



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS**  
**CURSO DE LETRAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA DE LÍNGUA**  
**PORTUGUESA**

**LUZIA NEIDE DE LIMA LUZ**

**AS DIFICULDADES DOS ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO COM A**  
**PRIMEIRA COMPETÊNCIA DA PROVA DE REDAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO**  
**ENSINO MÉDIO (ENEM).**

Picos  
2021

**FICHA CATALOGRÁFICA**

**Universidade Federal do Piauí**

**Campus Senador Helvídio Nunes de Barros**

**Biblioteca Setorial José Albano de Macêdo**

**Serviço de Processamento Técnico**

**L979d** Luz, Luzia Neide de Lima.

As dificuldades dos alunos do terceiro ano do ensino médio com a primeira competência da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). / Luzia Neide de Lima Luz. -- Picos,PI, 2020.

23 f.

CD-ROM: 4 ¾ pol.

Artigo (Licenciatura Plena em Letras-Português). – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2020.

“Orientador(A): Profa. Lidiany Pereira dos Santos.”

1. Língua Portuguesa. 2. Ensino Médio. 3. Escrita – Norma Padrão. I. Título.

**CDD 372.241**

*Elaborada por Rafael Gomes de Sousa CRB 3/1163*



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

Rua Cícero Duarte Nº 905. Bairro Junco CEP 64600-000 - Picos- Piauí

Fone: (89) 3422 2032

**ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA DE FINAL DE CURSO**

Às 10h horas do dia 30 de setembro do ano de dois mil e vinte, na sala virtual do *Google Meet*, do Curso de Letras, na Universidade Federal do Piauí, no *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, cidade de Picos – PI, sob a presidência da **Profa. Dra. LIDIANY PEREIRA DOS SANTOS**, reuniu-se a banca examinadora de defesa de monografia de autoria da aluna **LUZIA NEIDE DE LIMA LUZ**, do curso de Letras desta Universidade com o título, **“AS DIFICULDADES DOS ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO COM A PRIMEIRA COMPETÊNCIA DA PROVA DE REDAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)”**. A Banca Examinadora ficou assim constituída: **Profa. Dra. LIDIANY PEREIRA DOS SANTOS(orientadora–presidente)**, **Profa. Ma. JACQUELINE WANDERLEY MARQUES DANTAS (1ª examinadora)** e **Profa. Dra. ELIZABETH GONÇALVES LIMA ROCHA (2ª examinadora)**. Foram registradas as seguintes ocorrências: **após a apresentação da aluna pelo Presidente da banca, ocorreu a apresentação da monografia, seguido de questionamentos pelos membros da banca; finalizando, foram sugeridas algumas modificações e correções**. Concluída a defesa, procedeu-se o julgamento pelos membros da banca examinadora, em reunião fechada, tendo a aluna obtido às seguintes notas: **9,7** (nove vírgula sete); **9,5** (nove vírgula cinco) e **9,5** (nove vírgula cinco). Apuradas as notas verificou-se que a aluna foi aprovado com média geral **9,5** (nove vírgula cinco). E para constar, eu, LIDIANY PEREIRA DOS SANTOS, lavrei a presente ata que, após lida e aprovada pelos membros da banca examinadora, será assinada por todos. Picos, 30 de setembro de 2020.

Assinatura dos membros da Banca Examinadora.

*Lidiany Pereira dos Santos*

Presidente

*Jacqueline Wanderley Marques Dantas*

1º examinador

*Elizabeth Gonçalves Lima Rocha*

CS Digitalizado com CamScanner

2º examinador

# AS DIFICULDADES DOS ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO COM A PRIMEIRA COMPETÊNCIA DA PROVA DE REDAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)<sup>1</sup>

Luzia Neide de Lima Luz<sup>2</sup>

Lidiany Pereira dos Santos<sup>3</sup>

**Resumo:** Os alunos concluintes do Ensino Médio, ao prestar vestibular, têm muitas preocupações e dificuldades na hora de escrever a redação, principalmente no tocante à escrita formal. À vista disso, o presente trabalho tem o propósito de responder quais as causas das dificuldades dos alunos em relação à norma padrão, para tanto, aborda alguns conteúdos gramaticais de livros didáticos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa no terceiro ano do Ensino Médio, bem como discute como esses conteúdos são desenvolvidos na sala de aula. Para a realização dessa pesquisa, que é de caráter bibliográfico e qualitativo, utilizamos como principais autores: Magda Soares, Tatiana Simões e Luna, Irandé Antunes, Marcos Bagno, Luiz Carlos Travaglia, entre outros. Com isso, esperamos contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem de língua materna no Brasil.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Língua Portuguesa; Norma padrão.

**Abstract:** High school graduates, when taking the entrance exam, have many concerns and difficulties when writing the essay, especially with regard to formal writing. In view of this, the present work has the purpose of answering what are the causes of the students' difficulties in relation to the standard norm, therefore, it addresses the grammatical contents of some textbooks worked in Portuguese Language classes in the third year of High School, as well how it discusses how these contents are developed in the classroom. To carry out this research, which is bibliographic and qualitative, we used as main authors: Magda Soares, Tatiana Simões e Luna, Irandé Antunes, Marcos Bagno, Luiz Carlos Travaglia, among others. With this, we hope to contribute to the improvement of teaching and learning of the mother tongue in Brazil.

**Keywords:** High School; Portuguese language; Standard norm.

## 1.0 Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é ofertado uma vez por ano desde 1998, no entanto, somente a partir de 2009 é que ele passou a servir de acesso ao

---

<sup>1</sup>Artigo apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Letras – Português e Literatura de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), como requisito parcial para a aprovação da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II.

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Letras – Português e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB) e-mail: [luzianeide@bol.com.br](mailto:luzianeide@bol.com.br).

<sup>3</sup> Professora Adjunta do Curso Letras – Português da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB) e-mail: [lidianyantos1@ufpi.edu.br](mailto:lidianyantos1@ufpi.edu.br).

Ensino Superior. Nesse exame os conteúdos são cobrados separadamente, de acordo com as áreas do conhecimento, sendo elas: Ciências da Natureza englobando Biologia, Química e Física; Ciências Humanas com História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Matemática; Linguagens abarcando Português, Literatura, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação e, talvez a mais receada pelos estudantes: a Redação.

