvem a escrita no contexto escolar; contudo, esse aprendizado se apoia na gramática internalizada que estrutura o conhecimento linguístico dos falantes e possibilita a interpretação de relações sintáticas e referenciais no discurso. No contexto brasileiro, essa aquisição não é um processo espontâneo, homogêneo ou linear. Pelo contrário: ela se caracteriza por descontinuidades, assimetrias e lacunas que impactam diretamente a capacidade dos estudantes de manipular os mecanismos coesivos exigidos pelas avaliações em larga escala. A esse respeito, o trabalho de Mary Kato (2005) desempenha papel fundamental, porque propõe um modelo teórico que descreve a escrita como um sistema gramatical particular, distinto da fala e dependente de ensino formal.

Embora tradicionalmente abordada no âmbito da linguística textual, a coesão pode também ser analisada à luz de pressupostos da linguística gerativa, na medida em que muitos de seus mecanismos dependem de relações estruturais subjacentes à organização sintática da língua. Em especial, os processos de coesão referencial, como a retomada anafórica por meio de pronomes, envolvem condições de interpretação que não se

explicam apenas pela linearidade do texto ou pela proximidade entre os elementos, mas também por restrições estruturais que regulam as possibilidades de correferência. Nesse sentido, a Teoria da Ligação⁶, ao tratar das relações entre anáforas, pronomes e expressões referenciais, oferece instrumentos teóricos relevantes para compreender como tais vínculos são estabelecidos. Assim, a análise da coesão textual, no contexto desta pesquisa, incorpora também uma dimensão estrutural, relacionada ao conhecimento linguístico internalizado pelos falantes.

Na perspectiva da linguística gerativa, distingue-se entre Língua-I e Língua-E (Chomsky, 1986). A Língua-I refere-se ao conhecimento linguístico internalizado pelo falante, isto é, ao sistema mental de regras que possibilita a produção e a compreensão de enunciados em sua língua materna. Já a Língua-E corresponde às manifestações externas da linguagem, como os usos socialmente observáveis da língua em diferentes contextos de comunicação. Conforme discute Kato (2005), essa distinção é particularmente relevante para o ensino de língua portuguesa, pois evidencia que o aluno chega à escola já possuindo uma gramática internalizada – adquirida naturalmente no processo de aquisição da linguagem –, enquanto certas estruturas associadas à escrita formal, como determinados usos pronominais e padrões sintáticos mais complexos, passam a ser aprendidas no ambiente escolar, integrando aquilo que a autora denomina gramática do letrado.

2.5.1. A escrita como aquisição semelhante à de uma segunda língua

Para Kato (2005), a criança brasileira chega à escola dominando uma gramática plenamente funcional – a da fala –, que corresponde ao que a autora denomina gramática nuclear. Essa gramática é adquirida de forma natural, sem instrução explícita, e constitui uma competência internalizada que atende à comunicação cotidiana. Entretanto, a língua escrita não deriva automaticamente dessa competência. A escrita, segundo a autora, envolve um conjunto de conhecimentos que precisam ser ensinados, pois pertencem àquilo que ela classifica como periferia marcada da gramática.

⁶ No interior da Teoria Gerativa, a Teoria da Ligação apresenta-se como um aparato teórico relevante para a descrição das relações de correferência, ao estabelecer princípios que regulam a distribuição de anáforas, pronomes e expressões referenciais. Ainda que tal quadro teórico dialogue diretamente com os fenômenos analisados neste estudo, opta-se por não desenvolvê-lo em profundidade, em razão do recorte adotado, que privilegia a análise dos mecanismos de coesão textual em interface com a avaliação educacional. Seu aprofundamento dar-se-á em trabalho futuro.

Kato afirma explicitamente que, no Brasil, “a gramática da fala e a ‘gramática’ da escrita apresentam uma distância de tal ordem que a aquisição desta [...] pode ter a natureza da aprendizagem de uma segunda língua” (Kato, 2005, p. 131). Essa formulação é central para o presente trabalho, tendo em vista que indica que muitos dos mecanismos coesivos exigidos pela escola, e avaliados pelo Enem, são elementos cuja consciência não emerge naturalmente, de modo a demandar escolarização continuada, acesso a textos escritos, orientação explícita e práticas de letramento consistentes.

Diferentemente da aquisição da fala, que ocorre em todas as classes sociais e contextos culturais, o desenvolvimento da escrita é profundamente desigual. Crianças expostas a ambientes ricos em práticas letradas tendem a desenvolver sensibilidade a estruturas formais, como o uso de pronomes anafóricos, conectores, elipses, entre outras formas de retomada, de maneira mais estável e precoce. Em contrapartida, grande parte dos estudantes brasileiros entra em contato com tais estruturas apenas na escola, e de forma limitada. Esse cenário produz impactos diretos na interpretação e na produção de textos, especialmente em tarefas avaliativas de alto impacto.

2.5.2. Hipercorreções, esquivas e oscilações na aquisição da escrita

A descrição que Kato (2005) oferece sobre o processo de letramento revela que os aprendizes frequentemente apresentam comportamentos linguísticos característicos de quem adquire uma L2: hipercorreções, esquivas, usos parcialmente aprendidos e tentativas sistemáticas de adaptação de regras. Esses indícios mostram que os estudantes lidam com a escrita como um sistema a ser internalizado gradualmente, e não como simples transposição de estruturas da fala.

No processo de aquisição da escrita, diferentes fenômenos evidenciam o caráter gradual e não linear do desenvolvimento da gramática do letrado, entre os quais se destacam os comportamentos mencionados anteriormente.

As hipercorreções ocorrem quando o aprendiz, ao tentar se aproximar da norma-padrão, aplica regras de maneira excessiva ou inadequada. É o caso de construções como “tinham muitas coisas”, em que há uma substituição do verbo “haver” por “ter” estabelecendo-se relação de concordância inadequada.

As esquivas, por sua vez, consistem em evitar estruturas percebidas como complexas ou inseguras. Um exemplo recorrente é a substituição de construções com pronomes clíticos por formas mais simples, como em “Eu vi ele” em vez de “Eu o vi”, ou ainda a repetição do referente, como em “João chegou e João saiu”, evitando o uso de pronomes.

Os usos parcialmente aprendidos manifestam-se quando o aprendiz demonstra domínio incompleto de determinada estrutura, empregando-a de forma instável ou inadequada. É o que ocorre em construções como “A menina que eu falei com ela”, nas quais há a presença simultânea do pronome relativo e de um pronome retomador, indicando uma tentativa de uso da estrutura padrão sem pleno domínio de suas restrições.

As tentativas sistemáticas de adaptação de regras dizem respeito à aplicação produtiva de padrões da língua a novos contextos, ainda que de forma não convencional. Um exemplo pode ser observado na formação de estruturas como “assistir o filme” em contextos em que se espera “assistir ao filme”, ou ainda em generalizações como “mais melhor”, que revelam a tentativa de aplicar regras de intensificação de forma regularizada.

Parte-se, neste trabalho, do aporte teórico desenvolvido por Kato (2005), cuja reflexão acerca da gramática do letrado subsidia a compreensão dos fenômenos em análise. Ressalta-se, contudo, que os exemplos apresentados não correspondem a ocorrências diretamente discutidas pela autora, sendo aqui elaborados com finalidade ilustrativa, a partir dos princípios por ela delineados.

Esses fenômenos evidenciam que a aquisição da escrita envolve a incorporação de normas, bem como um processo ativo de reorganização do conhecimento linguístico, no qual o aprendiz formula hipóteses, testa regularidades e ajusta progressivamente seu repertório.

No caso dos pronomes (peça central da coesão referencial), a autora nota que o falante brasileiro tende a recuperar o uso dos clíticos na escrita, mas não recupera necessariamente as estruturas que os licenciavam. Essa observação é crucial: significa que o estudante pode aprender a utilizar formas escritas como “lhe” ou “o” em contextos de retomada, embora sem compreender plenamente as restrições sintáticas que governam

esses usos. O resultado é instabilidade coesiva, frequentemente observável em textos escolares e em dificuldades de análise de itens que dependem da identificação precisa de referentes.

Além disso, a autora destaca que a escrita envolve “competição entre formas marcadas e não marcadas”, especialmente em relação ao uso de pronomes retos em função de objeto e ao uso de clíticos. Essa competição gramatical gera variação e abre espaço para escolhas que não se encontram estabilizadas no repertório do aprendiz. Então, ao se deparar com textos que apresentam formas menos frequentes na fala, tais como retomadas pronominais formais, o estudante pode ter dificuldade em identificar as relações coesivas mobilizadas pelo produtor do texto que serve como base para a análise da questão.

2.5.3. A escrita brasileira contemporânea como gramática própria

Outro ponto relevante da proposta de Kato é a diferenciação entre a escrita brasileira contemporânea e outras variedades do português, tanto históricas quanto geográficas. A autora argumenta que a escrita atual não representa simplesmente a continuidade de estágios passados da língua nem reflete integralmente normas europeias. Pelo contrário: trata-se de uma gramática autônoma, resultante de processos específicos de escolarização e letramento no Brasil.

Essa concepção tem implicações diretas para a análise de coesão. Muitas práticas de retomada, por exemplo, não correspondem ao português europeu, nem necessariamente ao português clássico. Ao mesmo tempo, tais práticas tampouco derivam da fala espontânea. Elas são fruto de escolhas estilísticas e normativas que a escola reforça, ainda que de maneira irregular. A consequência é que o estudante precisa lidar com uma variedade escrita que opera com regras distintas das regras internalizadas na fala – e essa distância gera obstáculos na decodificação dos mecanismos coesivos em textos escolares e em itens de prova.

Ainda, Kato (2005) aponta que a escrita escolarizada busca recuperar formas conservadoras do português, sem recuperar, no entanto, o sistema sintático que originalmente sustentava tais formas. Esse “descompasso” tem efeitos diretos sobre a

análise textual, visto que o aluno precisa identificar e compreender elementos que não se encaixam naturalmente em seu repertório linguístico nuclear.

2.5.4. Implicações para o ensino e para a habilidade 18 do Enem

À luz dessas reflexões, torna-se evidente que a habilidade 18 exige conhecimentos situados exatamente na periferia marcada da gramática: retomadas explícitas, conectores de valor lógico preciso e reconhecimento do emprego de pronomes. Esses mecanismos não derivam da gramática internalizada espontaneamente. Por isso, estudantes com trajetórias escolares instáveis tendem a apresentar dificuldades significativas em identificar certas relações coesivas.

Por isso, o trabalho docente precisa levar em conta duas dimensões complementares:

- a dimensão cognitiva, relacionada ao conhecimento linguístico que o estudante já possui;
- a dimensão escolar, ligada à ampliação desse repertório por meio de práticas intencionais de ensino da escrita.

Nesse cenário, a Teoria Gerativa oferece ao professor um repertório teórico que o ajuda a compreender quais aspectos da coesão dependem de princípios gramaticais universais e quais dependem de ensino sistemático. A gramática do letrado, portanto, funciona como lente interpretativa para compreender a dificuldade real dos estudantes em lidar com os itens da prova, de maneira a revelar que muitos erros não são de leitura superficial, mas de falta de internalização das estruturas escritas que a escola deveria, mas nem sempre consegue, garantir.

2.6. Coesão textual e a habilidade 18 do Enem

A coesão textual desempenha papel fundamental na construção de sentidos, uma vez que organiza a relação entre segmentos do texto e assegura continuidade temática, lógica e referencial. Na Matriz de Referência do Enem, essa dimensão aparece de modo explícito na habilidade 18, responsável por avaliar a compreensão dos mecanismos que estruturam e organizam o texto.

A linguística contemporânea, especialmente a partir das discussões da linguística textual e da linguística formal, evidencia que a coesão não se reduz a uma camada superficial de recursos estilísticos. Ela decorre de processos estruturais que orientam o modo como a língua é organizada internamente (Chomsky, 1981; 1986) e do modo como essas estruturas se projetam discursivamente em textos escritos. Nesse sentido, compreender a coesão textual implica reconhecer tanto os mecanismos visíveis na superfície do texto quanto os sistemas formais que garantem sua interpretabilidade.

2.7. Coesão e progressão: o que o Enem realmente cobra

Embora a habilidade 18 seja frequentemente tratada como um reconhecimento de “pronomes e conectivos”, a operação que ela exige envolve, na verdade, reconstrução da lógica interna do texto. Essa reconstrução depende do domínio de cadeias referenciais complexas, elipses dependentes da estrutura verbal, operadores argumentativos e macroestruturas discursivas.

Essas operações são semelhantes às descritas por Chomsky (1981, 1986)⁷, que identifica a necessidade de o falante reconhecer dependências internas e relações hierárquicas para interpretar frases e textos. Em outras palavras, a leitura coesiva é uma leitura de caráter estrutural: defende-se, nesta dissertação, que o leitor reconstrói relações internas do texto com base em mecanismos disponibilizados pela gramática da língua.

Além disso, a habilidade 18 exige sensibilidade às tipologias textuais. As escolhas temporais e modais em textos narrativos, descritivos, expositivos, injuntivos e argumentativos configuram padrões que servem de guia analítico na análise textual e na teoria dos gêneros discursivos. A identificação dessas tipologias pelo estudante depende, portanto, de habilidades adquiridas, não inatas, situadas no âmbito da escrita formal – isto é, na periferia marcada da gramática, como descreve Kato (2005). Cabe sinalizar que, mesmo a habilidade evidenciando esse recorte, este trabalho dedicar-se-á unicamente a

⁷ As referências a Chomsky (1981) e Chomsky (1986) remetem, respectivamente, às formulações centrais da Teoria da Ligação e à distinção entre conhecimento linguístico internalizado (I-língua) e manifestações de uso (E-língua). Em *Lectures on Government and Binding* (1981), Chomsky propõe as Condições A, B e C, que regulam a distribuição de anafóricos, pronomes e nomes próprios, de maneira a estabelecer parâmetros formais para a interpretação referencial, operação diretamente relacionada aos mecanismos de coesão textual. Já em *Knowledge of Language* (1986), o autor enfatiza que tais operações decorrem da arquitetura mental da gramática, o que implica que a leitura coesiva envolve a ativação de estruturas internas do sistema linguístico, e não apenas o reconhecimento superficial de marcas textuais.

processos coesivos mediados por estruturas pronominais, bem como por outros recursos anafóricos.

2.8. Coesão, desigualdade e escolarização

Ao se analisar a coesão textual no contexto do Enem, torna-se evidente que a habilidade 18 exige acesso constante à escrita e a práticas de letramento amplas. Kato (2005) destaca que a escrita, diferentemente da fala, não é adquirida espontaneamente, de sorte que depende de instrução formal. Esse fator revela uma tensão profunda: a prova pressupõe um repertório linguístico que não é igualmente distribuído entre os estudantes brasileiros.

A capacidade de interpretar mecanismos coesivos – inclusive os mais discretos, como as nuances temporais ou a retomada elíptica – depende de escolarização contínua, exposição a textos e ensino explícito. Assim, o desempenho na habilidade 18 é também um indicador de desigualdade educacional, sobretudo ao revelar a Competência individual e o acesso real que o estudante teve à gramática do letrado.

2.9. Coesão referencial como operação cognitiva e textual

Entende-se por coesão textual o conjunto de mecanismos linguísticos que estabelecem relações de conexão entre partes de um texto, de modo a contribuir para sua continuidade. Dentre esses mecanismos, destaca-se a coesão referencial, que diz respeito à retomada ou antecipação de elementos por meio de recursos como pronomes e expressões nominais.

A interpretação de pronomes, elipses e expressões nominais é uma habilidade de leitura e uma operação cognitiva que depende da capacidade de ativar princípios gramaticais internalizados. Como explica Chomsky (1986), o falante possui uma gramática mental, a Língua-I, que guia suas interpretações mesmo quando não está consciente das regras formais envolvidas. Isso significa que a coesão referencial se apoia em mecanismos de processamento linguístico que fazem parte da Competência do falante.

Ao mesmo tempo, a coesão textual envolve escolhas estilísticas e discursivas. O leitor precisa integrar informações locais e globais, acompanhar o tópico, avaliar o papel de cada elemento na progressão temática e reconstruir relações que, no texto escrito, são mais formais do que aquelas observadas na fala. Essa distinção é fundamental: enquanto

a coesão na fala depende de pistas contextuais e pragmáticas, a coesão escrita exige maior controle sintático e metalinguístico, elementos situados, conforme Kato (2005), na gramática do letrado.

Portanto, a coesão referencial se situa no encontro entre a gramática interna e a escrita formal, o que integraliza operações inconscientes e estratégias aprendidas.

