

ANÁLISE DE ERROS DOS SELECIONADOS PARA A UFRN VIA SISU NAS QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENEM 2016.

Profª Es. Olga Carla Espínola da Hora e Souza¹
Orientador: Prof. Dr. Isauro Beltran Nuñez^{2,3}

RESUMO

O presente artigo tem como objetivos analisar os erros dos candidatos selecionados em primeira chamada para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nas questões de Língua Portuguesa na prova do ENEM de 2016 e levantar hipóteses sobre as dificuldades de aprendizagem relacionadas a esses erros. Nesta análise, consideram-se as concepções de linguagem, texto e leitura que embasam a prova, que estão fundamentadas na linguística sócio-interacionista. Esta pesquisa tem natureza descritiva e exploratória, abordagem qualitativa e está fundamentada na metodologia de análises de erros. O campo empírico da pesquisa é compreendido por 14 questões de Língua Portuguesa das provas de Linguagens, códigos e suas tecnologias da edição 2016 do ENEM, e dados secundários obtidos dos microdados do INEP que foram reorganizados pelo Setor de Estatística da COMPERVE/UFRN. Os resultados revelam que, mesmo se tratando de estudantes com os melhores resultados no exame, ainda há uma questão com baixo desempenho e três com muito baixo desempenho que apontam para dificuldades de aprendizagem nos temas de coesão textual, leitura de texto argumentativo e variação linguística.

Palavras-chave: ENEM. Língua Portuguesa. Erro. Dificuldade de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, alguns estudos sobre o desempenho em provas de larga escala, tais como o ENEM, o PISA e a Prova Brasil, têm sido desenvolvidos, com enfoque não somente nos resultados dos estudantes, mas em como a análise de provas de avaliação externa à escola podem apontar caminhos para o ensino nos diversos níveis.

Segundo dados no INEP, nos anos de 2013 a 2018, a nota média dos estudantes na prova de linguagens do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – têm demonstrado pouca variação: entre 490,01 e 526,90, sendo a variação da nota mínima entre 286,50 e 318,8 e da nota máxima entre 788,80 e 846,40. Nesse cenário, algumas pesquisas vêm sendo realizadas em relação à avaliação da língua portuguesa no ENEM, entre os quais destacam-se os de Andrade e Freitag (2016), Barros (2016), Andrade (2015), Wenceslau (2014), Cândido (2014), Silva (2009), Santiago (2012), entre outros. A maioria desses estudos enfocam

¹ Professora da Escola Agrícola de Jundiá/UFRN, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. E-mail: olgacarla@yahoo.com.br.

² Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. E-mail: isauobeltran@yahoo.com.br.

³ Apoio: Núcleo Permanente de Concursos – COMPERVE/UFRN.

aspectos da análise linguística da produção escrita dos estudantes na redação proposta no exame, enquanto outros tratam da abordagem da gramática, da variação linguística e da leitura na provas objetivas de Língua Portuguesa do ENEM.

O presente artigo, inserido no contexto da pesquisa desenvolvida pelo Núcleo Permanente de Concursos (COMPERVE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no projeto denominado “ANÁLISE DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO REALIZADOS PELA COMPERVE”, constitui uma seção da dissertação de mestrado que pesquisa erros e dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa dos candidatos selecionados na primeira chamada do SISU para ingresso na UFRN, nas edições do ENEM de 2013 a 2016.

Como parte desse trabalho, este artigo tem como objetivos: analisar os erros dos candidatos selecionados em primeira chamada do Sistema de Seleção Unificada – SISU – para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN –, nas questões objetivas de Língua Portuguesa da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na edição 2016 do ENEM; e levantar hipóteses sobre as dificuldades de aprendizagem nos conteúdos da língua portuguesa relacionadas a esses erros. Esse estudo é importante porque problematiza o processo de ensino e aprendizagem da disciplina nas escolas de nível médio, visto que revela dificuldades de aprendizagem que ainda existem entre os estudantes com os melhores desempenhos.

Buscamos, assim, responder a seguinte questão: Quais dificuldades de aprendizagem em língua portuguesa são revelados pela análise dos erros dos candidatos selecionados em primeira chamada do Sistema de Seleção Unificada – SISU – para a UFRN na edição 2016 do ENEM?

Este artigo está organizado da seguinte forma: esta seção introdutória, que apresenta o contexto, o objetivo, a questão de pesquisa, uma breve apresentação dos pressupostos teóricos para as análises e uma descrição das questões de língua portuguesa conforme a estrutura dotada pelo ENEM; uma segunda seção, com a metodologia adotada para este trabalho; a terceira seção, que traz os resultados alcançados e as análises realizadas; e uma seção conclusiva, com uma retomada das principais ideias e a sugestão de encaminhamentos para futuros trabalhos.

Iniciamos com uma breve explanação sobre os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo.

Pressupostos Teóricos

De acordo com Magda Soares (2002), há uma influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação e pela análise do discurso. Essa influência é fundamental, pois traz uma nova concepção de língua:

uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização (p.173).