A prova de Redação, que é a área do exame que abordaremos nesse trabalho, determina que seja construído um texto do tipo dissertativo-argumentativo a respeito de um determinado tema, que costuma ser de ordem social e relacionado a questões contemporâneas ao exame. De acordo com a cartilha do participante do ENEM (2018), os pontos avaliados no texto referem-se às capacidades adquiridas no decorrer da vida escolar do estudante. No presente trabalho, trataremos da primeira competência da prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio, que diz respeito à escrita padrão.

Relativamente a essa competência, aos olhos de muitos estudantes, parece muito conteúdo somente para o primeiro critério de avaliação; porém, desde as séries iniciais a disciplina de Português busca ensinar aos seus educandos as habilidades de ler, escrever, interpretar e produzir textos de maneira correta. No entanto, se o aluno estuda essas competências desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até as séries finais do Ensino Médio, por que esses educandos têm tanta dificuldade em escrever na norma padrão da Língua Portuguesa?

Diante desse questionamento, esse trabalho buscará colaborar com o desenvolvimento da prática da escrita, recorrendo a estudos teóricos e práticos, que proporcionem aos professores de Língua Portuguesa melhores resultados na realização de atividades voltadas para o exercício da escrita formal no Ensino Médio. Esse melhoramento será possível a partir da identificação das falhas e dificuldades existentes nas práticas do ensino de língua materna, a fim de, baseando-se nelas, buscar soluções viáveis para o problema, tencionando contribuir com a ampliação de saberes no âmbito da escrita, colaborando assim, para o melhor desempenho gramatical e linguístico dos educandos.

## **2.0 O ensino de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**

Para iniciarmos uma discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, é preciso antes pontuar que este passou por transformações significativas da segunda metade do século passado até os dias atuais (apesar de algumas dessas transformações existirem mais na teoria que na prática). Antes o foco da disciplina de Português eram os conteúdos gramaticais, hoje o que é determinado para essa disciplina é um ensino voltado para o texto.

De acordo com Magda Soares (2002) o texto passa a ser incluído nas aulas de Língua Portuguesa nos anos de 1950 e 1960, quando este passa a dividir espaço com os conteúdos gramaticais nos manuais didáticos (gramática numa metade do livro e texto na outra). Esse material didático passa a trazer exercícios de gramática, de interpretação textual, de redação e de vocabulário, tarefas essas que, anteriormente, eram atribuídas ao professor da disciplina. A partir de 1960 “os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical” (SOARES, 2002, p.168). Todavia, mesmo com a inclusão do texto no livro didático, Soares complementa que o estudo da gramática continuou tendo prioridade sobre o estudo do texto.

Na década de 1970 surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71) trazendo algumas mudanças para o ensino em geral. Soares (2002) informa que, nessa década, os propósitos do ensino de Português referem-se a desenvolver no aluno a capacidade de emitir e receber mensagens por meio da aplicação e entendimento de diferentes códigos, passando-se a trabalhar a linguagem verbal e também a não-verbal. “Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua” (SOARES, 2002, p. 169). A autora acrescenta ainda que, também nesse período, os conteúdos gramaticais são diminuídos nos livros didáticos de Português e o texto literário, antes exclusivo, divide lugar com vários tipos de textos, como histórias em quadrinhos, notícias de jornais e revistas, publicidade, humor, etc. “[...] pela primeira vez aparecem nos livros didáticos de língua portuguesa exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos” (SOARES, 2002, p. 170).

Todavia, mesmo com essa alteração nos propósitos da disciplina de Português e nos conteúdos trazidos pelo livro didático, o ensino de Língua Portuguesa se dava através de duas perspectivas, a normativo-prescritiva e a descritivo-estrutural. Conforme Luna et. al. (2017), a primeira requisitava a memorização e aplicação das

regras gramaticais, auxiliando (supostamente) na produção escrita de boa qualidade; a segunda solicitava a compreensão da língua, com as classificações e a nomenclatura técnica. Nas duas concepções o ensino se dava através da decomposição de frases para análise de suas unidades. Ou seja, o texto ainda continua em segundo plano.

Ainda de acordo com Luna et. al. (2017), essas concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa começaram a mudar a partir das décadas de 1980 e 1990, quando surgiram trabalhos a respeito das dificuldades de leitura e escrita dos alunos resultantes de um ensino pautado apenas na gramática normativa. Também houve um grande aumento do número de estudantes de classes menos privilegiadas financeiramente que passaram a frequentar a escola, isso fez surgir questionamentos sobre qual variedade linguística ensinar, já que, para esses estudantes de classes menos privilegiadas, a variedade padrão era praticamente desconhecida.

Esses resultados pouco satisfatórios no aprendizado dos estudantes, a dúvida a respeito da variedade linguística a ser trabalhada, entre outros fatores, mostraram a necessidade de uma nova organização do ensino no país, como observaremos a seguir.

## 2.1 O Ensino de Língua Portuguesa com os PCN e a BNCC

Como vimos, o ensino de Língua Portuguesa era com ênfase na gramática prescritiva e, por isso, o foco era a norma culta da língua. Em 1997 no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o ministro da Educação Paulo Renato, juntamente com uma equipe de professores, elaborou um Documento – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – que passou ser a cartilha de ensino para todas as disciplinas. No que diz respeito à Língua Portuguesa, este documento trouxe várias mudanças, uma delas é a de ter inserido o Sujeito no contexto ativo de aprendizagem da língua, já que, não se tinha mais aquela visão apenas de Comunicação e Expressão da língua, visão essa que perdurou nos anos 80 e 90.

Assim, a visão que se tem hoje sobre o que deve ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa é diferente daquela do final dos anos 90, pois os estudos na área da Linguística têm contribuído bastante para essa mudança de perspectiva. O que os gramáticos tradicionais apontam como *erros de português*, a Linguística moderna trata como variedades da língua, eliminando assim a noção de *erro*: “Do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar

os recursos potencialmente presentes na própria língua" (BAGNO, apud BORTONI-RICARDO, 2004, p.8); "Erros de português são apenas diferenças entre variedades da língua" (BORTONI-RICARDO, 2004, p 37). Assim, percebe-se que a língua não é tratada por essa ciência como sendo homogênea e nem estática, mas heterogênea e dinâmica. Também o Ministério da Educação mudou seu posicionamento no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, é evidente que a institucionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propiciou um grande avanço para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa. O próprio ENEM contribuiu bastante para essa mudança no currículo da disciplina, tendo em vista a mudança que o exame apresenta do foco gramatical para o interpretativo.