2.10. Os desafios relacionados ao ensino da coesão referencial no contexto educacional brasileiro

No Brasil, a aquisição da escrita não ocorre de modo homogêneo. Conforme argumenta Kato (2005), a escrita funciona como uma variedade linguística distinta, dependente de escolarização explícita e pertencente à periferia marcada da gramática. Isso significa que operações formais necessárias à compreensão de cadeias referenciais – como a identificação de referentes distantes – não são acessíveis igualmente a todos os estudantes.

Essa desigualdade tem impacto direto sobre o desempenho em avaliações como o Enem. A habilidade 18 pressupõe que o leitor reconheça dependências referenciais complexas, o que envolve tanto princípios gramaticais quanto estratégias de leitura altamente escolarizadas. Em muitos contextos, a escola não desenvolve explicitamente essas operações, limitando-se ao ensino normativo de pronomes, sem discutir sua distribuição, seus efeitos ou sua função estrutural no texto.

Outro ponto relevante é que a coesão referencial avaliada pela prova frequentemente exige a reconstrução de tópicos e subtópicos, o que depende da habilidade de acompanhar o desenvolvimento da macroestrutura discursiva. Essa dimensão discursiva está na interseção entre estrutura linguística e organização textual, ideia que ratifica a necessidade de um ensino que integre sintaxe, discurso e prática de leitura.

2.11. Integração entre Teoria Gerativa, coesão e avaliação

A análise conjunta da linguística formal, da teoria da escrita e das práticas de avaliação permite compreender, de maneira mais precisa, as expertises mobilizadas pela habilidade 18 do Enem e as tensões que atravessam seu funcionamento. A integração desses referenciais revela que a leitura exigida pelo exame é, em grande medida, uma

leitura estrutural: envolve reconhecer dependências internas, identificar cadeias referenciais e acompanhar o desenvolvimento temático ao longo do texto. Todos esses processos dependem de operações cognitivas que emergem da gramática mental do falante, tal como descrita na linguística gerativa (Chomsky, 1986), mas que também exigem escolarização explícita, especialmente no caso da coesão escrita, situada na periferia marcada da gramática, conforme argumenta Kato (2005).

Quando a prova assume que o estudante domina mecanismos de coesão referencial, os dependem de escolarização aprofundada, surgem tensões importantes. Os itens exigem que o candidato resolva relações referenciais complexas, identifique sutis relações temporais ou interprete elipses que dependem da reconstituição sintática. Essas operações são coerentes com o que se conhece sobre processamento linguístico (Chomsky, 1986); porém, elas só se tornam acessíveis quando o estudante teve acesso prolongado à escrita formal.

Essa tensão é intensificada pela desigualdade educacional brasileira. Conforme argumentam pesquisadores de avaliação em larga escala (Bonamino, 2002; Gatti, 2009; Vianna, 2003), a prova tende a avaliar competências que nem sempre foram desenvolvidas na escola, o que compromete sua equidade e sua função democratizadora. Em outras palavras, há uma assimetria entre o que se cobra e o que se ensina, assimetria essa que se torna mais evidente quando se integra ao debate o referencial fornecido pela linguística formal.

Ademais, a prova nem sempre explicita os pressupostos teóricos que sustentam as operações linguísticas mobilizadas em seus itens. Ao exigir a interpretação de pronomes, a identificação de referentes e a resolução de elipses, as questões acionam conhecimentos relativos à organização estrutural da língua, os quais dependem do domínio de relações referenciais e de mecanismos de coesão textual. Tais operações estão relacionadas à Competência do falante (Chomsky, 1986), mas manifestam-se, no contexto do exame, por meio de tarefas de desempenho associadas à leitura e à interpretação de textos.

No ambiente escolar, grande parte dessas habilidades está vinculada ao desenvolvimento da chamada gramática do letrado, isto é, ao conjunto de conhecimentos linguísticos que se consolidam a partir do contato sistemático com práticas de leitura e escrita formal (Kato, 2005). Contudo, como essas bases conceituais raramente são

explicitadas no discurso pedagógico que acompanha o exame, o ensino tende a reduzir a coesão textual a um repertório limitado de conectores, deixando em segundo plano a complexidade das relações estruturais e referenciais que organizam os textos.

A aproximação entre Teoria Gerativa e avaliação permite pensar em práticas mais consistentes. Em vez de supor que a coesão textual é um fenômeno superficial, o Enem poderia explicitar, em documentos de apoio, materiais adicionais ou mesmo nas escolhas textuais, que a interpretação depende de princípios estruturais amplamente descritos na teoria linguística. Isso incluiria, por exemplo:

- a seleção de textos cuja estrutura interna permita reconstruções referenciais sólidas;
- a formulação de itens que respeitem as condições de análise linguística atrelada ao ensino previstas por modelos como os de Kato (2005), Guerra-Vicente e Pilati (2012) e Honda e O’Neil (2017), refletindo-se, assim, o conhecimento implícito do falante;
- o fornecimento de modelos de explicação que orientem professores a ensinar coesão sob uma perspectiva mais robusta.

Isso não significa “tecnicizar” a prova ou torná-la inacessível; na verdade, a ideia é torná-la mais coerente com o que se sabe sobre o funcionamento da língua. Ao se alinharem avaliação e teoria linguística, o exame se aproxima de uma perspectiva formativa, capaz de promover práticas de leitura que não dependam exclusivamente da intuição. Ativam-se, dessa forma, processos analíticos que a escola pode, e deve, desenvolver.

2.12. Resumo do capítulo

Ao longo deste capítulo, buscou-se construir uma base teórica capaz de sustentar a análise da habilidade 18 da prova de Linguagens do Enem a partir da articulação entre avaliação educacional, ensino de Língua Portuguesa e Teoria Gerativa. Partiu-se do pressuposto de que a compreensão dos mecanismos de coesão textual não pode ser reduzida a uma abordagem meramente normativa ou à identificação superficial de conectores e pronomes, uma vez que envolve operações linguísticas complexas,

relacionadas tanto à competência do falante quanto ao desenvolvimento de conhecimentos escolares vinculados à escrita formal.

Inicialmente, evidenciou-se que a aproximação entre Teoria Gerativa e ensino permite reposicionar a língua como objeto de investigação científica no contexto escolar. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ser concebido como alguém que simplesmente “não sabe gramática” e passa a ser reconhecido como falante já dotado de uma gramática internalizada. Tal compreensão é fundamental para que o ensino de Língua Portuguesa se afaste de práticas estritamente prescritivas e passe a valorizar o conhecimento prévio do aluno no sentido chomskiano, assim como sua capacidade de formular hipóteses, observar regularidades e refletir sobre o funcionamento da língua.

Em seguida, a discussão sobre a proposta de Honda e O’Neil (2017) mostrou que o ensino de linguística pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento científico em sala de aula, sobretudo por meio de atividades investigativas que levem o estudante a observar dados, comparar estruturas e construir explicações com base em evidências. Esse ponto é particularmente relevante para a presente pesquisa porque as operações cognitivas mobilizadas por esse tipo de prática se aproximam daquelas exigidas em habilidades como a 18, que demandam atenção à estrutura interna do texto, às relações referenciais e à progressão temática.

Na sequência, o capítulo demonstrou que a contribuição de Kato (2005) é decisiva para compreender a especificidade da escrita no contexto brasileiro. Ao propor a noção de gramática do letrado, a autora evidencia que a escrita formal não decorre automaticamente da gramática nuclear adquirida na infância, mas depende de escolarização sistemática e de contato continuado com práticas de letramento. Assim, muitos dos mecanismos de coesão textual exigidos pela escola e cobrados pelo Enem situam-se na periferia marcada da gramática, o que ajuda a explicar por que tais conhecimentos não se distribuem igualmente entre os estudantes.

A análise desenvolvida ao longo do capítulo também permitiu compreender que a habilidade 18, embora formulada de maneira sintética na Matriz de Referência, aciona um conjunto expressivo de operações linguísticas e cognitivas. A interpretação de pronomes, elipses e outros recursos anafóricos, bem como o reconhecimento de cadeias referenciais e da progressão textual, exige do candidato não apenas leitura global, mas

sensibilidade a mecanismos estruturais que organizam o texto internamente. Nesse sentido, a coesão textual não pode ser entendida como fenômeno periférico ou meramente estilístico, mas como dimensão central da arquitetura linguística do texto.

Ao mesmo tempo, o capítulo evidenciou uma tensão importante entre o que o Enem cobra e o que, de fato, é desenvolvido no percurso escolar dos estudantes brasileiros. Se, por um lado, o exame mobiliza habilidades sofisticadas e coerentes com uma concepção ampla de leitura, por outro, ele o faz em um contexto educacional marcado por desigualdades profundas de acesso ao letramento e por práticas pedagógicas que, muitas vezes, não explicitam os fundamentos linguísticos das operações requeridas. Desse modo, a prova tende a pressupor o domínio de conhecimentos cuja aquisição depende de condições de escolarização nem sempre asseguradas, o que impõe limites à sua pretensão democratizadora.

Diante disso, a articulação entre Teoria Gerativa, ensino e avaliação mostrou-se produtiva não apenas para a descrição do fenômeno, mas também para sua problematização pedagógica. Ao considerar a distinção entre competência e desempenho, a noção de gramática do letrado e os processos de coesão textual como operações estruturais, torna-se possível compreender com maior precisão tanto a natureza das habilidades cobradas pelo exame quanto os desafios implicados em seu ensino.

Desse modo, este capítulo permitiu sustentar a hipótese de que a habilidade 18 do Enem mobiliza conhecimentos linguísticos mais complexos do que aqueles normalmente reconhecidos no discurso escolar sobre “interpretação” e “coesão”.

Com a definição desse quadro teórico, abre-se caminho para a etapa metodológica da pesquisa, apresentada no Capítulo 3, no qual são descritos os procedimentos de seleção do corpus, os critérios de análise e os instrumentos teórico-metodológicos utilizados para examinar questões da prova de Linguagens do Enem relacionadas à habilidade 18. A partir dessa base, busca-se estabelecer um percurso analítico capaz de investigar de que modo os itens do exame mobilizam mecanismos de coesão referencial e operações linguísticas associadas à gramática do letrado, permitindo observar em que medida a resolução dessas questões pressupõe conhecimentos cuja natureza ultrapassa aquilo que, em geral, se reconhece no discurso pedagógico como simples interpretação textual.

Capítulo III

Procedimentos metodológicos

3.0. Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar e justificar os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento da pesquisa. Busca-se explicitar de que modo o objeto de estudo – itens da prova de Linguagens do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) elaborados a partir da habilidade 18 da Matriz de Referência, habilidade na qual se abordam aspectos relativos à coesão, à referenciação e à progressão textual – é delimitado, quais critérios orientam a constituição do corpus e quais categorias analíticas fundamentam a análise proposta. Trata-se, portanto, de tornar transparente o percurso metodológico que possibilita a articulação entre os pressupostos teóricos discutidos nos capítulos anteriores e a análise dos dados empíricos.

Deve-se considerar que a leitura, no contexto das avaliações em larga escala, constitui um construto complexo e avaliado de forma indireta, por meio de tarefas específicas mediadas por textos. Torna-se, assim, necessário explicitar os critérios que orientam a observação e a descrição dos fenômenos linguísticos implicados nesses instrumentos. Nesse sentido, o capítulo não se propõe a discutir resultados nem a interpretar desempenhos, mas a descrever o modo como os itens serão analisados considerando-se o fato de serem objetos linguísticos e avaliativos.

Inicialmente, apresentar-se-ão a natureza e a abordagem da pesquisa, situando-a no campo dos estudos analítico-descritivos, perspectiva frequentemente mobilizada em investigações que se dedicam à análise de instrumentos de avaliação educacional e de seus itens (Barbosa et. al, 2020). Em seguida, proceder-se-á à delimitação do corpus da pesquisa e à explicitação dos critérios que orientaram a seleção dos itens que compõem o material analisado. Na sequência, discutir-se-ão os fundamentos teórico que orientam a análise linguística dos itens, bem como as categorias analíticas mobilizadas para a descrição dos fenômenos observados. A análise proposta apresentará caráter descritivo, buscando examinar de que modo determinados recursos linguísticos se manifestam na estrutura dos itens de habilidade 18 selecionados e nas tarefas de leitura por eles mobilizadas. Por fim, mostrar-se-ão os procedimentos adotados na análise dos dados, com

o objetivo de explicitar os limites e os alcances da metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa.

Ao explicitar esse percurso, o capítulo busca assegurar a coerência interna da pesquisa e oferecer ao leitor os elementos necessários para a compreensão das escolhas metodológicas realizadas, de maneira a preparar o terreno para a análise dos itens do Enem desenvolvida na etapa subsequente da pesquisa.

3.1. Natureza e abordagem da pesquisa

A presente pesquisa insere-se no campo dos estudos qualitativos, com caráter analítico-descritivos. Tal enquadramento decorre diretamente do objeto investigado – itens elaborados a partir da habilidade 18 da Matriz de Referência da prova de Linguagens do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – e do objetivo central do trabalho, que consiste em analisar os mecanismos linguísticos mobilizados na construção e na resolução desses itens, em especial aqueles relacionados à coesão, à referenciação e à progressão textual, tópicos contemplados pela habilidade aqui posta em destaque.

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pelo fato de que o estudo não se orienta pela mensuração de desempenhos nem pela exploração estatística de resultados, mas pela descrição fundamentada de fenômenos linguísticos observáveis nos textos que dão suporte aos itens avaliativos. No campo da avaliação educacional em larga escala, a leitura é compreendida como um construto complexo e multidimensional, cuja manifestação ocorre de forma indireta, por meio de tarefas específicas propostas aos participantes. Nessa perspectiva, a análise qualitativa dos instrumentos avaliativos constitui procedimento pertinente para compreender como tais construtos são operacionalizados em situações concretas de avaliação (Barbosa, Micarello e Ferreira, 2020).

Do ponto de vista documental, o corpus da pesquisa é composto por materiais oficiais produzidos no âmbito de políticas públicas educacionais, a saber: provas do Enem e documentos normativos que orientam sua elaboração, como a Matriz de Referência da área de Linguagens. Estudos dedicados à análise de avaliações em larga escala destacam que tais instrumentos se configuram como artefatos institucionais, elaborados a partir de marcos metodológicos específicos e destinados a aferir competências e habilidades de

modo indireto, mediante tarefas de leitura cuidadosamente construídas (Barbosa, Micarello e Ferreira, 2020).

Cabe ressaltar que esta pesquisa não se caracteriza como estudo psicométrico. Não se realiza, neste trabalho, análise de parâmetros estatísticos dos itens nem exame de dados de desempenho dos participantes. Embora tais procedimentos desempenhem papel relevante no contexto das avaliações em larga escala, conforme discutido em estudos sobre a validade e a confiabilidade desses instrumentos, eles não constituem o foco desta investigação. O interesse analítico recai sobre o funcionamento linguístico dos itens, especialmente no que se refere ao modo como os textos e os comandos orientam a leitura e delimitam as interpretações possíveis.

A pesquisa busca, então, identificar e discutir regularidades linguísticas presentes nos itens selecionados, sem pretensão de generalização estatística. Reconhece-se a contribuição de Barbosa et. al (2020) nas investigações sobre a complexidade dos textos utilizados como suporte a itens de leitura baseadas exclusivamente em gênero textual ou extensão do texto, mas defende-se aqui que esse olhar é insuficiente para explicar a dificuldade das tarefas propostas em uma prova cujo objeto central de cobrando é a língua e suas situações reais de ocorrência. Logo, julga-se necessário considerar características linguísticas mais específicas, como a estrutura sintática, os mecanismos de coesão e os tipos de sinalização textual oferecidos ao leitor.

Além disso, relatórios internacionais sobre avaliações educacionais – como o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – ressaltam que instrumentos de larga escala operam a partir de recortes metodológicos e apresentam limites inerentes à natureza indireta dos construtos avaliados. O reconhecimento desses limites reforça a relevância de análises qualitativas que examinem com maior precisão os componentes linguísticos que estruturam os itens e condicionam as respostas esperadas, o que contribui para uma compreensão mais refinada das demandas de leitura implicadas nessas questões.

Dessa forma, ao adotar uma abordagem qualitativa e analítico-descritiva, esta pesquisa se alinha a uma perspectiva que compreende a avaliação educacional como prática institucional, cujos instrumentos podem ser analisados à luz de categorias linguísticas explicitáveis. Tal posicionamento metodológico oferece o suporte necessário para a análise dos itens do Enem a ser desenvolvida no capítulo subsequente, respeitando

os limites do objeto investigado e o escopo dos textos teóricos e metodológicos mobilizados.

3.2. Delimitação do corpus e critérios de seleção

O corpus da presente pesquisa é constituído por dez itens da prova de Linguagens do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), entendidos como unidades complexas formadas pelo texto-base, pelo comando e pelo conjunto de alternativas. Tal definição decorre da compreensão de que, em avaliações de leitura em larga escala, o item não pode ser reduzido a um enunciado isolado, uma vez que a tarefa proposta ao participante resulta da articulação entre esses três componentes.

