

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM ENSINO E GRAMÁTICA: A INTERAÇÃO
ENTRE A VISÃO GRAMATICAL E AS ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

Thais Caroline Alves

REDAÇÕES NOTA MIL NO ENEM: O QUE ESTÁ POR TRÁS DO
“ERRO”?

Belo Horizonte

2025

Thais Caroline Alves

**REDAÇÕES NOTA MIL NO ENEM: O QUE ESTÁ POR TRÁS DO
“ERRO”?**

Monografia apresentada ao CEGRAE, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do certificado de Especialista em Gramática e Ensino.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Stefania Caetano Martins de Rezende Zandomênic

Belo Horizonte

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO E GRAMÁTICA: A INTERAÇÃO ENTRE A VISÃO
GRAMATICAL E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA/TCC

Às **14:00 horas do dia 10 de junho de 2025**, reuniu-se na Faculdade de Letras da UFMG a Comissão Examinadora indicada pela Coordenação do Curso de Especialização em ENSINO E GRAMÁTICA: A INTERAÇÃO ENTRE A VISÃO GRAMATICAL E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS, para julgar, em exame final, o trabalho intitulado "**REDAÇÕES NOTA MIL NO ENEM: O QUE ESTÁ POR TRÁS DO "ERRO"?**", apresentado por **Thais Caroline Alves**, como requisito final para obtenção do Grau de Especialista em ENSINO E GRAMÁTICA: A INTERAÇÃO ENTRE A VISÃO GRAMATICAL E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS. Abrindo a sessão, a banca examinadora, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Em seguida, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Profa. Dra. Márcia Cristina de Brito Rumeu indicou a (X) aprovação/ () reprovação do(a) candidato(a);

Prof. Dr. Junot de Oliveira Maia indicou a (X) aprovação/ () reprovação do(a) candidato(a).

Pelas indicações, o(a) candidato(a) foi considerado (X) aprovado(a)/ () reprovado(a).

Nota: 100/100.

O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, este encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA assinada eletronicamente por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Junot de Oliveira Maia, Professor do Magistério Superior**, em 12/06/2025, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Cristina de Brito Rumeu, Professora do Magistério Superior**, em 13/06/2025, às 14:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?



[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](#), informando o código verificador 4295451 e o código CRC **F611C57A**.

INSTRUÇÕES

Este documento deve ser editado apenas pelo Orientador e deve ser assinado eletronicamente por todos os membros da banca.

Referência: Processo nº 23072.239390/2023-62

SEI nº 4295451

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir começar e concluir mais essa importante etapa da minha vida.

A minha família, por todo o apoio e amor. Em especial, agradeço ao meu marido, Fábio, que esteve comigo e acompanhou de perto a escrita da minha monografia de graduação, da minha dissertação de meu mestrado e, agora, da minha monografia da especialização. Obrigada por continuar aqui por mim.

À professora Stefania Zandomênicó, pela orientação cuidadosa e gentil. Obrigada por ter me ajudado a ressignificar a minha experiência com a pesquisa científica.

Aos professores Márcia Cristina de Brito Rumeu e Junot de Oliveira Maia, pelas enriquecedoras contribuições.

Aos meus colegas de pós-graduação, pela companhia durante durante as aulas à noite (momento em que todos já estávamos cansados), pela parceria, pelos bordões e pelas risadas. Obrigada por tornarem a trajetória mais leve.

RESUMO

Diante de um cenário de baixa incidência de redações avaliadas com pontuação máxima no ENEM, esta pesquisa se propôs a investigar os fatores que podem estar interferindo no desempenho dos participantes. Como nossa experiência no magistério nos mostra que a gramática é um dos grandes dificultadores nesse processo, focamos nosso trabalho na Competência I do Exame. Assim, analisamos as redações de referência disponibilizadas pelo Inep e produzidas entre os anos de 2013 a 2022 a fim de detectar quais foram os desvios cometidos por participantes com alto nível de competência linguística. Em seguida, comparamos as redações de modo a identificar se os tópicos gramaticais em que se verificou erro eram os mesmos nos diferentes textos. Então, analisamos as possíveis razões, a partir de referencial teórico, para esses desvios terem acontecido. Nesse processo, vimos que as maiores incidências gramaticais foram em relação à ortografia, à regência e à vírgula. Ao contrastar os casos, porém, foi possível identificar que, para além dos tópicos gramaticais, havia, entre os desvios, alguns pontos em comum, o que nos permitiu delimitar três eixos de análise: desvios que foram causados por problemas de memorização de regras ou hipercorreção, desvios que espelham uma questão de variação linguística e desvios que parecem refletir fatores que independem de conhecimento linguístico. Esta pesquisa, portanto, mostrou que o baixo índice de redações nota mil, ao que parece, é resultado de uma união de fatores que englobam desde aspectos linguísticos, de ensino-aprendizagem da gramática, até elementos extralinguísticos, como o formato do Exame.

Palavras-chave: redação; ENEM; nota mil; Competência I; gramática.

ABSTRACT

Given the low incidence of essays receiving the highest score in the ENEM, this research aimed to investigate the factors that may be affecting participants' performance. Based on our experience in teaching, which shows that grammar is one of the major challenges in this process, we focused our study on Competency 1 of the exam. Thus, we analyzed the reference essays provided by Inep, produced between 2013 and 2022, in order to identify the errors made by participants with a high level of linguistic competence. We then compared the essays to determine whether the grammatical topics in which errors occurred were the same across different texts. Next, we analyzed possible reasons for these errors, using theoretical frameworks. In this process, we found that the most frequent grammatical issues were related to spelling, verbal regency, and comma usage. However, when comparing the cases, it became clear that, beyond the grammatical topics, there were some common elements among the errors, which allowed us to define three analytical categories: errors caused by issues with rule memorization or hypercorrection; errors that reflect linguistic variety; and errors that seem to result from factors unrelated to linguistic knowledge. This research, therefore, suggests that the low rate of perfect-score essays appears to stem from a combination of factors, ranging from linguistic aspects and grammar teaching-learning processes to extralinguistic elements, such as the format of the exam.

Keywords: essay; ENEM; perfect score; Competency 1; grammar.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2.1. O FORMATO DA PROVA DO ENEM E SEU IMPACTO NO DESEMPENHO DOS PARTICIPANTES	11
2.2 A AVALIAÇÃO DA REDAÇÃO NO ENEM	15
2.2.1. A Competência I	16
3. METODOLOGIA	21
4. RESULTADOS.....	22
4.1. OS ERROS MAIS ENCONTRADOS: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA	22
4.2. O QUE ESTÁ POR TRÁS DO “ERRO”? AS POSSÍVEIS MOTIVAÇÕES	24
4.2.1. Desvios causados por problemas de memorização de regras ou de hipercorreção	24
4.2.2. Desvios que espelham uma questão de variação linguística	31
4.2.3. Desvios que parecem refletir fatores que independem de conhecimento linguístico.....	37
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

1. INTRODUÇÃO

Em 2025, a notícia¹ de que apenas 12 redações, em um universo de 3.180.388 textos, receberam pontuação máxima na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) trouxe à tona um incômodo a diversos profissionais da área da linguagem e da educação. Como é possível que apenas 0,0003% dos participantes consiga cumprir plenamente as competências exigidas pelo ENEM? Apesar de este ser o menor quantitativo dos últimos quinze anos, o índice baixo em relação à quantidade de redações nota mil não é algo novo: nos últimos anos, o número de inscritos que alcançaram a pontuação mais elevada na redação não ultrapassou 60 pessoas².

Tais resultados abrem margem para alguns questionamentos, uma vez que essa quantia ínfima de redações avaliadas com nota máxima sugere uma certa incoerência no processo avaliativo como um todo, afinal, ao que parece, a prova de produção textual do ENEM tem exigido dos participantes algo que o próprio sistema educacional não tem conseguido oferecer. Poderíamos, nesse sentido, abordar diversos aspectos da grade de correção da redação do ENEM que teriam potencial para explicar o motivo para tais participantes não alcançarem níveis elevados de pontuação nessa prova, no entanto, nossa experiência no magistério, somada à finalidade última deste trabalho – uma monografia de conclusão de curso de uma especialização na área de Gramática e Ensino –, leva-nos a restringir este estudo a um ponto que se coloca como grande desafio nas aulas de Língua Portuguesa: o aprendizado da gramática.

A maior parte dos professores de português (se não todos) hão de concordar que alguns conhecimentos da gramática normativa ainda aparecem como entraves a serem superados ao final do ensino médio. Essa condição é explicitada nas provas da disciplina e refletida nas redações produzidas pelos estudantes. No Exame, portanto, não seria diferente: ao observar o boletim de desempenho de ex-alunos que galgaram pontuações extremamente elevadas nessa prova (como 960 e 980, por

¹Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgados-resultados-do-enem-2024>>. Acesso em 01.04.25.

²A título de exemplificação, em 2023, apenas 60 participantes alcançaram nota mil; em 2022, 19; em 2021, 22; em 2020, 28.

exemplo) e analisar as redações produzidas por eles, percebemos que a Competência I é uma das grandes dificultadoras para a nota mil.

Foi esse cenário que despertou, em mim, o desejo de me debruçar especificamente sobre esse aspecto do Exame (a avaliação da gramática), sabendo, no entanto, que um estudo como este seria pertinente a todos os professores de redação. Afinal, esta pesquisa, em primeiro lugar, tem potencial para desmistificar a ideia de texto “perfeito”. Na verdade, não é porque uma redação recebeu nota máxima que ela é isenta de erros – até mesmo alguém com alto grau de instrução e manejo da linguagem comete alguns deslizes. Além disso, este trabalho nos dá a oportunidade de entender a motivação por trás do “erro”³ e, nessa mesma medida, possibilita-nos a antecipação de estratégias para tentar evitá-los. Se observarmos, por exemplo, que uma regra gramatical específica se coloca como um entrave até mesmo para participantes bastante competentes linguisticamente, ficará um alerta sobre a necessidade de pensarmos, enquanto professores, em como trabalhar de maneira mais assertiva esse conteúdo, tratando-o juntamente com os tópicos gramaticais com os quais os alunos costumam apresentar dificuldades.

Por outro lado, caso este trabalho evidencie aspectos que denotem muito mais um problema na forma como a avaliação é estruturada do que em uma dificuldade do aprendiz em si, ele pode funcionar, ainda, como um indício de que a forma de avaliação da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) poderia, em certa medida, ser repensada. Afinal, por mais que as situações identificadas não tenham sido suficientes para diminuir a nota das redações aqui analisadas – todas foram avaliadas com nota máxima – poderíamos inferir, a partir desse pequeno universo de textos, que, possivelmente, tais aspectos também têm potencial para impactar o desempenho de outros participantes.