A BNCC, na área de linguagens, pontua sete competências a serem adquiridas ao término da Educação Básica que, em resumo, visam que o estudante entenda o funcionamento da linguagem e compreenda suas práticas sociais, sendo capaz de agir socialmente, com autossuficiência e liberdade para gerir sua vida individual e coletiva. Ao concluir o Ensino Médio, os estudantes devem compreender o funcionamento da língua, todavia, "não de maneira normativa, como um conjunto de regras e normas imutáveis, mas como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade [...]" (BRASIL, 2017, p. 486), o que nos leva a um estudo vinculado ao texto e não apenas à gramática da língua.

Os PCN propõem que seja considerada a variedade linguística já conhecida pelo aluno, e não apenas a variedade padrão, assim sendo, deve-se "respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais em suas esferas de socialização" (BRASIL, 2000, p. 9). Quanto ao estudo da gramática, deve se dar através de textos, com foco no texto, e não atrelado a frases soltas.

"O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais do ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura" (BRASIL, 2000, p. 18).

Como podemos perceber, a proposta estabelecida pelos PCN é a de que o aluno conheça as diversas variedades da língua, como a culta e a padrão, mas sem desmerecer ou reprimir a variedade que ele já conhece e utiliza no seu dia a dia, para



que assim possa realmente se desenvolver como falante competente de sua língua materna. A proposta para o estudo da gramática é a de contribuir para o desenvolvimento da competência textual do aluno, e não para que ele decore todas as suas classificações, como diz Irandé Antunes (2003), “pelos limites estreitos dessa gramática, o que se pode desenvolver nos alunos é apenas a capacidade de ‘reconhecer’ as unidades e de nomeá-las corretamente” (ANTUNES, 2003, p. 32) e não a de escrever bem ou interpretar corretamente um texto.

É de conhecimento comum que os conteúdos de Português – literatura, leitura e interpretação, escrita e gramática – ainda são trabalhados separadamente, os próprios livros didáticos costumam fazer a separação desses conteúdos, e os professores assim os seguem. É claro que os livros didáticos de Língua Portuguesa também já evoluíram muito com relação à união entre estudo do texto e estudos gramaticais, mas ainda há muito que se trabalhar nesse quesito.

A verdade é que, como afirmam Silva e Lunezzo (2018), as aulas de Português destinadas aos estudos gramaticais ainda acontecem de forma tradicional: predominam as análises sintáticas, as nomenclaturas, terminologias, regras, etc.. Sabemos que esses conhecimentos sobre a língua são necessários para o desenvolvimento escolar do aluno, o problema não é o estudo desses, mas a forma como se dão esses estudos. Os alunos são “bombardeados” com uma infinidade de regras, análises e conteúdos de forma automatizada e descontextualizada, como se frases e orações viessem prontas para serem apenas encaixadas em algum texto que, supostamente, será produzido pelo aluno.

O professor costuma fazer a “aplicação de métodos totalmente teóricos, sem nenhuma significação na vida dos alunos que, por sua vez, não conseguem estabelecer relação entre a teoria gramatical e a prática de texto” (GARCIA e MANOEL, 2018, p.7), visto que, texto e gramática dificilmente são trabalhados juntos. De acordo com Travaglia (2017):

[...] o ensino de gramática e o de produção/compreensão de textos são uma só coisa, uma vez que os textos só são produzidos e compreendidos graças à gramática da língua e, portanto, não há como trabalhar com textos sem trabalhar a gramática e vice-versa, já que a gramática da língua só funciona em textos (TRAVAGLIA, 2017. p. 8).

Quando Travaglia diz que a gramática só funciona em textos, imagina-se que ele se refira a textos completos, “inteiros”, e não a frases soltas e desconexas, utilizadas apenas para fazer análises sintáticas, morfológicas, semânticas ou de

qualquer outro tipo. Como observa Irandé Antunes (2003), esse tipo de ensino de gramática é descontextualizado e desvinculado dos usos reais da língua, sem importância para a competência comunicativa dos falantes, pois não tem como apoio o uso da língua em textos reais.

Feitas essas explicações sobre o ensino de Língua Portuguesa de modo amplo, seguimos a nossa discussão no que diz respeito ao ensino da redação.

## 2.2 O ensino da redação

O ensino da escrita no Ensino Médio (principalmente na terceira série), no geral, é voltado para o texto dissertativo-argumentativo, uma vez que, visa satisfazer às exigências dos vestibulares e do Enem. Aliás, o foco das aulas de produção textual costuma ser a “estrutura” do texto dissertativo cobrada nesses exames, e não o conteúdo em si, praticamente desconsiderando a construção de sentidos no texto por parte do aluno.

São propostas de produção de texto que solicitam aos alunos escreverem uma redação sobre determinado tema, sem definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita [...] essa prática de ensino opera com um texto sem sujeito, sem contexto e sem uma finalidade comunicativa reconhecível, [...] apenas com o objetivo de cumprir uma exigência de aprovação (FREITAS e LUNA 2017, p. 251).

Entendemos assim, que se trata de uma escrita mecânica e não de uma “atividade interativa de expressão” como propõe Antunes (2003), uma escrita que tem por finalidade a exteriorização das ideias, intenções, sentimentos, etc., para fins interacionais. No entanto, como a proposta da redação do Enem é sempre relacionada a temas da atualidade, no terceiro ano do Ensino Médio, o trabalho com a escrita, além de ser pautado na estrutura do texto dissertativo-argumentativo, volta-se também para o estudo desses temas atuais, que “podem cair no Enem” ou em outros vestibulares, propiciando ao aluno refletir um pouco a respeito da sociedade em que vive.

Ademais, sabemos que o tempo voltado para a atividade da escrita, assim como também da leitura, não é muito, posto que, esses conteúdos, somados aos de gramática, são trabalhados separadamente, em apenas três ou quatro aulas por semana e, como sabemos, os estudos gramaticais ainda tomam a maior parte do tempo das aulas de Língua Portuguesa. Frequentemente, as atividades com a leitura se dão através de pequenos textos ou fragmentos de obras literárias trazidas no livro

didático. Infelizmente, essa leitura escassa e limitada conduz a uma escrita também limitada.

Para escrever sobre determinado assunto, é necessário ter conhecimento sobre ele, e esse conhecimento só poderá ser adquirido através da prática da leitura, é esta que proporciona os conhecimentos necessários para o exercício da escrita. Como bem pontua Irandé Antunes (2003), para escrever, antes é necessário ter o que dizer, “não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’. [...] Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras” (ANTUNES, 2003, p. 45).

