

## O Exame Nacional do Ensino Médio e a Metalinguagem em uma perspectiva histórica

Marcus Vinícius de Paula<sup>1</sup>

Mônica de Souza Serafim<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, empreendemos reflexões sobre a metalinguagem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde sua implementação, em 1998, à edição de 2024. Para tanto, basear-nos nos pressupostos teóricos de Bechara, Leite, Neves e Possenti. Metodologicamente, analisamos, individualmente, todas as questões de linguagem com o propósito de rastrear quais delas exigiam conhecimentos prévios de metalinguagem gramatical. A seguir disponibilizamos os resultados em tabelas e gráficos, a partir das provas em PDF disponíveis no sítio do ENEM, do ano de 1998 ao de 2024. Os dados nos revelaram que as questões de metalinguagem diminuíram ao longo das edições: de 1998 a 2008, o percentual de questões de metalinguagem na prova de linguagens, no tocante ao componente curricular de Língua Portuguesa, era de 14,54%; nas edições de 2009 a 2024, esse percentual é de 9,45%. Tais resultados nos permitem concluir que a diminuição nas questões relacionadas à metalinguagem não deve ser interpretada como um desinteresse do exame por esses conhecimentos, mas como uma escolha para que outras habilidades também apareçam no ENEM, a fim de que a diversidade de habilidades linguísticas seja avaliada.

**Palavras-chave:** Exame Nacional do Ensino Médio; Metalinguagem; Perspectiva Histórica.

### Introdução

O presente artigo tem como tema a presença de questões que exigem conhecimentos gramaticais nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desde sua implementação, em 1998, o ENEM consolidou-se como o principal exame de admissão ao ensino superior no Brasil, sendo responsável por democratizar o acesso às universidades federais e particulares. A proposta inicial do exame privilegiava uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, em oposição à estrutura tradicional de vestibulares, que costumavam enfatizar conteúdos segmentados e descontextualizados. Contudo, mesmo dentro

---

<sup>1</sup> Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté. Graduado em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo. Graduado em Letras pela Universidade de Taubaté. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0000-1628-0287>. E-mail: [ms.marcusdepaula@gmail.com](mailto:ms.marcusdepaula@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora na Universidade Federal do Ceará. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1518-3009>. E-mail: [mserafim15@gmail.com](mailto:mserafim15@gmail.com)

desse escopo inovador, observa-se que as questões de cunho gramatical — frequentemente associadas a abordagens tradicionais do ensino de Língua Portuguesa — ainda desempenham um papel relevante nas questões de maior dificuldade.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender o alinhamento entre a prova do ENEM e os documentos normativos que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao investigar o percentual de questões que exigem conhecimentos de gramática, parte-se da hipótese de que o ENEM utiliza questões gramaticais como forma de avaliar habilidades mais complexas, especialmente nas questões consideradas de maior dificuldade.

O estado da arte desse tema revela uma controvérsia histórica em relação ao ensino de gramática no Brasil. Enquanto autores como Evanildo Bechara (2006) e Maria Helena de Moura Neves (2014) defendem uma abordagem equilibrada entre gramática normativa e análise linguística; outros, como Marcos Bagno (2016) (que nos seus primeiros escritos chegou a afirmar que não se deve ensinar gramática para falantes nativos do português) e Sírio Possenti (1996), questionam a relevância de métodos tradicionais no contexto contemporâneo. A implementação da BNCC reforça a centralidade de uma abordagem discursiva e pragmática, embora reconheça a importância do domínio técnico da língua escrita em determinados contextos. Nesse cenário, a análise das provas do ENEM constitui uma oportunidade única para compreender como essas diretrizes se refletem na prática avaliativa.

O objetivo geral deste artigo é discutir sobre a concepção de prova do ENEM quanto à abordagem das questões de Língua Portuguesa que exigem conhecimentos prévios de conteúdos metalinguísticos, desde sua criação até o ano de 2024. Os objetivos específicos incluem: (a) analisar a frequência com que conhecimentos de conteúdos metalinguísticos são exigidos nos cadernos de questões de Língua Portuguesa; (b) discutir sobre o alinhamento dessas exigências com os documentos normativos de ensino.

A metodologia adotada combina abordagens qualitativas e quantitativas, com a análise de todas as provas do ENEM disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados serão apresentados por meio de tabelas e gráficos que detalharão a distribuição das questões gramaticais ao longo dos anos.

Este artigo está organizado em quatro seções teóricas principais. Após esta introdução, a primeira seção discute o ensino de gramática nas escolas brasileiras nas últimas décadas, enfatizando as transformações pedagógicas decorrentes de mudanças normativas e metodológicas, com foco nos PCN e na BNCC. A segunda seção traz uma breve análise contextual da prova do ENEM, com ênfase na prova de Língua Portuguesa. Em terceiro lugar, a seção metodologia detalha os procedimentos analíticos adotados e os critérios para tratamento dos dados. Em seguida, a seção de análise de dados apresenta os resultados obtidos, seguida pela conclusão, que articula os dados teóricos com os resultados práticos, destacando os desafios e as oportunidades para o ensino de gramática no contexto atual.