Atualmente, os teóricos que tratam do ensino da língua materna consideram a importância de colocar em evidência o elemento comunicativo da língua. Isso significa que, para que se desenvolva no estudante a sua capacidade linguística, a qual depende de que este tenha experiência com a língua em situações significativas, deve-se trabalhar com a língua em uso. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem do português precisa permitir ao estudante a ampliação das possibilidades dos usos linguísticos numa perspectiva crítica e de utilizar esse conhecimento de forma funcional em sua vida.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9394/96, juntamente com a Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, propõem que o currículo do Ensino Médio inclua a competência no uso da língua portuguesa como instrumento de comunicação e como processo de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania. Esse preceito é apoiado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs – da Língua Portuguesa, os quais definem o domínio da língua como elemento fundamental para a participação social efetiva do cidadão.

Esses preceitos, preconizados nos documentos oficiais, fazem parte dos referenciais que fundamentam a elaboração da prova do ENEM. Portanto, para que se procedam análises sobre as questões de prova desse exame, deve-se levar em conta as concepções teóricas que fundamentem o seu fazer pedagógico, entre elas, as de linguagem, texto e leitura. Além dessas, também refletimos sobre a concepção de erro na perspectiva da língua portuguesa a fim de subsidiar a análise das questões.

Linguagem

Na disciplina de Língua Portuguesa, a concepção basilar é a linguagem, definida, principalmente, com base nos princípios da sociolinguística. Ou seja, nos documentos que fundamentam o ENEM, a linguagem é considerada

como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades, experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 2000b, p. 5).

A partir dessa concepção social da linguagem, compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa deve estar fundamentado em processos interativos da linguagem. Nestes,

os conteúdos tradicionais, principalmente a nomenclatura gramatical, seja colocada como uma estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos, e não como conhecimento primeiro no processo de aprendizagem (ANDRADE, 2015).

Nessa perspectiva, a linguagem é constituída e constitutiva da realidade, emerge das práticas sociais e é responsável por constituir e fazer circular os diversos discursos característicos dessas práticas, discursos estes intrinsecamente ligados às inúmeras esferas da atividade humana, em que a linguagem ocupa papel de destaque. Sendo assim, compreende-se a linguagem para além da expressão do pensamento ou do domínio de um código ou de um conjunto de regras para transmitir mensagens (SALES E HORA E SOUZA, 2016). A partir dessa concepção de linguagem, emergem outras, entre as quais estão a de texto e a de leitura.

Texto

Nos PCN de Linguagens, considera-se que “a unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico” (BRASIL, 2000b; p. 18).

Nessa mesma perspectiva, considera-se o texto como evento de interação, a expressão de algum propósito comunicativo. Assim sendo, busca-se, nessa prova, a avaliação por meio de textos em gêneros variados de modo que o estudante aplique o conhecimento linguístico como ferramenta para a compreensão e a interpretação das ideias neles desenvolvidas.

Na perspectiva que fundamenta a elaboração da prova do ENEM, o texto “é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese” (BRASIL, 2000b; p. 19).

Porém, chama-se a atenção para o fato de que, em muitas das questões, os textos que compõem a questão não serem, necessariamente, um texto em sua acepção, ou seja, um enunciado completo. Vários dos textos do enunciado são excertos de crônicas, entrevistas, reportagens, entre outros gêneros, o que gera uma oscilação na concepção do que seja um texto. Desse modo, para não aprofundar muito nessa discussão, opta-se, neste trabalho, por denominar *texto base* todos os textos verbais e não verbais, sejam completos ou na forma de excertos, que compõem o enunciado de cada questão.

Leitura

A compreensão em leitura constitui-se em uma atividade que integra conhecimentos prévios e informações novas em um processo dinâmico de interação com o texto para construir um sentido global. Não se trata, portanto, simplesmente de “extrair informação da escrita”, mas implica, necessariamente, compreensão.

Nesse sentido, consideramos leitura compreensiva aquela em que o leitor apropria-se do significado global do texto de maneira a ser capaz de reproduzi-lo e utilizá-lo, de modo proficiente, na construção de novos sentidos e na solução de problemas. Assim, a leitura traduz-se em uma atividade de negociação de sentidos realizada entre leitor e texto e, por meio dela, o leitor pode agir no mundo a partir de sua experiência com o texto.

No contexto do ENEM, o “procedimento de estudo da dimensão dialógica dos textos pressupõe abertura para construção de significações e dependência entre aqueles que se propõem a estudá-los” (BRASIL, 2000b; p. 19). A leitura, então, é considerada um processo de atribuição de sentidos com vistas à interação.

Tomando como base as concepções de linguagem, texto e leitura preconizadas nos textos oficiais e que fundamentam a prova de linguagens, códigos e tecnologias no ENEM, passamos à concepção de erro, a qual irá subsidiar as análises das questões da prova de português.

Erro

O erro é termo de caráter polissêmico, e existem várias perspectivas sobre o que seja *erro* e qual sua implicação no processo de ensino-aprendizagem. Em relação à Língua Portuguesa, Lajolo (1991; p. 59) considera que uma das origens dos erros seria a maneira errada como o texto e a leitura são apresentados e utilizados na sala de aula. Para ela, ler

não é decifrar, o texto tem que ter sentido para o aluno, pois é a partir dele que se constroem significados, conseguindo estabelecer relações. O texto não pode ser apenas um ‘pretexto’ na sala de aula.

O erro se mostra como um resultado diferente, não necessariamente uma deficiência, uma vez que é produto de um processo do pensamento. Essa ideia tem facilitado o surgimento de uma nova cultura do erro, a qual o admite como necessário e importante para o processo de aprendizagem.