A escrita é intrínseca à leitura, mesmo para escrever pouco, é necessário ler muito. É através da leitura que o estudante poderá adquirir conteúdo e capacidade de escrita, assim como também aprender a escrever corretamente. Não é que o texto vá ensinar as tradicionais classificações, mas ele integralizará de forma natural a norma padrão à capacidade de escrita do leitor. Marcos Bagno (2007) pontua que “o aprendizado da ortografia se faz pelo contato íntimo e frequente com textos bem escritos, e não com regras mal elaboradas ou com exercícios pouco esclarecedores” (BAGNO, 2007 p. 138), e isso se estende a todos os outros aspectos gramaticais.

### **3.0 O Enem e a Prova de Linguagem**

A prova de Linguagens do Exame Nacional do Ensino Médio estabelece que o estudante consiga comparar, organizar e compreender informações, imagens, símbolos, etc., a fim de empregar esses domínios na comunicação. É necessário ainda que o estudante tenha domínio da norma padrão de Língua Portuguesa e conhecimento de uma língua estrangeira, podendo o aluno escolher entre inglês e espanhol.

Sabemos que a prova de Linguagens do Enem não se constitui em cima de termos técnicos nem da fixação das classificações das unidades gramaticais, observa-se nessa seção do exame a preferência pela leitura, análise e interpretação de dados. Como pontua LUNA et. al. (2017) o Enem tem como atribuições intrínsecas a *contextualização* e a *interdisciplinaridade*, como nos mostra a Matriz de Referência do Enem, nas competências e suas respectivas habilidades listadas abaixo, referentes à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

Competência de área 5<sup>4</sup> – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 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.

H18 – Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 – Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 – Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 – Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 – Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 – Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação. (MEC/INEP, p. 3-4).

Podemos perceber que a Matriz de Referência do ENEM exige do aluno conhecimentos interdisciplinares com foco na interpretação de texto. Conforme Luna

---

<sup>4</sup> A Matriz de Referência do Enem organiza-se em um grupo de *Competências por área* do conhecimento, as quais se desdobram em *30 Habilidades* por área. As Competências relacionam-se a níveis mais abrangentes e as Habilidades correspondem a domínios específicos da disposição cognitiva.

et. al. (2017), são propostos conteúdos textuais, estilísticos, discursivos, sociolinguísticos, pragmáticos e enunciativos.

Baseando-se nessa Matriz e nos conteúdos apontados por Luna et. al. (2017), inferimos que o ensino de Português deveria ser pautado em cima da leitura, tanto da literária como da dos mais variados gêneros textuais, e da escrita também de diversos gêneros, e não apenas no tipo dissertativo-argumentativo, como costuma acontecer.

### 3.1 A competência 1 e a prova de redação do ENEM

Apesar de não ser focada no Enem como é nas aulas de Língua Portuguesa, a norma padrão também é exigida pelo exame, porém, não (ou muito raramente) nas questões da prova de linguagens, mas sim na produção textual. A competência 1 da prova de Redação exige do aluno a escrita formal.

Essa parte do exame não é abordada de forma particular na Matriz de Referência do Enem, como acontece com as outras provas, de outro modo, a prova de redação é especificada na Cartilha do Participante (Redação do Enem: cartilha do participante), a qual explica as cinco competências impostas ao candidato na hora da redação.

|                       |  |
|-----------------------|--|
| <b>Competência 1:</b> | Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.  |
| <b>Competência 2:</b> | Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. |
| <b>Competência 3:</b> | Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.  |
| <b>Competência 4:</b> | Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.   |
| <b>Competência 5:</b> | Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.  |

Figura 1 Fonte: (MEC/INEP, 2018).

A competência 1 da prova de Redação do ENEM analisa a capacidade do participante na escrita formal, visto que, conhecer o funcionamento formal da gramática de uma língua é essencial para a sua correta e boa utilização. Sem ela o sujeito terá dificuldade de interpretação textual e, principalmente, de escrita, podendo formar textos – ou até mesmo frases simples – incoerentes, causando confusão no entendimento por parte do interlocutor.

A cartilha do participante do ENEM (2018) elenca os principais aspectos a serem observados nessa competência, sendo eles: o domínio das convenções da

escrita, nas quais se observam as regras de ortografia, acentuação, uso do hífen, separação silábica e uso de letras maiúsculas e minúsculas; questões gramaticais como concordância, flexão, regência, colocação pronominal e pontuação; escolha de registro, que diz respeito à escrita na modalidade formal, ou seja, a inexistência de traços de oralidade; escolha vocabular, no tocante às palavras, que devem ser adequadas ao texto e serem usadas conforme seu sentido e, finalmente, construções sintáticas, que devem trazer orações e períodos bem estruturados e completos.

Essa competência observa se a redação do candidato atende às exigências listadas acima, se ele fez a aplicação correta de todos esses conteúdos no seu texto e, com isso, conseguiu realmente passar a mensagem que tencionava transmitir. Nesse momento, saber nomear e classificar corretamente as unidades não terá muita utilidade.

Na seção seguinte analisaremos como se dá o estudo desses conteúdos no terceiro ano do Ensino Médio nas escolas brasileiras, se realmente os estudantes estão sendo preparados para desempenhar tudo o que é cobrado nessa competência pelo ENEM.

#### **4.0 Metodologia e Análises**

Para a construção desse trabalho desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa. Bibliográfica porque “se realiza a partir do registro disponível em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. [...]. Os textos se tornam fontes dos temas a serem pesquisados” (SEVERINO, 2007, p. 122). E é qualitativa por buscar “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, [...]” (FLICK 2007, apud PAIVA, 2019, p. 13).

A partir de agora, examinaremos alguns livros didáticos dedicados ao terceiro ano do Ensino Médio, para averiguarmos como estes trazem seus conteúdos gramaticais. Considerando-se que “o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – instituído pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 – tem como função avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas” (SILVA e FREITAG, 2015, p.69), verificaremos se estes estão em consonância com o que sugerem as diretrizes oficiais para esse âmbito e com as determinações impostas pela competência 1 do Enem.

Como a nossa pesquisa é sobre *as dificuldades dos alunos do terceiro ano do ensino médio com a competência 1 do Enem*, ou seja, com a norma padrão,

analisaremos, de forma sucinta, alguns conteúdos dos livros de Língua Portuguesa de duas coleções diferentes destinados ao 3º ano do Ensino Médio, para averiguar como estes trazem os conteúdos exigidos na correção da redação no ENEM. Os livros didáticos das duas coleções integram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, a partir de agora, passarão a ser intitulados de Coleção A (CA) e Coleção B (CB). Para realizarmos nosso estudo selecionamos conteúdos iguais nas duas coleções, e que são considerados “muito difíceis” pelo alunado em geral, são eles: concordância, regência e colocação pronominal.