### **Panorama Geral: do Ensino de Gramática à Análise Linguística**

O ensino de gramática nas escolas brasileiras passou por importantes transformações a partir da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 1990. Os PCN foram propostos pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de fornecer diretrizes e orientações pedagógicas para o ensino básico no Brasil. Eles representam um marco na educação nacional, buscando reorientar os currículos escolares para promover uma educação mais inclusiva e contextualizada. Especificamente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, os PCN propuseram uma mudança de paradigma, afastando-se da abordagem tradicional, que priorizava o ensino da gramática normativa de forma isolada, para integrar a língua ao contexto da comunicação e da produção de sentidos. Em vez de se limitar ao estudo da norma-padrão como um conjunto de regras fixas e descontextualizadas, a nova proposta defendia uma análise linguística voltada para os usos da língua nos mais diversos contextos, com ênfase nos gêneros discursivos e na função comunicativa da linguagem.

Esse movimento de transformação do ensino de gramática no Brasil foi também reflexo de um fenômeno mais amplo na linguística brasileira. Essa mudança de paradigmas se

deu na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1960. Entre as razões que contribuíram para a exclusão do ensino tradicional de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, destaca-se o impacto dos estudos em Sociolinguística, iniciados na década de 1970 (Leite, 1999).

Os estudos sociolinguísticos trouxeram uma nova perspectiva ao enfatizar a legitimidade e a importância das diversas variantes linguísticas, promovendo uma mudança significativa na abordagem do ensino. Neves (2014) pontua que os dois grandes marcos de transformação em relação à gramática foram o advento da Sociolinguística e o desenvolvimento dos estudos sobre a oralidade, especialmente a análise da conversação. Com isso, a norma-padrão passou a ser relativizada, e as escolhas linguísticas começaram a ser compreendidas como estratégias de adequação às particularidades de cada situação comunicativa.

Nesse contexto, a gramática passou a ser entendida não apenas como um conjunto de normas a ser seguido, mas como uma ferramenta para compreender os diferentes usos da língua, considerando suas variações sociais, regionais e contextuais.

O então chamado “movimento da virada linguística”, período de transição para esses novos olhares sobre o ensino de línguas, foi inicialmente influenciado pelos avanços da linguística estrutural e, mais tarde, pela teoria da enunciação, particularmente nos trabalhos de Michel Foucault e da Escola de Paris. No Brasil, essas mudanças foram adaptadas e discutidas por figuras como Marcos Bagno, que se opôs à ideia de que a norma-padrão fosse a única forma legítima de uso da língua. Em seus escritos, Marcos Bagno se apoiava na ideia de que essa concepção ignorava a pluralidade linguística presente no país, que é marcada por uma diversidade de variedades, que convivem e se entrelaçam na sociedade. A partir desses novos olhares, a gramática começou a ser vista de maneira mais ampla, como um instrumento para analisar a linguagem de forma contextualizada, refletindo as realidades sociais e culturais dos falantes.

Com os PCN, portanto, o governo do Brasil apostou num movimento de democratização do ensino de Língua Portuguesa, que buscava respeitar e reconhecer as diferentes formas de uso da língua, incluindo as variações linguísticas presentes no cotidiano das pessoas. No entanto, esse movimento não foi isento de desafios. Embora os PCN tenham

se proposto a integrar a gramática ao uso real da língua e direcionar o ensino para uma abordagem mais textual e comunicativa, não se pode afirmar que a escola pública brasileira aboliu o ensino da gramática normativa. Pesquisas, como a de Angelo (2010), sugerem que o ensino gramatical ao longo das décadas se configura como um panorama multifacetado, marcado por diversas vozes em interação. Essas vozes estabelecem um intrincado jogo dialógico, no qual convergem aproximações, conflitos e reiterações entre o que se chama “ensino tradicional” e as perspectivas atuais de ensino. No entanto, o ENEM ainda exige conhecimentos gramaticais, especialmente em questões mais difíceis, que, possivelmente, têm um peso maior devido à Teoria de Resposta ao Item (TRI). Essa realidade cria um paradoxo: enquanto as escolas públicas, orientadas pelos PCN, afastaram-se do ensino tradicional da norma-padrão, o ENEM, principal meio de acesso ao ensino superior, ainda cobra aspectos dessa gramática, o que gera uma tensão entre as abordagens pedagógicas e as exigências do exame.

Conforme os PCN, o Ensino Médio deve privilegiar "o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização" (Brasil, 1998, p. 5). Essa perspectiva reflete um rompimento com métodos passivos de ensino, destacando a importância de formar cidadãos capazes de atuar de forma crítica e ativa na sociedade. O documento sublinha que a educação escolar é estruturada de maneira a integrar o Ensino Médio como etapa básica no processo educacional, conforme disposto no Art. 21 da LDB. Essa etapa não apenas oferece os fundamentos para o exercício da cidadania, mas também possibilita "o acesso às atividades produtivas e aos níveis mais elevados e complexos de educação" (Brasil, 1998, p. 9). O ensino de Língua Portuguesa, inserido nesse contexto, deve se conectar com práticas sociais relevantes, de modo a preparar o aluno para enfrentar os desafios contemporâneos.

O currículo, definido como "instrumentação da cidadania democrática", deve contemplar estratégias de ensino voltadas para a vida em sociedade, a produção simbólica e as relações de trabalho (Brasil, 1998, p. 15). Essa visão amplia o escopo do ensino de Língua Portuguesa, reforçando a ideia de que o domínio da linguagem vai além de normas gramaticais,

englobando também habilidades de interação e produção textual. Como afirmam os PCN, o foco recai sobre o texto como unidade básica da linguagem verbal, que "produz e constitui o ser humano como um ser social" (Brasil, 1998, p. 18). Nesse sentido, os PCN criticam práticas pedagógicas que reduzem o ensino gramatical a um exercício de memorização de nomenclaturas. Ainda que a gramática normativa tenha seu espaço, o documento destaca que "o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos" (Brasil, 1998, p. 18). Tal abordagem indica uma mudança de paradigma, enfatizando a funcionalidade da gramática no contexto do uso real da língua, em vez de tratá-la como um fim em si mesma.