Contudo, de acordo com Sales e Hora e Souza (2016), pesquisar a noção de erro na esfera dos estudos linguísticos não tem sido tarefa fácil, visto que erro tem sido, via de regra, associado a desvio, cometido por falantes e/ou escreventes, em relação à gramática normativa da língua. A ideia de erro fica tradicionalmente restrita a uma falha de desempenho ou ao desconhecimento da norma gramatical ou do sistema da língua (CHOMSKY, 1965).

Nesse sentido, admitir que erro linguístico confunde-se com transgressão à norma gramatical ou ao sistema da língua é assumir uma postura teórica na qual a linguagem deve ser entendida como expressão do pensamento ou como sistema de regras e de organizações utilizadas por determinada comunidade linguística para fins de comunicação e compreensão entre si (SAUSSURE, 2006). Todavia, nos PCN’s e demais documentos orientadores do ensino de língua materna e que fundamentam a perspectiva teórica assumida para o ENEM, não é essa a concepção de língua/linguagem que fundamenta o ensino de Língua Portuguesa preconizado.

Em contrapartida, alguns estudiosos se posicionam até mesmo pela inexistência do erro linguístico. É o caso de Bagno (2013), para quem “do ponto de vista científico, simplesmente não existe erro de português” (p. 148). A ideia de erro, geralmente atribuída às classes menos favorecidas, refletiria uma confusão entre a língua em uso e um padrão linguístico (norma culta, variante de prestígio) a ser seguido e que condena todas as variantes que possam competir com ele. Para linguistas com esse posicionamento, mesmo o chamado “erro” tem suas explicações linguísticas (cientificamente falando) e, portanto, não pode ser considerado falha de realização ou de desempenho do falante ou escrevente.

Por outro lado, quando se trata de analisar erros a partir do desempenho de candidatos em provas com questões de múltipla escolha, como é o caso da prova do ENEM, a discussão se encaminha por outros vieses, pois “o contexto não possibilita a aferição do desempenho linguístico do candidato com base em suas competências de oralidade ou de escrita, mas apenas na competência de leitura” (SALES e HORA E SOUZA, 2016). Na situação de uma prova de múltipla escolha, o candidato precisa marcar a opção de resposta que considere mais

adequada à situação proposta pela questão. Para tanto, é necessária a leitura do enunciado para a resolução de um problema dado. Durante esse processo, o candidato pode cometer uma falha na solução do problema e marcar uma resposta incorreta.

No contexto desta pesquisa, seguimos a concepção de erro de leitura apresentada por Sales e Hora e Souza (2016). De acordo com os autores, em provas de múltipla escolha, o erro de leitura pode se manifestar em duas situações: a) pela não compreensão das ideias do texto-base (o que denominam erro de leitura em sentido *estrito*); b) pela não compreensão da questão proposta, ou, ainda, pela não mobilização do conhecimento necessário à resolução do problema presente na questão (erro de leitura em sentido *amplo*).

No contexto de um processo seletivo, no qual se explora, prioritariamente, a competência de leitura, em sentido estrito ou amplo, espera-se que o candidato leia o enunciado, a fim de compreender o que é solicitado, localize, em seu repertório cultural, o conteúdo necessário para responder ao que é solicitado, e leia as opções de resposta a fim de solucionar um problema. Por fim, o candidato deve: compreender o que diz a opção; situar cada opção de resposta no conhecimento específico exigido pela questão; e verificar a adequação da opção ao que é solicitado no enunciado (SALES e HORA E SOUZA, 2016). Qualquer falha ou dificuldade em um desses procedimentos pode resultar em erro de leitura e, conseqüentemente, ao que Núñez (2009) define como erro, ou seja, desvio da resposta em relação ao padrão estabelecido.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 53) afirma que uma técnica de diagnóstico dos erros permite não somente identificá-los, como também possibilita “a elaboração de materiais didáticos destinados a atender as áreas cruciais de incidência”. Da mesma forma, Uber (1983) considera que a análise de erros tem uma função teórica, na produção de estratégias e processos de ensino, e também pedagógica, visto que objetiva a aplicação dessas estratégias e processos.

Dificuldades de aprendizagem

Entende-se a dificuldade de aprendizagem como aquilo que leva ao erro. Dessa forma, de acordo com Núñez e Ramalho (2012), podem-se estabelecer, em princípio, relações causais entre o erro e a dificuldade de aprendizagem. De acordo com os autores, os erros se evidenciam nas respostas consideradas como erradas e têm natureza fenomenológica. Por sua vez, a dificuldade de aprendizagem deve ser apontada como hipótese explicativa numa relação dialética de essência-fenômeno.

Apesar de haver relações entre os erros e as dificuldades de aprendizagem, não é possível estabelecer uma relação unívoca entre eles, mas, quando se trata da análise de uma

dimensão quantitativa expressiva de sujeitos, o desempenho destes pode revelar informações importantes que possibilitem correlacionar os dois aspectos (NÚÑEZ; RAMALHO, 2012).

No âmbito desta pesquisa, as dificuldades de aprendizagem são consideradas possíveis causas para os erros cometidos pelos candidatos na solução das questões da prova de língua portuguesa do ENEM.

Para Núñez e Ramalho (2017), as provas do ENEM constituem um instrumento potencialmente valioso para se estudarem os erros e dificuldades de aprendizagem de estudantes que finalizaram seus estudos na educação básica. Portanto, faz-se necessário conhecer a prova de língua portuguesa em relação à estrutura e aos conceitos que integram a composição das questões.