Assim, este estudo propõe atender ao objetivo geral de contribuir para os estudos da gramática, investigando quais são os problemas gramaticais mais

³ Recorremos às aspas aqui e no título desta monografia como forma de questionar esse conceito. É importante que compreendamos que a noção de erro e desvio só existe em relação à norma-padrão, isso porque, “sendo a norma-padrão um parâmetro, idealizada, a consequência é que, em relação a um parâmetro, haverá sempre um desvio. Parametrizar certo tipo de conduta implica em hierarquizar as ações tomadas entre corretas, neutras, aceitáveis, e as incorretas, não neutras e inaceitáveis. Em relação à norma-padrão, pode haver desvio, e esse desvio será considerado um ‘erro’. Já em relação a normas baseadas no uso, essas não possuem um parâmetro em relação ao qual se distanciam, pois são empíricas, e, portanto, a relação entre elas é simétrica” (Lima & Rocha, 2022, p.40).

recorrentes nas redações nota mil no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aplicado entre os anos 2013 e 2022 e avaliando se eles se relacionam a uma dificuldade de aprendizagem do tópico gramatical respectivo ou a outras questões, linguísticas ou extralinguísticas.

Diante desse objetivo geral, temos como objetivos específicos: a) identificar os erros gramaticais cometidos pelos participantes em suas redações produzidas no ENEM, b) comparar as redações a fim de verificar se os tópicos gramaticais em que se verificou erro são os mesmos nos diferentes textos e c) analisar as possíveis razões, a partir de referencial teórico, para esses desvios terem acontecido.

Se considerarmos que o ENEM é, como veremos, uma avaliação que foi idealizada com o propósito primeiro de fazer um retrato sobre a educação no Brasil – e só, posteriormente, passou funcionar como porta de acesso ao ensino superior –, qual diagnóstico poderemos tirar, a partir das redações, a respeito do ensino e da aprendizagem da gramática nas escolas brasileiras?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O formato da prova do ENEM e seu impacto no desempenho dos participantes

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), inicialmente, com o objetivo central de “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (Inep, 2002, p. 5). Essa prerrogativa ia ao encontro do que se via nas tendências internacionais de escolarização e do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual postula a necessidade de a União realizar uma avaliação em escala nacional, “objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2008, art. 9º, VI). Ou seja, embora a prova do ENEM avaliasse o desempenho do aluno, o foco não estava no sujeito, mas sim na qualidade da educação no Brasil.

Para atender a essas demandas, na época, o ENEM era composto por uma prova única, a ser realizada em um período de cinco horas. Esta continha duas partes,

cada uma valendo 100 pontos: a primeira era formada por 63 questões de múltipla escolha, e a segunda, por uma redação. O enfoque era a avaliação das habilidades e das competências desenvolvidas ao longo da escolaridade, sendo que

competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As *habilidades* decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando novas reorganizações das competências. (Inep, 2002, p. 11)

Assim, a avaliação estruturava-se em cinco competências⁴, as quais se expressavam em torno de 21 habilidades. No caso da redação, esta era

avaliada por meio das mesmas cinco competências que estruturam a parte objetiva da prova, mas ‘traduzidas’ para uma situação específica de produção de texto escrito e desdobradas, cada uma, em quatro níveis que determinam os critérios de avaliação de cada competência. (Inep, 2002, p. 14)

É interessante, no entanto, observar que a ideia inicial do Exame era a

aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória que, importantíssima na constituição de nossas estruturas mentais, não consegue sozinha fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos. (Inep, 2002, p. 10)

Dessa forma, nas questões de múltipla escolha, eram propostas situações-problema que não continham “‘dicas’ ou ‘pegadinhas’” (Inep, 2002, p. 15) e não requeriam “memorização de fórmulas ou simples acúmulo de informações” (Inep, 2002, p. 15). Hoje, sabemos que a redação, por exemplo, tem sido fortemente afetada por um movimento contrário a essa premissa de valorizar mais as estruturas mentais desenvolvidas ao longo dos anos escolares do que a fixação de conteúdos, haja vista a quantidade de modelos prontos que têm sido disseminados nas redes sociais e

⁴ As competências eram: “I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica. II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural”. (Inep, 2002, p. 11)

memorizados por vários participantes sem qualquer tipo de penalização na nota final da prova.

Voltando à questão das habilidades e das competências, logo foram observados problemas estruturais nessa forma de avaliação, afinal,

não há, em uma prova, a possibilidade de mensurar competências. [Assim]⁵, o exame só se poderia estruturar na avaliação de habilidades, ou do 'saber fazer', que é o plano mensurável do conhecimento do aluno. No entanto, o boletim do aluno era apresentado por competências. (Andrade, 2012, p.71-72)

Além disso,

se considerarmos, especialmente, que tais competências descritas no Documento são complementares (dominar linguagem, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas) e que se referem a todas as habilidades descritas, a relação Competência x Habilidades proposta na Matriz e a forma como se apresentava o boletim de desempenho do aluno não se sustentavam. (Andrade, 2012, p. 72)

Esses fatores mostraram a importância de uma reformulação no ENEM, ideia que ganhou força, sobretudo, a partir do momento em que o Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado e passou a funcionar – associado a essa prova – como porta de acesso às universidades (entre 2004 e 2005). Assim, em 2009, veio a proposta da mudança que é vista até os dias de hoje, com quatro grupos de provas diferentes, cada qual com 45 questões, mais a redação, tudo isso sendo aplicado em dois dias e avaliado pela Teoria da Resposta ao Item (TRI).

De acordo com informações divulgadas na página do Inep⁶, atualmente,

a prova do Enem tem cinco notas: uma para cada área de conhecimento avaliada – Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática –, mais a média da redação. Para o cálculo das médias em cada uma das quatro áreas foi utilizada metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI), que busca medir o conhecimento a partir do comportamento observado em testes. No caso da redação, os critérios são os mesmos do Enem tradicional. [...] Diferentemente de uma prova comum, a nota do Enem em cada área não representa simplesmente a proporção de questões que o estudante acertou na prova. Em cada uma das quatro áreas avaliadas, a média obtida depende, além do número de questões respondidas corretamente, também da dificuldade das questões que se erra e se acerta,

⁵ As informações entre colchetes inseridas em cada uma das citações são acréscimos nossos.

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/para-entender-a-nota-do-enem>. Acesso em 06 jan. 2025.

e da consistência das respostas. Por isso, pessoas que acertam o mesmo número absoluto de itens podem obter médias de desempenho distintas.

Percebe-se, portanto, uma mudança significativa no perfil da prova, afinal, o TRI envolve a avaliação de itens e um escalonamento de grupos. Nesse sentido, o ENEM não se restringe mais, como antes, a avaliar o desempenho do aluno e, a partir disso, pensar em medidas em prol da melhoria do ensino. O objetivo maior, agora, é a entrada em universidades, tal como um vestibular: tem-se, portanto, um exame classificatório (Andrade, 2012). Qual seria o impacto disso no público?

A começar pela extensão da avaliação – que passou, como visto, de 63 questões para 180 –, a questão do tempo e da fadiga são aspectos que precisam ser analisados.

O gerenciamento adequado do tempo é frequentemente apontado como um fator importante para explicar o desempenho em testes padronizados de larga escala (RODRIGUES, 2007; WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009). Em particular, tanto a ansiedade quanto a ausência de estratégias específicas de resolução de questões são elementos que podem afetar negativamente a performance geral do candidato (GONZAGA; ENUMO, 2018) [...]. [Afinal, em um dos dias], os candidatos devem responder, em [cinco horas], noventa questões de múltipla escolha, [...] isso significa que, em média, cada questão deve ser resolvida em três minutos. [Em outro dia], além das noventa questões [...], há uma redação e acréscimo de meia hora no tempo máximo de duração da prova. (Barichello; Guimarães; Filho, 2022)

Se considerarmos que em trinta minutos não é possível fazer um projeto de texto e um rascunho e, ainda, passar a redação a limpo, a questão do tempo é, de fato, um dificultador para o pleno desenvolvimento da prova de produção textual. Aqui, a conta não fecha e o participante precisará fazer uma escolha: ou diminui o tempo destinado às questões, com a possibilidade de impactar seu desempenho nestas, ou faz o texto sem qualquer tipo de preparação prévia e tem uma nota potencialmente inferior na prova de produção textual.

Em relação ao quesito fadiga, é interessante a pesquisa realizada pelo Scimago Institutions Rankings (2022), a qual avaliou uma mesma questão em cadernos diferentes: “o valor em que estamos interessados é o percentual de acerto por questão. Teoricamente, se não existe efeito fadiga, a frequência de respostas corretas deve ser igual, independente da posição da questão” (Barichello; Guimarães; Filho, 2022). Os estudiosos encontraram, no entanto, “uma queda substancial no desempenho de estudantes em uma dada questão quando ela figurou mais próxima do fim da prova” (Barichello; Guimarães; Filho, 2022), ou seja, nem sempre o erro do

participante relacionava-se a uma falta de conhecimento. Embora esse estudo tenha sido elaborado com base em uma questão de matemática, acreditamos que tal aspecto também deve ser considerado quando a redação é o objeto de análise: será que, ao final do texto, a incidência de erros é maior, por exemplo?

Por fim, acreditamos que, pelo peso que o Exame ganha de “definidor de futuro” – afinal, a avaliação tem potencial para determinar quem poderá ou não conquistar a tão sonhada vaga na universidade –, aspectos emocionais, como o nervosismo, também poderão impactar diretamente no resultado do participante.

São esses fatores, entre outros, que pretendemos considerar na hora de avaliar, por meio da materialidade linguística, os desvios encontrados. Será o erro, de fato, um indicativo de que esse sujeito, ao final da vida escolar, não aprendeu determinada regra da língua ou há fatores que extrapolam essa questão? É isso que procuraremos entender por meio desta pesquisa.

2.2 A avaliação da redação no ENEM

A prova de redação do ENEM é bastante conhecida em território nacional. Ela exige, antes de mais nada, que o participante reflita sobre um tema proposto, sendo que “há o compromisso de que os temas abordem questões de ordem política, social, cultural ou científica, desde que apresentados como uma situação-problema, para a qual o autor do texto deverá propor soluções respeitando os direitos humanos” (Carvalho, 2005, p. 113).

Como visto no item anterior deste trabalho (2.1), embora a prova tenha sido reformulada ao longo do tempo, no caso da redação, as competências previstas logo na primeira versão do Exame são tomadas ainda hoje como base – ainda que com uma ou outra alteração de escrita. Assim, de acordo com o Inep (2023, p. 5), o participante precisará, em seu texto, cumprir com os seguintes quesitos:

Competência I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Competência II - 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.