#### 4.1 Análises do livro Coleção A (CA)

Iniciaremos pelo livro CA e o conteúdo de concordância verbal. O CA diz que “concordância verbal é a conformidade do verbo com seu sujeito em número e pessoa” (p. 25). Logo depois vem um quadro contendo as regras de concordância, trazendo-as da seguinte maneira:

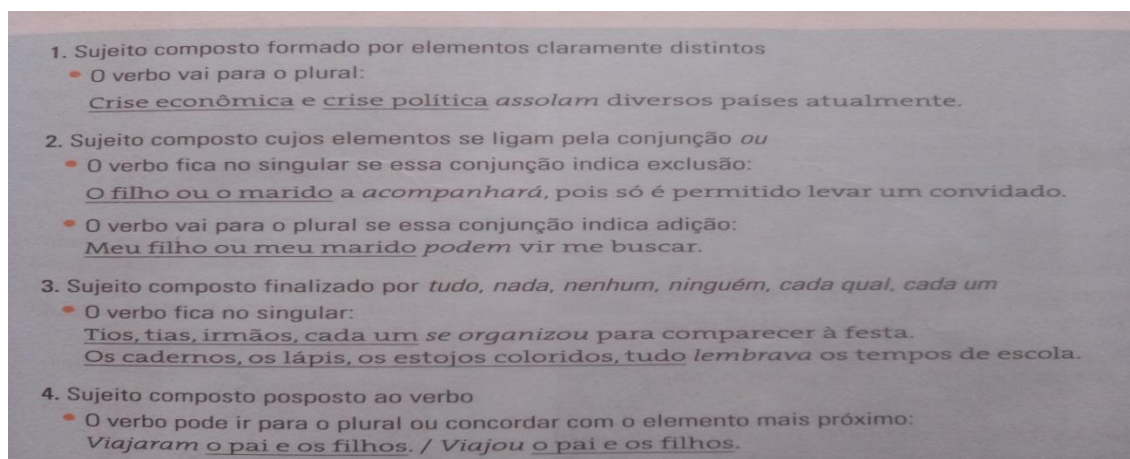


Figura 2 (p. 25)

Como podemos ver, primeiro vem o tipo de concordância, depois vem a regra e, por último, o exemplo. Ao todo, o quadro contém 12 tipos de concordância. Além do quadro, o livro ainda traz a concordância ideológica ou silepse e as concordâncias dos verbos impessoais e do verbo *ser*, nesses também são apresentadas as regras seguidas de exemplos. Um dos exercícios que o livro oferece contém um texto e, dentre outras, traz a seguinte questão:

- 3. Reescreva as frases a seguir, extraídas do texto, fazendo as substituições solicitadas e as alterações necessárias.**
  - a.** “Há papéis a serem cumpridos” – substituindo o verbo *haver* pelo verbo *existir*
  - b.** “Os brinquedos seguem o mesmo padrão de cores” – substituindo os *brinquedos* por *a maior parte dos brinquedos*

c. [...] (p. 29).

Notamos que esse conteúdo é trabalhado dissociado do texto, pautado na memorização de regras. Quando o texto é apresentado, como acontece no exercício acima, é apenas para ser fragmentado em frases isoladas, com a finalidade de aplicação das regras de concordância.

Quanto ao conteúdo de regência, este também traz sua classificação, seguido de um quadro com “os principais verbos cuja regência apresenta diferenças em relação à adotada por algumas variedades linguísticas.” (p.77).

**Aconselhar**  $\emptyset^5$  (dar conselho) – É experiente o bastante para aconselhar os amigos.

**Aconselhar-se** com (pedir conselho) – Aconselho-me com meus amigos sempre que possível.

**Antipatizar** com – As funcionárias antigas antipatizam com a nova.

**Aspirar** a (desejar) – Aspiramos a uma vida mais calma.

**Aspirar**  $\emptyset$  (inspirar) – Aspiramos um ar mais puro no interior.

[...] (p. 77).

Ao todo, o quadro apresenta 35 verbos com suas respectivas regências. A aprendizagem dessas regências, que costumam causar dúvidas à maioria dos estudantes, é de suma importância na hora de utilizar a escrita padrão. Um dos exercícios desse conteúdo traz uma tirinha e levanta a questão abaixo:



Figura 3 (p. 79)

5. O humor da tira é construído com base na alteração de regência de um dos verbos utilizados na tira.

- Qual é esse verbo?
- Qual a variação na regência e qual mudança ela acarreta no sentido do verbo?
- Explique como essa alteração constrói o efeito de humor no texto. (p. 79).

Observamos aí um trabalho em conjunto – gramática e texto –, visto que, com base no exercício acima, é abordado o efeito de sentido que a regência pode ocasionar no texto. Assim, o aluno pode perceber a relevância do conteúdo tanto no

<sup>5</sup>  $\emptyset$  significa ausência de preposição, ou seja, o verbo não necessita de preposição para ligar-se ao seu complemento.



âmbito interpretativo quanto no da construção de sentido na hora da escrita. Esse modo de trabalhar o conteúdo facilita bastante sua aquisição por parte do aluno.

No tocante à colocação pronominal, o livro define primeiramente o que esta seja e, em seguida, parte para suas classificações:

- **próclise:** pronome colocado antes da forma verbal. Ex.: “sempre me predispõe”.
- **ênclise:** pronome colocado depois da forma verbal. Ex.: lançou-me a ideia”.
- **mesóclise:** pronome colocado no meio da forma verbal. Ex.: ir-me-ia emprestar”. (p. 163).

Logo depois são apresentadas as regras de uso. É interessante destacar que este livro apresenta as regras desses conteúdos, mas sempre frisando que é preciso conhecê-las para fins de uso formal, porém, não sendo necessário adotá-las na nossa fala habitual. Ou seja, admite-se que uso de fala e uso de escrita são diferentes, há o reconhecimento de que existem muitas normas linguísticas, a norma padrão não é imposta ao aluno como sendo única e exclusiva, mas a exigida na hora da escrita.