A escolha dos itens do Enem como corpus justifica-se por se tratar de uma avaliação de abrangência nacional, institucionalmente consolidada e orientada por uma matriz de competências e habilidades que privilegia a leitura como prática central. Barbosa et al. (2020) destacam que os textos que dão suporte aos itens exercem papel decisivo na definição das demandas de leitura impostas aos participantes, uma vez que oferecem pistas linguísticas que orientam e, ao mesmo tempo, restringem a construção de sentidos. Dessa forma, a análise do funcionamento linguístico dos itens permite compreender de maneira mais precisa como a leitura é operacionalizada no âmbito da prova.

No que se refere ao recorte do corpus, a seleção dos itens foi orientada por critérios qualitativos, definidos a partir dos objetivos da pesquisa e dos pressupostos teóricos discutidos nos capítulos anteriores. Selecionaram-se itens associados à habilidade 18 da área de Linguagens, visto que essa habilidade envolve, de modo recorrente, a análise de mecanismos de coesão, de referenciação e de progressão textual, aspectos centrais para a investigação proposta, dado o enfoque primordialmente gramatical que se intenciona dar a este trabalho. A opção por esse recorte visa assegurar maior homogeneidade analítica ao corpus a fim de evitar a dispersão em itens cuja resolução se baseia predominantemente em outros tipos de operações.

Além da vinculação à habilidade 18, a seleção dos itens considerou a presença explícita de fenômenos linguísticos que demandam do leitor o estabelecimento de relações internas ao texto, tais como marcas de progressão temática, as quais podem se

dar por meio do uso de retomadas anafóricas, elipses, encadeamentos sintáticos, entre outros. Esse critério dialoga com a ideia de que classificações baseadas exclusivamente em gênero textual ou extensão do texto para explicar a complexidade das tarefas de leitura são insuficientes, o que ressalta a necessidade de atenção às características linguísticas específicas dos textos utilizados como suporte aos itens.

Vale ressaltar que a habilidade 18 costuma ter uma questão a ela relacionada por prova. Entre 2012 e 2023, período de provas analisadas, foram dezenove questões relativas à habilidade 18, entre as quais dez exploravam aspectos atinentes a coesão, motivo pelo qual se fez o recorte com esse número de itens a serem destrinchados.

Para a seleção precisa das questões relativas à habilidade 18, selecionar-se-ão itens dos últimos doze anos da aplicação regular do Exame Nacional do Ensino Médio. Essa seleção se respalda na análise dos microdados anualmente disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), os quais definem a habilidade atribuída a cada uma das questões aplicadas na avaliação, bem como os parâmetros A (discriminação), B (dificuldade) e C (acerto ao acaso) que cada uma apresenta. Vale lembrar que, conforme se apresentou no Capítulo I, esses parâmetros abordam, respectivamente, a capacidade do item para diferenciar estudantes com distintos níveis de proficiência, o nível de habilidade necessário para que o estudante tenha cerca de 50% de chance para acertar o item e a probabilidade de acerto por “chute”.

Outro critério adotado diz respeito ao potencial analítico dos itens selecionados. Foram priorizados itens cuja estrutura possibilita a observação clara do modo como os mecanismos linguísticos orientam a leitura e condicionam a resposta considerada correta, além da análise do funcionamento dos distratores. Essa escolha está alinhada à perspectiva de que a análise qualitativa dos itens deve permitir explicitar não apenas o gabarito, mas também as razões linguísticas pelas quais determinadas alternativas se apresentam como inadequadas.

Cabe destacar que o corpus não foi definido com a finalidade de representar estatisticamente o conjunto das provas do Enem, mas de possibilitar uma análise aprofundada de casos exemplares. A divisão por anos de aplicação se dará com vistas a viabilizar um volume maior de questões com possibilidade de análise. Trata-se, portanto, de um corpus intencional, constituído a partir de critérios teóricos e metodológicos

explícitos, compatíveis com a abordagem qualitativa e analítico-descritiva adotada na pesquisa.

Tal procedimento encontra respaldo em investigações sobre avaliações de leitura (Barbosa et al., 2020) que enfatizam a relevância da análise criteriosa dos textos e itens para a compreensão das demandas cognitivas e linguísticas envolvidas nas tarefas propostas.

Dessa forma, a delimitação do corpus e os critérios de seleção adotados visam assegurar a coerência entre os objetivos da pesquisa, o referencial teórico mobilizado e os procedimentos de análise desenvolvidos nos capítulos subsequentes.

3.3. Fundamentação metodológica da análise linguística

A análise desenvolvida nesta pesquisa fundamenta-se na compreensão de que itens de avaliações em larga escala, especialmente aqueles voltados à leitura, operam a partir de pressupostos linguísticos implícitos, que orientam as tarefas propostas e delimitam as interpretações consideradas adequadas. Nesse sentido, a análise linguística dos itens não se confunde com a formulação de hipóteses teóricas sobre o funcionamento da língua; na verdade, constitui um procedimento metodológico voltado à descrição de regularidades observáveis nos textos e comandos que estruturam as situações-problema da prova.

Defende-se, aqui, que investigação da complexidade dos textos que dão suporte a itens de leitura não pode ser explicada apenas por fatores gerais, como gênero textual ou extensão do texto. Ao contrário, características linguísticas específicas, as quais se relacionam à estrutura sintática, aos mecanismos de coesão e às formas de sinalização textual, desempenham papel decisivo na maneira como o leitor é conduzido ao longo do texto e na realização da tarefa de leitura requerida. Essa constatação fornece respaldo metodológico para a adoção de categorias linguísticas explícitas na análise dos itens, tais como coesão, referência e progressão textual.

A fim de exemplificar o que se intenciona fazer na etapa analítica desta pesquisa, veja-se um exemplo de enunciado extraído da primeira aplicação da prova do Enem 2023:

O recurso que promove a progressão textual, contribuindo para a construção da ideia de que as relações amorosas têm um enredo comum, é a

A alternativa que completa essa sequência traz a resposta como “repetição do pronome indefinido ‘todos’”. Note-se que, no enunciado, fala-se em progressão textual como um mecanismo de construção de uma ideia, ou seja, os mecanismos observados no texto levam a um ponto temático comum, e isso se dá por meio do uso de uma forma pronominal. Logo, só compreender o gênero textual do texto-base não é suficiente para uma análise eficaz da questão. Far-se-á a análise completa deste item posteriormente, mas essa abordagem inicial já ilustra a relevância do conhecimento linguístico acerca das categorias que servem de foco analítico neste trabalho.

A fundamentação metodológica da análise linguística adotada neste trabalho parte, portanto, da concepção de que o texto constitui um conjunto de sinalizações que orientam o leitor na construção dos sentidos, ao mesmo tempo que impõem restrições às interpretações possíveis. Nessa perspectiva, a leitura não é concebida como atividade livre ou indeterminada, mas como processo guiado por marcas linguísticas que podem ser identificadas e descritas. Tal entendimento é central para a análise de itens avaliativos, uma vez que o gabarito pressupõe uma leitura considerada legítima à luz dessas sinalizações.

A escolha por categorias de análise relacionadas à coesão, à referenciação e à progressão textual decorre do reconhecimento de que esses mecanismos desempenham função estruturante na organização do texto e na orientação da leitura. Com base na análise prévia do corpus para a seleção dos itens que entrarão na etapa analítica, argumenta-se, neste trabalho, que a presença de retomadas referenciais mais ou menos explícitas, a distância entre referentes, a ocorrência de elipses e o encadeamento sintático entre segmentos textuais influenciam diretamente o nível de proficiência exigido do leitor para a realização da tarefa proposta. Assim, a análise desses elementos permite compreender de que modo a complexidade do texto se articula às demandas cognitivas implicadas no item.

Veja-se mais um exemplo, agora, com foco apenas no enunciado:

O fragmento do texto em que há coesão por elipse do sujeito é

O que completa corretamente um enunciado é um recorte do texto-base que também será ilustrado e analisado no capítulo seguinte. No entanto, intenciona-se

sinalizar neste momento que o enunciado lança mão da ideia de coesão sendo construída a partir da elipse, ou seja, da omissão, do sujeito. Essa terminologia técnica, a qual ativa a necessidade do domínio da metalinguagem, isto é, dos conhecimentos observados na periferia marcada do estudante (Chomsky, 1986), aumenta o nível de proficiência da questão.

Isso se constata a partir do cálculo no Parâmetro B (dificuldade), ao qual não se dará foco nesta pesquisa. Apenas para fins de contextualização, uma questão pode ser elencada em cinco diferentes níveis: muito fácil, fácil, mediana, difícil ou muito difícil. Para que se definam esses níveis de dificuldade, criaram-se intervalos numéricos calculados a partir dos valores registrados nas tabelas de microdados do Inep, utilizando-se fórmula $500 + 100 \times \text{Parâmetro B}$ (Torres, 2025). Com base nos cálculos propostos por Torres (2025), chega-se às seguintes faixas:

- Muito fáceis: dificuldade inferior a 490,0;
- Fáceis: dificuldade de 490,0 a 549,9;
- Medianos: dificuldade de 550,0 a 629,9;
- Difíceis: dificuldade de 630,0 a 689,9;
- Muito difíceis: dificuldade a partir de 690,0.

O enunciado usado no exemplo anterior, em que se nota claro uso da metalinguagem, tem proficiência 672,4 (Torres, 2025), o que configura o item como difícil. Isso evidencia que, na presença da terminologia técnica, o estudante tem mais dificuldade quanto ao acerto da questão.

Do ponto de vista metodológico, a análise linguística realizada nesta pesquisa não se propõe também a esgotar a descrição dos textos nem a avaliar a correção gramatical de suas estruturas. O foco recai sobre os mecanismos linguísticos que se mostram relevantes para a resolução do item, isto é, aqueles que estabelecem relações internas ao texto e entre o texto e o comando, de maneira a orientar a seleção da alternativa considerada correta. É, portanto, uma análise funcional, voltada à identificação dos elementos linguísticos que desempenham papel decisivo na tarefa de leitura avaliada.

Essa opção metodológica permite articular a análise linguística dos itens com a lógica avaliativa que os estrutura, sem recorrer a procedimentos estatísticos ou

psicométricos. Ao examinar os itens como objetos linguísticos inseridos em um contexto institucional específico, a pesquisa busca evidenciar como determinadas escolhas linguísticas contribuem para a construção da dificuldade do item e para a delimitação das interpretações possíveis.

Dessa forma, a fundamentação metodológica da análise linguística adotada neste trabalho sustenta-se na articulação entre a descrição de mecanismos linguísticos específicos e a compreensão do funcionamento dos itens na condição de instrumentos avaliativos. Isso preparará o terreno para a explicitação das categorias analíticas e dos procedimentos de análise apresentados nas seções seguintes.

3.4. Procedimentos de análise dos itens

Os procedimentos de análise adotados nesta pesquisa foram definidos com o objetivo de tornar explícito o percurso analítico empregado na investigação dos itens do Enem, de modo a assegurar transparência metodológica e coerência entre os pressupostos teóricos discutidos nos capítulos anteriores e a análise dos dados empíricos. Trata-se de um conjunto de etapas sistemáticas que orientam a observação e a descrição dos mecanismos linguísticos relevantes para a resolução dos itens selecionados.

A análise parte da compreensão de que o item constitui uma unidade complexa, formada pela articulação entre texto-base, comando e alternativas. Conforme apontam estudos sobre avaliações de leitura em larga escala, é essa articulação que configura a tarefa proposta ao leitor, de modo que se defende aqui que é inadequado analisar isoladamente qualquer um desses componentes. Assim, os procedimentos descritos a seguir consideram o item em sua totalidade.

Inicialmente, procede-se à identificação do item. Todos os itens selecionados estão catalogados pelos microdados do Inep na competência 6, especificamente na habilidade 18, sempre com base na Matriz de Referência do Enem. Esse passo permite situar o item no contexto avaliativo mais amplo e explicitar o tipo de operação de leitura que se espera que o participante realize.

Em seguida, realiza-se a apresentação do texto-base, com atenção às suas características linguísticas mais relevantes para a tarefa proposta. Nessa etapa, não se

busca uma descrição exaustiva do texto, mas a identificação, por meio do enunciado e das alternativas, dos mecanismos que desempenham papel central na orientação da leitura, tais como processos de referenciação, encadeamentos sintáticos e formas de progressão textual. Esse procedimento dialoga com a perspectiva segundo a qual o texto oferece um conjunto de sinalizações que guiam o leitor na construção dos sentidos e na realização da tarefa de leitura.

O terceiro passo consiste na análise do comando do item, considerado como elemento fundamental na delimitação do foco da leitura. Examina-se de que modo o comando orienta o leitor a mobilizar determinadas relações internas ao texto, selecionando quais informações ou mecanismos linguísticos são pertinentes para a resolução da tarefa. Essa etapa permite explicitar a relação entre o texto-base e a operação de leitura solicitada.

Na sequência, procede-se à análise das alternativas, com atenção especial ao funcionamento dos distratores⁸. Busca-se identificar de que maneira as alternativas dialogam com os mecanismos linguísticos presentes no texto e por que determinadas opções se apresentam como plausíveis, embora inadequadas.

Por fim, realiza-se a justificativa linguística da alternativa correta por meio da explicitação dos elementos do texto que sustentam a resposta considerada adequada à luz do comando. Essa justificativa não se apoia em critérios subjetivos ou interpretativos genéricos; contempla, na realidade, a identificação de mecanismos linguísticos específicos que orientam a leitura esperada pelo item. Esse procedimento permite evidenciar de que modo o gabarito se ancora em relações linguísticas observáveis e descrever com maior precisão as demandas de leitura implicadas na tarefa. Esse estágio permite a verificação da elaboração da questão. É nesse momento que será analisado se a questão leva em conta a gramática internalizada do estudante, cara à Teoria Gerativa, ou privilegia a metalinguagem, muitas vezes descontextualizada de situações reais de comunicação.

⁸ Na prova do Enem, todas as alternativas erradas são compreendidas com distratores, considerando-se o Parâmetro B (dificuldade), tendo em vista que este avalia nível de habilidade necessário para que o estudante tenha cerca de 50% de chance de acertar o item. Logo, utiliza-se este conceito nesta dissertação para referir-se ao item que pode fazer o estudante equivocar-se quanto à resposta correta.

Esses procedimentos são aplicados de forma sistemática a todos os itens selecionados, o que garante a coerência interna da análise e a comparabilidade qualitativa entre os casos examinados. Ao adotar esse percurso analítico, a pesquisa busca tornar explícitos os critérios que orientam a análise dos itens do Enem, e isso contribuirá para uma compreensão mais refinada do funcionamento linguístico das tarefas de leitura propostas pela avaliação.

3.5. Limites e alcances da metodologia

Como toda investigação científica, a metodologia adotada nesta pesquisa apresenta limites que precisam ser explicitados, além de alcances que delimitam o tipo de contribuição que o estudo se propõe a oferecer. O reconhecimento desses aspectos constitui parte fundamental da transparência metodológica e permite situar adequadamente os resultados da análise desenvolvida.

Um primeiro limite decorre da natureza qualitativa e documental da pesquisa. O estudo não tem por objetivo generalizar resultados para o conjunto das provas do Enem, nem estabelecer correlações estatísticas entre características linguísticas dos itens e níveis de desempenho dos participantes. Conforme previamente indicado, o corpus analisado foi constituído de forma intencional, a partir de critérios teóricos e metodológicos explícitos, o que implica a seleção de casos exemplares, e não representativos em termos quantitativos. Nesse sentido, os resultados da análise devem ser compreendidos como descrições aprofundadas de fenômenos linguísticos observáveis em itens específicos, e não como inferências estatísticas sobre o funcionamento global da avaliação.

Outro limite diz respeito ao escopo da análise linguística. A investigação concentra-se em mecanismos relacionados à coesão, à referenciação, à organização sintática e à progressão textual, conforme definidos nas categorias analíticas adotadas. Outros aspectos potencialmente relevantes para a leitura, como fatores pragmáticos mais amplos ou conhecimentos extratextuais mobilizados pelos leitores, não constituem foco central da análise. Essa delimitação decorre da opção metodológica por examinar elementos linguísticos internalizados ao texto e diretamente implicados na tarefa de leitura proposta pelo item.

Vale ressaltar, ainda, que o Enem é aqui tratado como objeto de análise e como objeto de julgamento – no que tange à elaboração dos itens e a proximidade ou o alheamento desta em relação ao ensino de Língua Portuguesa nas instituições educacionais brasileiras. A metodologia adotada busca compreender o funcionamento linguístico dos itens tal como são apresentados, levando-se em conta o contexto institucional no qual estão inseridos e os limites inerentes às avaliações em larga escala, que operam com construtos indiretos e tarefas mediadas por textos.