Competência III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

No que diz respeito à nota, no entanto, algumas mudanças ocorreram. Inicialmente, “cada competência [era] avaliada sob quatro critérios, correspondentes aos conceitos: insuficiente, regular, bom e excelente, respectivamente representados pelos níveis 1, 2, 3 e 4 associados às notas 2,5; 5,0; 7,5; 10,0” (Inep, 2002, p. 18); hoje, a avaliação pressupõe seis níveis de desempenho. A pontuação final – que pode chegar a até mil pontos –, nesse sentido, é, atualmente, resultado da média da avaliação de dois avaliadores diferentes, os quais precisarão dar uma nota de 0 a 200 pontos em cada um dos critérios (Inep, 2023).

É curioso, no entanto, pensar em como isso tudo será avaliado, uma vez que, como visto, “competência” é algo abstrato demais para ser apreendido. Como dito inicialmente, exploraremos, aqui, especificamente, as exigências da Competência que dialoga com essa questão linguística. Assim, partindo dos documentos oficiais do Inep, faremos, a seguir, um panorama do que foi observado e avaliado ao longo do tempo na Competência I. Como nosso estudo se debruça sobre as redações nota mil, é importante que compreendamos o que foi – e ainda é – exigido em termos de escrita para a nota máxima.

2.2.1. A Competência I

Ao tomarmos o primeiro documento do ENEM (Inep, 2002), vê-se que a Competência I, ao desmembrar-se nos quatro níveis de avaliação já mencionados anteriormente, associa os conceitos de insuficiente, regular, bom e excelente aos desvios gramaticais e à sua frequência dentro do texto:

COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS (Níveis)
I Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstra conhecimento <u>precário</u> da norma culta, com <u>graves e freqüentes</u> desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. 2. Demonstra conhecimento <u>regular</u> da norma culta, com desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita <u>pouco aceitáveis</u> nessa etapa de escolaridade. 3. Demonstra <u>bom</u> domínio da norma culta, com <u>pontuais</u> desvios gramaticais e de convenções da escrita. 4. Demonstra <u>muito bom</u> domínio da norma culta, com <u>eventuais</u> deslizes gramaticais e de convenções da escrita.

(Inep, 2002, p. 19)

No nível 1, o mais rudimentar entre todos, observa-se que há a noção de desvios gramaticais “graves”. Embora esse material não esclareça qual seria essa hierarquia de erros, Carvalho (2005, p. 114) esclarece que, nesse caso, “o participante

emprega expressão muito próxima da modalidade oral e registro inadequado à proposta da prova; demonstra inadequação vocabular; revela conhecimento precário das normas gramaticais e das convenções básicas da escrita”. No nível 2, o “pouco aceitável” relaciona-se aos desvios da “sintaxe de concordância, regência e colocação, da pontuação e da flexão” (Carvalho, 2005, p. 114); no 3, há o uso de léxico produtivo e pontuação e ortografia adequadas, mas ainda há a possibilidade de erros, algo que difere este nível do 4, o qual já revela um texto autônomo no que diz respeito ao uso da norma culta, com a presença de um ou outro desvio apenas (Carvalho, 2005, p. 115).

Assim, percebe-se que os aspectos considerados inicialmente eram de três naturezas: a) adequação ao registro, b) norma gramatical e c) convenções da escrita:

Aspectos considerados na avaliação de cada competência

	a. Adequação de registro:	b. Norma gramatical:	c. Convenções da escrita:
<i>Comp. I</i>	- formal - variante adequada ao tipo de texto e à situação de interlocução	- sintaxe de concordância, regência e colocação - pontuação - flexão	- das palavras (ortografia, acentuação) - maiúsculas, minúsculas

(Inep, 2002, p. 20)

Dessa forma, ao que parece, questões como translineação, uso de hífen, paralelismo sintático, uso de pronomes átonos etc. não eram consideradas.

Na portaria que anuncia a mudança do ENEM (Portaria Inep nº109 de 27/05/2009), a matriz de referência e os níveis de cada Competência aparecem exatamente iguais ao do Documento Básico de 2002, logo, podemos presumir que a redação não foi objeto de estudo e de qualquer tipo de reformulação naquela época.

Por outro lado, no próximo documento a que temos acesso – o Guia do Participante de 2012 (Inep, 2012) –, algumas mudanças já são vislumbradas. Em primeiro lugar, a distribuição das notas já aparece equivalente à atual: de 0 a 200 pontos. A noção de hierarquização de erros, por outro lado, mantém-se (não sabemos, porém, se é a mesma aplicada antigamente) e, desta vez, é explicitada no material:

Desvios mais graves:

- falta de concordância do verbo com o sujeito (com sujeito antes do verbo);
- períodos incompletos, truncados, que comprometem a compreensão;
- graves problemas de pontuação;
- desvios graves de grafia e de acentuação (letra minúscula iniciando frases e nomes de pessoas e lugares); e
- presença de gíria.

Desvios graves:

- falta de concordância do verbo com o sujeito (com sujeito depois do verbo ou muito distante dele);
- falta de concordância do adjetivo com o substantivo;
- regência nominal e verbal inadequada (ausência ou emprego indevido de preposição);
- ausência do acento indicativo da crase ou seu uso inadequado;
- problemas na estrutura sintática (frases justapostas sem conectivos ou orações subordinadas sem oração principal);
- desvios em palavras de grafia complexa;
- separação de sujeito, verbo, objeto direto e indireto por vírgula; e
- marcas da oralidade.

Desvios leves:

- ausência de concordância em passiva sintética (exemplo: uso de "vende-se casas" em vez de "vendem-se casas"); e
- desvios de pontuação que não comprometem o sentido do texto.

(Inep, 2012, p. 12)

É interessante, nessa perspectiva, observar que problemas sintáticos, nessa época, eram considerados desvios, algo que, como veremos, não acontece mais. Além disso, para se atribuir a nota máxima seguindo esse critério, não havia a estipulação de quantidade máxima de erros, desde que estes não fossem do tipo mais grave:

Nota 200 - O participante demonstra excelente domínio da norma padrão, não apresentando ou apresentando pouquíssimos desvios gramaticais leves e de convenções da escrita. Assim, o mesmo desvio não ocorre em várias partes do texto, o que revela que as exigências da norma padrão foram incorporadas aos seus hábitos linguísticos e os desvios foram eventuais. Desvios mais graves, como a ausência de concordância verbal, excluem a redação da pontuação mais alta. (Inep, 2012, p. 13)

Ao que parece, essa noção de hierarquia foi abandonada apenas em 2013. No Guia do Participante daquele ano, o descritor para a nota 200 aparece modificado, já com a versão adotada até os dias atuais:

200 pontos - Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência. (Inep, 2013, p. 12)

Vê-se, portanto, que os desvios não são mais classificados em mais ou menos graves – todos são, na verdade, desvios a serem contabilizados. Nesse sentido, a

reincidência não é algo tolerável e há a exigência de que o erro, se houver, seja em caráter de exceção.

Uma das alterações que também nos chama a atenção aqui é a troca de “domínio da norma culta” – presente nos descritores e também na explicação da Competência I até aquele momento – por “domínio da modalidade escrita formal”. Se considerarmos que “norma culta” está associada à variedade falada pelo grupo social mais privilegiado do país, a troca dessa expressão mostra um grande avanço no que diz respeito à valorização da pluralidade linguística brasileira. Isso porque

o qualificativo *culto/a* não é, certamente, o mais adequado para qualificar uma norma e seus falantes porque pode sugerir que os outros falantes não são “cultos”, ou seja, não têm cultura, o que é, em si, um absurdo: todo e qualquer grupo humano tem cultura, como demonstram os estudos antropológicos. (Faraco & Zilles, 2017, p. 20)

Além disso, se

o papel da escola, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, não é apenas ensinar a língua padrão, mas ampliar a competência linguística dos alunos, sem desconsiderar o seu conhecimento linguístico e sem que tal norma seja considerada superior às demais variedades linguísticas (Sandoval; Alcântara; Zandomênico, 2017, p. 29),

tal alteração se faz pertinente, porque mostra a necessidade de o participante, de posse de todo conhecimento que ele tem das mais diversas variações, saber adequar a sua língua a esse contexto formal específico.

Passados alguns anos, outra mudança significativa no processo de avaliação da Competência I aconteceu na passagem de 2016 para 2017 – e é ela que perdura até o momento presente. Na Cartilha do Participante de 2017⁷, o leitor deparou-se com uma explicação que diferenciava *construção sintática* de *desvio*:

o avaliador corrigirá sua redação, nessa competência, considerando os possíveis problemas de construção sintática e a presença de desvios (gramaticais, de convenções da escrita, de escolha de registro e de escolha vocabular). Em relação à construção sintática, você deve estruturar as orações e os períodos de seu texto sempre buscando garantir que eles estejam completos e contribuam para a fluidez da leitura. Quanto aos desvios, você deve estar atento aos seguintes aspectos:

- Convenções da escrita: acentuação, ortografia, separação silábica, uso do hífen e uso de letras maiúsculas e minúsculas.

⁷ A Cartilha do Participante é um documento que traz análises das redações do ano anterior, dessa forma, embora a mudança que trataremos apareça registrada no documento de 2017, pode ser que esse novo olhar já tenha sido aplicado na correção de 2016 – as redações que foram produzidas em 2016, inclusive, já são analisadas, na cartilha de 2017, fazendo essa diferenciação entre *desvio* e *construção sintática*.

- Gramaticais: concordância verbal e nominal, flexão de nomes e verbos, pontuação, regência verbal e nominal e colocação pronominal.
- Escolha de registro: adequação à modalidade formal, isto é, ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade.
- Escolha vocabular: emprego de vocabulário preciso, o que significa que as palavras selecionadas são usadas em seu sentido correto e apropriadas para o texto. (Inep, 2017, p. 14)

Em outras palavras, a avaliação da Competência I abrange, desde então, dois olhares: primeiro, observa-se a qualidade das construções do texto, isto é, a presença – ou não – de subordinações, coordenações e intercalações e como o participante sustenta tudo isso via pontuação, afinal,

os textos com falhas relacionadas à estrutura sintática geralmente apresentam períodos truncados e justaposição de palavras, ausência de termos ou excesso de palavras (elementos sintáticos). Esses problemas são caracterizados, normalmente, por um ponto final separando duas orações que deveriam constituir um mesmo período (truncamento), ou uma vírgula no lugar de um ponto final que deveria indicar o fim da frase (justaposição), o que interfere na qualidade da estrutura sintática. (Inep, 2023, p. 10)

Em seguida, a análise do avaliador volta-se para a presença e a quantidade de desvios. Como se vê acima, estes relacionam-se aos mais diversos tipos de conhecimentos gramaticais estudados e adquiridos ao longo da vida escolar nas aulas de gramática (concordância, regência, acentuação, ortografia etc.). Assim, em tese, aquele que termina o ensino médio com pleno domínio dessas regras, por exemplo, não cometeria certos deslizos, mas será que, na prática, é isso que ocorre?