Além disso, os PCN enfatizam a natureza dinâmica das linguagens, ressaltando que estas estão "situadas no espaço e no tempo", com implicações históricas, sociais e culturais (Brasil, 1998, p. 19). Essa visão reforça a necessidade de contextualizar o ensino, destacando as inter-relações entre linguagem, práticas sociais e cidadania. Para Bakhtin (2000), referenciado nos PCN, as interações linguísticas constituem uma "arena de luta" onde significados são negociados e reelaborados (Brasil, 1998, p. 6). Essa perspectiva dialoga diretamente com a prática pedagógica, uma vez que posiciona o aluno como sujeito ativo na produção de sentidos.

A influência dos PCN também pode ser observada em sua crítica à centralidade da nomenclatura gramatical e à abordagem tradicional do ensino da língua. Segundo o documento, "a confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola" (Brasil, 1998, p. 16). Para os autores do documento, o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar a interação discursiva e a construção de significados, aspectos essenciais para o desenvolvimento de competências linguísticas que efetivamente capacitem os alunos a atuar na sociedade.

Ao propor que a gramática seja compreendida como ferramenta para a análise textual, os PCN valorizam a aplicação prática do conhecimento, algo crucial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos. Em vez de memorizar regras, os estudantes são incentivados a refletir sobre o papel da gramática no processo de produção e interpretação de sentidos. Essa abordagem também dialoga com as demandas contemporâneas

de ensino, que buscam conectar os conteúdos escolares à vida prática. A ênfase na funcionalidade da gramática atende à necessidade de preparar os alunos para enfrentar os desafios de comunicação em contextos variados. Por isso, o ensino de gramática, dentro dessa perspectiva, não se limita a oferecer respostas estáticas, mas permite uma compreensão mais ampla das múltiplas possibilidades de uso da língua.

Digno de observação é o fato de os PCN destacarem que "não se trata de substituir o ensino da gramática pela prática de atividades de leitura e escrita, mas de dosar os conteúdos gramaticais de forma a privilegiar a reflexão linguística integrada ao uso" (Brasil, 1998, p. 70). No entanto, muitas escolas optaram por excluir quase completamente o estudo de nomenclaturas e conceitos gramaticais, ignorando que a metalinguagem, quando adequadamente dosada, pode ser um instrumento valioso para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

Vinte anos depois do advento dos PCN, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido um marco importante na reestruturação do ensino no Brasil, pois estabelece diretrizes claras para a organização curricular e a formação dos estudantes, buscando garantir uma educação mais inclusiva e voltada para a realidade contemporânea. Sua implementação tem destacado a importância de formar alunos capazes de lidar com a diversidade de contextos e com os desafios da sociedade atual, ao mesmo tempo em que respeita as particularidades de cada região do país. A BNCC reitera e expande as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao trazer competências e habilidades específicas para cada área de conhecimento, com o intuito de proporcionar uma formação mais ampla e integrada.

No campo do ensino de Língua Portuguesa, a BNCC é clara ao ressaltar que a língua deve ser abordada de maneira a desenvolver as competências comunicativas dos alunos. Como destacado no documento, "são definidas competências específicas para cada área do conhecimento, que também orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas" (Brasil, 2018, p. 469). Além disso, a BNCC reforça a necessidade de considerar a variação linguística e a diversidade de contextos de uso da língua, destacando a importância de compreender a língua como um fenômeno dinâmico e sensível aos diferentes contextos. A BNCC, assim como os PCN, foca em habilidades específicas, como a capacidade de "analisar

o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis" (Brasil, 2018, p. 500), permitindo que os estudantes se tornem mais conscientes da riqueza da língua portuguesa em sua diversidade e das implicações sociais dessa variação

O abandono da nomenclatura gramatical nas aulas de Língua Portuguesa, prática consolidada ao longo das últimas décadas, decorreu principalmente da intenção de superar o ensino tradicional, excessivamente normativo e prescritivo. Conforme aponta Neves (2003), “a gramática normativa funcionava como um instrumento de poder, um artefato que separava aqueles que dominavam as regras linguísticas codificadas de uma massa incapaz de alcançar tal domínio” (p. 94). Essa percepção levou a um movimento de renovação pedagógica, defendido por muitos educadores, que buscavam valorizar o uso funcional da linguagem e a interpretação de textos em contextos reais, relegando a nomenclatura a um papel secundário.

Entretanto, essa mudança acabou gerando um efeito colateral indesejado: a quase total exclusão de conceitos metalinguísticos do ensino regular. A proposta inicial não era eliminar completamente a nomenclatura gramatical, mas dosar seu uso e integrá-la a atividades significativas que favorecessem tanto a competência comunicativa quanto a reflexão crítica sobre a língua.

Portanto, o problema não está no uso da nomenclatura em si, mas na maneira como ela foi concebida e ensinada. O desafio contemporâneo é reincorporar a metalinguagem gramatical às aulas de forma equilibrada e contextualizada, demonstrando sua aplicabilidade prática e seu valor na compreensão mais ampla da língua. É preciso, como argumenta Neves (2003), reconhecer que “não se trata de ensinar a gramática pela gramática, mas de integrá-la como instrumento indispensável à formação linguística e discursiva” (p. 102). Essa abordagem dosada e consciente pode resgatar o potencial reflexivo da gramática, sem recaídas em modelos ultrapassados de ensino.