Passemos aos exercícios. Inicialmente é mostrado um anúncio publicitário:



Figura 4 (p. 167)

Posteriormente, dentre outras questões, propõe-se a seguinte:

4. A colocação pronominal tal como aparece no anúncio não é a indicada pelas regras da gramática normativa.
  - a. Justifique essa afirmação.
  - b. Reescreva o enunciado, colocando o pronome segundo as regras da gramática normativa.
  - c. Compare a versão escrita por você no item anterior e a versão do anúncio. Discuta com os colegas e o professor e conclua: o sentido construído pelas duas expressões é o mesmo? Justifique sua resposta.
  - d. Conclua: No anúncio em estudo, a opção pela forma não padrão se deu por desconhecimento da regras? Justifique sua resposta com base na finalidade do anúncio. (p. 167).

Alguns exercícios trazem apenas as regras em frases isoladas, mas outros, como a questão apresentada acima, trabalham o uso e a construção de sentido da colocação pronominal no texto de forma bem relevante, explicitando os variados modos de uso do pronome átono e a mudança de sentido que pode ocasionar sua colocação dentro do texto.

#### 4.2 Análises do livro Coleção B (CB)

No livro CB trataremos dos mesmos conteúdos que abordamos no CA, porém, seguiremos a ordem de apresentação dos conteúdos no livro CB, começando pela colocação pronominal. Nesse assunto, inicialmente é feita uma revisão dos pronomes pessoais, depois são apontadas as classificações e regras de uso. Assim como no livro CA, o CB também conceitua e exemplifica a próclise, a ênclise e a mesóclise, em seguida são apresentados três quadros contendo as regras de uso de cada uma, mostrando os fatores de ocorrência e em seguida exemplificando-os. Posteriormente vêm os exercícios:

O texto a seguir é um poema de Mario Quintana. Leia-o para responder às questões.

**Bilhete**

Se tu me amas, ama-me baixinho  
Não o grites de cima dos telhados  
Deixa em paz os passarinhos  
Deixa em paz a mim!  
Se me queres,  
enfim,  
tem que ser bem devagarinho, Amada,  
que a vida é breve, e o amor mais breve ainda...

*Verônica Scarpelli/DBR*

QUINTANA, Mario. *Literatura comentada*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 81.

1. Indique a que regras da norma-padrão a colocação pronominal do primeiro verso obedece.
2. No segundo verso, a recomendação do eu lírico não deve ser entendida de forma literal.
  - a) O que ele pede à sua amada nesse verso?
  - b) O que é retomado pelo pronome oblíquo átono *o*? Por que ele foi usado em próclise?
3. Releia o último verso.
  - a) Relacione a ideia contida nesse verso com o título do poema.
  - b) Que palavras e expressões reiteram essa ideia ao longo do poema?
  - c) Observe a extensão dos primeiros seis versos e explique de que forma essa estrutura se relaciona ao sentido do poema.
  - d) Observe a colocação pronominal no quarto e no quinto versos. Inverta as formas átona e tônica do pronome dos dois versos e indique o que muda no efeito expressivo do poema.

Figura 5 (p. 259).

Podemos perceber nesse exercício que é trabalhado o reconhecimento de uso da regra – questão 1. – (o aluno deve memorizar as regras) e também a importância da colocação pronominal para progressão textual – que é a sua principal função – como podemos ver na questão 2.b. Na questão 3.d, observamos ainda o trabalho com a construção ou mudança de sentido que as formas (átona e tônica) do pronome podem ocasionar dentro do texto.

O próximo conteúdo é concordância verbal. O livro CB trata da concordância verbal e nominal; regência verbal e nominal, todos no mesmo capítulo e fazendo uso de análises sintáticas. Na concordância verbal são apresentadas as regras de concordância com o sujeito simples, composto, predicativo do sujeito e concordância

ideológica (silepse). Primeiro vem a regra de concordância com o tipo de sujeito, depois, para exemplificar, uma frase analisada sintaticamente e, em seguida, apresenta-se um quadro contendo as regras especiais de concordância com o sujeito. Nesse quadro mostra-se, respectivamente, o tipo de sujeito, a regra geral de concordância e o exemplo (p. 266). Vejamos como esse assunto é tratado nos exercícios:

2. Leia a tira.

LAERTE. Deus segundo Laerte. São Paulo: Olho d'Água, 2009. p. 10.

a) Inicialmente, qual parece ser o referente de *peessoa*? Explique.  
 b) Justifique as duas concordâncias verbais do primeiro quadrinho.

Figura 6 (p. 268)

3. Leia um trecho do artigo da revista Capitolina.

- a) [...]  
 b) As expressões “não sou tuas nega” e “não sou tuas branca” estão de acordo com as regras de concordância da gramática normativa? Explique. (p. 268).

Os exercícios sobre esse assunto no livro CB são basicamente esses. Como podemos notar, foram apresentadas as regras e depois foi solicitada a memorização e aplicação dessas, como nos mostram os exercícios acima.

Na sequência vem o conteúdo sobre regência. Esse assunto é iniciado por um exercício que trabalha os efeitos de sentido da regência no texto. É apresentada uma tirinha e depois algumas questões:

QUINO. Toda Mafalda. Trad. Andréa Stahel M. da Silva et al. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 4.

Figura 7 (p. 269)

- [...]  
 3. Pode-se dizer que o humor presente na tira é produzido por uma ambiguidade relacionada à transitividade do verbo *colocar*.

- a) Linguisticamente, como essa ambiguidade se manifesta?
- b) Que recurso não verbal foi utilizado pelo cartunista para sustentar essa ambiguidade? (p. 269).

Após isso, o livro traz o conceito e classificações de regência verbal e expõe dois quadros que apontam alguns verbos com suas respectivas regências; a preposição regente; o significado do verbo e o exemplo. Logo depois é mostrada a regência nominal para posteriormente serem apresentados os exercícios. Nesses, são trabalhadas as regras em si.

1. Leia a tira.

McDONNELL, Patrick. *Mutt's: os vira-latas*. São Paulo: Devir, 2008. p. 106.

- a) Os pássaros estão se preparando para migrar para o Sul. Qual é o sentido da resposta que o pássaro macho dá à fêmea no segundo quadrinho?
- b) Por que a resposta da fêmea, no terceiro quadrinho, produz um efeito de humor na tira?
- c) A fala do pássaro macho, no segundo quadrinho, apresenta uma oração subordinada adjetiva restritiva. Identifique-a e indique qual é o pronome relativo que a introduz.
- d) Por que essa construção não está adequada às regras de regência verbal da gramática normativa? Ela é inadequada ao contexto de produção da tira? Explique.
- e) Reescreva a fala da personagem de modo que ela fique de acordo com a regência prescrita pela gramática normativa.