Compreender essa separação entre *construção sintática* e *desvio* é essencial a este nosso estudo, pois ela é a base para o entendimento da nota nesse critério: de acordo com a Grade Específica da Competência I, só consegue chegar aos 200 pontos – e ter potencial para chegar aos mil – os textos que tiverem “estrutura sintática excelente (no máximo, uma falha) e, no máximo, dois desvios” (Inep, 2019b, p. 10).

Devido a esta “barreira” prevista na grade, se uma pessoa comete apenas três desvios na redação inteira (isto é, ultrapassa a quantidade máxima prevista de dois desvios), ainda que suas estruturas sintáticas e construções estejam impecáveis, ele deverá ficar no nível 4 da Competência I, com pontuação 160, porque, de acordo com o Inep (2023, p. 10), o participante “demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa”, diferentemente de quem comete dois desvios ou menos, que possui “domínio excelente” (Inep, 2023, p.10). Mas será mesmo que aquele indivíduo possui menor competência linguística do que este? Se considerarmos tudo o que discutimos até aqui sobre as características da prova do ENEM, talvez esse não

seja o melhor parâmetro, nesse contexto avaliativo, para determinar se alguém atingiu, ou não, o nível máximo de proficiência na língua.

Acreditamos que esse seja um outro fator que pode estar interferindo na quantidade de redações que recebem nota mil anualmente, haja vista que os números começaram a cair significativamente a partir de 2013⁸ – que é, justamente, quando a grade passa a trazer, para o nível 5 (nota 200), a ideia de erros apenas em caráter de exceção –, e ficaram ainda menores de 2016 em diante⁹, o que coincide com a cronologia das mudanças aqui apresentadas.

O fato é que, em nosso caso, grande parte dos textos aqui analisados, necessariamente, não ultrapassam essa quantidade pré-determinada. Resta-nos, agora, saber que tipos de erro esses participantes cometem, conjecturar os porquês e refletir se essas incidências, de fato, relacionam-se, ou não, a uma questão de aprendizagem da língua.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa será desenvolvida com base na análise das redações nota mil produzidas a partir de 2013 e dos comentários feitos pelo Inep a respeito desses textos. A escolha por essa data-limite se dá, pois, como visto, foi nesse ano (2013) que a noção de hierarquia de erros deixou de ser aplicada e foi proposta a descrição para a Competência I que temos ainda hoje. Tomaremos como base para o estudo as redações publicadas nas Cartilhas de Redação divulgadas pelo próprio Ministério da Educação entre os anos de 2016 e 2023¹⁰.

De posse desse material, faremos, inicialmente, um levantamento quantitativo dos tipos de erros identificados nessas redações. Esses números poderão nos mostrar quais foram os desvios mais frequentes cometidos por participantes com alto domínio da modalidade formal ao longo desses últimos anos.

⁸ Em 2011, por exemplo, tivemos o maior número de redações nota mil, 3694; em 2012, a quantidade foi de 2.083; em 2013, em contrapartida, o número caiu para 481.

⁹ O número máximo de redações nota mil, desde então, foi de 77 textos, que aconteceu, justamente, em 2016.

¹⁰ A Cartilha de 2016 foi a primeira publicada – o mais próximo que o Inep havia feito disso foi o Guia do Participante, divulgado em 2012 e 2013. Nela, as redações apresentadas englobam provas de diferentes anos do ENEM, enquanto todas as outras cartilhas produzidas depois disso trazem, como visto anteriormente, redações restritas ao ano anterior. Por esta razão, como nossa última cartilha analisada foi a de 2023, nossas redações abrangem aquelas produzidas até o ano de 2022.

Em seguida, daremos início a uma análise qualitativa, de modo a tentar identificar recorrências em relação ao porquê de justamente esses problemas gramaticais terem sido os mais cometidos. Dessa forma, será possível reconhecer minimamente se há questões linguísticas que explicam essa situação ou se há questões que extrapolam o âmbito da aprendizagem da língua e, portanto, refletem outros aspectos da avaliação.

4. RESULTADOS

4.1. Os erros mais encontrados: uma análise quantitativa

Ao final de cada Cartilha do Participante, o Inep disponibiliza algumas redações que foram avaliadas com pontuação máxima e tece alguns comentários sobre elas. Da primeira Cartilha – publicada em 2016 – até a de 2023, foram divulgadas 62 redações. Destas, apenas 20 não apresentam qualquer tipo de erro gramatical. Ou seja, a maior parte dos textos (42) comporta desvio(s).

Dos problemas encontrados em cada um dos textos, tem-se o seguinte resultado:

ERRO	QUANTIDADE
Ortografia	9
Regência	9
Vírgula	8
Inadequação vocabular	6
Acentuação	4
Colocação pronominal	4
Concordância nominal	4
Hífen	3
Ausência de elemento sintático	2
Concordância verbal	2
Crase	2
Paralelismo sintático	2
Flexão nominal	1
Problema estilístico (eco) ¹¹	1

¹¹ Embora o “eco” não seja observado na avaliação da Competência I, como o Inep aponta esse problema no comentário da redação - “Não há erros gramaticais ou de convenções da escrita, exceto [...] por um problema estilístico decorrente da proximidade entre ‘consequentemente’ e

Repetição de elemento sintático	1
Tempo verbal	1

Considerando a grade atual de correção, vê-se que os problemas de construção sintática observados são ínfimos: apenas três (dois de ausência de elementos e um de repetição). Aqui, cabem duas observações: os problemas de vírgula encontrados nos textos não se caracterizam como tal, uma vez que, como veremos, não são responsáveis por truncamento ou justaposição. Além disso, a ausência de paralelismo sintático é avaliada como desvio gramatical pelo Exame, e não como questão sintática.

Com relação aos desvios, chama-nos à atenção a questão ortográfica tomando a primeira posição como erro mais comum, junto com a regência, pois chega a nos soar como contraditório uma redação nota mil ter problema de ortografia. Quando pensamos em um cenário em que isso seria possível, certamente, o professor hipotetiza que isso se deu mediante a ocorrência de palavras mais complexas, as quais geralmente confundem o falante/escritor, como “exceção” e “vicissitude”, por exemplo. No entanto, não é este o caso: muitas vezes, as palavras grafadas com erros são aquelas que o participante já havia, inclusive, utilizado de maneira correta na redação.

Por outro lado, outros erros – como pontuação, regência, colocação pronominal etc. – são esperados, porque se colocam como entraves também em sala de aula.

Ao analisar cada uma das ocorrências em busca das possíveis razões para o erro, pudemos identificar que, para além da classificação do tópico gramatical, há, entre a maior parte deles, algo em comum. Assim, a seguir, organizamos os principais¹² achados em três eixos centrais de análise: (1) a memorização de regras

‘facilmente’ (primeiro parágrafo, linha 5)” (Inep, 2016, p. 45) -, achamos viável incluí-lo em nosso levantamento.

¹² Embora, como visto anteriormente, haja 42 redações com desvios – as quais foram consideradas na análise quantitativa deste trabalho –, não utilizaremos recortes de todas elas em nossa análise qualitativa, que será apresentada na seção 4.2. Para esta parte, selecionamos os fragmentos que melhor dialogam com nossos eixos de análise.

e a hipercorreção, (2) a questão da variação linguística, e, por fim, (3) fatores que independem de questões linguísticas.

4.2. O que está por trás do “erro”? As possíveis motivações

4.2.1. Desvios causados por problemas de memorização de regras ou de hipercorreção

Em 29 de setembro de 2008, foi assinado o Decreto nº 6.583, que promulgou o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, com início de vigência em 1º de janeiro de 2009 e prazo máximo para adoção em 2016. Assim, a partir deste ano, caso o participante utilizasse a forma antiga, seria penalizado no ENEM e em outras avaliações.

Podemos pensar que foram dados vários anos para que os falantes se adaptassem a essa mudança, no entanto, considerando que a maior parte dos participantes de nosso estudo foram alfabetizados com outras regras de escrita, tal situação exigia que eles “esquecessem” o que fora aprendido anteriormente e assimilassem a norma atual, o que tornava o processo de incorporação de novas diretrizes mais difícil.

Uma das mudanças ocorridas diz respeito a palavras com vogais duplicadas, as quais, anteriormente, recebiam acentuação e passaram a não receber mais (por exemplo: voo). No ENEM 2017, a participante Ursula Gramiscelli Hasparyk comete um desvio que dialoga com isso; assim, acreditamos que possa ter havido, aí, uma dificuldade de memorização/aplicação da nova regra:

Recorte 1 (R1): Complementarmente, o Ministério da Saúde deve disponibilizar profissionais, como psicólogos, que **dêem**¹³ o apoio e o estímulo para a continuidade educacional dos deficientes e desconstruam, com atividades lúdicas e interativas com todos os alunos, como simulações da surdez, os preconceitos acerca desse grupo social (4º parágrafo). (Inep, 2018, p. 31)

Ainda sobre essa questão de assimilação, percebemos, ao longo das redações, que, quando um tópico gramatical apresenta muitas regras distintas a serem gravadas, sua aplicabilidade também é comprometida.

¹³ Em cada um dos recortes, o negrito será utilizado como artifício nosso a fim de destacar o fragmento que foi avaliado pelo Inep como desvio.

De acordo com o Inep, a participante Desirée Macarroni Abbade cometeu um desvio de concordância ao escrever “questões políticas-estruturais” no lugar de “questões político-estruturais” em:

(R2): A princípio, é possível perceber que essa circunstância deve-se a questões **políticas-estruturais**. Isso se deve ao fato de que, a partir da impunidade em relação a atos que manifestem discriminação religiosa, o seu combate é minimizado e subaproveitado, já que não há interferência para mudar tal situação (2º parágrafo). (Inep, 2017, p.39)

Se tomarmos a noção básica de concordância, o pensamento da participante está correto: como o núcleo “questões” está no plural, os adjetivos “políticas” e “estruturais”, que se referem a ele, também devem ficar. No entanto, há um problema no que diz respeito à memorização de uma regra específica da escrita: “nos adjetivos compostos, apenas o último elemento recebe a forma de plural” (Cunha & Cintra, 2013, p. 265). A única exceção é com relação a “surdo-mudo”, que admite a forma “surdos(as)-mudos(as)”. Assim, caso a participante tivesse esse exemplo na cabeça, poderia ser induzida ao erro por um caso de generalização indevida da regra – que, aqui, é um caso à parte.

Esse caso é interessante, porque a participante Isabella De Oliveira Cardoso faz o movimento oposto no que diz respeito à concordância – e que parece ir ao encontro do que era certo no caso anterior –, mas também erra:

(R3): Nesse âmbito, cabe ao poder público, na figura do Ministério Público, em parceria com a mídia nacional, desenvolver campanhas educativas – por meio de cartilhas virtuais e **curta-metragens** a serem veiculadas nas mídias sociais – a fim de orientar a população e as empresas de cinema a valorizar o meio cinematográfico e ampliar a acessibilidade das salas (4º parágrafo). (Inep, 2020, p.45)

Neste caso, o desvio acontece, pois “curta-metragem” não é um adjetivo composto, mas sim um substantivo composto, formado pelo adjetivo “curta” e pelo substantivo “metragem”. De acordo com a gramática, “geralmente ambos os elementos tomam a forma de plural quando o composto é constituído de dois substantivos, ou de um substantivo e um adjetivo” (Cunha & Cintra, 2013, p. 202). Nota-se que a falta de uma uniformização de regras dificulta a vida do falante, pois o acerto só ocorre mediante a memorização de cada caso.