No que se refere aos alcances da metodologia, destaca-se, em primeiro lugar, a possibilidade de oferecer uma descrição mais precisa das demandas linguísticas implicadas nos itens analisados. Ao explicitar os mecanismos linguísticos que orientam a leitura e delimitam as interpretações possíveis, a análise contribui para superar explicações genéricas baseadas exclusivamente na noção de “interpretação”. Isso reforça a importância do conhecimento gramatical do estudante (implícito ou aprendido na escola), que tem de ter protagonismo ao se pensar na relação entre gramática e ensino, conforme defendido por Guerra-Vicente e Pilati (2012) e Lobato (2015).

Outro alcance relevante da metodologia reside na articulação entre a análise linguística dos itens e a compreensão do funcionamento avaliativo da prova. Ao tratar o item como unidade complexa – formada pela relação entre texto-base, comando e alternativas –, a pesquisa permite examinar de que modo escolhas linguísticas específicas contribuem para a construção da dificuldade do item e para a plausibilidade dos distratores. Tal abordagem favorece uma leitura mais crítica e informada dos instrumentos avaliativos, tanto no campo acadêmico quanto no contexto da formação de professores.

Por fim, a metodologia adotada oferece subsídios para reflexões sobre o ensino da leitura e sobre a preparação para avaliações em larga escala, quando se evidenciam os tipos de operações linguísticas efetivamente mobilizados nos itens. Sem extrapolar os limites do objeto investigado, o estudo aponta caminhos para uma compreensão mais refinada das exigências de leitura presentes no Enem, contribuindo para o diálogo entre linguística gerativa, avaliação educacional e práticas pedagógicas.

Portanto, ao explicitar seus limites e alcances, a metodologia apresentada neste capítulo se mostra adequada aos objetivos da pesquisa e coerente com o recorte teórico e

analítico adotado, preparando o terreno para a análise dos itens desenvolvida no capítulo seguinte.

3.6. Resumo do capítulo

As escolhas metodológicas apresentadas ao longo deste capítulo visam assegurar a coerência entre os pressupostos teóricos discutidos anteriormente e os procedimentos analíticos adotados na investigação dos itens do Enem. Ao explicitar a natureza qualitativa, documental e analítico-descritiva da pesquisa, bem como os critérios de delimitação do corpus, as categorias analíticas e os procedimentos de análise, buscou-se tornar transparente o percurso metodológico que fundamenta a leitura dos dados empíricos.

Nesse contexto, a linguística gerativa ocupa um lugar específico e cuidadosamente delimitado. Seus recursos são mobilizados não como modelo a ser testado empiricamente, mas como ferramentas de descrição e análise dos mecanismos linguísticos que estruturam os textos e orientam a leitura nos itens avaliativos. A opção por esse uso instrumental da linguística formal permite explicitar relações internas ao texto – tais como dependências referenciais, encadeamentos sintáticos e hierarquização das informações – que desempenham papel central na construção das tarefas de leitura propostas pelo Enem.

A análise de mecanismos de coesão, referenciação e progressão textual, conforme delineada nas seções anteriores, beneficia-se diretamente de categorias e procedimentos oriundos da linguística formal, na medida em que esses recursos possibilitam descrever com maior precisão as relações estruturais que condicionam a interpretação. Ao evidenciar que a resolução dos itens se ancora em relações linguísticas observáveis, e não em processos interpretativos indeterminados, a metodologia adotada contribui para uma compreensão mais rigorosa do funcionamento dos itens de leitura em avaliações de larga escala.

Importa ressaltar que esse uso da linguística formal se mantém compatível com o caráter institucional e avaliativo do objeto analisado. A análise não se orienta por abstrações teóricas distantes do texto empírico, mas por categorias que permitem descrever como o leitor é conduzido pelo texto e pelo comando do item, considerando-se, ainda, a gramática internalizada do discente. Assim, a Teoria Gerativa atua como um

instrumento de refinamento analítico, capaz de tornar visíveis mecanismos frequentemente naturalizados ou invisibilizados nas descrições genéricas da leitura.

As considerações desenvolvidas neste capítulo não encerram a discussão metodológica; contudo, estabelecem as bases necessárias para a análise dos itens apresentada no capítulo seguinte. Quando se articulam recursos da linguística formal com a análise de instrumentos avaliativos, o trabalho propõe uma abordagem que busca contribuir tanto para o campo dos estudos linguísticos quanto para o debate sobre avaliação educacional, sem extrapolar os limites do objeto investigado nem dos dados disponíveis.

Logo, as escolhas metodológicas aqui sistematizadas sustentam a análise que se seguirá, o que permite examinar os itens do Enem como objetos linguísticos complexos e evidenciar os mecanismos estruturais que orientam as tarefas de leitura avaliadas.

Capítulo IV

Análise de itens da prova de Linguagens do Enem: a habilidade 18 e os mecanismos

4.0. Introdução

Este capítulo tem como objetivo analisar questões ligadas à habilidade 18 da prova de Linguagens do Enem a partir dos conceitos linguísticos nelas mobilizados, tomando como referencial teórico os pressupostos da Teoria Gerativa. Defende-se neste trabalho o entendimento de que os itens avaliativos não se organizam de modo aleatório nem se sustentam em uma abertura interpretativa irrestrita, mas se estruturam a partir de mecanismos linguísticos específicos, cuja identificação é condição para a resolução adequada das questões.

Nesse sentido, a análise aqui proposta desloca o foco da noção genérica de “interpretação” – frequentemente evocada no discurso pedagógico e no senso comum – para a investigação dos elementos formais que orientam a construção de sentido.

Assume-se nesta abordagem que a compreensão exigida pelas questões decorre do reconhecimento de propriedades estruturais do texto e do enunciado, tais como relações sintáticas, dependências referenciais, efeitos de escopo, inferências semanticamente licenciadas e restrições impostas pela própria organização linguística, fatores que mesclam tanto o conhecimento intrínseco do discente, falante de língua portuguesa, como aquele observado na gramática periférica do estudante (Kato, 2005).

A Teoria Gerativa oferece, por conseguinte, instrumentos teóricos adequados para descrever esses fenômenos, na medida em que concebe a língua como um sistema regido por princípios e regularidades, capazes de examinar se as questões levam em conta a gramática internalizada do estudante como suporte para o aprofundamento proporcionado pela metalinguagem, ou se se privilegia a metalinguagem, desconsiderando a Competência do falante na posição de candidato do exame. Logo, a análise não se orienta pela avaliação de interpretações subjetivas; lança-se mão, na verdade, da descrição dos processos linguísticos objetivamente acionados nos itens.

Ao se adotar essa perspectiva, busca-se evidenciar que as questões do Enem pressupõem do candidato não apenas habilidades genéricas de leitura, mas o domínio de

terminologias advindas da metalinguagem adquirida em âmbito escolar, as quais funcionam como direcionadores da análise textual.

Com vistas a operacionalizar os pressupostos delineados na introdução deste capítulo, inicia-se a análise pelo exame de uma questão que mobiliza explicitamente o conceito de progressão textual, aspecto central da organização interna dos textos e diretamente contemplado pela habilidade 18 da Matriz de Referência do Enem. A escolha desse item justifica-se pelo fato de que ele exige do candidato a identificação de um mecanismo linguístico formalmente observável, responsável por assegurar a continuidade e o encadeamento discursivo, o que, em alguma medida, afasta leituras pautadas exclusivamente em impressões temáticas ou subjetivas.

Nesse contexto, posteriormente, as análises que se seguem concentram-se na relação estabelecida entre o enunciado da questão e as alternativas apresentadas, tendo como base as nomenclaturas gramaticais nelas mobilizadas e o modo como essas categorias são operacionalizadas na resolução do item.

Cada questão analisada é examinada à luz da habilidade 18 da Matriz de Referência do Enem, considerando-se de que modo as categorias gramaticais e os recursos linguísticos explicitados nas alternativas correspondem – ou não – ao funcionamento efetivo do texto-base. A análise evidencia que a resolução desses itens ultrapassa a mera identificação de informações explícitas, envolvendo a reconstrução de relações linguísticas internas ao texto, tais como cadeias referenciais e mecanismos de progressão temática. Tais operações remetem à noção de Competência proposta por Chomsky (1986), uma vez que mobilizam princípios estruturais internalizados pelos falantes, ainda que não explicitados no enunciado das questões. Ao mesmo tempo, a interpretação solicitada depende do domínio de recursos próprios da escrita formal, situados no âmbito da chamada gramática do letrado (Kato, 2005), cuja aquisição está diretamente associada à escolarização.

Desse modo, intenciona-se verificar se os resultados obtidos corroboram a perspectiva defendida por Guerra-Vicente e Pilati (2012), segundo a qual o ensino de língua deve reconhecer o conhecimento linguístico prévio do estudante e utilizá-lo como ponto de partida para o desenvolvimento de uma reflexão sistemática sobre o funcionamento da linguagem. Nesse sentido, a análise das questões indica que o Enem

mobiliza, de maneira recorrente, conhecimentos associados à estrutura da língua, o que reforça a pertinência de um exame crítico acerca da relação entre avaliação educacional e Teoria Gerativa na compreensão das habilidades avaliadas.

4.1. Análise das questões

Antes de se proceder à análise dos itens selecionados, é necessário explicitar que o enquadramento teórico proposto na introdução deste capítulo orienta a leitura das questões. As análises a seguir partem do diálogo das três perspectivas que permitem iluminar o modo como conhecimentos linguísticos são mobilizados (ou como deveriam ser) em avaliações de larga escala.

Em primeiro lugar, considera-se a noção de Competência proposta por Chomsky (1986), entendida como o sistema de conhecimentos internalizados que permite ao falante produzir e interpretar enunciados em sua língua. Sob essa perspectiva, a compreensão de relações sintáticas, referenciais ou discursivas pode ocorrer mesmo na ausência de terminologia técnica explícita, uma vez que tais relações fazem parte da gramática internalizada do falante.

Em segundo lugar, mobiliza-se a distinção formulada por Kato (2005) entre a gramática internalizada e a chamada gramática do letrado, isto é, o conjunto de categorias e classificações metalinguísticas sistematizadas no ensino escolar. Essa distinção é particularmente relevante para a análise de itens avaliativos, pois permite investigar em que medida as questões dependem do conhecimento linguístico previamente adquirido pelos estudantes ou, ao contrário, exigem o domínio de conceitos metalinguísticos específicos.

Por fim, dialoga-se com a proposta de Guerra-Vicente e Pilati (2012), que defendem que a reflexão sobre a língua no ensino deve partir da gramática internalizada do falante, tomando os dados linguísticos como ponto de partida para a construção de generalizações sobre o funcionamento da língua. Essa perspectiva enfatiza a importância de reconhecer o conhecimento prévio do estudante como base para a análise linguística e propõe uma inversão do eixo uso → reflexão → uso definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para reflexão → uso → reflexão (p. 5).

À luz dessas três contribuições teóricas, os itens do Enem selecionados para este estudo serão examinados com o objetivo de identificar quais tipos de conhecimento linguístico são mobilizados em sua resolução. Busca-se, assim, observar se as questões podem ser respondidas predominantemente com base na Competência do candidato ou se exigem, de maneira mais direta, o acesso à metalinguagem escolar, característica da gramática do letrado. A análise procura, portanto, compreender de que modo os recursos linguísticos presentes nos textos e nas alternativas orientam o processo interpretativo requerido pelo exame. Para isso, selecionaram-se dez questões de distintas edições da aplicação regular da prova.

4.1.1. 1ª questão: (H18 – Enem 2023 (1ª aplicação) – Dificuldade: 519,6 – fácil)

Texto-base

E assim as coisas continuaram acontecendo entre os dois, em quase sustos, um grande por acaso com cacoetes de gestos definitivos. Com o Nunca Mais se oferecendo o tempo todo, bastaria dizer foi um prazer ter te conhecido, bastaria não trocar telefones nem e-mails e enterrar a casualidade com a cal da sabedoria — nada poderia ser definitivo, os encontros duravam duas horas ou duas décadas ou duas vezes isso, mas em algum momento necessariamente seria o fim. De todos os grandes amores. De todos os pequenos. De todas as juras, das promessas, de todos os na-alegria-e-na-tristeza. De todos os não amores, os desamores, os casamentos para sempre, os rancores para sempre, de todas as paralelas que só se viabilizam na abstração da geometria, de todas as pequenas paixões e de todas as grandes paixões, de tudo que para na antessala da paixão, de todos os vínculos não experimentados, de todos.

LISBOA, A. Rakushisha. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

Enunciado e alternativas

O recurso que promove a progressão textual, contribuindo para a construção da ideia de que as relações amorosas têm um enredo comum, é a

A) repetição do pronome indefinido “todos”.

B) utilização do travessão na marcação do aposto.

C) retomada do antecedente pelo pronome “isso”.

D) contraposição de ideias marcada pela conjunção “mas”.

E) substantivação de expressões pela anteposição do artigo.

A questão em análise solicita a identificação do recurso linguístico responsável pela progressão textual, associando esse mecanismo à construção da ideia de que as relações amorosas compartilham um enredo recorrente. Tal formulação direciona o candidato para a observação da organização interna do texto, exigindo o reconhecimento de procedimentos coesivos que asseguram a continuidade discursiva, em consonância com o que prevê a Habilidade 18 da Matriz de Referência do Enem, voltada à estruturação, organização e progressão do texto.

Com base no que Kato (2005) traz à tona sobre a visão chomskiana de periferia marcada, o domínio do conceito de progressão textual depende da aprendizagem acerca da metalinguagem. Esse recurso pode ser descrito como o resultado da interação entre mecanismos de coesão sintático-semântica e operações de retomada referencial, responsáveis por garantir a conectividade entre os constituintes ao longo do texto. No excerto analisado, observa-se a recorrência sistemática de sintagmas introduzidos por pronomes indefinidos quantificadores, notadamente nas sequências “de todos os grandes amores”, “de todos os pequenos”, “de todas as juras”, “de todas as grandes paixões”, culminando na forma neutra “de tudo”.

Do ponto de vista estrutural, essa recorrência configura um padrão paralelístico, no qual um mesmo operador quantificador é reiteradamente aplicado a domínios nominais distintos. O pronome indefinido “todos”, então, funciona como núcleo quantificador de sucessivos sintagmas nominais, promovendo um efeito de generalização máxima. Tal procedimento assegura a progressão textual não por meio da introdução de novos tópicos discursivos independentes, mas pela expansão controlada de um mesmo esquema sintático-semântico, o que confere unidade e continuidade ao texto.

Esse funcionamento fundamenta a alternativa correta:

a) repetição do pronome indefinido “todos”.

A repetição do quantificador indefinido opera como mecanismo de coesão lexical, estabelecendo uma cadeia de retomadas que sustenta o encadeamento textual. Do ponto de vista da análise do texto, esse operador quantificador restringe o espaço de leitura ao impor uma leitura de totalidade, o que contribui decisivamente para a construção da ideia de que as experiências amorosas, independentemente de suas especificidades, se inscrevem em um mesmo roteiro estrutural.

As demais alternativas mobilizam categorias gramaticais legítimas do sistema linguístico, mas não descrevem o mecanismo central responsável pela progressão textual que sustenta a construção da ideia de unidade temática. Do ponto de vista teórico, observa-se que algumas opções privilegiam a identificação de rótulos metalinguísticos, mais próximos daquilo que Kato (2005) denomina gramática do letrado, enquanto o fenômeno que estrutura o texto poderia ser reconhecido a partir da própria Competência do falante (Chomsky, 1986), uma vez que sua interpretação depende da capacidade do sujeito de estabelecer relações estruturais entre os constituintes, a partir da identificação, por exemplo, de possíveis antecedentes de expressões referenciais e da avaliação das condições sob as quais tais relações são permitidas na língua.

b) utilização do travessão na marcação do aposto.

O travessão introduz um segmento parentético de natureza explicativa, cuja função é local e não estruturante, percepção adquirida mediante o processo de letramento. Nesse sentido, trata-se de um recurso de pontuação cuja identificação depende sobretudo do reconhecimento de uma categoria metalinguística ensinada na escola. A alternativa, portanto, desloca o foco da interpretação para um elemento periférico do texto, privilegiando a terminologia gramatical em vez da compreensão do mecanismo efetivo de progressão textual.

c) retomada do antecedente pelo pronome “isso”.

O pronome demonstrativo “isso” realiza uma retomada anafórica pontual, estabelecendo correferência com um segmento previamente mencionado. Embora a anáfora seja um mecanismo reconhecível pela Competência do falante (Chomsky, 1986), neste caso, ela não constitui o princípio organizador do texto. Trata-se de uma ligação local entre segmentos discursivos, incapaz de estruturar a progressão global. A alternativa

acaba direcionando o olhar do leitor para um ponto isolado de coesão, sem considerar o padrão estrutural mais amplo que organiza o fragmento.

d) contraposição de ideias marcada pela conjunção “mas”.