As questões de língua portuguesa

De acordo com a Matriz de Referência do ENEM, as questões de língua portuguesa correspondem a três competências (C6, C7 e C8), e dez habilidades (H18, H19, H20, H21, H22, H23, H24, H25, H26 e H27), discriminadas na Matriz de referência do ENEM, conforme apresentadas no Quadro 01 a seguir.

Quadro 01 – Competências e habilidades referentes às questões de Língua Portuguesa

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.

Fonte: Matriz de referência do ENEM (INEP, 2015).

Essas competências e habilidades se relacionam aos objetos de conhecimento da área que estão indicados na Matriz de Referência. Na língua Portuguesa, os objetos de conhecimento são três e, para cada um deles, é apontado um conjunto de conteúdos:

- | |
|---|
| <p>a) Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos – organização da macroestrutura semântica e a articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas).</p> |
| <p>b) Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa – formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.</p> |
| <p>c) Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística – uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da micro estrutura do texto.</p> |

Fonte: Matriz de referência do ENEM (INEP, 2015).

Quanto à estrutura, cada questão é composta de um ou mais textos base, em diversos gêneros, que podem ser seguidos ou não de um enunciado (que introduz o assunto a ser abordado), um comando, que encaminha o candidato à resposta, e cinco opções de resposta, sendo uma correta (gabarito) e quatro incorretas (distratores), conforme exemplo a seguir (Questão 96 – ENEM 2016).

	<p>QUESTÃO 96</p> <p>Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo uma outra não prevista.</p> <p>LAJOLO, M. <i>Do mundo da leitura para a leitura do mundo</i>. São Paulo: Ática, 1993.</p> <p>Nesse texto, a autora apresenta reflexões sobre o processo de produção de sentidos, valendo-se da metalinguagem. Essa função da linguagem torna-se evidente pelo fato de o texto</p> <p>A ressaltar a importância da intertextualidade. B propor leituras diferentes das previsíveis. C apresentar o ponto de vista da autora. D discorrer sobre o ato de leitura. E focar a participação do leitor.</p>	
Enunciado →		← Texto
Opções de resposta →		← Comando

Enem 2016 – Caderno de referência: Amarelo

Nessa questão, o gabarito é a opção de resposta D (destacada), e os distratores são as opções de resposta A, B, C e E. Cada distrator está associado a um erro, o qual aponta para uma dificuldade de aprendizagem do conteúdo da língua portuguesa abordada na questão, no caso, a metalinguagem como produtora de sentido no texto.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem natureza descritiva e exploratória. Descritiva porque analisa, observa, registra e correlaciona aspectos que envolvem fatos ou fenômenos (neste caso, desempenho nas provas de Língua Portuguesa do ENEM), sem manipulá-los. Caracteriza-se como exploratória, porque identifica os erros cometidos nas provas de Língua Portuguesa aplicada no ano de 2016, levanta hipóteses sobre as dificuldades de aprendizagem reveladas nos resultados e problematiza a necessidade de mudanças no processo de ensino e aprendizagem nas escolas de nível médio, que poderá ser alvo de futuras pesquisas.

Esta pesquisa está fundamentada na metodologia de análises de erros (GIL, 2008; NUÑEZ e RAMALHO, 2012). Este trabalho tem uma abordagem qualitativa, porque realiza uma análise interpretativa na busca de sentido dos dados sobre os erros cometidos pelos estudantes em cada questão e levanta hipóteses explicativas sobre as dificuldades de aprendizagem reveladas nos resultados.

Neste trabalho, são analisados os erros cometidos pelos estudantes que alcançaram desempenho suficiente para entrar na UFRN, via ENEM, no ano em estudo, além de ser estabelecida a relação entre erro na prova e dificuldade de aprendizagem. Assim sendo, o *corpus* da pesquisa será compreendido pelas 14 questões de Língua Portuguesa das provas de Linguagens, códigos e suas tecnologias da edição 2016 do ENEM, às quais correspondem as respostas dos estudantes que realizaram a prova e ingressaram na UFRN via primeira chamada do SISU.

Como parte do projeto de pesquisa desenvolvido pela COMPERVE, os dados secundários sobre o desempenho dos candidatos nessa prova, obtidos dos microdados do INEP, foram reorganizados e analisados pelo Setor de Estatística da COMPERVE/UFRN, no sentido de selecionar os alunos que ingressaram na UFRN pelo SISU em 2016.

Vale ressaltar que, para evitar a chamada “cola” entre os participantes do exame, os cadernos de prova são confeccionados com capas de cores diferentes e, para cada cor do

caderno, as questões são distribuídas de forma diferente. Neste estudo, toma-se como base o gabarito referente ao caderno amarelo.

A análise das questões foi realizada a partir dos microdados já tratados pela equipe de estatística da COMPERVE, os quais informam o percentual de acerto dos candidatos em cada opção de resposta, para todas as questões da prova, em relação ao gabarito fornecido pelo instituto. Os dados foram separados por prova, e os valores foram organizados em tabelas que acompanham a questão a que se referem, e, assim, foi possível verificar a porcentagem de candidatos que marcou cada opção de resposta em cada questão. Essa forma de apresentação dos dados possibilita analisar a porcentagem dos que erraram (marcaram um distrator⁴ como resposta correta) em relação aos que acertaram (marcaram o gabarito⁵ como resposta correta).