Outro tópico gramatical que acumula diversos erros, os quais podem ser explicados pela forma como o conteúdo aparece nos compêndios gramaticais (e como é ensinado nas escolas), é a vírgula. Vejamos as incidências nas redações nota mil:

(R4) Cursos de conscientização, aliados a trabalho voluntário em comunidades carentes[Ø]¹⁴ poderiam servir como orientação pedagógica para quem costuma beber e dirigir (4º parágrafo). (Inep, 2016, p. 31)

(R5) Na década de 1970, por exemplo, era transmitida no rádio a propaganda de um banco utilizando personagens folclóricos, chamando a atenção das crianças[Ø] que, assim, persuadiam os pais a consumir (1º parágrafo). (Inep, 2016, p.42)

(R6) Além de coibir tais propagandas[Ø] deve-se punir aqueles que as utilizarem (4º parágrafo). (Inep, 2016, p. 46)

(R7) Ao poder público, cabe instituir a obrigatoriedade de participação masculina em fóruns, palestras e seminários que discorram acerca da importância do respeito às mulheres (4º parágrafo). (Inep, 2016, p. 49)

(R8) A frase do filósofo alemão mostra que, enquanto o Estado e a escola não garantem direitos iguais na educação dos surdos – com respeito por parte dos professores e colegas –[Ø] tal minoria ainda estará sofrendo práticas discriminatórias (3º parágrafo). (Inep, 2018, p. 31)

(R9) No entanto, com o avanço de algoritmos e mecanismos de controle de dados desenvolvidos por empresas de aplicativos e redes sociais, essa abundância vem sendo restringida e as notícias, e produtos culturais vêm sendo cada vez mais direcionados – uma conjuntura atual apta a moldar os hábitos e a informatividade dos usuários (1º parágrafo). (Inep, 2019a, p. 31)

(R10) Isso acontece, porque, como já estudado pelo historiador José Murilo de Carvalho, para que haja uma cidadania completa no Brasil[Ø] é necessária a coexistência dos direitos sociais, políticos e civis (2º parágrafo). (Inep, 2022, p. 35)

A capacidade de produzir orações complexas, com subordinações, coordenações, inversões e intercalações, é, como visto na parte teórica deste trabalho, característica de um falante que tem bom domínio da linguagem. No entanto, é interessante observar que empregar frequentemente essas construções ao longo da redação exige bastante domínio de qualquer escritor, sobretudo, no que diz respeito à pontuação.

Assim, tomando as regras gramaticais como base para explicar os desvios observados, temos que, em R4:

¹⁴ Inserimos entre colchetes o símbolo de vazio [Ø] para mostrar o local em que o participante deveria ter inserido a vírgula, mas não o fez. Quando a vírgula aparece em negrito, é porque, como indicado anteriormente, o uso feito por ele está equivocado.

(R4) Cursos de conscientização, aliados a trabalho voluntário em comunidades carentes[Ø] poderiam servir como orientação pedagógica para quem costuma beber e dirigir (4º parágrafo). (Inep, 2016, p. 31)

falta uma vírgula fechando o aposto “aliados a trabalho voluntário em comunidades carentes”; em R5

(R5) Na década de 1970, por exemplo, era transmitida no rádio a propaganda de um banco utilizando personagens folclóricos, chamando a atenção das crianças[Ø] que, assim, persuadiam os pais a consumir (1º parágrafo). (Inep, 2016, p.42)

o Inep pontua como desvio a ausência de vírgula após “crianças”, o que deveria marcar uma oração adjetiva explicativa (a ausência desse sinal de pontuação trabalha em outro sentido, qual seja, o de construir uma restrição); em R6:

(R6) Além de coibir tais propagandas[Ø] deve-se punir aqueles que as utilizarem (4º parágrafo). (Inep, 2016, p. 46)

há uma ausência de pontuação mostrando o deslocamento da oração subordinada adverbial “Além de coibir tais propagandas”; e, em R8 e R10:

(R8) A frase do filósofo alemão mostra que, enquanto o Estado e a escola não garantirem direitos iguais na educação dos surdos – com respeito por parte dos professores e colegas –[Ø] tal minoria ainda estará sofrendo práticas discriminatórias (3º parágrafo). (Inep, 2018, p. 31)

(R10) Isso acontece, porque, como já estudado pelo historiador José Murilo de Carvalho, para que haja uma cidadania completa no Brasil[Ø] é necessária a coexistência dos direitos sociais, políticos e civis (2º parágrafo). (Inep, 2022, p. 35)

faltam vírgulas para fechar a intercalação das orações subordinadas adverbiais “enquanto o Estado e a escola não garantirem direitos iguais na educação dos surdos – com respeito por parte dos professores e colegas” e “para que haja uma cidadania completa no Brasil”. Por outro lado, em R7,

(R7) Ao poder público, cabe instituir a obrigatoriedade de participação masculina em fóruns, palestras e seminários que discorram acerca da importância do respeito às mulheres (4º parágrafo). (Inep, 2016, p. 49)

o participante, possivelmente, inclui a vírgula, pois encara, incorretamente, “ao poder público” como um adjunto adverbial invertido (ao que parece, ele foi influenciado pela construção “ao”, que, muitas vezes, é utilizada com sentido temporal), quando, nesse caso, trata-se de um objeto indireto; já em R9:

(R9) No entanto, com o avanço de algoritmos e mecanismos de controle de dados desenvolvidos por empresas de aplicativos e redes sociais, essa

abundância vem sendo restringida e as notícias, e produtos culturais vêm sendo cada vez mais direcionados – uma conjuntura atual apta a moldar os hábitos e a informatividade dos usuários (1º parágrafo). (Inep, 2019a, p. 31)

o participante erra ao separar elementos enumerados dentro do sujeito composto (“as notícias e produtos culturais [sujeito] vêm sendo cada vez mais direcionados”).

É possível perceber, em todos esses casos, que há diversas razões diferentes para o emprego (ou não) da vírgula – e há, ainda, outros previstos nas gramáticas. Tudo isso demanda bastante memorização por parte dos falantes, o que, somado a outras questões que abordaremos mais adiante nesta seção (4.2), pode ter contribuído para a incidência desses desvios. Em se tratando desse tópico gramatical (a vírgula), o ensino poderia ser simplificado, de modo a fazer os alunos reconhecerem padrões gramaticais básicos (SVO) ou sintagmas dentro do sistema (Pilati, 2017). Isso diminuiria a necessidade de decorar regras, o que poderia gerar um resultado positivo no que diz respeito à incidência de situações como as observadas.

O hífen é outro exemplo que ilustra bem como a multiplicidade de regras pode impactar negativamente no desempenho dos participantes. Ao consultar a gramática, vemos que há cerca de 30 regras específicas em relação ao emprego desse sinal gráfico. Nas redações, encontramos os seguintes empregos:

(R11): Logo no início da colonização, o processo de catequização dos nativos foi incentivado, o que demonstra o desrespeito com as religiões indígenas, e, décadas depois, com o início do tráfico negreiro, houve também perseguição às religiões **afrobrasileiras** e a construção de uma imagem negativa acerca delas (3º parágrafo). (Inep, 2017, p. 37)

(R12) O Estado, como defensor dos direitos da população e do **bem estar** social, deve criar leis que impeçam a dominação das crianças pelo consumismo, impedindo a associação entre produtos e elementos atrativos a elas (4º parágrafo). (Inep, 2016, p. 40)

Em R11, o participante João Vitor Vasconcelos Ponte grafou “afrobrasileiras” em lugar de “afro-brasileiras”, o que causou um desvio, porque se trata de uma palavra composta em que o primeiro elemento está na forma adjetiva e “se mantém a noção da composição, isto é, os elementos das palavras compostas [...] guardam a sua independência fonética, conservando cada um a sua própria acentuação, porém, formando o conjunto perfeita unidade de sentido” (Cunha & Cintra, 2013, p. 80). Já em R12, falta o hífen em “bem-estar”, já que a regra preconiza que deve haver tal emprego “nos compostos com os advérbios *bem-* e *mal-*, quando o elemento seguinte começa por *vogal* ou *h*” (Cunha & Cintra, 2013, p. 80).

Por outro lado, há participantes que erram por fazerem o movimento oposto, isto é, acrescentarem o hífen onde não deveria haver. É provável que nestes casos haja um processo denominado hipercorreção, ou seja, como há diversas situações em que o sinal deve ser empregado, o falante generaliza a regra de união de termos e coloca o hífen, pressupondo que sua ausência é que seria configurada como um desvio. Isso é visto, por exemplo, em:

(R13): Portanto, cabe ao Estado — em sua função de promotor do bem-estar social — estabelecer uma ampla fiscalização do uso comercial do **meio-ambiente** em áreas com maior volume de povos tradicionais, mediante a criação de mais delegacias especializadas no setor ambiental, a fim de garantir a preservação do estilo de vida desses indivíduos (4º parágrafo). (Inep, 2023, p. 44)

De acordo com a gramática, “não se usa hífen em locuções de qualquer tipo, sejam, substantivas, adjetivas, pronominais, adverbiais, prepositivas ou conjuncionais” (Cunha & Cintra, 2013, p. 81), o que configura o caso supracitado como um erro.

Essa ideia de hipercorreção, inclusive, é muito interessante, pois, quando esta pesquisa foi idealizada, hipotetizávamos que seriam encontrados desvios de colocação pronominal nas redações, uma vez que, no português brasileiro, a posição proclítica é que é a “norma normal” (Faraco, 2017, p.12) – ou seja, a nosso ver, os estudantes teriam dificuldade em empregar a ênclise por não ser essa a tendência da nossa língua. No entanto, os textos mostram justamente o oposto: os participantes sabem que, pela gramática normativa, o pronome deve ser empregado após o verbo, tanto é que o desvio, quando ocorre, é justamente no caso em que a próclise deveria ter sido utilizada, mas os participantes não o fazem, possivelmente, por acreditarem que isso estaria errado:

(R14): Portanto, conclui-se que **deve-se** tomar medidas que incluam os surdos na educação, assegurando o desenvolvimento desse grupo (4º parágrafo). (Inep, 2018, p. 37)

(R15): No Brasil, o Artigo 1º da Constituição Federal de 1988 delibera a garantia da cidadania e da integridade da pessoa humana como fundamento para a instituição do Estado Democrático de Direito, no qual **deve-se** assegurar o bem-estar coletivo (1º parágrafo). (Inep, 2023, p. 26)

(R16): Por conseguinte, o povo que sobrevive a partir dessa atividade é prejudicado pelo que a Biologia chama de magnificação trófica, quando metais pesados **acumulam-se** nos animais de uma cadeia alimentar — provocando a morte de peixes e a infecção de humanos por mercúrio (3º parágrafo). (Inep, 2023, p. 33)

(R17): Sem desconsiderar o fato temporal, hoje **nota-se** que, apesar das conquistas legais e jurídicas alcançadas, a exaltação dos indígenas e dos demais povos tradicionais não se efetivou no cenário brasileiro e continua restrita às prosas e poesias do movimento romântico (1º parágrafo). (Inep, 2023, p.46)

Vê-se, nos quatro casos, a presença dos chamados “fatores de próclise”, isto é, partículas que atraem o pronome para antes do verbo, mas que foram ignoradas pelos participantes: as conjunções subordinativas “que” e “quando” em R14 e R16, respectivamente; o pronome relativo “no qual” em R15; e o advérbio de tempo “hoje” em R17.