## **O Exame Nacional do Ensino Médio como tentativa de democratização do acesso ao Ensino Superior**

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma das principais avaliações educacionais do Brasil, com um impacto significativo na educação nacional, sendo amplamente discutido em diversos âmbitos, como a educação, juventude e ensino superior. Desde a sua criação, em 1998, o ENEM tem evoluído e ganhado novas funções, passando de uma avaliação da qualidade do ensino médio para um dos principais meios de ingresso à educação superior no país. De acordo com Malusá, Ordones e Ribeiro (2013, p. 360), a reformulação do ENEM visou “a democratização de oportunidades de acesso ao ensino superior, o que também ajudou a estimular a reorganização do currículo do Ensino Médio.”

A importância do exame, portanto, vai além da simples avaliação de conhecimentos. Ao longo dos anos, a prova tem incentivado mudanças curriculares no Ensino Médio e proporcionado uma democratização no acesso à educação superior. Atualmente, o ENEM é utilizado como critério para seleção em diversas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, e é um dos instrumentos principais para o ingresso em programas de incentivo ao Ensino Superior, como o ProUni e o FIES. Além disso, a possibilidade de utilização do exame para obter certificação do Ensino Médio, desde 2010, ampliou ainda mais seu alcance e importância para a população brasileira.

No entanto, apesar de sua relevância, o ENEM não atende a toda a população apta a realizar o exame, uma vez que sua participação é voluntária. Essa característica limita a generalização dos resultados, que não podem ser estendidos ao conjunto total de estudantes que concluem o Ensino Médio. A crescente influência do ENEM, tanto no processo de ingresso ao Ensino Superior quanto na avaliação da qualidade do ensino no Brasil, continua a despertar discussões sobre seus impactos e a adequação de suas metodologias e conteúdo.

A criação do exame foi oficializada por meio da Portaria nº 438, em 28 de maio de 1998, e desenvolvida com base em documentos orientadores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sob a gestão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sobre a prova, convém mencionar que houve uma mudança em sua estrutura.

Durante uma década, a prova do ENEM foi estruturada com 63 questões interdisciplinares e uma redação, ambas elaboradas a partir de uma matriz que englobava cinco competências gerais e 21 habilidades interconectadas. O desempenho dos participantes era calculado com base na média entre as duas partes do exame: a objetiva, que alcançava até 100 pontos, e a redação, avaliada sob os mesmos critérios de pontuação.

A configuração inicial do ENEM, que perdurou de 1998 a 2008, foi centrada em sua função como avaliação do desempenho dos estudantes do Ensino Médio, sem vínculo direto com o ingresso em instituições de Ensino Superior. Durante esse período, o vestibular era o principal meio de acesso à educação superior pública. No entanto, a partir de 2005, começaram a ser sinalizadas mudanças importantes: o ENEM passou a ser utilizado como critério para a distribuição de bolsas de estudos no Ensino Superior, ampliando sua abrangência e importância no cenário educacional.

O Novo ENEM, implementado em 2009, introduziu a utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI) como uma técnica inovadora para aferição de aprendizagem. Essa metodologia busca oferecer uma análise mais precisa e produtiva do desempenho dos estudantes, ao mesmo tempo em que evita a prática de "chute" nas respostas. Conforme disponível no documento oficial “Entenda sua Nota – guia do participante<sup>3</sup>” a Teoria de Resposta ao Item (TRI) utilizada no ENEM é uma abordagem matemática que visa aprimorar a precisão da avaliação, ao contrário de métodos tradicionais que simplesmente somam o número de acertos e erros. Como explica o documento eletrônico, a TRI não considera apenas a quantidade de respostas corretas ou incorretas, mas sim a natureza das questões e como os candidatos se saem em relação a elas.

A metodologia da TRI envolve três parâmetros fundamentais para calcular a pontuação do exame, a saber: a) **Parâmetro de discriminação**: Este parâmetro reflete o poder de cada questão em distinguir candidatos que dominam a habilidade ou o conteúdo avaliado

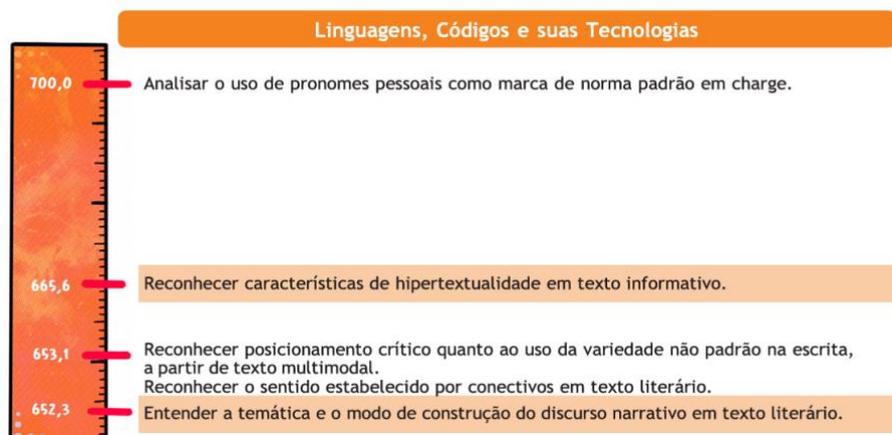
---

<sup>3</sup> Documento que detalha as formas de correção da prova do ENEM e que esclarece que a prova é composta por questões de diferentes níveis de dificuldades e de valoração das questões de forma diferenciada em relação ao nível de dificuldade. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/entenda\\_a\\_sua\\_nota\\_no\\_enem\\_guiado\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/entenda_a_sua_nota_no_enem_guiado_participante.pdf) . Acesso em 06 mar 2025.

daqueles que não a dominam; b) **Parâmetro de dificuldade**: Refere-se ao nível de dificuldade de cada questão. Questões mais difíceis têm um valor maior no cálculo da nota, enquanto questões mais fáceis têm um impacto menor; e c) **Parâmetro de acerto casual**: Esse parâmetro considera a probabilidade de um participante acertar uma questão aleatoriamente, sem realmente dominar o conteúdo.