Figura 8 (p. 271)

Encontramos nesse exercício o trabalho com as classificações (nesse caso de orações), observado na questão 1.c, onde é solicitado o reconhecimento da oração subordinada adjetiva restritiva. Verificamos a cobrança da memorização das regras, assim como também a adaptação e adequação de uso dessas regras ao texto (diferentes gêneros textuais), como podemos ver na questão 1.d. Percebemos ainda na questão 1.e uma atividade direcionada para o aperfeiçoamento do uso da regência na escrita padrão do aluno.

#### 4.3 Síntese conclusiva das análises

Percebemos que a instituição dos PCN e da BNCC provocou uma mudança significativa no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, os livros didáticos já se preocupam em seguir as indicações desses documentos oficiais. No entanto, falta

ainda um ensino mais reflexivo entre língua e uso, que una o estudo da regra de gramática ao estudo da escrita, por isso muitos alunos terminam o Ensino Médio sem saber utilizar a norma padrão, principalmente na língua escrita, como na Redação que é a base do ENEM, assim como também de outros vestibulares.

Baseando-se nos livros didáticos analisados aqui, constatamos que esse material didático melhorou significativamente nas últimas décadas, mas ainda pode e deve melhorar. O livro CA apresenta seus conteúdos de forma mais especificada, com mais explicações, nomenclaturas e classificações. Já o livro CB traz os conteúdos menos detalhados, mais como uma revisão, o que mostra uma conformidade com o que preconizam os PCN, a BNCC e também a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96) que estipulam que, ao chegar ao Ensino Médio, o estudante já possui as aprendizagens básicas necessárias de Língua Portuguesa (apesar de dificilmente os alunos possuírem essas aprendizagens), e estabelecem que o objetivo do Ensino Médio seja a consolidação e o aperfeiçoamento desses conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. De acordo com a BNCC “cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, [...]” (BRASIL, 2017, p.490).

No decorrer das análises pudemos observar – nas duas coleções – que ainda existe o estudo de “frases soltas”, das nomenclaturas, das análises sintáticas, morfológicas, etc., todavia, não se limitam apenas a esse tipo de estudo. Encontramos conteúdos trabalhados em conjunto com o texto, como aconselham os PCN e a BNCC, alguns de forma não muito adequada, precisando ainda de ajustes (pois fragmentam o texto em frases isoladas), já outros são trabalhados de maneira bem significativa, levando a relevância do uso da regra para a construção do texto. Verificamos nos livros didáticos exercícios que trabalham a adequação da regra a diferentes gêneros textuais, a mudança de sentido que o uso da regra – seja adequado ou não – pode produzir no texto, etc..

Contudo, os livros didáticos também trabalham com as classificações e as nomenclaturas da Gramática Normativa. Mesmo que esse material didático não foque nesse tipo de conteúdo, na prática, as classificações e as nomenclaturas é que costumam ser o assunto principal nas aulas de Língua Portuguesa, em vez das regras de gramática no sentido amplo de organização dos termos para a constituição dos enunciados, das ideias, como bem pontua Antunes (2003), estas são coisas bem



diferentes umas da outras. As primeiras, que Antunes chama de questões metalinguísticas, apontam para as classificações e os nomes das classes e subclasses das unidades gramaticais. Como por exemplo: conhecer que determinada palavra pertence à classe gramatical dos substantivos e ainda saber todas as suas subclassificações, se é um substantivo comum ou próprio, simples ou composto, primitivo ou derivado, concreto ou abstrato; ou saber a função sintática determinada para cada classe de palavras; saber classificar cada tipo de oração e também suas subclassificações; conhecer os tipos de sujeito e de predicado; etc.. São esses estudos que tomam a maior parte das aulas de Língua Portuguesa.

De tanto se ensinar essas propriedades nas aulas de Português, passa-se a ideia de que essas são regras de gramática, quando na verdade não são. Regras de gramática referem-se ao uso, direcionam a maneira adequada de escrever e de dizer de forma clara e compreensível. Antunes (2003) esclarece que o estudo da nomenclatura, das classificações, das análises sintáticas e morfológicas é apenas a parte mais estável da gramática.

Saber, por exemplo, que um o pronome pode ser átono ou tônico, reto ou oblíquo, não é 'regra' de gramática; agora, saber como o pronome deve ser usado para retomar uma referência feita anteriormente em um texto, por exemplo, é uma regra. Saber que um MAS é uma conjunção coordenativa adversativa não é saber uma 'regra' de gramática; regra de gramática é saber como usar o MAS no texto, para sinalizar uma oposição entre dois segmentos e obter assim um efeito específico (ANTUNES, 2003, p. 125).

Assim, para que aconteça um melhoramento na escrita dos nossos estudantes, seria viável começar fazendo essa distinção entre nomenclatura gramatical e regras de gramática, para que a segunda seja prioridade nas aulas de gramática e não as primeiras. O ensino da regra – sem a exigência de tanta “decoreba” – aliada ao texto, certamente ocasionará um grande avanço no aprendizado da norma padrão pelos nossos alunos.

## **5.0 Considerações Finais**

Ao final desse trabalho, concluímos que nas aulas de gramática ainda prevalece o estudo das classificações das unidades, das análises sintáticas e morfossintáticas, etc. As regras gramaticais seguem em segundo plano, quando essas é que são necessárias para desenvolvimento da escrita padrão nas escolas, necessitando assim, ter preferência nas aulas de Português destinadas aos estudos

gramaticais. Todavia, apesar de o elemento citado ser o ponto central da resposta à nossa pergunta inicial, sabemos que não podemos atribuir essa lacuna apenas a um fator isolado. Vários outros fatores levam a essa falha na formação do estudante, como por exemplo: a carga horária da disciplina de Português (apertada para uma disciplina tão complexa); o trabalho dissociado entre gramática, leitura e escrita; a leitura escassa; a formação do docente; o baixo salário do profissional de educação; dentre outros.

Como vimos no decorrer desse estudo, de maneira geral, o trabalho entre gramática, leitura e escrita, na maioria das vezes, ainda acontece de forma separada. De acordo com Oliveira (2010), nas aulas de gramática, o texto é utilizado apenas como “pretexto” para análise gramatical. Esses estudos continuam vinculados a períodos e frases soltas, o que faz com que o aluno nunca entenda como se dá a aplicação das regras de gramática nos textos que lê e, muito menos, nos textos que escreve. Esse estudo descontextualizado acarreta dificuldades na aquisição dos conteúdos, isso produz no aluno certa aversão às aulas de Português, dificultando ainda mais o seu aprendizado, ocasionando, muitas vezes, até mesmo a evasão escolar.