Na pesquisa, cada questão está caracterizada em relação à competência e à habilidade, informações fornecidas pelo INEP. A partir dessas informações, foi identificado o objeto de conhecimento da área, de acordo com a matriz de referência do ENEM, e, conforme a análise do enunciado, do comando e das opções de resposta, determinou-se o conteúdo solicitado de forma mais específica na questão. A essa solicitação mais específica denominou-se sub-habilidade.

Dando seguimento, cada opção de resposta passou por uma análise em relação aos conteúdos da área, de modo que se justificassem o gabarito (por que essa opção de resposta é a correta considerando o conteúdo da língua portuguesa) e os distratores (ou seja, o erro que se manifesta na marcação daquela resposta).

A partir dessas análises, foi construído um quadro com dados sobre o desempenho dos candidatos em cada questão da prova, relacionando a questão, o conteúdo e o desempenho. O Índice de desempenho ou de acerto expressa o percentual de candidatos que acertam o gabarito do item, o que exprime também uma medida do grau de dificuldade da questão (PASQUALI, 2003). Para dimensionar essa categoria, foram utilizadas cinco subcategorias, com variação entre *muito baixo* e *muito alto*, estabelecidas a partir de níveis de desempenho dos candidatos (NUÑEZ, 2017b), apresentados na Tabela 02.

As análises sobre os conteúdos abordados em cada questão em conjunto com os dados do desempenho servem de base para identificar os conteúdos nos quais os candidatos apresentaram as maiores dificuldades de aprendizagem.

⁴ Neste trabalho, denomina-se distrator a resposta que não corresponde à resposta correta. Ou seja, o distrator aponta o erro.

⁵ Neste trabalho, denomina-se gabarito a resposta correta.

Tabela 02 – Índice de Desempenho ou de acerto

Índice de Desempenho	% de acerto
Muito alto	75 – 100
Alto	55 – 74
Médio	45 – 54
Baixo	25 – 44
Muito Baixo	0 – 24

Fonte: Comperve/UFRN (2016)

Dessa forma, foi possível determinar os conteúdos nos quais os estudantes cometeram os maiores percentuais de erros a fim de se poder associar uma dificuldade na língua portuguesa.

Por fim, este trabalho, entre suas propostas, apresenta dados e análises que ajudem a melhorar ou transformar o ensino da Língua Portuguesa nas escolas de nível médio com vistas à melhoria no processo de ensino-aprendizagem da disciplina nesse nível de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias é composta de 45 questões, distribuídas entre os conteúdos de língua estrangeira, língua portuguesa, literatura, artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação (TICs). Em 2016, a língua portuguesa foi abordada em 14 questões que abordaram as competências e habilidades previstas na matriz de referência do ENEM, conforme a Tabela 1.

Tabela 01 - Quantidade de questões por competência/habilidade no ENEM 2016.

Competências	C6			C7				C8			TOTAL
	H18	H19	H20	H21	H22	H23	H24	H25	H26	H27	
2016	3	1	1	1	1	1	2	2	1	1	14

Fonte: OVEU/COMPERVE/UFRN, 2017. [Adaptado]

Esses dados revelam uma preocupação de que as questões abranjam todas as habilidades, em todas as competências, de modo que o candidato seja avaliado em relação a todos os conteúdos elencados na Matriz de Referência do ENEM. A partir desses dados, é

também possível verificar que, apesar de uma distribuição quase regular entre as habilidades exploradas na prova nesse ano, a H18 foi abordada em um maior número de questões (3).

Essa habilidade exige do candidato “Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos”. Ou seja, diz respeito, basicamente, à compreensão das relações coesivas entre as partes do texto de modo a possibilitar a interpretação do sentido das ideias do texto. Esse dado também revela uma maior exigência na abordagem da leitura e da construção de sentido do texto nas questões de língua portuguesa.

Continuando com a análise da prova, foram verificados quais os conteúdos da matriz de referência foram abordados e, em seguida, os temas específicos da língua portuguesa exigidos para a solução de cada questão. O Quadro 02 apresenta o resultado dessa análise.

Quadro 02 – Conteúdo e tema por questão de língua portuguesa na prova de linguagens – ENEM 2016.

Q	C	H	CONTEÚDO	TEMA
96	6	19	Recursos expressivos da língua (funções da linguagem).	Função da linguagem: interpretação de metalinguagem.
102	8	25	Usos da língua: variação linguística.	Variação linguística: variação regional.
105	7	23	Propósito comunicativo do texto.	Leitura: propósito comunicativo do texto.
106	8	27	Usos da língua: norma culta.	Variação linguística: registro de linguagem - norma culta.
110	6	18	Procedimentos de construção de textos: organização da macroestrutura semântica e a articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas).	Coesão: coesão sequencial.
111	6	20	Recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos.	Semântica: sinonímia.
112	7	22	Formas de apresentação de diferentes pontos de vista. Relação entre propósitos comunicativos.	Leitura: interpretação com intertextualidade.
113	6	18	Recursos expressivos da língua, procedimentos de construção de textos: articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas).	Coesão: função coesiva dos dois pontos.
118	7	21	Propósito comunicativo, função sociocomunicativa do gênero.	Leitura: estratégia argumentativa.
121	8	26	Usos da língua: norma culta e variação linguística; grau de formalidade, seleção lexical	Variação linguística: registro formal da linguagem.
131	7	24	Propósito comunicativo, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.	Leitura: recurso argumentativo.
132	6	18	Recursos expressivos da língua, procedimentos de construção de textos.	Coesão: função coesiva das reticências.
133	8	29	Uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: seleção lexical.	Semântica: seleção lexical.
135	7	24	Organização e progressão textual; propósito comunicativo.	Leitura: propósito comunicativo do texto.