A conjunção adversativa introduz relações de contraste entre proposições. No entanto, a organização do texto não se constrói a partir de oposição semântica, mas de uma acumulação seriada de estruturas paralelas. Assim, a alternativa sugere um tipo de relação semântica que não corresponde ao princípio estruturador do texto.

e) substantivação de expressões pela anteposição do artigo.

A anteposição do artigo pode desencadear processos de nominalização, transformando determinadas expressões em sintagmas nominais. Embora esse fenômeno faça parte da gramática da língua, sua identificação depende, em grande medida, de uma leitura orientada por categorias metalinguísticas ensinadas no contexto escolar. Nos termos de Kato (2005), trata-se de um conhecimento situado na gramática do letrado, e que, nesse texto, não corresponde ao mecanismo responsável pela progressão temática do texto. Assim, a alternativa privilegia a rotulação gramatical de uma estrutura, sem captar o princípio discursivo que sustenta a unidade do fragmento.

A análise das alternativas evidencia que o item mobiliza categorias gramaticais legítimas, mas nem todas correspondem ao mecanismo efetivo de progressão textual responsável pela construção da unidade temática do fragmento. Do ponto de vista da análise textual, a resolução da questão poderia ocorrer a partir da Competência do falante (Chomsky, 1986), uma vez que a recorrência da forma pronominal “todos” orienta intuitivamente o leitor para uma leitura de generalização, permitindo reconhecer o efeito de unidade que organiza o texto. Entretanto, a formulação do enunciado privilegia a identificação de um rótulo metalinguístico específico, deslocando o foco da compreensão textual para a terminologia gramatical. Nesse sentido, o item aproxima-se mais do domínio da gramática do letrado (Kato, 2005), na medida em que exige do candidato a mobilização de categorias metalinguísticas ensinadas no contexto escolar. Como apontam Guerra-Vicente e Pilati (2012), quando o ensino – e, por extensão, a avaliação – privilegia a metalinguagem em detrimento do conhecimento linguístico prévio do estudante, corre-

se o risco de obscurecer operações interpretativas que poderiam ser realizadas a partir da própria gramática internalizada pelo falante.

Nesse sentido, é possível considerar que a mobilização de metalinguagem pode, em determinados contextos, interferir na ativação de processos interpretativos que se apoiam no conhecimento linguístico implícito do falante. Isso ocorre porque a compreensão de relações de sentido, como aquelas envolvidas na coesão referencial, nem sempre depende da identificação consciente de categorias gramaticais ou da aplicação de terminologia técnica, mas da sensibilidade do sujeito a padrões estruturais internalizados ao longo de sua experiência linguística. Quando a tarefa exige a explicitação desses mecanismos em termos metalinguísticos, pode haver um deslocamento da atenção do leitor, que passa a buscar rótulos ou classificações formais, em vez de operar diretamente sobre as relações que estruturam o texto.

Tal deslocamento pode obscurecer a realização de operações interpretativas que, em condições naturais de uso da linguagem, ocorreriam de forma automática e não consciente. Assim, a exigência de metalinguagem não necessariamente favorece a compreensão, podendo, em alguns casos, dificultar o acesso a interpretações que dependeriam apenas da ativação da competência linguística do sujeito. Essa questão torna-se particularmente relevante no contexto de avaliações em larga escala, como o Enem, na medida em que levanta a possibilidade de que o desempenho do candidato seja influenciado por sua capacidade de interpretar textos, bem como por seu domínio de práticas escolares de explicitação metalinguística.

4.1.2. 2ª questão: (H18 – Enem 2012 (1ª aplicação) – Dificuldade: 524,2 – fácil)

Texto-base



BROWNE, D. Folha de S. Paulo, 13 ago. 2011.

Enunciado e alternativas

As palavras e as expressões são mediadoras dos sentidos produzidos nos textos. Na fala de Hagar, a expressão “é como se” ajuda a conduzir o conteúdo enunciado para o campo da

- A) conformidade, pois as condições meteorológicas evidenciam um acontecimento ruim.
- B) reflexibilidade, pois o personagem se refere aos tubarões usando um pronome reflexivo.
- C) condicionalidade, pois a atenção dos personagens é a condição necessária para a sua sobrevivência.
- D) possibilidade, pois a proximidade dos tubarões leva à suposição do perigo iminente para os homens.
- E) impessoalidade, pois o personagem usa a terceira pessoa para expressar o distanciamento dos fatos.

O enunciado da questão afirma que as palavras e expressões funcionam como “mediadoras dos sentidos produzidos nos textos” e solicita a identificação do campo semântico-discursivo para o qual a expressão “é como se”, presente na fala da personagem Hagar, direciona o conteúdo enunciado. Trata-se, portanto, de um item que

exige do candidato o reconhecimento da função semântica de uma expressão no contexto discursivo, não se limitando à sua classificação morfossintática tradicional.

Nesse caso, observa-se que o elaborador não exige do candidato o domínio de terminologia gramatical especializada. O item parte de uma situação comunicativa verossímil e, a partir dela, espera-se que o estudante compreenda o valor interpretativo da expressão utilizada pelo personagem. Desse modo, privilegia-se a mobilização da Competência do falante (Chomsky, 1986), isto é, o conjunto de conhecimentos linguísticos internalizados que permitem ao indivíduo interpretar estruturas da língua sem recorrer necessariamente à metalinguagem escolar.

A expressão “é como se” introduz um conteúdo não factual, construído a partir de inferência ou suposição do falante. Esse tipo de operador não afirma a ocorrência efetiva de um evento, mas projeta um cenário possível, avaliado com base em indícios disponíveis no contexto – inclusive pela articulação entre linguagem verbal e não verbal no caso do gênero textual cobrado. Tal interpretação pode ser alcançada pelo estudante por meio de seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos prévios, sem a necessidade de recorrer a categorias metalinguísticas.

Esse funcionamento semântico fundamenta a alternativa correta:

d) possibilidade, pois a proximidade dos tubarões leva à suposição do perigo iminente para os homens.

As demais alternativas mobilizam categorias ou noções que não correspondem ao valor semântico efetivamente acionado no texto.

a) conformidade, pois as condições meteorológicas evidenciam um acontecimento ruim.

Como já argumentado aqui, sob a perspectiva da Teoria Gerativa, o falante dispõe de uma Competência que lhe permite reconhecer relações semânticas e sintáticas próprias de determinadas construções. A noção de conformidade pressupõe adequação a um padrão ou a um estado de coisas efetivamente constatado. No entanto, a expressão “é como se” introduz uma construção de natureza hipotética, que projeta uma interpretação contrafactual ou aproximativa. Assim, a intuição linguística do falante reconhece que a

estrutura não descreve um fato conforme à realidade, mas estabelece uma comparação imaginada.

b) reflexibilidade, pois o personagem se refere aostubarões usando um pronome reflexivo.

A reflexividade corresponde, na estrutura argumental do verbo, a uma relação de identidade entre sujeito e objeto, geralmente marcada por pronomes reflexivos. A Competência do falante permite identificar imediatamente essa configuração sintática, o que não ocorre no enunciado analisado. Não há estrutura reflexiva nem elemento pronominal que indique correferência entre argumentos do predicado.

c) condicionalidade, pois a atenção dos personagens é a condição necessária para a sua sobrevivência.

Estruturas condicionais são reconhecidas pelos falantes como construções que estabelecem dependência lógica entre duas proposições, tipicamente organizadas no esquema *se p, então q*. Embora o contexto evoque uma situação de risco, a expressão “é como se” não projeta uma condição para a ocorrência de outro evento, mas sim uma interpretação hipotética ou comparativa. Assim, a gramática internalizada do falante permite distinguir entre uma construção condicional propriamente dita e uma estrutura que apenas sugere uma situação possível.

e) impessoalidade, pois a proximidade dos tubarões leva à suposição do perigo iminente para os homens.

A impessoalidade está relacionada à ausência ou à indeterminação do agente na estrutura sintática da oração. Em tais casos, a posição de sujeito não corresponde a um referente discursivamente identificável. No enunciado em questão, contudo, a fala é atribuída a um personagem e expressa claramente sua avaliação da situação, o que indica a presença de um ponto de vista enunciativo definido. Desse modo, a análise não se orienta para uma leitura impessoal.

O julgamento do item evidencia que a resolução da questão pode ser realizada principalmente a partir da Competência do falante (Chomsky, 1986), uma vez que o reconhecimento do valor hipotético da expressão “é como se” decorre da própria gramática internalizada pelo estudante e de sua experiência de uso da língua em situações

comunicativas reais. Diferentemente de outros itens em que a identificação de categorias gramaticais exige o domínio da metalinguagem escolar – situada no âmbito daquilo que Kato (2005) denomina gramática do letrado –, neste caso, a interpretação depende sobretudo da capacidade do leitor de inferir sentidos a partir do contexto discursivo. Nesse sentido, a questão aproxima-se da perspectiva defendida por Guerra-Vicente e Pilati (2012), segundo a qual o ensino de língua deve reconhecer e mobilizar o conhecimento linguístico prévio do estudante, tomando a gramática internalizada como ponto de partida para a reflexão sobre o funcionamento da linguagem.

4.1.3. 3ª questão: (H18 – Enem 2014 (1ª aplicação) – Dificuldade: 544,3 – fácil)

Texto-base

Há qualquer coisa de especial nisso de botar a cara na janela em crônica de jornal — eu não fazia isso há muitos anos, enquanto me escondia em poesia e ficção. Crônica algumas vezes também é feita, intencionalmente, para provocar. Além do mais, em certos dias mesmo o escritor mais escolado não está lá grande coisa. Tem os que mostram sua cara escrevendo para reclamar: moderna demais, antiquada demais. Alguns discorrem sobre o assunto, e é gostoso compartilhar ideias. Há os textos que parecem passar despercebidos, outros rendem um montão de recados: “Você escreveu exatamente o que eu sinto”, “Isso é exatamente o que falo com meus pacientes”, “É isso que digo para meus pais”, “Comentei com minha namorada”. Os estímulos são valiosos pra quem nesses tempos andava meio assim: é como me botarem no colo — também eu preciso. Na verdade, nunca fui tão posta no colo por leitores como na janela do jornal. De modo que está sendo ótima, essa brincadeira séria, com alguns textos que iam acabar neste livro, outros espalhados por aí. Porque eu levo a sério ser sério... mesmo quando parece que estou brincando: essa é uma das maravilhas de escrever. Como escrevi há muitos anos e continua sendo a minha verdade: palavras são meu jeito mais secreto de calar.

LUFT, L. Pensar é transgredir. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Enunciado e alternativas

Os textos fazem uso constante de recursos que permitem a articulação entre suas partes. Quanto à construção do fragmento, o elemento

- A) “nisso” introduz o fragmento “botar a cara na janela em crônica de jornal”.
- B) “assim” é uma paráfrase de “é como me botarem no colo”.
- C) “isso” remete a “escondia em poesia e ficção”.
- D) “alguns” antecipa a informação “É isso que digo para meus pais”.
- E) “essa” recupera a informação anterior “janela do jornal”.

Nessa questão, é perceptível que o direcionamento do comando não se dá a partir de termos metalinguísticos. Não se nota, portanto, a necessidade de o estudante ter de estar munido de terminologias técnicas, ou seja, de seu conhecimento periférico, conhecimento esse geralmente oriundo do ambiente escolar (Kato, 2005). O enunciado sinaliza a existência de uma articulação entre as partes do texto, de maneira a colocar expectativa sobre o estudante quando à sua capacidade de reconhecimento do elemento entre as alternativas que indica a relação correta apresentada no item de que o recurso em análise faz parte.

- a) nisso” introduz o fragmento “botar a cara na janela em crônica de jornal”.

Destaca-se a contração “nisso”, indicando que esta “introduz fragmento ‘botar a cara na janela em crônica de jornal’”. Por meio da forma verbal “introduz”, infere-se a relação catafórica, a qual se confirma quando, no texto-base da questão, se percebe que o fragmento posterior é, de fato, o que o item destaca. Logo, cabe ao estudante perceber a relação textual, partindo-se da sua percepção do funcionamento da língua, sem ter de se equipar com nomenclaturas observadas na metalinguagem, o que, aqui, se compreende como parte da periferia marcada do discente.

- b) “assim” é uma paráfrase de “é como me botarem no colo”.

Menciona-se o elemento textual “assim” como uma paráfrase do segmento “é como me botarem no colo”. No entanto, o elemento a ser analisado vem sucedido de dois pontos, sinal de pontuação que costumeiramente marca a introdução de uma informação ainda não mencionada, isto é, uma relação catafórica. Aqui, já é necessário que o

estudante domine o conceito de paráfrase. Apesar de esse não ser um recorte gramatical, é uma nomenclatura à qual o aluno terá acesso em contexto escolar.

c) “isso” remete a “escondia em poesia e ficção”.

O coesivo destacado é a forma pronominal demonstrativa “isso” e se exige o reconhecimento do termo a que esse elemento remete. Como o termo posto (o fragmento “escondia em poesia e ficção”) não corresponde ao referente do pronome ora em análise, a alternativa se mostra incorreta. Mais uma vez, não há necessidade de domínio da metalinguagem, levando-se em conta apenas a capacidade do estudante de reconhecer as relações textuais, que podem ser percebidas a partir do conhecimento linguístico prévio do discente.

d) “alguns” antecipa a informação “É isso que digo para meus pais”.

Destaca-se a forma pronominal indefinida “alguns” e se alega que esta estabelece relação catafórica (ideia percebida pela forma verbal “antecipa” na redação do item) com a oração “É isso que digo para meus pais”. Partindo-se do conhecimento linguístico internalizado do falante de que tal pronome não é produtivo para indicar catáfora em relação a uma oração, mesmo sem domínio da terminologia técnica, o estudante seria capaz de reconhecer esse processo.

e) “essa” recupera a informação anterior “janela do jornal”.

A forma pronominal demonstrativa “essa” retoma o segmento “parece que estou brincando”, mas o item indica que o referente do pronome é “janela do jornal”. Como essa relação não se confirma, o item está errado, e, novamente, o estudante não precisa dominar a metalinguagem para compreender a questão.

A questão analisada evidencia um caso em que a interpretação do item pode ocorrer fundamentalmente a partir da Competência do estudante (Chomsky, 1986). O reconhecimento das relações de referência e de encadeamento textual depende sobretudo da capacidade do leitor de acompanhar a progressão do texto e identificar como determinados elementos retomam ou antecipam informações no discurso. Diferentemente de itens que exigem o domínio de classificações gramaticais próprias da gramática do

letrado (Kato, 2005), neste caso, a resolução pode ser alcançada sem a mobilização de terminologia técnica.

4.1.4. 4ª questão: (H18 – Enem 2016 (1ª aplicação) – Dificuldade: 569,4 – mediana)

Texto-base

Quem procura a essência de um conto no espaço que fica entre a obra e seu autor comete um erro: é muito melhor procurar não no terreno que fica entre o escritor e sua obra, mas justamente no terreno que fica entre o texto e seu leitor.

OZ, A. De amor e trevas. São Paulo: Cia. das Letras, 2005 (fragmento).

Enunciado e alternativa

A progressão temática de um texto pode ser estruturada por meio de diferentes recursos coesivos, entre os quais se destaca a pontuação. Nesse texto, o emprego dos dois-pontos caracteriza uma operação textual realizada com a finalidade de

- A) comparar elementos opostos.
- B) relacionar informações gradativas.
- C) intensificar um problema conceitual.
- D) introduzir um argumento esclarecedor.
- E) assinalar uma consequência hipotética.

O enunciado da questão chama a atenção para o fato de que a progressão temática de um texto pode ser construída por meio de diferentes recursos coesivos, entre os quais se inclui a pontuação, realidade cuja compreensão é alcançada quando o estudante tem contato com o processo de escrita. A partir disso, solicita-se que o candidato identifique a operação textual realizada pelo emprego dos dois-pontos no fragmento apresentado. O foco da questão, portanto, recai sobre a relação estabelecida entre duas partes do enunciado e sobre o modo como essa relação orienta a construção do sentido no texto.

No fragmento apresentado, o primeiro segmento – “Quem procura a essência de um conto no espaço que fica entre a obra e seu autor comete um erro” – apresenta uma avaliação categórica. Em seguida, após os dois-pontos, o autor introduz um novo segmento que reformula e esclarece o ponto de vista exposto, indicando qual seria o caminho interpretativo considerado mais adequado: “é muito melhor procurar não no terreno que fica entre o escritor e sua obra, mas justamente no terreno que fica entre o texto e seu leitor”. Assim, o trecho posterior não estabelece contraste nem apresenta consequência hipotética, mas desenvolve e esclarece a proposição inicial.