Como a metodologia para cálculos é complexa, este trabalho limitou-se a apresentar, de maneira resumida, a lógica que envolve a TRI no ENEM. Para melhor elucidação, apresenta-se, na figura 1, um exemplo, dado pelo próprio documento institucional, que ilustra a nota de um candidato na prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Nesse exemplo, a capacidade de “analisar o uso de pronomes pessoais” foi considerada como máxima nota auferível.

**Figura 1:** Mapa de Itens de Linguagens, códigos e suas Tecnologias.



**Fonte:** Elaborado pela Ascom/Inep, p. 13, do manual do aluno intitulado “Entenda sua Nota”.

Frisa-se, em relação ao nível de dificuldade das questões de Língua Portuguesa, que partimos da hipótese de que as questões que exigem do candidato algum conhecimento de recursos apresentados por meio de conhecimentos de conteúdo gramatical e reconhecimentos de termos tradicionalmente utilizados para aprendizado de metalinguagem gramatical figuram entre as questões mais complexas, sendo, pelo “parâmetro de dificuldade”, consideradas mais valiosas.

Por fim, cabe destacar que na prova do ENEM atual, a prova de Língua Portuguesa, que integra a parte de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é um componente essencial do exame. Ela é composta por questões que abrangem diferentes aspectos da língua portuguesa, centradas pela Matriz de Referência, documento oficial que traz os principais Eixos Cognitivos e as principais Competências que devem ser cobradas na prova, conforme INEP (2015). Atualmente, as primeiras questões envolvem a língua estrangeira escolhida pelo candidato (Inglês ou Espanhol), enquanto as 39 questões seguintes focam na análise linguística, abordando conteúdos relacionados à linguagem e aos seus diversos aspectos. Em especial, nesse estudo, o foco da pesquisa é voltado para a prova de Língua Portuguesa, quando essa for separada dos outros blocos (provas a partir de 2009) e para as questões de Língua Portuguesa, quando essas forem integradas em outros blocos de conhecimento, como é o caso das provas até o ano de 2008.

### **Sobre o método da pesquisa**

As provas iniciadas no ano de 1998 até o ano de 2008 são compostas de 63 questões. Nessa prova os conteúdos de língua portuguesa estão integrados aos conteúdos de outras disciplinas como física, matemática, história, geografia, literatura, química e biologia. 2 métodos foram utilizados para a quantificação de questões que exigem conhecimentos gramaticais nesse período: a) O primeiro método utilizado para quantificação foi o de considerar que a prova completa (63 questões) equivale a 100%, e cada questão que apresenta a exigência de conhecimentos de gramática equivale a 1,58%; b) O segundo método utilizado foi o de destacar as questões que são, a nosso ver, exclusivas da área de Língua Portuguesa e Literatura (10 questões em média por prova). Nesse contexto, cada questão de Língua Portuguesa e Literatura equivale a 10% da prova.

As provas, a partir do ano de 2009, compõem o Novo ENEM, no qual as questões de língua portuguesa compõem o caderno chamado “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Destaca-se que a primeira edição, ano de 2009, não consta de exigência de

conhecimento de língua estrangeira, sendo a prova composta de 45 questões. A partir desse ano, as demais provas até o ano de 2024 são compostas de questões de língua estrangeira à escolha do candidato (espanhol ou inglês). Esses cadernos apresentam 39 questões relacionadas à Língua Portuguesa, à Literatura, às Artes e à Educação Física. O método utilizado para a quantificação dessas provas foi o de considerar os seguintes cálculos:

- a) Para a prova de 2009, que não possui questões dedicadas à língua estrangeira, as 45 questões de linguagens equivalem a 100%, sendo que cada questão que apresenta a exigência de conhecimentos de gramática equivale a 2,22%.
- b) Para as provas que possuem questões dedicadas à língua estrangeira, (de 2009 a 2024) as 40 questões de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias subsequentes equivalem a 100%, sendo que cada questão que apresenta a exigência de conhecimentos de gramática equivale a 2,5%.

Para efeito de apresentação dos dados da pesquisa, foram elaboradas tabelas contendo os dados da pesquisa. Nelas, o foco foi o de apresentar a quantidade de questões que exigiram algum conhecimento de gramática por parte dos candidatos. O critério para análise de questão foi o seguinte:

**Primeiro critério:** no enunciado ou em alguma das opções há palavras ou expressões relativas à metalinguagem gramatical tradicional (uso de palavras como “pronomes”, “ordem sintática”, “orações”, “subordinação”, entre outras expressões). Nesse momento, a investigação buscou quantificar as questões que, de maneira direta e explícita, exigem algum nível de conhecimento de metalinguagem por parte do candidato para a sua decodificação total.