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Para fins desta pesquisa, nomearam-se os temas de acordo com o conteúdo mais específico da língua portuguesa abordado na questão, não necessariamente seguindo a divisão presente nas gramáticas e livro didáticos. Desse modo, tem-se: 1 questão sobre função da linguagem; 2 questões sobre semântica; 3 questões sobre variação linguística; 3 questões sobre coesão; 5 questões sobre leitura.

Salienta-se, aqui, conforme já mencionado, que a prova é construída a partir de textos-base de diversos gêneros e, portanto, exige a aplicação de igualmente diversas estratégias de leitura e do conhecimento da estrutura composicional a partir da qual cada gênero é construído. Dessa forma, considera-se, neste trabalho, que o candidato está em constante uso desses recursos para solucionar tanto as questões específicas sobre leitura quanto as questões sobre os outros temas da língua portuguesa.

Após essa verificação, foram analisados os desempenhos dos candidatos em cada questão. Em seguida, os desempenhos foram categorizados em *muito alto, alto, médio, baixo e muito baixo* e, com essa categorização, foram destacadas as questões com desempenhos baixo e muito baixo, relacionados aos conteúdos abordados.

Em relação aos candidatos selecionados em primeira chamada do SISU para a UFRN, em 2016, foram encontradas três questões com baixo desempenho e uma com muito baixo desempenho. Essas questões estão caracterizadas com o tema (conteúdo específico da língua portuguesa) e a sub-habilidade (exigência específica da questão) no Quadro 04.

Quadro 04 – Temas de Língua Portuguesa com desempenhos baixo e muito baixo dos selecionados no ENEM 2016.

QUESTÃO	DESEMPENHO SELECIONADOS		TEMA Conteúdo específico	SUB-HABILIDADE
106	17,0%	MUITO BAIXO	Variação linguística: registro de linguagem – variante culta.	Comparar dois textos em relação aos usos da língua.
135	35,8%	BAIXO	Leitura: estratégia argumentativa	Depreender a finalidade da repetição de um trecho do texto como estratégia de argumentação.
110	37,2%	BAIXO	Coesão: coesão sequencial.	Depreender a relação de sentido estabelecida entre dois trechos do texto.
132	40,2%	BAIXO	Coesão: função coesiva das reticências.	Depreender a finalidade do uso das reticências no texto.

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Esse quadro revela que os candidatos selecionados em 2016 apresentaram dificuldades em questões referentes a variação linguística, coesão e leitura. A seguir, uma breve descrição e análise de cada questão.

Questão 106 (17% de acerto)

Os textos-base da questão são: a) a transcrição de um trecho de uma entrevista concedida por uma professora de português a uma emissora de rádio e b) a adaptação dessa entrevista para a modalidade escrita. A questão exige que o participante indique o que há em comum entre os dois textos base no que diz respeito ao uso da língua. Para responder corretamente à questão, o participante deveria indicar como aspecto comum aos dois textos o fato de que ambos, um na modalidade oral e outro na modalidade escrita, são amostras do português culto urbano, condizentes com a situação comunicativa de produção (entrevista concedida por uma professora de língua portuguesa respondendo sobre o ensino da língua).

Salienta-se, aqui, que essa questão foi a que teve o mais baixo desempenho nos quatro anos em estudo na pesquisa da COMPERVE (2013 a 2016). A análise dos distratores revelou que o distrator de maior escolha entre os participantes (31,6%) foi o A, no qual o erro está associado a indicar como aspecto comum aos dois textos o fato de que ambos apresentam ocorrências de hesitações e reformulações. Essa resposta não se sustenta porque apenas o texto base I apresenta essas ocorrências, que são mais características da modalidade oral da língua.

A escolha desse distrator, em percentual quase duas vezes maior que o de escolha do gabarito, pode apontar para uma dificuldade de aprendizagem relacionada a reconhecer a variante culta urbana em uma transcrição de um texto originalmente produzido na modalidade oral. Essa dificuldade pode ser explicada pela comum associação do registro culto apenas à modalidade escrita. Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) considera que “a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição da cultura predominante oral para uma cultura permeada pela escrita [...]”. Nesse sentido, Melo e Cavalcante (2006, p. 78) afirmam que trabalhar com o oral em sala “é, antes de tudo, identificar a imensa riqueza e variedade de usos da linguagem oral no cotidiano”. O professor deve mostrar aos estudantes que há diversos gêneros orais, tanto no âmbito da informalidade quanto da formalidade. Portanto, “é necessário abandonar a idéia de que o oral é uma realidade única, normalmente identificada com a conversa espontânea” (p. 78), e que a modalidade escrita é o único registro da variante culta.

Questão 135 (35,8%)

O texto-base da questão é o fragmento de uma crônica de Affonso Romano de Sant’Anna, publicado no jornal Estado de Minas, em que o autor trata do modo como as

peças se relacionavam em outros tempos. A questão exige que o participante depreenda a finalidade da repetição do trecho “Você pode não acreditar: mas houve um tempo em que ...” como estratégia argumentativa. Para responder corretamente à questão, o participante deveria depreender que a finalidade da repetição do trecho em destaque configura-se como uma estratégia argumentativa que visa sensibilizar o leitor sobre o modo como as pessoas se relacionavam entre si num tempo considerado mais aprazível. Em todos os parágrafos introduzidos pelo trecho destacado, o autor dá exemplos de atitudes que as pessoas tinham diante de uma vida despreocupada com a insegurança: deixar leite e pão na porta da casa, andar à noite pelas ruas, visitar os vizinhos, namorar no portão de casa.