Nesse caso, o sinal de pontuação funciona como um marcador que introduz um segmento responsável por explicar e justificar a afirmação precedente. O leitor é conduzido a julgar o segundo trecho como uma explicitação do conteúdo anteriormente enunciado, operação que sustenta a progressão temática do texto ao expandir o argumento apresentado.

Esse funcionamento fundamenta a alternativa correta:

d) introduzir um argumento esclarecedor.

Os dois-pontos introduzem um segmento que explicita o conteúdo da proposição anterior, orientando a leitura e fornecendo um desdobramento argumentativo para a tese inicialmente formulada.

As demais alternativas não correspondem à relação textual efetivamente estabelecida no fragmento.

a) comparar elementos opostos.

A comparação ou oposição entre elementos costuma ser marcada por conectores adversativos ou por construções contrastivas, o que não ocorre no trecho analisado. O segundo segmento não contrapõe ideias, mas desenvolve e esclarece o conteúdo da afirmação inicial.

b) relacionar informações gradativas.

A gradação pressupõe uma progressão escalar, na qual uma informação intensifica ou amplia a anterior em termos quantitativos ou qualitativos. No fragmento, entretanto, o segundo segmento não amplia gradualmente o primeiro, mas o explica.

c) intensificar um problema conceitual.

Embora o texto trate de uma questão interpretativa acerca da leitura literária, o trecho introduzido pelos dois-pontos não intensifica o problema apresentado, mas orienta sua resolução ao indicar a perspectiva defendida pelo autor.

e) assinalar uma consequência hipotética.

Relações de consequência hipotética costumam ser marcadas por estruturas condicionais ou por operadores modais. No fragmento analisado, não há construção que indique condição ou hipótese; o que ocorre é a apresentação de um esclarecimento para a afirmação inicial.

A resolução do item depende principalmente da capacidade do leitor de reconhecer a relação de explicitação estabelecida entre os dois segmentos do enunciado, e a aquisição da modalidade escrita da língua permite identificar como determinados sinais de pontuação organizam a progressão do texto e orientam sua análise, de modo que os conhecimentos linguísticos prévios são postos em segundo plano para a resolução da questão.

4.1.5. 5ª questão: (H18 – Enem 2017 (1ª aplicação) – Dificuldade: 594 – mediana)

Texto-base

Essas moças tinham o vizo de afirmar o contrário do que desejavam. Notei a singularidade quando principiaram a elogiar o meu paletó cor de macaco. Examinavam-no sérias, achavam o pano e os aviamentos de qualidade superior, o feito admirável. Envaideci-me: nunca havia reparado em tais vantagens. Mas os gabos se prolongaram, trouxeram-me desconfiança. Percebi afinal que elas zombavam e não me susceptibilizei. Longe disso: achei curiosa aquela maneira de falar pelo avesso, diferente das grosserias a que me habituara. Em geral me diziam com franqueza que a roupa não me assentava no corpo, sobrava nos sovacos.

Enunciado e alternativas

Por meio de recursos linguísticos, os textos mobilizam estratégias para introduzir e retomar ideias, promovendo a progressão do tema. No fragmento transcrito, um novo aspecto do tema é introduzido pela expressão

- A) “a singularidade”.
- B) “tais vantagens”.
- C) “os gabos”.
- D) “Longe disso”.
- E) “Em geral”.

O item demanda do candidato a distinção entre mecanismos de retomada anafórica e elementos que efetivamente operam a introdução de um eixo temático textualmente observado, conforme previsto no domínio da habilidade 18.

No fragmento de Graciliano Ramos, observa-se inicialmente a apresentação de um comportamento recorrente das moças, seguido de uma descrição detalhada dos elogios dirigidos ao paletó. Esses segmentos mantêm continuidade temática, centrada na percepção inicial do narrador. A progressão ocorre quando o narrador passa a explicitar sua atitude avaliativa diante da zombaria, introduzindo um novo aspecto do tema: a reação subjetiva do eu narrativo.

Esse deslocamento temático é adequadamente sinalizado pela expressão “Longe disso”, presente na alternativa D. “Longe disso” funciona como um marcador discursivo de rejeição ou correção, introduzindo um segmento que nega uma inferência potencialmente esperada pelo leitor – a de que o narrador teria se ofendido. Ao operar essa negação, a expressão inaugura um novo enquadramento temático, ao apresentar uma avaliação distinta e inesperada do episódio descrito. Isso exige do estudante apenas a habilidade de percepção da situação de enunciação, de maneira que, diferentemente da questão anterior, a metalinguagem não se faz necessária.

Identifica-se, aqui, então, um operador que não retoma diretamente um referente anterior, mas reorienta a progressão discursiva, deslocando o foco da descrição do comportamento alheio para a reação do narrador. Esse mecanismo é central para a progressão do tema, pois acrescenta uma camada interpretativa ao relato.

As demais alternativas correspondem a elementos que desempenham funções distintas:

a) "a singularidade".

Há o termo “a singularidade”. Trata-se de um sintagma nominal, isto é, de um constituinte da oração que tem um nome como núcleo, que retoma e nomeia uma característica já introduzida, funcionando como elemento de continuidade temática, não de introdução de novo aspecto.

b) "tais vantagens".

Em “tais vantagens”, o demonstrativo “tais” opera uma retomada anafórica das qualidades anteriormente mencionadas, mantendo a coesão, mas não promovendo avanço temático.

c) “os gabos”.

O termo “os gabos” retoma o conteúdo dos elogios descritos, atuando como condensação referencial, sem introduzir nova perspectiva temática.

e) "Em geral".

“Em geral” atua como expressão adverbial que estabelece uma generalização habitual, mas não introduz um novo aspecto do tema, funcionando antes como marca de frequência.

Nesse sentido, a questão valoriza a análise do texto em funcionamento, aproximando-se da perspectiva defendida por Guerra-Vicente e Pilati (2012), a partir da qual a reflexão sobre a língua deve partir da observação de seus usos efetivos, mobilizando o repertório linguístico já disponível ao falante. Cabe destacar que, embora esse repertório possa ser expandido por meio da educação formal e explícita, tal processo

se ancora em conhecimentos linguísticos previamente internalizados, que constituem o alicerce sobre o qual se desenvolve a consciência metalinguística requerida em contextos avaliativos.

4.1.6. 6ª questão: (H18 – Enem 2016 (1ª aplicação) – Dificuldade: 655,9 – difícil)

Texto-base

O senso comum é que só os seres humanos são capazes de rir. Isso não é verdade?

Não. O riso básico — o da brincadeira, da diversão, da expressão física do riso, do movimento da face e da vocalização — nós compartilhamos com diversos animais. Em ratos, já foram observadas vocalizações ultrassônicas — que nós não somos capazes de perceber — e que eles emitem quando estão brincando de “rolar no chão”. Acontecendo de o cientista provocar um dano em um local específico no cérebro, o rato deixa de fazer essa vocalização e a brincadeira vira briga séria. Sem o riso, o outro pensa que está sendo atacado. O que nos diferencia dos animais é que não temos apenas esse mecanismo básico. Temos um outro mais evoluído. Os animais têm o senso de brincadeira, como nós, mas não têm senso de humor. O córtex, a parte superficial do cérebro deles, não é tão evoluído como o nosso. Temos mecanismos corticais que nos permitem, por exemplo, interpretar uma piada.

Disponível em: <http://globonews.globo.com>. Acesso em: 31 maio 2012 (adaptado).

Enunciado e alternativas

A coesão textual é responsável por estabelecer relações entre as partes do texto. Analisando o trecho “Acontecendo de o cientista provocar um dano em um local específico no cérebro”, verifica-se que ele estabelece com a oração seguinte uma relação de

A) finalidade, porque os danos causados ao cérebro têm por finalidade provocar a falta de vocalização dos ratos.

B) oposição, visto que o dano causado em um local específico no cérebro é contrário à vocalização dos ratos.

C) condição, pois é preciso que se tenha lesão específica no cérebro para que não haja vocalização dos ratos.

D) consequência, uma vez que o motivo de não haver mais vocalização dos ratos é o dano causado no cérebro.

E) proporção, já que à medida que se lesiona o cérebro não é mais possível que haja vocalização dos ratos.

O enunciado da questão destaca que a coesão textual estabelece relações entre as partes do texto e solicita a identificação da relação semântico-sintática estabelecida entre o trecho “Acontecendo de o cientista provocar um dano em um local específico no cérebro” e a oração subsequente. O item, portanto, direciona o candidato a reconhecer o tipo de relação lógica que articula os dois segmentos do enunciado.

No fragmento analisado, a estrutura introduzida por “Acontecendo de” apresenta a circunstância cuja ocorrência permite que o evento descrito na oração seguinte se realize. O texto indica que, caso o cientista provoque um dano em determinada região do cérebro do rato, o animal deixa de emitir a vocalização associada à brincadeira. Assim, o primeiro segmento estabelece o cenário que condiciona a ocorrência do evento subsequente.

Esse funcionamento sustenta a alternativa correta:

c) condição, pois é preciso que se tenha lesão específica no cérebro para que não haja vocalização dos ratos.

A estrutura “Acontecendo de” funciona como marcador que introduz uma situação cuja verificação permite que o evento subsequente ocorra. Mesmo sem a presença da conjunção condicional prototípica *se*, o leitor é capaz de reconhecer a relação lógica entre os segmentos, interpretando o primeiro como circunstância necessária para que o segundo se realize.

As demais alternativas não correspondem ao tipo de relação textual estabelecida no fragmento.

a) finalidade, porque os danos causados ao cérebro têm por finalidade provocar a falta de vocalização dos ratos.

Relações de finalidade pressupõem a existência de intenção ou propósito, geralmente marcadas por marcadores coesivos como *para* ou *para que*. No trecho analisado, o dano cerebral não é apresentado como objetivo de uma ação, mas como a circunstância que desencadeia o evento descrito.

b) oposição, visto que o dano causado em um local específico no cérebro é contrário à vocalização dos ratos.

A oposição implica contraste semântico entre proposições, frequentemente marcado por conectores adversativos. No fragmento analisado, não há contraste entre as proposições, mas uma dependência entre elas.

d) consequência, uma vez que o motivo de não haver mais vocalização dos ratos é o dano causado no cérebro.

Embora o desaparecimento da vocalização possa ser interpretado como resultado do dano cerebral, a estrutura do enunciado não organiza os segmentos como causa seguida de consequência. O primeiro segmento estabelece antes a situação condicional que possibilita a ocorrência do evento subsequente.

e) proporção, já que à medida que se lesiona o cérebro não é mais possível que haja vocalização dos ratos.

Relações proporcionais envolvem variação simultânea entre dois processos, geralmente marcadas por construções como *à medida que* ou *quanto mais*. Esse tipo de relação não se verifica no fragmento analisado.

Esta questão assemelha-se à segunda analisada neste capítulo. Exige-se do candidato apenas o conhecimento acerca dos recursos coesivos aplicados, de modo que é necessário apenas depreender a semântica deste, análise que o falante é capaz de fazer lançando mão de seus conhecimentos prévios no sentido chomskiano.

4.1.7. 7ª questão: (H18 – Enem 2013 (1ª aplicação) – Dificuldade: 672,4 – difícil)

Texto-base

Gripado, penso entre espirros em como a palavra gripe nos chegou após uma série de contágios entre línguas. Partiu da Itália em 1743 a epidemia de gripe que disseminou pela Europa, além do vírus propriamente dito, dois vocábulos virais: o italiano influenza e o francês gripe. O primeiro era um termo derivado do latim medieval *influentia*, que significava “influência dos astros sobre os homens”. O segundo era apenas a forma nominal do verbo gripper, isto é, “agarrar”. Supõe-se que fizesse referência ao modo violento como o vírus se apossa do organismo infectado.

RODRIGUES, S. Sobre palavras. Veja, São Paulo, 30 nov. 2011.

Enunciado e alternativas

Para se entender o trecho como uma unidade de sentido, é preciso que o leitor reconheça a ligação entre seus elementos. Nesse texto, a coesão é construída predominantemente pela retomada de um termo por outro e pelo uso da elipse. O fragmento do texto em que há coesão por elipse do sujeito é:

- A) “[...] a palavra gripe nos chegou após uma série de contágios entre línguas.”
- B) “Partiu da Itália em 1743 a epidemia de gripe [...]”.
- C) “O primeiro era um termo derivado do latim medieval *influentia*, que significava ‘influência dos astros sobre os homens’.”
- D) “O segundo era apenas a forma nominal do verbo gripper [...]”.
- E) “Supõe-se que fizesse referência ao modo violento como o vírus se apossa do organismo infectado.”

O enunciado da questão afirma que a coesão textual, no fragmento apresentado, é construída predominantemente pela retomada de um termo por outro e pelo uso da elipse, solicitando a identificação do trecho em que ocorre elipse do sujeito. O candidato tem de dominar a distinção entre diferentes mecanismos de coesão, com atenção específica a um

processo sintático que afeta a realização dos argumentos do predicado. Portanto, aqui, já se nota clara exigência do domínio acerca da metalinguagem, adquirida em ambiente escolar.

A elipse pode ser descrita como a não realização fonológica de um constituinte sintaticamente projetado, cuja interpretação é recuperável a partir das restrições estruturais textualmente constituídas. No caso da elipse do sujeito, há a omissão de um argumento externo, cujo referente pode ser inferido com base em informações previamente introduzidas no texto.

No fragmento analisado, a progressão textual apresenta inicialmente os dois vocábulos (“influenza” e “grippe”), que passam a funcionar como tópicos discursivos nos segmentos subsequentes. Em seguida, o texto apresenta explicações etimológicas para cada um deles, valendo-se de estruturas paralelas (“O primeiro era...”, “O segundo era...”), até chegar ao trecho final, em que se formula uma hipótese interpretativa.

É nesse ponto que ocorre a elipse do sujeito, conforme indicado na alternativa E, que é a correta.

e) “Supõe-se que fizesse referência ao modo violento como o vírus se apossa do organismo infectado.”

Do ponto de vista gramatical, a forma verbal “supõe-se” configura uma estrutura cujo sujeito é oracional, isto é, é desempenhado por oração de caráter substantivo. A oração subordinada “que fizesse referência ao modo violento...”, que é sujeito da forma verbal “supõe”, apresenta um verbo flexionado (“fizesse”) cujo sujeito não é lexicalmente expresso, mas é recuperável a partir do contexto discursivo: trata-se do vocábulo “grippe”, introduzido e descrito imediatamente antes.

Assim, há elipse do sujeito da oração subordinada, cujo referente é determinado discursivamente, o que garante a coesão sem necessidade de repetição explícita do termo.

As demais alternativas não apresentam elipse do sujeito:

a) “[...] a palavra gripe nos chegou após uma série de contágios entre línguas.”

Na alternativa A, em que ocorre o trecho “[...] a palavra gripe nos chegou após uma série de contágios entre línguas”, o sujeito (“a palavra gripe”) está explicitamente realizado.

b) “Partiu da Itália em 1743 a epidemia de gripe [...]”.

Na alternativa B, na passagem “Partiu da Itália em 1743 a epidemia de gripe”, embora haja inversão da ordem canônica, o sujeito (“a epidemia de gripe”) está lexicalmente expresso.

c) “O primeiro era um termo derivado do latim *medieva influenza*, que significava ‘influência dos astros sobre os homens’.”

Na alternativa C, em “O primeiro era um termo derivado do latim *medieval influenza*, que significava”, o sujeito (“O primeiro”) está explicitado, e a oração relativa apresenta sujeito recuperável sem elipse estrutural.

d) “O segundo era apenas a forma nominal do verbo *gripper* [...]”.

Por fim, na alternativa D, em “O segundo era apenas a forma nominal do verbo *gripper*”, novamente, o sujeito (“O segundo”) encontra-se plenamente realizado.

Dessa forma, a questão evidencia que a coesão textual, conforme cobrada no Enem, envolve o reconhecimento de operações sintáticas abstratas, como a elipse, que atuam na organização do texto ao permitir a recuperação de referentes sem repetição lexical. O item pressupõe do candidato sensibilidade quanto à relação entre metalinguagem e análise linguística, reforçando a hipótese de que a prova pode mobilizar conhecimentos aprendidos no ambiente acadêmico, mas que, ainda assim, mobilizam uma base de conhecimento que é adquirida de maneira espontânea na primeira infância.