**Segundo critério:** no enunciado ou em alguma das opções há exigências de conhecimentos gramaticais para a resolução da questão. Nesse momento de investigação, buscou-se reconhecer quais questões, de maneira implícita e velada, exigem conhecimentos de gramática para sua resolução. Essas questões “disfarçam” sua exigência, modalizando expressões gramaticalmente tradicionais, por expressões genéricas, como as do tipo “elementos textuais que promovem a progressão por meio de adversidade”, ao invés de usar expressões como “conjunções coordenativas adversativas”.

Para exemplificar essas duas situações, aqui se apresentam duas questões do ano de 1999. A prova Amarela, do ano de 1999, traz, na questão 39, a seguinte situação:

Diante da visão de um prédio com uma placa indicando SAPATARIA PAPALIA, um jovem deparou com a dúvida: como pronunciar a palavra PAPALIA? Levado o problema à sala de aula, a discussão girou em torno da utilidade de conhecer as regras de acentuação e, especialmente, do auxílio que elas podem dar à correta pronúncia de palavras. Após discutirem pronúncia, regras de acentuação e escrita, três alunos apresentaram as seguintes conclusões a respeito da palavra PAPALIA:

- I. Se a sílaba tônica for o segundo PA, a escrita deveria ser PAPÁLIA, pois a palavra seria paroxítona terminada em ditongo crescente.
- II. Se a sílaba tônica for LI, a escrita deveria ser PAPALÍA, pois “i” e “a” estariam formando hiato.
- III. Se a sílaba tônica for LI, a escrita deveria ser PAPALIA, pois não haveria razão para o uso de acento gráfico.

**A conclusão está correta apenas em:**

- (A) I
- (B) II
- (C) III
- (D) I e II
- (E) I e III

(INEP, 1999, p. 13).

O que se observa nessa questão é a exigência clara de conhecimentos de ortografia, seguido de metalinguagem gramatical explícita, com exemplos das palavras ou expressões como “regras de acentuação”, “sílabas tônicas”, “paroxítona”.

Já na questão número 01, também da prova amarela do ano de 1999, pode-se perceber que, para a resolução da questão, era necessário que o candidato conhecesse, minimamente as possibilidades de uso e funcionamento (morfofssintático) de algumas palavras, como os pronomes, advérbios, adjetivos e conjunções, contudo a questão não traz explicitamente termos da metalinguagem gramatical tradicional. Essas questões são consideradas, a título de classificação deste trabalho, como as questões que exigem conhecimentos de gramática de forma implícita ou velada:

#### SONETO DE FIDELIDADE

De tudo ao meu amor serei atento

Antes e com tal zelo, e sempre, e tanto

Que **mesmo** em face do maior encanto

Dele se encante mais meu pensamento.

[...]. (MORAES, Vinícius de. Antologia poética. São Paulo: Cia das Letras, 1992).

**A palavra mesmo pode assumir diferentes significados, de acordo com a sua função na frase. Assinale a alternativa em que o sentido de mesmo equivale ao que se verifica no 3º. verso da 1ª. estrofe do poema de Vinícius de Moraes.**

- (A) “Pai, para onde fores, / irei também trilhando as mesmas ruas...” (Augusto dos Anjos)  
 (B) “Agora, como outrora, há aqui o mesmo contraste da vida interior, que é modesta, com a exterior, que é ruidosa.”  
 (Machado de Assis)  
 (C) “Havia o mal, profundo e persistente, para o qual o remédio não surtiu efeito, mesmo em doses variáveis.” (Raimundo Faoro)  
 (D) “Mas, olhe cá, Mana Glória, há mesmo necessidade de fazê-lo padre?” (Machado de Assis)  
 (E) “Vamos de qualquer maneira, mas vamos mesmo.” (Aurélio)  
 (INEP, 1999, p. 01)

Na questão apresentada, a exigência de noções básicas das relações morfossintáticas da palavra “mesmo” é fator decisivo para que o candidato julgasse a melhor opção como gabarito.

### Análise dos dados

Para a análise inicial dos dados, buscou-se, como exemplificado na tabela 1, quantificar as questões que exigem conhecimentos de gramática nas provas compreendidas entre o ano de 1998 a 2008. Nesse primeiro momento, considerou-se a prova integralmente, com 63 questões, conforme dados a seguir:

**Tabela 1** - Panorama geral das questões do ENEM de 1998 a 2008 em relação a conteúdos gramaticais

| Ano e Tipo de Prova | Questões Totais, Questões de Língua portuguesa, ou Questões de Linguagens, Códigos e suas tecnologias | Questões com Exigências de Conhecimentos Metalinguísticos | Percentual de questões com Exigências de Conhecimentos Metalinguísticos |
|---------------------|---|---|---|
| 1998. Prova Única   | 63 questões integradas  | 2   | 3,17%   |
| 1999. Prova Única   | 63 questões integradas  | 3   | 4,74%   |
| 2000. Prova Única   | 63 questões integradas  | 2   | 3,17 %  |
| 2001. Prova Única   | 63 questões integradas  | 2   | 3,17%   |
| 2002. Prova Única   | 63 questões integradas  | 3   | 4,74%   |
| 2003. Prova Única   | 63 questões integradas  | 1   | 1,58%   |

|                   |                        |           |                                |
|-------------------|------------------------|-----------|--------------------------------|
| 2004. Prova Única | 63 questões integradas | 1         | 1,58%                          |
| 2005. Prova Única | 63 questões integradas | 1         | 1,58                           |
| 2006. Prova Única | 63 questões integradas | 0         | 0%                             |
| 2007. Prova Única | 63 questões integradas | 1         | 1,58%                          |
| 2008. Prova Única | 63 questões integradas | 0         | 0%                             |
| <b>Total</b>      | <b>693</b>             | <b>16</b> | <b>2,3% (média aritmética)</b> |