O distrator de maior escolha (35%) foi o E, no qual o erro está associado à depreensão de que a finalidade da repetição do trecho em destaque configura-se como uma estratégia argumentativa que visa convencer o leitor sobre a veracidade de fatos relativos à vida no passado. Apesar de tratar sobre fatos do passado, o foco do texto não é comprovar sua veracidade, mas mostrar como a forma de se relacionar das pessoas em outros tempos era mais agradável.

Esse erro pode revelar uma dificuldade de aprendizagem relacionada a depreender, em um texto argumentativo, a ideia defendida pelo autor e, conseqüentemente, relacionar argumentos que o sustentam. De acordo com Leal, Brandão e Torres (2011), em questões em que é necessário identificar o ponto de vista e/ou as justificativas do autor, uma habilidade básica a ser construída é compreender o que o autor está defendendo no texto. “Obviamente, o nível de dificuldade desse tipo de questão é muito variável, pois o ponto de vista e as justificativas podem estar explícitos ou podem estar implícitos, exigindo elaboração inferencial” (p. 92).

Esse erro também pode apontar para dificuldade de aprendizagem associada ao fato de o texto base configurar-se como gênero crônica, que apresenta, em sua estrutura, traços de linguagem literária, como uso de metáforas, presença da primeira pessoa do discurso e apelo à sinestesia. Segundo Silva (2008, p. 7), normalmente “o leitor lê a crônica considerando-a uma leitura leve e agradável, já que se trata de temas relacionados ao seu cotidiano, podendo passar despercebido o teor argumentativo que está presente”.

Questão 110 (37,2% de acerto)

O texto-base da questão é o trecho adaptado de um artigo sobre a capacidade humana de rir, publicado no site da Globonews. A questão exige que o participante depreenda a

relação de sentido estabelecida entre o trecho “Acontecendo de o cientista provocar um dano em um local específico no cérebro” e a oração seguinte (“o rato deixa de fazer essa vocalização e a brincadeira vira briga séria”). Para responder corretamente à questão, o participante deveria depreender que o trecho em destaque (oração subordinada) estabelece com a oração seguinte (oração principal) uma relação de condição, pois é preciso que ocorra uma lesão em local específico no cérebro (condição) para que não haja vocalização dos ratos (resultado).

Nessa questão, o distrator de maior escolha (45,9%) foi o D, no qual o erro está associado a depreender que o trecho em destaque (oração subordinada) estabelece com a oração seguinte (oração principal) uma relação de consequência, considerando que o fato de não haver mais vocalização dos ratos é a causa para o dano no cérebro.

Essa interpretação pode revelar uma dificuldade de aprendizagem relacionada a identificar a oração subordinada em orações reduzidas (no caso em questão, oração reduzida de gerúndio). Braga (2002) explica que as orações reduzidas de gerúndio podem favorecer a sobreposição de relações semânticas e que, pela própria redução a que são submetidas, são orações com maior tendência a exibir essa aglomeração de sentidos. Esse fato, segundo a autora, requer um esforço maior por parte do ouvinte (mesmo esforço exigido do leitor) para identificar o significado desse tipo de orações.

Questão 132 (40,2%)

O texto-base da questão é um miniconto de Marcelo Coelho, presente no livro “Os cem menores contos brasileiros”, que traz um diálogo sobre uma ocorrência policial. A questão exige que o participante depreenda a finalidade do uso das reticências na fala de um dos personagens (“— É. O PM pensou que...”) como recurso coesivo que contribui para a progressão temática do texto. Para responder corretamente à questão, o participante deveria depreender que as reticências foram utilizadas para indicar uma informação implícita, ou seja, uma informação que está clara para os interlocutores (daí não haver necessidade de completar a fala), mas que não está explícita no texto.

O distrator de maior escolha (36,2%) foi o E, no qual o erro está associado à depreensão de que as reticências foram utilizadas para indicar a interrupção de uma ação. Essa interpretação não se sustenta, visto que a ação do texto é um diálogo, portanto não houve interrupção da ação, uma vez que o diálogo teve continuidade. Houve, sim, interrupção intencional da fala de um dos interlocutores, o que não impediu a progressão do texto, de

modo que o outro interlocutor retomou seu turno no diálogo sem demonstração de dúvidas quanto à fala anterior.

Esse erro pode apontar para uma dificuldade de aprendizagem relacionada a interpretar as reticências como elemento de coesão do texto, atribuindo-lhe somente uma função estrutural de demonstrar, por exemplo, a ocorrência de supressão de palavras. Como componentes das operações de textualização, os sinais de pontuação são essencialmente traços de operações de conexão e, sobretudo, de segmentação do texto escrito (SCHNEUWLY, 1998 *apud* SILVA E MORAIS, 2007; p. 61). Desse modo, a pontuação contribui para a construção da coesão e da coerência textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise feita neste trabalho, verifica-se que, embora sejam estudantes com o melhor desempenho, selecionados na primeira chamada do SISU 2017, os candidatos ainda demonstram ter dificuldade de aprendizagem relacionada a alguns conteúdos da língua portuguesa, visto que os dados revelaram questões com baixo e muito baixo desempenhos.