4.1.8. 8ª questão: (H18 – Enem 2022 (1ª aplicação) – Dificuldade: 676,9 – difícil)

Texto-base

Morte lenta ao luso infame que inventou a calçada portuguesa. Maldito D. Manuel I e sua corja de tenentes Eusébios. Quadrados de pedregulho irregular socados à mão. À mão! É claro que ia soltar, ninguém reparou que ia soltar? Branco, preto, branco, preto, as ondas do mar de Copacabana. De que me servem as ondas do mar de Copacabana? Me deem chão liso, sem protuberâncias calcárias. Mosaico estúpido. Mania de mosaico. Joga concreto em cima e aplaina. Buraco, cratera, pedra solta, bueiro-bomba. Depois dos setenta, a vida se transforma numa interminável corrida de obstáculos. A queda é a maior ameaça para o idoso. “Idoso”, palavra odienta. Pior, só “terceira idade”. A queda separa a velhice da senilidade extrema. O tombo destrói a cadeia que liga a cabeça aos pés. Adeus, corpo. Em casa, vou de corrimão em corrimão, tateio móveis e paredes, e tomo banho sentado. Da poltrona para a janela, da janela para a cama, da cama para a poltrona, da poltrona para a janela. Olha aí, outra vez, a pedrinha traiçoeira atrás de me pegar. Um dia eu caio, hoje não.

TORRES, F. Fim. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

Enunciado e alternativas

O recurso que caracteriza a organização estrutural desse texto é o(a)

- A) justaposição de sequências verbais e nominais.
- B) mudança de eventos resultante do jogo temporal.
- C) uso de adjetivos qualificativos na descrição do cenário.
- D) encadeamento semântico pelo uso de substantivos sinônimos.
- E) inter-relação entre orações por elementos linguísticos lógicos.

O enunciado solicita que o candidato identifique o recurso responsável pela organização estrutural do texto. Diferentemente de itens que focalizam a progressão temática ou as cadeias de referenciação, aqui o olhar do leitor deve se voltar para o modo

como os enunciados são construídos e dispostos ao longo do fragmento. A questão, portanto, exige a percepção do padrão estrutural que organiza a sequência textual.

Observa-se que o texto se constrói por meio de enunciados curtos e fragmentados, muitos dos quais não apresentam verbo explícito. Em diversos momentos, surgem sintagmas nominais isolados que funcionam como unidades autônomas no fluxo do discurso, como em “Mosaico estúpido.”, “Mania de mosaico.” e “Buraco, cratera, pedra solta, bueiro-bomba.”. Esses segmentos aparecem lado a lado com enunciados verbais igualmente breves, como “Me deem chão liso” ou “Um dia eu caio, hoje não”.

O que se observa, portanto, é uma alternância entre estruturas nominais e orações, organizadas sem a mediação de conectores lógicos explícitos. O texto avança pela simples colocação sucessiva dessas unidades, o que produz um ritmo fragmentado que acompanha o tom de irritação e de alerta presente no relato do narrador.

Esse funcionamento sustenta a alternativa correta:

a) justaposição de sequências verbais e nominais.

A organização do fragmento baseia-se na disposição sucessiva de segmentos sintaticamente independentes, ora estruturados como sintagmas nominais, ora como enunciados verbais. A ausência de conectores ou de mecanismos explícitos de articulação marca esse efeito de justaposição.

As demais alternativas não correspondem ao princípio estrutural predominante no texto.

b) mudança de eventos resultante do jogo temporal.

Embora haja referência ao envelhecimento e à passagem do tempo, o texto não se organiza a partir de alternâncias temporais sistemáticas. O foco da construção textual está na sucessão de enunciados curtos, e não em mudanças de tempo narrativo.

c) uso de adjetivos qualificativos na descrição do cenário.

Ainda que alguns adjetivos apareçam no fragmento, eles não constituem o elemento estruturador da organização textual.

d) encadeamento semântico pelo uso de substantivos sinônimos.

A enumeração de substantivos presente no texto não se organiza por relações de sinonímia, mas pela acumulação de elementos que reforçam a sensação de irregularidade e perigo das calçadas.

e) inter-relação entre orações por elementos linguísticos lógicos.

O texto apresenta justamente o movimento contrário: a progressão ocorre sem a presença sistemática de conectores que explicitem relações lógicas entre as orações.

Nesse caso, a resolução da questão depende do reconhecimento de uma categoria metalinguística específica: a noção de justaposição de sequências verbais e nominais. Para chegar à alternativa correta, o candidato precisa identificar e nomear um padrão estrutural da organização sintática do texto, operação que ultrapassa a simples interpretação discursiva e exige familiaridade com terminologia analítica própria do ensino formal de língua. Nesse sentido, o item mobiliza conhecimentos associados ao que Kato (2005) denomina gramática do letrado, isto é, o repertório de categorias e classificações gramaticais sistematizadas no contexto escolar. Assim, diferentemente de questões que podem ser resolvidas predominantemente a partir da Competência do falante (Chomsky, 1986), este item exige do candidato a ativação de conhecimento metalinguístico explícito, distanciando-se da perspectiva defendida por Guerra-Vicente e Pilati (2012), que propõe que a reflexão sobre a língua parta prioritariamente da gramática internalizada do estudante.

4.1.9. 9ª questão: (H18 – Enem 2021 (1ª aplicação) – Dificuldade: 740, 9 – muito difícil)

Texto-base

Os velhos papéis, quando não são consumidos pelo fogo, às vezes acordam de seu sono para contar notícias do passado.

É assim que se descobre algo novo de um nome antigo, sobre o qual já se julgava saber tudo, como Machado de Assis.

Por exemplo, você provavelmente não sabe que o autor carioca, morto em 1908, escreveu uma letra do hino nacional em 1867 — e não poderia saber mesmo, porque os versos seguiam inéditos. Até hoje.

Essa letra acaba de ser descoberta, em um jornal antigo de Florianópolis, pelo pesquisador independente Felipe Rissato.

“Das florestas em que habito/ Solto um canto varonil:/ Em honra e glória de Pedro/ O gigante do Brasil”, diz o começo do hino, composto de sete estrofes em redondilhas maiores, ou seja, versos de sete sílabas poéticas. O trecho também é o refrão da música.

O Pedro mencionado é o imperador Dom Pedro II. O bruxo do Cosme Velho compôs a letra para o aniversário de 42 anos do monarca, em 2 de dezembro daquele ano — o hino seria apresentado naquele dia no teatro da cidade de Desterro, antigo nome de Florianópolis.

Enunciado e alternativas

Considerando-se as operações de retomada de informações do texto, há interdependência entre as expressões

- A) "Os velhos papéis" e "É assim".
- B) "algo novo" e "sobre o qual".
- C) "um nome antigo" e "Por exemplo".
- D) "O gigante do Brasil" e "O Pedro mencionado".
- E) "o imperador Dom Pedro II" e "O bruxo do Cosme Velho".

O comando da questão direciona o leitor a observar como o texto mantém a continuidade de informações ao longo do discurso. Mais especificamente, solicita que se identifique um par de expressões cuja interpretação dependa da associação entre dois segmentos do texto. Em outras palavras, o candidato deve perceber quando duas formas linguísticas diferentes apontam para o mesmo referente no desenvolvimento da narrativa.

Ao longo do texto, o leitor é conduzido a acompanhar a recuperação de um personagem histórico mencionado no fragmento do hino citado. No verso “Em honra e glória de Pedro / O gigante do Brasil”, o nome “Pedro” surge associado a uma expressão descritiva que o caracteriza. Posteriormente, o texto retoma esse referente ao esclarecer quem é esse Pedro, formulando a expressão “O Pedro mencionado”. A compreensão do trecho depende, portanto, da capacidade de reconhecer que essas formas distintas se vinculam ao mesmo indivíduo.

Esse encadeamento explica a alternativa correta:

d) “O gigante do Brasil” e “O Pedro mencionado”.

A expressão “O gigante do Brasil” aparece no interior do excerto do hino como uma caracterização do personagem referido como “Pedro”. Mais adiante, ao comentar o fragmento citado, o texto utiliza a expressão “O Pedro mencionado”, que recupera esse mesmo referente. A interpretação adequada exige que o leitor identifique essa continuidade referencial entre as duas expressões.

A relação estabelecida entre elas não introduz um novo personagem; na verdade, reorganiza a forma de designar o mesmo indivíduo no curso da exposição. Esse mecanismo contribui para manter a coerência do texto, pois permite que o leitor reconheça que a descrição presente no verso e a explicitação posterior se referem ao mesmo personagem histórico.

As demais alternativas não apresentam esse tipo de vínculo interpretativo.

a) “Os velhos papéis” e “É assim”.

“Os velhos papéis” introduz um referente concreto, enquanto “É assim” atua apenas como elemento que conduz a explicação subsequente, sem retomar nominalmente uma entidade do texto.

b) “algo novo” e “sobre o qual”.

As expressões “algo novo” e “sobre o qual” não estabelecem entre si relação anafórica, tendo em vista que, textualmente, os referentes se diferem, de modo que não configuram duas expressões independentes que remetam ao mesmo referente no discurso.

c) "um nome antigo" e "Por exemplo."

A expressão “um nome antigo” designa Machado de Assis, enquanto “Por exemplo” apenas introduz a exemplificação que se segue, não participando de uma cadeia de referenciação.

e) "o imperador Dom Pedro II" e "O bruxo do Cosme Velho".

As expressões mencionadas apontam para personagens distintos: “o imperador Dom Pedro II” refere-se ao monarca brasileiro, enquanto “O bruxo do Cosme Velho” designa Machado de Assis.

A resolução do item depende, assim, da capacidade de o leitor acompanhar o percurso referencial construído no texto e perceber quando duas expressões diferentes convergem para um mesmo referente. Essa operação não exige necessariamente o domínio de terminologia técnica sobre mecanismos de coesão, podendo ser realizada a partir da própria experiência do leitor com o funcionamento da língua. Nesse sentido, a questão se aproxima da perspectiva defendida por Guerra-Vicente e Pilati (2012), quando as autoras apontam que a análise da linguagem deve idealmente mobilizar o conhecimento linguístico já disponível ao falante.

4.1.10. 10ª questão: (H18 – Enem 2018 (1ª aplicação) – Dificuldade: 807 – muito difícil)

Texto-base

Certa vez minha mãe surrou-me com uma corda nodosa que me pintou as costas de manchas sangrentas. Moído, virando a cabeça com dificuldade, eu distinguia nas costelas grandes lanhos vermelhos. Deitaram-me, enrolaram-me em panos molhados com água de sal — e houve uma discussão na família. Minha avó, que nos visitava, condenou o procedimento da filha e esta afligiu-se. Irritada, ferira-me à toa, sem querer. Não guardei ódio a minha mãe: o culpado era o nó.

Enunciado e alternativas

Num texto narrativo, a sequência dos fatos contribui para a progressão temática. No fragmento, esse processo é indicado pela

- A) alternância das pessoas do discurso que determinam o foco narrativo.
- B) utilização de formas verbais que marcam tempos narrativos variados.
- C) indeterminação dos sujeitos de ações que caracterizam os eventos narrados.
- D) justaposição de frases que relacionam semanticamente os acontecimentos narrados.
- E) recorrência de expressões adverbiais que organizam temporalmente a narrativa.

O comando do item orienta o leitor a observar como a sucessão de acontecimentos é construída no fragmento narrativo. Diferentemente de questões centradas apenas na identificação de referentes ou na progressão temática por conectores, aqui o foco recai sobre as marcas linguísticas que organizam a progressão textual temporalmente, a partir dos eventos do relato. Para responder adequadamente, o candidato precisa perceber quais recursos da língua estruturam a sequência dos fatos narrados.

Os acontecimentos são apresentados como uma cadeia de episódios que se desdobram a partir de uma experiência inicial de violência sofrida pelo narrador. Essa sequência não se organiza por advérbios de tempo ou por conectores explícitos, mas pelo modo como as formas verbais distribuem os eventos no eixo temporal do relato. Observa-se a presença recorrente de verbos no pretérito perfeito do indicativo – “surrou-me”, “pintou”, “deitaram-me”, “enrolaram-me”, “condenou”, “afligiu-se” – que introduzem ações concluídas e sucessivas. Paralelamente, aparecem formas no gerúndio, como em “virando a cabeça com dificuldade”, que indicam processos em desenvolvimento enquanto outras ações se desenrolam.

Essa combinação de formas verbais cria um encadeamento narrativo no qual acontecimentos pontuais são acompanhados por ações simultâneas ou em curso. O efeito

produzido é o de uma narrativa que avança pela articulação entre diferentes configurações temporais e aspectuais das ações descritas.

Esse funcionamento explica a alternativa correta:

b) utilização de formas verbais que marcam tempos narrativos variados.

A progressão da narrativa resulta da distribuição dos eventos por meio de diferentes formas verbais, que indicam tanto ações concluídas quanto processos em andamento. A sequência dos fatos, portanto, é organizada pela própria morfologia verbal.

As demais alternativas não correspondem ao mecanismo que estrutura o fragmento.

a) alternância das pessoas do discurso que determinam o foco narrativo.

Quanto à alternativa A, não há alternância relevante das pessoas do discurso. O relato mantém-se centrado na primeira pessoa, preservando o mesmo ponto de vista narrativo.

c) indeterminação dos sujeitos de ações que caracterizam os eventos narrados.

Quanto à alternativa C, embora algumas ações apareçam com sujeitos não explicitados, isso não constitui o princípio organizador da sequência narrativa, de modo a não poder ser o elemento gramatical que viabiliza o desenvolvimento das ações que compõem o fragmento narrativo.

d) justaposição de frases que relacionam semanticamente os acontecimentos narrados.

Quanto à alternativa D, a simples justaposição⁹ de frases não explica o encadeamento temporal dos acontecimentos, já que o fator decisivo para essa organização é o modo como as formas verbais situam os eventos.

e) recorrência de expressões adverbiais que organizam temporalmente a narrativa.

⁹ Aqui se nota conceito associado à periferia marcada (Kato, 2005).

Quanto à alternativa E, não há recorrência de advérbios responsáveis por ordenar a narrativa no tempo; a progressão decorre principalmente das marcas verbais presentes no texto.

Diferentemente de outros itens em que a análise pode ser realizada apenas pela leitura global do texto, neste caso, a identificação da resposta depende do reconhecimento de categorias linguísticas explicitamente nomeadas, ou seja, de recursos a que o falante passa a ter acesso apenas a partir do aprendizado da metalinguagem. Nesse sentido, a resolução do item exige o acesso a conceitos sistematizados no âmbito da gramática do letrado (Kato, 2005), o que reforça o que aqui defende desde as primeiras ideias: o Enem não é uma prova só de interpretação textual. É necessário, sim, que o estudante esteja munido de conhecimentos gramaticais para conseguir acessar as questões, embora seja mais interessante que se leve em consideração também (e principalmente) o conhecimento linguístico previamente adquirido dos estudantes.

Essas questões abrem margem para a compreensão de que a habilidade 18 é bastante frutífera para que se analise a necessidade da metalinguagem na resolução das questões do Enem, além de viabilizar um olhar crítico para a prova quando se reflete se esta tem levado em conta ou não o conhecimento prévio do aluno para a elaboração dos itens. Outras habilidades também contribuiriam consideravelmente para essa abordagem, como as associadas à competência de área 8, que contempla a variação linguística e o uso da norma-padrão nas situações de enunciado, mas não será um tópico a ser desenvolvido por ora. Faz-se essa sinalização apenas para indicar que a prova do Enem é, sim, um terreno expressivamente fértil no que tange à análise gramatical, apesar de muitos docentes reduzirem a prova a mera atividade interpretativa.

Embora as questões analisadas evitem, em grande medida, o emprego explícito de terminologia técnica da tradição gramatical e possam ser compreendidas a partir de conhecimentos prévios mobilizados pelos estudantes, observa-se que a prova ainda se apoia, de modo significativo, em procedimentos que demandam certa familiaridade com a metalinguagem escolar, na medida em que as questões são construídas a partir da segmentação do texto em unidades linguísticas e da solicitação de análise de suas funções – como a identificação de referentes, a interpretação do papel de pronomes e a compreensão da articulação entre segmentos textuais. Ainda que a terminologia técnica não seja explicitamente exigida, o reconhecimento dessas unidades e de suas funções

pressupõe uma forma de saber linguístico mediada por práticas escolares de análise.

Nesse sentido, é necessário reconhecer os avanços apontados por Andriola (2011), para quem uma das principais virtudes do Enem reside justamente na ruptura com a lógica do conteúdo factual e na valorização da mobilização de saberes em situações contextualizadas, exigindo do candidato raciocínio, interpretação, julgamento crítico e capacidade argumentativa. Tal perspectiva representa, sem dúvida, uma mudança substantiva no panorama da avaliação educacional brasileira. Contudo, quando se observa o exame à luz das contribuições da linguística gerativa, especialmente da distinção chomskiana entre Competência e Desempenho, percebe-se que ainda há espaço para que as questões explorem de maneira mais direta a gramática internalizada do falante, na medida em que muitos itens poderiam ser resolvidos a partir da identificação intuitiva de relações de referência e de dependência estrutural entre elementos do texto, sem a necessidade de recorrer à explicitação metalinguística. Nesses casos, o candidato mobiliza sua Competência ao reconhecer, por exemplo, a que termo um pronome se refere ou quais interpretações são possíveis em uma dada construção.