**Fonte** - Elaborados pelos autores

A Tabela 2, referente aos mesmos dados da Tabela 1, traz a média das questões de Língua Portuguesa e Literatura presentes nos cadernos de prova. Essa média (de 10 questões de Língua Portuguesa e Literatura extraídas das 63 questões integradas) foi aferida após uma análise contextual da prova. Nesse momento verificou-se que, das questões interdisciplinares que compunham o caderno de questão (com 63 questões objetivas), apesar de todas as questões exigirem uma competência leitora e interpretativa de texto por parte do candidato, apenas algumas (10 questões em média) eram relativas à área de Língua Portuguesa e Literatura.

Em uma primeira análise, observou-se que os limites entre as disciplinas não são tão claros, tornando-se difícil trazer com precisão o número exato de questões que foram formuladas para a área de Língua Portuguesa. Em função disso, após leitura exaustiva de todos os cadernos de questão, esta pesquisa verificou que aproximadamente 10 questões, conforme tabela 2, por edição, foram elaboradas exclusivamente para averiguar as competências relativas à área de Língua Portuguesa e de Literatura.

A ausência de informações claras sobre esse período dificultou o processo de ratificação desses dados, uma vez que, nos sites governamentais, não há clara menção de como eram construídas essas provas em relação à quantidade de questões por área. Contudo, o Relatório Pedagógico do ENEM 2008 (disponível na pasta de microdados do ENEM 2008), possível de ser acessado na página do Inep, traz alguns esclarecimentos sobre a construção dessa prova: “A parte objetiva da prova é elaborada como um instrumento de medida ancorado na matriz das cinco competências expressas nas 21 habilidades. Cada uma das habilidades é avaliada três vezes gerando um conjunto de 63 questões objetivas de múltipla escolha” (INEP, 2008).

O documento ainda esclarece que as habilidades testadas nas provas são as seguintes: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentações; elaborar propostas. Com base nessas informações, conclui-se, por conta de seu caráter interdisciplinar, que é pouco precisa a forma de separar questões por áreas.

Considerando essas ressalvas quanto ao método de quantificação de questões exclusivas da área, a tabela a seguir expressa a observação, realizada a partir dessa pesquisa, sobre 11 cadernos de questões, compreendido entre o período de 1998 a 2008. Nesse sentido, o percentual de cobrança de conhecimento de conteúdos gramaticais é significativamente aumentado conforme dados a seguir:

**Tabela 2** - Panorama específico das questões do ENEM de 1998 a 2008 em relação a conteúdos gramaticais

| <b>Ano e Tipo de Prova</b> | <b>Média das questões de Língua Portuguesa e Literatura presentes nos cadernos de prova</b> | <b>Questões com Exigências de Conhecimentos Metalinguísticos</b> | <b>Percentual de questões com Exigências de Conhecimentos Metalinguísticos</b> |
|----------------------------|---|--|--|
| 1998. Prova Única          | 10  | 2  | 20%  |
| 1999. Prova Única          | 10  | 3  | 30%  |
| 2000. Prova Única          | 10  | 2  | 20 %   |
| 2001. Prova Única          | 10  | 2  | 20%  |
| 2002. Prova Única          | 10  | 3  | 30%  |
| 2003. Prova Única          | 10  | 1  | 10%  |
| 2004. Prova Única          | 10  | 1  | 10%  |
| 2005. Prova Única          | 10  | 1  | 10%  |
| 2006. Prova Única          | 10  | 0  | 0%   |
| 2007. Prova Única          | 10  | 1  | 10%  |
| 2008. Prova Única          | 10  | 0  | 0%   |
| <b>Total</b>               | <b>110</b>  | <b>16</b>  | <b>14,54% (média global)</b>   |

**Fonte** - Elaborados pelos autores

Ao se destacar as questões exclusivas da área de Língua Portuguesa, é notável um aumento significativo no percentual de exigência de conteúdos gramaticais, que chegam perto de 15% das questões analisadas no período. Esse modelo de prova, porém, não foi bem

aceito. Gerando muitas críticas por parte da comunidade acadêmica. Em função disso, a partir da edição do ano de 2008, o ENEM sofreu uma significativa mudança, conforme se nota na entrevista dada ao site Terra, por Helinto Ribeiro Tavares, então diretor de avaliação do INEP:

Helinto: O Enem, no formato até 2008, foi concebido de uma forma muito distante da escola, desde sua concepção, em 1998, para que servisse de avaliação pessoal do aluno e também para que fosse usado como acesso ao Ensino Superior. Por isso, não deu certo. Sentimos a necessidade de criar dois componentes: a de orientação para o Ensino Médio e a do acesso ao Ensino Superior.

O Enem passou a ter uma estrutura completamente diferente, sem aquela grande abrangência como tinha até o ano passado. Agora é composto por áreas (de Linguagem e Códigos, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática). A redação continua no mesmo formato dos anos anteriores (Portal de Notícias Terra, 2009).