A questão da falta de leitura também é um fator muito relevante e que deve ser pensado, pois destacamos neste estudo a importância da prática da leitura para a aquisição dos conhecimentos sobre a língua, assim como também frisamos sobre o tempo limitado destinado a esse tipo de estudo. Não sendo possível aumentar o tempo destinado à leitura em sala de aula, seria interessante trabalhar maneiras, não somente de aumentar o interesse, como também de promover o hábito da leitura no dia a dia dos nossos estudantes, uma vez que, isso os ajudaria expressivamente com a sua competência linguística.

Outro elemento importante a ser considerado é a formação do Profissional de Letras: será que ele está sendo preparado para trabalhar com o ensino dos conteúdos de gramática, literatura, leitura, interpretação e produção textual de forma integrada e articulada entre si, como pregam a Linguística Moderna, a BNCC e os PCN? Na escola, esses profissionais estudaram tais conteúdos de forma dissociada, então, para ter em mente esse tipo de ensino, é necessário mais do que dominar conteúdos, é preciso que o profissional seja preparado para trabalhá-los em sala de aula da maneira correta. Seria bastante proveitoso que as Universidades e Faculdades de Letras

reavaliassem suas grades curriculares, no intuito de averiguar se estão proporcionando, ou não, aos docentes essa capacitação para o trabalho com o ensino inovador colocado pela sociedade atual.

Por último, atentemos para a quantidade de aulas semanais que o professor leciona. Em decorrência dos baixos salários que os educadores recebem no nosso país, muitos deles costumam pegar uma carga horária de quarenta e até sessenta horas por semana, isso faz com que esses profissionais tenham pouco tempo para estudar, criar novos métodos de ensino e elaborar aulas mais significativas. Assim, fica difícil o professor assumir a posição de cientista e produtor do seu próprio conhecimento linguístico, prático e teórico como aconselha Marcos Bagno (2007), restando, muitas vezes, apenas o professor repetidor dos velhos “dogmas gramaticais”.

Enfim, faz-se necessário um olhar mais atento para as questões com a língua e, em especial, para a escrita padrão, uma vez que, esses saberes são a base para aquisição de todos os outros saberes. Ter afinidade e maestria com a língua propicia liberdade e segurança para expressar-se, proporciona ao cidadão uma melhor compreensão do mundo que o cerca e, conseqüentemente, uma atuação mais sensata – no tocante a direitos e deveres – perante a sociedade em que vive.

## 6.0 Referências

ANTUNES, Maria Irandé. **Aula de Português: Refletindo sobre a prática da aula de Português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. [livro eletrônico]. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 49ª edição, 2007.

<sup>CB</sup> BARRETO, Ricardo Gonçalves... [at. al.]; obra coletiva. **Ser protagonista: língua portuguesa**, 3º ano: ensino médio – 3 ed. – São Paulo: Edições SM, 2016.

BRASIL, L. D. B. Lei 9394/96–**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 20/01/2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (ensino médio)**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>>. Acesso em: 03/02/2020.



BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio): Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 03/02/2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CERREJA, William Roberto. VIANA, Carolina Assis Dias. CADENHOTO, Christiane Damien. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, vol. 3 – 1.ed. – São Paulo: Saraiva, 2016.

FREITAS, Livia Patrícia de. LUNA Tatiana Simões e. **Concepções de texto e escrita nas propostas de produção textual do novo Enem**. In: MARCUSCHI, Beth; LUNA, Tatiana Simões e. Avaliação de língua portuguesa no novo ENEM (Orgs.) – Jundiaí - SP: UniAnchieta, 2017. Cap. 7, p. 243-280. [recurso eletrônico].

GARCIA, Laís Oliveira; MANOEL, Bianca Lessa. O ensino da gramática. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, v. 1, n. 2, 2018. Disponível em <<http://www.googleacademico.com.br>> Acesso em: 25/01/2020.

LUNA, Tatiana Simões e; BANDEIRA, Bruna; MARCUSCHI, Beth. **Avaliação dos conhecimentos linguísticos no novo enem**. In: MARCUSCHI, Beth; LUNA, Tatiana Simões e. Avaliação de língua portuguesa no novo ENEM (Orgs.) – Jundiaí - SP: UniAnchieta, 2017. Cap. 4, p. 116-153. [recurso eletrônico].

MEC/INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica DAEB. **Redação no ENEM 2018 Cartilha do Participante**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2018/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf)>. Acesso em 01 de out. de 2019.

MEC/INEP. **Matriz de Referência para o Enem**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf)>. Acesso em: 13/01/2020.

MOSER, Sandra M. C. de Souza. **Fases de uma aula. Curso Específico Língua Inglesa. Programa de Desenvolvimento Educacional**. PDE/2013, Maringá, UEM, 2004. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/.../2013\\_uem\\_lem\\_artigo\\_marta\\_batata.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/.../2013_uem_lem_artigo_marta_batata.pdf)> Acesso em: 15/01/ 2020.

OLIVEIRA, Luciano Amaral, 1964-**Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**/Luciano Amaral Oliveira. - São Paulo: Parábola Editorial, 2010. - (Estratégias de ensino; 17).

PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Gercino Rodrigues da; LUNEZZO, Mary Luci de Oliveira. **A gramática normativa aplicada nas 3ª séries do ensino médio do colégio da Polícia Militar de Goiás-Dom Prudêncio**. Disponível em <<http://www.googleacadêmico.com.br>> Acesso em: 10/01/2020.

SILVA, Leilane Ramos da. FREITAG, Raquel Meister Ko. (Orgs.). **Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem**. V. 2 – João Pessoa: editora do CCTA, v. 2, 2015.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da Silva. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica**. Scielo, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-11172015000101101](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172015000101101)>. Acesso em: 01 de out. de 2019.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. Linguística da norma. São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002. Disponível em <<http://www.googleacadêmico.com.br>> Acesso em: 18/05/2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em <<http://www.googleacadêmico.com.br>> Acesso em: 31/10/2019.



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA “JOSÉ ALBANO DE  
MACEDO”**

**Identificação do Tipo de Documento**

- ( ) Tese
- ( ) Dissertação
- ( ) Monografia
- ( x ) Artigo

Eu, Luzia Neide de Lima Luz, autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação, As dificuldades dos alunos do terceiro ano do ensino médio com a primeira competência da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI, 20 de novembro de 2020.

*Luzia Neide de Lima Luz*

---

Assinatura

*J. P. Santos*

---

Assinatura