Por fim, um último caso que ilustra o que temos tentado explorar aqui é o “etc.”, forma abreviada da expressão latina “et cetera”. Os falantes do português brasileiro utilizam tal construção para mostrar que há outros elementos que compõem uma enumeração, isto é, recorrem a ela em lugar de “e outros”. Ocorre, porém, que, se tomarmos a regra básica da enumeração – a qual diz que o último elemento deve ser introduzido pela partícula aditiva –, o falante pode cometer um desvio, uma vez que o “et” faz o papel da conjunção “e”, logo, não se coloca este elemento antepondo o termo neste caso. Foi isso o que aconteceu no texto da participante Gabriela Almeida Costa, o que se configurou como desvio:

(R18): Desta forma, é importante que sejam ensinados e discutidos nas salas de aula os conceitos de cidadania, consumismo, publicidade e etc., adequando-os a cada faixa etária (4º parágrafo). (Inep, 2016, p. 42)

Esse problema de repetição de elemento sintático reafirma a ideia de que um fator que contribui fortemente para o surgimento de erros é a multiplicidade de regras presente na gramática normativa. A participante Gabriela até poderia ter esse conhecimento, porém, em uma prova como esta, há muitos aspectos para serem lembrados e aplicados.

Assim, podemos concluir, neste item, que, por mais escolarizados que nossos sujeitos de pesquisa sejam, é inevitável que, vez ou outra, alguma regra passe despercebida – e, portanto, deixe de ser aplicada. Casos de hipercorreção, nesse sentido, também podem acontecer e induzir o participante ao erro. Não é que ele não saiba o conteúdo, mas talvez, simplesmente, esse seja um sinal de que, diante de uma bagagem linguística e cultural vasta adquirida ao longo de toda a vida escolar, fica difícil, ao participante, discernir quando se trata de um caso específico ou de outro.

4.2.2. Desvios que espelham uma questão de variação linguística

Quando voltamos à descrição do que é avaliado na Competência I atualmente, vemos que um dos problemas a serem penalizados é a “escolha de registro”, descrito como “adequação à modalidade¹⁵ formal, isto é, ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade” (Inep, 2017, p. 14). Por essa noção, fica nítido que o Exame considera a questão da modalidade restrita apenas ao vocabulário – e, curiosamente, no universo das 62 redações nota mil, apenas um participante¹⁶ comete esse erro. No entanto, ao se analisar a proeminência de erros, percebe-se que, muitas vezes, é justamente a “confusão” entre as variedades da língua (formal e informal, por exemplo), por parte dos participantes, a responsável pelos desvios nas redações.

Para entender melhor a questão, tomemos como base, inicialmente, o Manual de Correção do ENEM, o qual nos traz um exemplo interessante sobre isso quando explora os aspectos a serem observados na Competência I:

Informalidades/marcas de oralidade também são objeto de avaliação entre os desvios. Dessa forma, diante de uma frase como “os usuário de Internet no Brasil não tem nada a ver com os usuário americanos”, há um problema de convenção da escrita (a falta de acento na forma verbal “tem”), desvio gramatical de concordância (“os usuário”) e de desvio de informalidade/marca de oralidade (pelo uso da expressão “ter a ver com”, com sentido de “ser parecido” ou “ter comportamento semelhante”). (Inep, 2019b, p. 43)

Observa-se que, na situação em pauta, o único ponto considerado como um problema de modalidade é o emprego da expressão “ter a ver com”. No entanto, em muitos contextos linguísticos, construções como “os usuário” espelham um retrato da variedade linguística popular do falante. Nesse viés, Faraco (2017) defende que

as variedades que constituem o chamado português culto são as que estão mais próximas do polo urbano e do polo do letramento. Ou seja, o português culto reúne as variedades linguísticas da população tradicionalmente urbana e com acesso histórico à plena escolaridade e aos bens da cultura escrita. Já o chamado português popular reúne as variedades linguísticas da população de raiz rural e que historicamente teve pouco ou nenhum acesso à escolaridade e aos bens da cultura escrita. [...] Os estudos sociolinguísticos

¹⁵ Neste trabalho, entendemos “modalidade”, tal como apontado por Faraco (2017, p. 19), como a correlação entre a variedade e o grau de monitoração. Nesse sentido, a “modalidade formal” é aquela que exige, do falante, um alto nível de cuidado com o uso da língua.

¹⁶ Segundo o Inep, o texto de Rodrigo Junqueira Santiago Simões “apresenta apenas uma inadequação vocabular, no primeiro parágrafo, imprópria na modalidade escrita formal da língua, com o uso do vocábulo ‘resto’ (em vez de ‘restante’) no trecho ‘aspectos que as diferenciam do resto dos brasileiros’” (Inep, 2023, p. 37).

mostram [...] que, entre as muitas características que distinguem as variedades desses dois grandes grupos do português do Brasil, a mais forte é a frequência com que cada grupo faz a concordância. (Faraco, 2017, p. 18-19)

Em outras palavras, embora, nesse excerto da redação, de fato, haja um problema gramatical de concordância (tanto nominal, em “os usuário”, quanto verbal, em “tem”), o fator motivador do desvio pode ter relação com uma questão de variação.

Pensando agora no universo das redações nota mil, é claro que estamos falando de um sujeito com altos níveis de escolaridade e de competência linguística, logo, é esperado que ele tenha domínio das regras principais da gramática, bem como apresente um comportamento linguístico mais refletido na hora de escrever um texto, sabendo selecionar melhor as construções. No entanto, é importante salientar que

os falantes ditos cultos não são monovarietais: como qualquer falante de qualquer língua ou variedade, eles variam sua expressão. São, portanto, falantes da norma culta, mas têm diversos estilos de fala correlacionados às diferentes circunstâncias da interação social de que participam. (Faraco, p. 2017, 20)

Dessa forma, embora não esperemos, desse falante, um desvio como o mencionado anteriormente (de concordância) em contextos como o apresentado, a não ser que seja por um outro motivo que não a falta de domínio da norma, é importante que consideremos que “nem sempre a norma culta coincidirá com a norma-padrão” (Lima & Rocha, 2022, p.39). Em outras palavras, não é porque o falante é culto que ele estará isento de cometer “erros”; assim, desvios decorrentes de uma questão variacional podem ser encontrados até mesmo em redações escritas por esse público e não, necessariamente, refletir um baixo nível de escolaridade e/ou falta de conhecimento sobre a língua.

Vejamos, a seguir, algumas incidências, em nosso universo de textos, que parecem apontar para essa situação.

Tomemos, de início, o verbo “acarretar”. De acordo com o livro “Regência verbal: norma e uso” (Anjos, 2014, p. 15), “este verbo, na acepção de ‘causar, motivar, produzir, ocasionar’ e afins, é tradicionalmente tido como VTD (Norma Padrão). Há,

no entanto, usos cultos escritos dele como VTI (Norma Culta), com prep. *em*¹⁷. Essa situação é a prova de que a norma-padrão

não é determinada empiricamente, ou seja, a partir de construções reais, utilizadas por algum grupo social determinado. Ela é um rol de regras abstrato e idealizado, preservado pela literatura e por manuais e, por esse mesmo motivo, resiste à mudança pela qual naturalmente as línguas passam. (Lima & Rocha, 2022, p.39)

Assim, ao reproduzir esse uso frequente, a participante Jordana Bottin Ecco comete, segundo o Inep (e a gramática normativa), um desvio:

(R19) a participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que a estrutura sintática é excelente e há apenas dois desvios ao longo do texto: **a regência de acarretar no 3º parágrafo – “acarretando em episódios”** – e de parceria no último parágrafo – **“em parceria às delegacias”**. (Inep, 2017, p. 32)

Embora de natureza diferente, o segundo desvio da participante, observado no R19, parece também ir ao encontro da ideia de que variação linguística está relacionada aos desvios destacados nos textos.

De acordo com a regra básica da crase, “o acento grave é empregado para indicar a crase da preposição *a* com a forma feminina do artigo (*a, as*) e com os pronomes demonstrativos *a(s), aquele(s), aquela(s), aquilo*” (Cunha & Cintra, 2013, p. 78). No caso da redação da participante Jordana (R19), a palavra “parceria” rege a preposição “com” (quem faz parceria, faz parceria COM alguém), não “a”, mas a participante, bem como – curiosamente – outros três participantes, utilizam esse acento sem que o nome ou o verbo exija tal preposição.

O participante Paulo Fagnere Melo Silva escreve o seguinte trecho, que, segundo o Inep, apresenta desvio de paralelismo sintático:

(R20) Nesse sentido, a promulgação da lei de restrição ao consumo de bebidas alcoólicas por condutores de veículos foi uma vitória tanto para o Estado quanto a sociedade civil (1º parágrafo). (Inep, 2016, p. 35)

Tal problema gramatical pode ser constatado ao observar que “vitória” se relaciona a dois complementos, os quais, no entanto, não mantêm a mesma estrutura, como é preconizado pela gramática (nesse caso, o excerto deveria manter o formato

¹⁷ Podemos pensar que, talvez, tal uso se dê pela proximidade semântica dessa palavra com o verbo “resultar”, termo mais usual no linguajar brasileiro e que pede, justamente, essa preposição. Nesse sentido, a inclusão do “em” após o verbo “acarretar” ocorreria por um processo de analogia.

preposição “para” + artigo: “foi uma vitória tanto para o Estado quanto para a sociedade civil”; ou, ainda, apenas o artigo: “tanto para o Estado quanto a sociedade civil”). Na redação da participante Isabella Ribeiro de Sena Carvalho, o emprego equivocado do acento indicativo de crase também acontece e isso se dá em dois trechos distintos do texto:

(R21) A participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que a estrutura sintática é excelente, havendo [...] desvios pontuais de regência [...] no 2º parágrafo (“**o preconceito quanto às culturas minoritárias**” > “**o preconceito contra as culturas minoritárias**”) e no 4º parágrafo (“**deve inserir à matriz curricular**” > “**deve inserir na matriz curricular**”). (Inep, 2017, p.42)

Isso também é observado na produção da participante Mariana Mariah Idalgo Da Costa:

(R22) A participante demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, uma vez que a estrutura sintática é excelente e há presença de apenas um desvio. **No segundo parágrafo, observa-se um desvio de regência no trecho “... o enfrentamento à desinformação é crucial para a democratização”.** (Inep, 2022, p. 39)

Se, como visto, a crase só surge mediante a junção de uma preposição junto a um artigo feminino e, nesses casos, não há essa situação acontecendo, podemos fazer duas suposições: (1) pensar que tal regra talvez não esteja tão solidificada na mente dos participantes (o que nos parece estranho, uma vez que se trata de uma norma relativamente simples e os estudantes acertam o emprego desse acento em vários outros momentos) ou (2) conjecturar que é possível que tal construção soe de um modo mais formal aos participantes, quase como um preciosismo e, nesse sentido, sua ocorrência seria uma escolha refletida deles – daí a reincidência do acento grave em redações nota mil, mesmo que a norma-padrão não faça essa exigência.