A análise dessas questões revelou dificuldades de aprendizagem nos temas de coesão, leitura e variação linguística relacionadas a: reconhecimento da variante culta em um texto na modalidade oral; depreensão de argumentos que sustentam a ideia defendida em texto argumentativo do gênero crônica; identificação da subordinação em orações reduzidas; interpretação do emprego das reticências como elemento coesivo no texto. O ensino desses conteúdos, portanto, parece carecer de uma revisão considerando os referenciais teóricos que embasam os PCNs e a matriz de referência do ENEM com vistas a dirimir tais dificuldades de aprendizagem.

Com o seguimento dessa pesquisa sobre erros e dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa em nossos estudos de pós-graduação, continuaremos o intuito de contribuir com o ensino dessa disciplina no nível médio.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. R. J. **Competências linguísticas na prova do ENEM: uma abordagem sociolinguística**. Dissertação (Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. 102 f.

ANDRADE, S. R. J.; FREITAG, R. M. K. A Evolução do Tratamento da Variação Linguística no Enem. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 19/1, p. 293-320, jun. 2016.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BARROS, S. L. S. **Ensino de Língua e Linguagem: o ENEM e os referenciais curriculares como efeitos dos estudos linguísticos**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016, 246f.

BRAGA, M. L. 2002. Processos de redução: o caso das orações de gerúndio. In: KOCH, Ingedore Gomes Villaça (Org.) **Gramática do português falado: desenvolvimentos**. 2.ed. Campinas, SP: Unicamp. v. 6. (Série Pesquisas).

BRASIL - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2000. 71 p.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegamos na escola e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CANDIDO, M. M. L. As questões de língua portuguesa do ENEM e suas respectivas competências e habilidades. **Cadernos do CNLF**, vol. XVIII, nº 03 – Ensino de língua e literatura. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014. p. 266-383.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1965.

GERALDI, J. W. (org.); ALMEIDA, M. J. de *et al.* **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORA E SOUZA, O. C. E. **A apreensão do objetivo de ensino da língua portuguesa revelada por professores de português candidatos em concurso público para o município de Parnamirim/RN – ANO 2015**. IV SINALGE (Anais), V. 1, ISSN 2527-0028, 2017, 10p.

INEP/MEC. **Pisa no Brasil**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>>. Acesso em 13 de ago. de 2019.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 10ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. A.; TORRES, M. R. P. Leitura em livros didáticos: a argumentação em questão. **Educação**, 2011, 34(1), 86-98. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84818591011>>. Acesso em 30 de set. de 2019.

MELO, C. T. V.; CAVALCANTE, M. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCURSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 76-93.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**: Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

NÚÑEZ, I. B. **Erros e dificuldades de aprendizagem nas questões de Química do ENEM 2014**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11, 2017, Florianópolis. Anais do XI ENPEC. Florianópolis: ABRAPEC, 2017a, p. 1-11.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. **Estudo de erros e dificuldades de aprendizagem**: as provas de Química e de Biologia do Vestibular da UFRN. Natal: EDUFRN, 2012.

NÚÑEZ, I. B. RAMALHO, B. L. Os itens de Química do ENEM 2014: erros e dificuldades de aprendizagem. **Acta Scientiae**, Canoas, v.19, n.5, p.799-816, set./out. 2017.

OCDE. **Relatório final PISA**. Disponível em:

<<http://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-technical-report-final.pdf>>. Acesso em 13 de ago. de 2019.

SALES, W. S.; HORA E SOUZA, O. C. E. **As concepções de língua, texto, leitura e ensino**: uma análise com base em questões da prova de conhecimentos específicos do concurso público para o cargo de professor de português de Parnamirim/RN - ano 2015. Teresina: EDUFPI, 2016.

SANTIAGO, G. S. **Habilidades e competências de leitura segundo o ENEM**: entre a teoria e a prática. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. 2012, 114f. Taubaté/SP: Universidade de Taubaté, 2012.

SASSAKI, A. H.; DI PIETRA, G.; MENEZES FILHO, N.; KOMATSU, B.. Por que o Brasil vai Mal no PISA? Uma Análise dos Determinantes do Desempenho no Exame. **Policy Paper**, nº 31, Junho/2018. São Paulo: Centro de Políticas Públicas do Insper e USP. Disponível em: <<https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/Por-que-Brasil-vai-mal-PISA-Analise-Determinantes-Desempenho.pdf>>. Acesso em 12 de jun. de 2019.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27ª ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix: 2006.

SILVA, G. N. A argumentação presente em diferentes gêneros textuais. **Revista Anagrama** – Revista Interdisciplinar da Graduação. Ano 2, ed. 1. São Paulo: USP, Set./Nov. de 2008, 15 p.

SILVA, A. C. da. A natureza e os fins do conhecimento gramatical: análise de provas de exame do Português. **Diacrítica**, Ciências da Linguagem. Nº 23/1. 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/9764>>. Acesso em: 09 de maio de 2019.

SILVA, A. da; MORAIS, A. G. Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública. **Língua Escrita**, v. 1, p. 61-76, 2007. SOARES, Magda. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

UBER, C. G. **Critérios de Avaliação do Erro**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 1983.

WENCESLAU, F. L. **A gramática na leitura pela leitura as gramática**: verificação de desempenho em língua portuguesa do ENEM. 2014, 246f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.