Em outras palavras, mesmo sem recorrer ostensivamente ao vocabulário técnico, muitas questões acabam por privilegiar estratégias de reconhecimento e categorização que remetem à metalinguagem aprendida no ambiente escolar, em vez de se apoiarem prioritariamente na intuição linguística que os falantes naturalmente possuem acerca de sua própria língua.

Assim, embora o exame já apresente avanços significativos no que diz respeito à contextualização e à mobilização de saberes, uma aproximação mais consistente com a gramática internalizada do estudante poderia ampliar ainda mais o potencial avaliativo das questões, de sorte a favorecer uma abordagem que dialogue de forma mais direta com a Competência dos estudantes.

4.2. Resumo do capítulo

As análises desenvolvidas ao longo deste capítulo permitiram observar, de modo mais concreto, como a habilidade 18 da prova de Linguagens do Enem se materializa em itens que exigem do candidato a mobilização de diferentes tipos de conhecimento linguístico. Longe de se limitarem a uma noção genérica de “interpretação textual”, as questões examinadas evidenciam que a resolução dos itens depende, em graus variados,

do reconhecimento de relações formais que estruturam o texto, tais como mecanismos de progressão temática, referenciação, relações lógico-semânticas entre orações, organização sintática dos enunciados e distribuição temporal dos eventos narrados.

Nesse caminho, o capítulo confirmou a pertinência do referencial teórico adotado. A noção de Competência, conforme proposta por Chomsky (1986), mostrou-se especialmente produtiva para compreender itens cuja resolução pode ser alcançada a partir da gramática internalizada do falante, isto é, por meio da percepção intuitiva de relações de retomada, de deslocamento temático, de valor semântico de expressões e de encadeamento discursivo. Em algumas questões, verificou-se que o candidato pode chegar à resposta correta sem depender diretamente de terminologia técnica, valendo-se de seu conhecimento linguístico prévio e de sua experiência de uso da língua.

Por outro lado, as análises também evidenciaram que nem todos os itens se organizam dessa forma. Em parte das questões, a resposta adequada exige que o estudante identifique e nomeie categorias analíticas específicas, como justaposição, progressão textual ou tipos de marcação verbal. Nesses casos, o que se mobiliza não é apenas a gramática internalizada, mas um conjunto de saberes metalinguísticos aprendidos no ambiente escolar, o que se aproxima da noção de gramática do letrado, formulada por Kato (2005). Tais itens revelam que, em parte significativa da prova, o Enem pressupõe leitura e análise textual, bem como familiaridade com classificações e recortes metalinguísticos sistematizados pela escolarização formal. No conjunto analisado, observa-se que seis questões (1, 2, 6, 7, 8 e 10) demandam, em maior ou menor grau, o reconhecimento de categorias ou procedimentos associados à metalinguagem escolar, ao passo que quatro questões (3, 4, 5 e 9) podem ser resolvidas predominantemente a partir da ativação de conhecimentos linguísticos internalizados, isto é, a partir de um olhar epilinguístico, sem a necessidade de explicitação terminológica.

Desse modo, o conjunto das análises permitiu sustentar uma conclusão importante: a habilidade 18 não opera de maneira homogênea. Há itens em que predomina a mobilização da Competência do falante, ao passo que outros exigem claramente o domínio da metalinguagem escolar. Essa oscilação é central para a compreensão do exame, porque revela que a prova não se estrutura exclusivamente sobre habilidades interpretativas amplas nem exclusivamente sobre conhecimentos gramaticais técnicos; ela articula, de forma tensa e nem sempre explicitada, esses dois domínios.

Tal constatação dialoga diretamente com a perspectiva de Guerra-Vicente e Pilati (2012). Quando as autoras defendem que a reflexão sobre a língua deve partir do conhecimento prévio do estudante, elas apontam para a necessidade de um ensino que reconheça a gramática internalizada como base do trabalho analítico. À luz das questões examinadas, percebe-se que parte dos itens do Enem se aproxima dessa proposta, ao permitir que o candidato resolva o problema linguístico com base em sua percepção do funcionamento efetivo da língua. Entretanto, outra parte significativa da prova distancia-se desse princípio, uma vez que privilegia a identificação de rótulos e categorias metalinguísticas cujo domínio depende da escolarização.

Dessa maneira, este capítulo reforça a hipótese central da pesquisa: a prova de Linguagens do Enem mobiliza conhecimentos linguísticos mais complexos do que aqueles usualmente reconhecidos no discurso pedagógico corrente sobre mera “interpretação”. Ainda assim, é importante destacar que o texto permanece como elemento central das questões, uma vez que é a partir dele que se estabelecem as relações que estruturam a compreensão, como os mecanismos de coesão e de referenciação, cuja interpretação pode envolver a ativação de conhecimentos linguísticos internalizados. A análise dos itens mostrou que a compreensão exigida pelo exame envolve tanto operações vinculadas à gramática internalizada quanto conhecimentos próprios da gramática do letrado, o que torna insuficiente qualquer leitura que reduza a prova a um exercício de interpretação ampla e intuitiva. Ao contrário, os resultados apontam para a necessidade de compreender o Enem como um exame que, ao avaliar leitura e coesão, também pressupõe acesso desigual a formas de conhecimento linguístico formalizadas pela escola.

Considerações finais

A presente dissertação teve como objetivo investigar a natureza do conhecimento linguístico mobilizado na prova de Linguagens do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tomando como foco analítico a habilidade 18 da Matriz de Referência do exame. Partiu-se do questionamento acerca da concepção de linguagem subjacente às questões do Enem e da hipótese de que, apesar da recorrente afirmação de que a prova estaria centrada exclusivamente em habilidades interpretativas, a resolução de muitos itens exige o reconhecimento de mecanismos linguísticos específicos relacionados à organização e à progressão textual.

Inicialmente, buscou-se situar historicamente o desenvolvimento da avaliação educacional, tanto no cenário internacional quanto no contexto brasileiro. A análise desse percurso permitiu compreender que a avaliação em larga escala deixou de desempenhar um papel restrito à mensuração do desempenho escolar para assumir funções estratégicas na formulação e na regulação de políticas públicas educacionais. Nesse processo, o Enem consolidou-se como uma política pública estruturante da educação brasileira, passando a desempenhar múltiplas funções, entre as quais se destacam a seleção para o ensino superior, o diagnóstico da qualidade da educação básica e a indução de práticas pedagógicas no âmbito escolar. Tal configuração é fundamental para a presente pesquisa, na medida em que ajuda a compreender o modelo de avaliação adotado pelo exame, baseado na mobilização de competências e habilidades, o que implica a ativação de diferentes tipos de conhecimento – entre eles, conhecimentos linguísticos relacionados à construção de sentido, que constituem o foco da análise desenvolvida neste trabalho.

A reformulação do exame em 2009 representou um marco importante nesse processo, ao instituir uma matriz de referência organizada por competências e habilidades e ao incorporar modelos psicométricos mais sofisticados, como a Teoria de Resposta ao Item (TRI). A partir dessa mudança, a elaboração das questões passou a privilegiar situações-problema contextualizadas, nas quais o estudante precisa mobilizar conhecimentos de diferentes naturezas para interpretar e resolver os itens.

No que concerne especificamente à área de Linguagens, a matriz do Enem evidencia uma concepção de linguagem que ultrapassa a mera identificação de conteúdos gramaticais isolados e passa a valorizar a análise de textos em diferentes contextos

comunicativos. Entretanto, como se procurou demonstrar ao longo deste trabalho, essa perspectiva não implica a ausência de conhecimentos linguísticos estruturados. Ao contrário, muitos itens da prova demandam que o candidato reconheça mecanismos responsáveis pela organização do discurso, tais como processos de referenciação, relações de coesão e estratégias de progressão temática.

A análise da habilidade 18 revelou, de maneira particularmente clara, a presença desses mecanismos. Ao exigir que o estudante identifique os elementos que concorrem para a organização e a progressão dos textos, essa habilidade mobiliza operações cognitivas que dependem diretamente do reconhecimento de relações linguísticas internas ao texto. Não obstante tais relações não sejam explicitamente nomeadas em termos metalinguísticos, sua identificação exige do candidato um nível de consciência linguística que ultrapassa a leitura superficial.

Tendo isso em vista, os resultados da análise confirmam a hipótese que orientou esta pesquisa: a prova de Linguagens do Enem não se limita à interpretação textual no sentido mais amplo do termo, mas pressupõe a mobilização de conhecimentos linguísticos que permitem ao estudante compreender o funcionamento interno da linguagem. A interpretação solicitada pelos itens está frequentemente ancorada em estruturas linguísticas específicas, cuja identificação constitui parte essencial do processo de resolução das questões.

Para compreender mais profundamente a natureza desse conhecimento, recorreu-se aos pressupostos da Teoria Gerativa, particularmente à noção de Competência proposta por Chomsky. Nessa perspectiva, o conhecimento da língua é concebido como um sistema internalizado que permite ao falante produzir e interpretar um número potencialmente infinito de enunciados. Tal abordagem contribui para explicar como os estudantes são capazes de realizar operações linguísticas complexas mesmo quando não dominam explicitamente a terminologia gramatical associada a esses fenômenos.

Ao mesmo tempo, a distinção proposta por Mary Kato entre gramática nuclear e gramática do letrado mostrou-se especialmente relevante para a interpretação dos dados analisados. Enquanto a gramática nuclear corresponde ao conhecimento linguístico adquirido naturalmente pelo falante, a gramática do letrado envolve operações que se desenvolvem ao longo do processo de escolarização, especialmente no contato com

práticas de leitura e escrita. Muitas das operações linguísticas mobilizadas nas questões do Enem – particularmente aquelas relacionadas à coesão e à progressão textual – situam-se justamente nesse domínio da gramática do letrado.

A articulação entre avaliação educacional e teoria linguística permite, portanto, lançar um novo olhar sobre o ensino de língua portuguesa no contexto escolar. Os resultados desta pesquisa indicam que, embora o Enem valorize situações comunicativas contextualizadas e competências “interpretativas”, a resolução de parte significativa de seus itens depende do reconhecimento de mecanismos estruturais da linguagem. Nesse sentido, não se trata de afirmar que a prova não seja voltada à interpretação textual, mas de reconhecer que essa interpretação envolve operações linguísticas mais complexas do que aquelas geralmente assumidas no discurso pedagógico corrente.

A presença simultânea de itens que podem ser resolvidos com base na ativação da competência linguística e de outros que demandam maior familiaridade com a metalinguagem escolar evidencia o caráter heterogêneo da prova, especialmente no que se refere à habilidade 18. Tal heterogeneidade pode ser considerada positiva na medida em que amplia o espectro de conhecimentos mobilizados, contemplando tanto saberes implícitos quanto conhecimentos desenvolvidos no processo de escolarização. No entanto, ela também levanta questões relevantes, sobretudo no que diz respeito à equidade, uma vez que o desempenho do candidato pode depender, em parte, de seu acesso prévio a práticas de explicitação metalinguística. Não é à toa que se nota que, entre as dez analisadas, apenas uma que não cobrava a metalinguagem diretamente ficou entre as mais difíceis. Todas as outras com parâmetro B mais alto estão elencadas no grupo das que demandam domínio de nomenclatura mais técnica.

Assim, mais do que propor a exclusão da metalinguagem das avaliações, os resultados apontam para a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o tipo de conhecimento linguístico que se pretende avaliar. Em particular, destaca-se a importância de reconhecer o papel da gramática internalizada do falante na construção de sentidos, de modo a evitar que práticas avaliativas e pedagógicas reduzam a interpretação textual a procedimentos exclusivamente formais ou, ao contrário, desconsiderem os mecanismos linguísticos que a tornam possível. Diante disso, os resultados desta pesquisa sugerem a necessidade de fortalecer, no ensino de Língua Portuguesa, práticas pedagógicas que articulem leitura, reflexão linguística e análise dos mecanismos formais da linguagem.

Em vez de se opor ao trabalho com textos, o estudo sistemático da língua pode contribuir para ampliar a compreensão dos processos que sustentam a organização do discurso e a construção de significados.

Por fim, espera-se que esta dissertação contribua para o aprofundamento do debate acerca da relação entre teoria linguística, ensino e avaliação educacional. Ao evidenciar que o Enem mobiliza conhecimentos linguísticos mais complexos do que geralmente se reconhece no discurso pedagógico, este trabalho procura demonstrar que a reflexão linguística pode desempenhar papel relevante tanto na formação de professores quanto na elaboração de práticas de ensino mais consistentes e teoricamente fundamentadas.

Referências bibliográficas

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107–126, jan./mar. 2011.

BARBOSA, Begma Tavares; MICARELLO, Hilda Linhares; FERREIRA, Rosângela Veiga. Avaliações em larga escala de Língua Portuguesa: uma pesquisa sobre a complexidade dos textos que dão suporte a itens que avaliam a leitura. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 1064–1081, jan./jun. 2020.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1367–1382, dez. 2015.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373–388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matriz de Referência do Enem. Brasília: INEP, [s.d.]. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia. Acesso em: 25 maio 2025.

BRAVO, Maria Helena de Aguiar. *Enem e o percurso histórico do conceito de avaliação: implicações das e para as políticas educacionais*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BROWNE, D. Folha de S. Paulo, 13 ago. 2011.

CARVALHO, Raquel Almeida de; CARVALHO, Francisca Eliane Dias de; CHAVES, Cesar Nilton Maia; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Taxonomia de Bloom e Enem: análise dos itens de Língua Portuguesa. In: VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional, [S.l.], p. 1092–1097, [s.d.].

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CHOMSKY, Noam. *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Dordrecht: Foris, 1981.

CHOMSKY, Noam. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, Noam. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

GALLEGO, Ángel J. *Manual de sintaxis minimalista*. Barcelona: Edicions UAB, 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, 2002, p. 17–41.

GLOBONEWS. Disponível em: <http://globonews.globo.com>. Acesso em: 31 maio 2012.

GUERRA-VICENTE, H.; PILATI, E. Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Verbum*, (2), 2012, 4-14.

GUERRA-VICENTE, H.; PILATI, E. Teoria Gerativa e formação de professores de Língua Portuguesa. In: LEAL, M. S. P.; BAPTAGLIN, L. A.; LANES, E. (org.). *Estudos de linguagem e cultura regional: Linguagem, Sociedade e Ensino*. Boa Vista : Editora da UFRR, 2016, p. 115-129.

HONDA, Maya; O’NEIL, Wayne. On thinking linguistically. *Revista Lingüística*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2017, p. 52–65.

HORNSTEIN, Norbert; NUNES, Jairo; GROHMANN, Kleanthes K. *Understanding Minimalism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

KATO, Mary A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A. S. (orgs.). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM, Universidade do Minho, 2005. p. 131–145.

KENEDY, E. Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de língua portuguesa. *Revista de Letras*, n. 32, v. 1, 2013, p. 72-79.

LASNIK, Howard. *Minimalist Investigations in Linguistic Theory*. London: Routledge, 1999.

LISBOA, A. *Rakushisha*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

LOBATO, L. Teorias linguísticas e ensino de português como língua materna. *Revista Tempo Brasileiro*, v. 53/54, 1978, p. 4-47,.

LOBATO, L. *Linguística e ensino de línguas*. PILATI, E.; NAVES, R. R.; GUERRA-VICENTE; H. LIMA-SALLES. H. M. M. (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

LUFT, L. *Pensar é transgredir*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MIOTO, C.; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; LOPES, R. *Novo manual de sintaxe*. 3. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

OZ, A. *De amor e trevas*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005 (fragmento).

PILATI, E. NAVES, R.; GUERRA-VICENTE, H.; SALLES, H. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. *Linguagem & Ensino*, v.14, n.2, p.395-425, jul./dez. 2011.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

RADFORD, Andrew. *Analysing English Sentence Structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 2023.

RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1994.

REINHART, Tanya. *Anaphora and Semantic Interpretation*. Chicago: University of Chicago Press, 1983.

REVISTA PROSA VERSO E ARTE. Disponível em:
<http://www.revistaprosaversoarte.com>. Acesso em: 4 dez. 2018.

RODRIGUES, S. *Sobre palavras*. Veja, São Paulo, 30 nov. 2011.

TESCARI NETO, A. *Gramática e formação de professores de língua portuguesa*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2025

TORRES, Fernanda. *Fim*. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

TORRES, Frederico. *Linguagens por habilidades e dificuldades: analisando as 795 questões das aplicações regulares do Enem (2009–2024) a partir da Matriz de Referência e da Teoria de Resposta ao Item*. 1. ed. [S.l.]: Coleção Enem por Habilidades e Dificuldades. E-book, 2025.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 25, 1995, p. 14–35.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações nacionais em larga escala. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, 2003, p. 41–65