Assim, os dois casos tratados (a regência do verbo “acarretar” e os usos da crase em contextos não exigidos) levam-nos a pensar que, talvez, a idade dos nossos participantes esteja contribuindo para a prevalência de tais erros. Eles são, possivelmente, muito jovens (a maioria faz o Exame ao terminar o ensino médio) e, nesse sentido, não têm experiências linguísticas suficientes para definir com precisão os limites entre “formal” e “informal”. Nesse processo, eles reproduzem o que já viram e o que julgam ser mais formal para o contexto determinado, mas, como visto, nem sempre esses usos correspondem ao da norma-padrão.

Outro ponto que costuma espelhar a questão de variação linguística e que é importante que consideremos neste trabalho é a fonética da língua.

Em muitas regiões do Brasil, por exemplo, é comum, na fala, haver a troca de fonemas, como ocorre em “m̃nina”, “c̃ruja” etc.. Uma possível explicação para isso é o que a Fonologia Gerativa Clássica nomeia como assimilação vocálica, situação em que – de maneira simplificada – um som se aproxima de outro por influência da vogal seguinte.

Para compreender melhor esse fenômeno e o que aconteceu no fragmento da redação que analisaremos a seguir (R23), tomemos a análise que Hernandorena (2001, p. 17) faz da palavra “seguir”:

O fenômeno de o /e/ de /seguir/ passar para [i], caracterizando a forma fonética [si'gir] (que é o mesmo que faz com que o /o/ de [koruʒa]), é explicado, nesse modelo, pela cópia do traço de altura de uma vogal por outra, pois a assimilação, nessa proposta teórica, é uma regra que se constitui em cópia de traço. [...] Entende-se que as vogais médias /e/ e /o/ copiam o traço [+ alto] da vogal da sílaba que as segue.

Tal cenário, acreditamos nós, tem potencial para explicar um desvio de grafia como o cometido pelo participante João Vitor Vasconcelos Ponte, ao escrever o seguinte trecho na redação:

(R23) Prova disso é a presença da não aceitação das crenças alheias em diferentes regiões e momentos históricos, como no Império Romano antigo, com as **persiguições** aos cristãos, na Europa Medieval, com as Cruzadas e no atual Oriente Médio, com os conflitos envolvendo o Estado Islâmico (2º parágrafo). (Inep, 2017, p. 37)

Afinal, em “persiguições”, o [e] pode ter sido influenciado pelo [i] da sílaba “gui”. A escrita, nesse sentido, seria o espelhamento dessa harmonização fonética ocorrida na fala.

Outro ponto a ser considerado é o fato de que é muito difícil diferenciar, na modalidade falada, palavras terminadas em /l/ e /u/, uma vez que tais fonemas se aproximam. Nesse sentido, quando olhamos palavras como “pincel” [pĩ. 'sɛw] e “céu” ['sɛw], por exemplo, há uma equivalência sonora entre “cel” e “céu”, embora as grafias difiram (uma é grafada com L e a outra é escrita com U). Isso poderia nos explicar o erro cometido pela participante Isabella Ribeiro de Sena Carvalho no trecho:

(R24) Ademais, cabe ao Ministério do Desenvolvimento Social a realização de palestras, **sarais** e exposições que exaltem a importância do respeito à diversidade religiosa do Brasil (4º parágrafo). (Inep, 2017, p. 41)

Isso porque, de acordo com a gramática normativa, “o plural dos substantivos terminados em vogal ou ditongo forma-se acrescentando-se -s ao singular” (Cunha & Cintra, 2013, p. 195), isto é, palavras terminadas em U, quando flexionadas no plural, mantêm a estrutura, tomando a forma “us”; já “os substantivos terminados em -al, -el, -ol, e -ul substituem no plural o -l por -is” (Cunha & Cintra, 2013 p. 199). No entanto, olhando para palavras que apresentam essa proximidade fonética, o falante poderia recuperar a regra a partir de um termo, nesse contexto, equivocado e, assim, fazer uma generalização indevida. Hipotetizamos que pode ter sido essa a causa para a participante ter escrito “sarais” (assim como o plural de “pincéis”, “anéis”, “móveis” etc.) em vez de “saraus”.

Por fim, outro desvio que parece refletir uma questão fonética – e, portanto, de variação – foi o observado na redação da participante Sarah Christyan De Luna Melo, que escreve:

(R25) Em função da implantação da Lei Seca, segundo pesquisas da UFRJ, os números de acidentes fatais no trânsito relacionados ao **alcolismo** caíram drasticamente desde o começo de 2013 (2º parágrafo). (Inep, 2016, p. 31)

Note-se, no trecho, o registro de “alcolismo”, em vez de “alcoholismo”. Se considerarmos que, na fala, a segunda vogal é suprimida [aw.ko.'liz.mu] por um movimento natural da língua de economia de esforço, podemos compreender que essa escrita pode ter refletido esse fenômeno de redução vocálica.

Neste subitem, tentamos mostrar que a variação linguística é um fator a ser considerado na incidência de erros. Isso porque, embora os participantes que alcançaram nota mil no ENEM sejam extremamente cultos, “os limites entre o registro formal e o coloquial são indefinidos, por isso é praticamente impossível determinar as fronteiras entre essas gradações, seja na língua oral, seja na língua escrita” (Prete, 1994, *apud* Sandoval; Alcântara; Zandomênic, 2017, p. 31).

Além disso, “nessa etapa da escolarização da maioria dos participantes (final do ensino médio), o uso formal e o informal da língua ainda são uma questão não muito bem definida para eles” (Sandoval; Alcântara; Zandomênic, 2017, p. 32). As autoras parecem sugerir, com isso, que a (pouca) idade dos participantes pode se

refletir de inúmeras formas no texto produzido por eles (vocabulário, estruturação de frases, coloquialidade etc.).

Nesse sentido, por mais monitorizada que seja a escrita dos participantes do ENEM, certos deslizos e confusões, como visto, podem ocorrer.

4.2.3. Desvios que parecem refletir fatores que independem de conhecimento linguístico

No item 2.1 deste trabalho, vimos que um estudo realizado com base nas questões de matemática do ENEM 2016 provou que o cansaço compromete o desempenho dos participantes, já que perguntas colocadas ao final do caderno tiveram menor índice de acerto do que quando constavam no início da prova. Nesta pesquisa, questionamo-nos se um fenômeno similar ocorria na prova de redação. Após analisar individualmente cada um dos nossos resultados, podemos inferir que sim: das 42 redações com desvios, 28 delas apresentam incidência de erros entre o terceiro e o quarto parágrafos, os quais, muitas vezes, são os parágrafos finais das redações na prova do ENEM. Vários dos casos abordados anteriormente, inclusive, enquadram-se também nessa situação: os erros registrados em R8, R11, R16, R19 estavam no penúltimo parágrafo do texto, enquanto os desvios encontrados em R1, R3, R4, R6, R7, R12, R13, R14, R18, R19, R21, R24 materializaram-se no parágrafo final da redação.

Além dessa situação, temos outros indícios que corroboram a crença de que há fatores extralinguísticos que interferem no desempenho da prova de redação, como veremos a seguir.

No texto produzido pela participante Sarah Christyan De Luna Melo, por exemplo, encontramos a seguinte construção:

(R26) Destarte, fica claro que a Lei Seca ajuda **tanto regulamentação** do trânsito, quanto na formação moral do cidadão brasileiro. No entanto, a forma de tratar os que desrespeitam a lei pode ser mudada (4º parágrafo). (Inep, 2016, p. 31)

Vê-se que, nesse caso, há uma ausência da preposição aglutinada com o artigo (“na”) antes de “regulamentação”, o que poderia apontar para uma dificuldade em relação à regra de regência do verbo “ajudar”. Ocorre, no entanto, que, em seguida, essa construção é utilizada (“quanto na formação moral do cidadão brasileiro”), o que nos

faz pensar que tal desvio foi causado, possivelmente, por desatenção – o próprio Inep, nesse sentido, afirma que o caso “se configura como descuido da participante, que demonstra aplicar corretamente a regência do verbo na sequência” (Inep, 2016, p. 32).

Outra situação interessante ocorre na redação da participante Laiane Da Silva Carvalho:

(R27) A crença na subalternidade **femina** é construída socialmente. A filósofa Simone de Beauvoir corrobora isso ao afirmar que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Os dizeres de Beauvoir revelam como a associação da figura feminina a determinados papéis não é condicionada por características biológicas, mas por pré-determinações sociais (2º parágrafo). (Inep, 2016, p. 49)

Como visto, a participante erra a grafia da palavra “feminina” – escreve-a como “femina”. É curioso, porém, observar que, nesse mesmo trecho (4ª linha), ela emprega o termo de maneira correta. Ou seja, o erro não se originou de um desconhecimento da grafia da palavra.

De maneira semelhante, o participante Lucas Domingos Ribeiro erra na escrita da palavra “femicídio”:

(R28) Entretanto, existem movimentos e organizações que têm como compromisso a redução dos descasos com a figura da mulher, como a campanha contra o **femincídio**, que une cidadãs em prol do combate ao patriarcalismo que impera na sociedade brasileira (3º parágrafo). (Inep, 2016, p. 57)

Ao contrastar os dois casos (R27 e R28), vemos algo em comum: ambos os participantes suprimem o (n)i. Nesse sentido, podemos supor que sílabas iguais ou muito parecidas (como é o caso de “mi” e “ni”) podem “enganar os olhos” já fatigados, o que aumenta a chance de erros, como os que aqui foram registrados.

Outro sujeito que prova ter conhecimento da regra, mas, ainda assim, comete desvio é a participante Natália Cristina Patrício Da Silva:

(R29) Além disso, é necessário que o Ministério da Justiça, em parceria com empresas de tecnologia, crie canais de denúncia de “fake news”, mediante a implementação de indicadores de confiabilidade nas **noticias** veiculadas – como o projeto “The Trust Project” nos Estados Unidos – com o intuito de minimizar o compartilhamento de informações falsas e o impacto destas na sociedade (4º parágrafo). (Inep, 2019a, p. 39)

No trecho em pauta, observa-se a ausência de acento obrigatório na sílaba “ti” – trata-se de uma paroxítona terminada em ditongo, daí a necessidade do sinal gráfico. O

mais interessante é que, no terceiro parágrafo, a participante havia escrito o termo corretamente, algo que não se mantém na última parte do texto.

Esse comportamento, que é – acreditamos nós – consequência de fatores que independem do conhecimento da língua, também é observado em dois trechos da redação do participante João Vitor Vasconcelos Ponte e no texto da participante Maria Juliana Bezerra Costa:

(R30) Desse modo, nota-se que a intolerância não se restringe a um grupo específico e é, de certa forma, natural ao ser humano, o que, porém, não significa que não pode o deve ser combatida” (2º parágrafo). (Inep, 2017, p. 37)

(R31) Portanto, a escola deve promover palestras sobre as **diferenças crenças** do país (4º parágrafo). (Inep, 2017, p. 37)

(R32) Esse panorama **nofasto** suscita ações mais efetivas tanto do Poder Público quanto de instituições formadoras de opinião, com o escopo de mitigar os diversos empecilhos postos frente à educação dessa parcela social. (Inep, 2018, p. 45)

Em R30, falta um “u” na construção “o” (deveria ser: “não pode ou não deve ser combatida”). Em R31, na intenção de qualificar “crenças”, o autor escreve o substantivo “diferenças”, em vez de o adjetivo “diferentes”; já em R32, a participante troca a letra “e” (“nefasto”) por “o”.

Por fim, esse problema de grafia também é visto no excerto produzido pela participante Thamyres do Santos Vieira em:

(R33) Dessa forma, assim **com** a desintegração de um átomo tornou-se simples na atualidade, preconceitos poderão ser quebrados (4º parágrafo). (Inep, 2017, p. 35)

Note-se, pela construção “assim com[o]” e a aproximação que a autora faz entre a simplicidade de se desintegrar um átomo e a resolução de preconceitos, que há uma busca por construir, semântica e sintaticamente, uma comparação entre o átomo e o preconceito, logo, era esperado o uso da conjunção “como” no lugar da preposição “com”. Tendo em vista a qualidade das construções observadas ao longo de todo o texto da participante, fica difícil defender que ela errou por não saber que o correto nesse caso seria outro termo.

Assim, a partir das evidências textuais analisadas neste item, fica nítido que os erros aqui encontrados não são consequência de uma falta de competência linguística

do participante em relação a um tópico gramatical específico – por isso, a incidência de desvios de ortografia, *a priori* estranhos em nossa visão, agora passam a fazer sentido –, na verdade, os resultados nos mostram que eles podem ser consequência da forma como o próprio Exame é estruturado. Seja em relação à quantidade enorme de questões, o que leva a uma fadiga; ao pouco tempo para a escrita e a revisão do texto (como visto, somam-se apenas 30 minutos a mais no tempo total da prova quando há a ocorrência da redação); ou à ansiedade e ao nervoso que fazem parte de todo e qualquer processo avaliativo, os desvios aqui encontrados até podem ser, em outros casos, motivados por dificuldades linguísticas, mas há fatores externos, para além disso, que têm potencial para influenciar no resultado e na qualidade da redação produzida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemo-nos a investigar os erros gramaticais cometidos pelos participantes que alcançaram a pontuação máxima na redação do ENEM entre os anos de 2013 a 2022, de modo a avaliar se esses desvios decorriam de uma dificuldade de aprendizagem de um tópico gramatical específico ou de outras questões linguísticas ou extralinguísticas.

Após analisar as redações, vimos que, dos 62 textos considerados em nossa análise, 42 apresentavam desvios de gramática – algo que refuta a crença popular de que um texto nota mil é “perfeito”¹⁸. Ao comparar os resultados, verificamos que as três maiores incidências de erros foram de questões relacionadas à ortografia, à regência e à vírgula – esse primeiro tópico gramatical, inclusive, deixou-nos intrigados, já que não esperávamos encontrar essa questão como a “campeã” de erros.

Ao contrastar cada uma das situações observadas nas redações, pudemos chegar a alguns eixos de análise que nos ajudaram a explicar a incidência desses e de outros desvios gramaticais.

Em primeiro lugar, vimos que a multiplicidade de regras da língua é um fator que dificulta o pleno desenvolvimento da escrita, uma vez que o indivíduo precisa

¹⁸ Ainda que, no imaginário popular, haja a crença de que uma redação nota mil seja isenta de erros, vê-se que a matriz do Inep não é a responsável por tal pensamento, uma vez que, conforme abordamos na seção 2.2.1, a grade prevê a possibilidade de erros, desde que estes se configurem como excepcionalidade.

identificar, em cada contexto específico, qual é a norma que baliza aquela situação. Neste ponto, alguns conteúdos destacam-se e merecem um cuidado especial na sala de aula, como pontuação, regência, colocação pronominal, uso de hífen e concordância. A hipercorreção, fenômeno observado em alguns casos, corrobora a ideia de que a quantidade de regras interfere no desempenho dos participantes, uma vez que vários demonstraram ter conhecimento da prescrição mais geral, mas falharam ao generalizar uma regra para todos os contextos (eles não perceberam que aquele caso, na verdade, era uma exceção).

Em seguida, observamos que, por mais escolarizado e conhecedor da língua que o participante seja, fatores como a idade, a falta de limites claros entre o que é formal e o que é informal e até mesmo elementos da fala podem induzi-lo ao erro. Isso ocorre porque, como a língua é composta por diversas variantes, o Exame exige do participante algo que, talvez, pela falta de experiência linguística suficiente, ele ainda não consiga fornecer com precisão: a seleção, dentro de seu rol linguístico, de construções e vocábulos formais e condizentes com a norma-padrão. O participante produz aquilo que ele acredita ser o mais adequado de acordo com o que já estudou e viu considerando os contextos mais cultos, porém, estes nem sempre vão ao encontro do que é preconizado pela gramática.

Por fim, foi possível perceber que, para além de fatores linguísticos, há questões do próprio Exame que parecem ser, também, dificultadores para a nota mil. A grande quantidade de perguntas do caderno de questões a serem respondidas no mesmo dia em que a redação, o tempo curto para a realização da prova, a ansiedade que envolve uma avaliação como essa, tudo isso tem potencial para interferir no desempenho dos participantes.

Terminamos, então, este trabalho, voltando ao questionamento inicial: por que há tão poucas redações nota mil no ENEM? Nosso estudo sugere que não se trata apenas de uma questão educacional – a qual, de fato, existe; afinal, o processo de ensino-aprendizagem da norma-padrão, tal como é feito atualmente, inclui o domínio de diversas regras e suas respectivas exceções, o que se coloca como uma grande dificuldade para estudantes tão jovens. Fatores como a variação linguística, as características dos alunos concluintes do ensino médio, a forma como a prova é aplicada e os próprios critérios de avaliação da redação do ENEM, ao que parece, também podem impactar a performance dos participantes e dificultar a tão desejada nota mil. Assim, nesse cenário, não existe um único “culpado”: em se tratando do

desempenho dos participantes na redação do Exame Nacional do Ensino Médio, a resposta para essa questão é, tal como a língua portuguesa, muito mais complexa do que aparenta ser.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Gisele Gama. **A metodologia do Enem: uma reflexão**. Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 33, p. 67-76, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/71/170>. Acesso em 06 jan. 2025.

ANJOS, Marcelo Alessandro Limeira dos [et al.]. **Regência Verbal: norma e uso** – Teresina: EDUFPI, 2014.

BARICHELO, Leonardo; GUIMARÃES, Rita Santos; FILHO, Dalson Britto Figueredo. **A formatação da prova afeta o desempenho dos estudantes? Evidências do Enem (2016)**. Educação e Pesquisa, n 48, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z7dXC8XkgmvZVL4Snyyc7PJ/>. Acesso em 06 jan. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

CARVALHO, Reginaldo Pinto. **Metodologia de correção da Redação do Enem**. In: INEP. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica. – Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_fundamentacao_teorico_metodologica.pdf. Acesso em 07 jan. 2025.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lidley. **Gramática do Português Contemporâneo**. – 6. Ed. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M.. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **A modalidade escrita formal da língua**. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (orgs.). Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores.- Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf. Acesso em 07 jan. 2025.

HERNANDORENA, Carmen Lúcia Matzenauer. **Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira. Aspectos fonético-fonológicos**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

INEP. Ministério da Educação. **A redação do Enem 2023 – Cartilha do Participante**. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em 26 jun. 2024.

INEP. Ministério da Educação. **A redação do Enem 2022 – Cartilha do Participante**. 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf. Acesso em 26 jun. 2024.

INEP. Ministério da Educação. **A redação do Enem 2020 – Cartilha do Participante**. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em 26 jun. 2024.

INEP. Ministério da Educação. **A redação do Enem 2019 – Cartilha do Participante**. 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf. Acesso em 26 jun. 2024.

INEP. Ministério da Educação. **Enem Redações 2019 – Material de leitura – Competência 1**. 2019b. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_1.pdf. Acesso em 07 jan. 25.

INEP. Ministério da Educação. **Redação no Enem 2018 – Cartilha do Participante**. 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em 26 jun. 2024.

INEP. Ministério da Educação. **Redação no Enem 2017 – Cartilha do Participante**. 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em 26 jun. 2024.

INEP. Ministério da Educação. **Redação no Enem 2016 – Cartilha do Participante**. 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf. Acesso em 26 jun. 2024.

INEP. Ministério da Educação. **Guia do Participante 2013**. 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf. Acesso em 07 jan. 25.

INEP. Ministério da Educação. **Guia do Participante 2012**. 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/guia_participante_redacao_enem2012.pdf. Acesso em 07 jan 25.

INEP. Ministério da Educação. **Enem – Documento básico**. 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf. Acesso em 06 jan. 2025.

LIMA, Sued; ROCHA, Tâmara Kovacs. **A Base Nacional Comum Curricular e a Linguística**. In: SCHER, Ana Paula [et al.] (orgs.). *A Gramática e a Linguística na sala de aula*. Prefácio de Lucas Takeo Shimoda. 1. Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 21-61.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SANDOVAL, Alzira Neves; ALCÂNTARA, Simone Silveira de; ZANDOMÊNICO, Stefania C. M. de R. **Notas sobre a avaliação de desvios de registro**. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**.- Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf. Acesso em 07 jan. 2025.