O então diretor ainda justificou a ausência de idiomas estrangeiros nas primeiras edições:

Neste ano, não houve consenso acerca de se adotar um determinado idioma ou a obrigatoriedade de dois. Sabe-se também que idiomas estão muito associados ao fator socioeconômico, favorecendo quem fez um curso de Inglês paralelo. Por isso, decidiu-se neste ano não cobrar. Mas o objetivo é exigir o uso da língua estrangeira em 2010. Assim, na próxima reunião do conselho, será decidido se será um idioma, se será possível optar entre dois, ou se cobraremos dois obrigatoriamente (Portal de Notícias Terra, 2009).

Sobre o nível das provas do novo ENEM, Helinto explicou como seriam as divisões de questões em relação ao nível de dificuldade:

[...] é fundamental que tenhamos aproximadamente um quarto (25%), em algumas delas um terço (33%), de itens mais fáceis, dois quartos de intermediárias (50%) e um quarto de difíceis. Em alguns casos, um terço de cada nível (Portal de Notícias Terra, 2009).

A seguir, a próxima tabela traz os dados do novo ENEM, a partir de 2009.

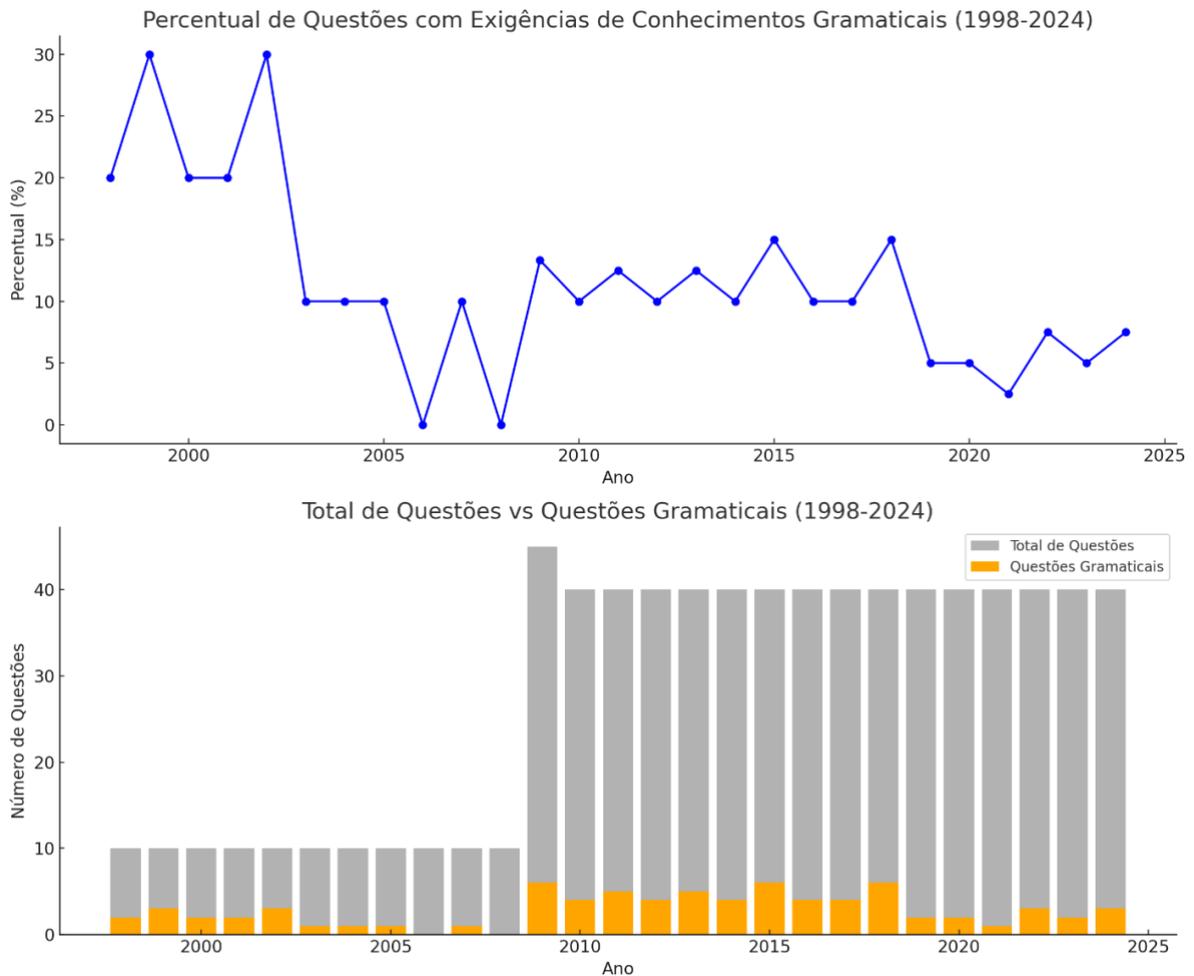
**Tabela 3** - Panorama específico das questões do ENEM de 1998 a 2008 em relação a conteúdos metalinguísticos

| Ano e Tipo de Prova                       | Questões relativas à área de Códigos e Tecnologias | Questões relativas à Linguagens e suas | Questões com Exigências de Conhecimentos metalinguísticos | Percentual de questões com Exigências de Conhecimentos metalinguísticos |
|---|--|--|---|---|
| 2009.<br>Específica<br>sem<br>estrangeira | Prova 45<br>língua                                 |  | 6   | 13,33%  |
| 2010.<br>Específica                       | Prova 40   |  | 4   | 10%   |
| 2011.<br>Específica                       | Prova 40   |  | 5   | 12,5%   |
| 2012.<br>Específica                       | Prova 40   |  | 4   | 10%   |
| 2013.<br>Específica                       | Prova 40   |  | 5   | 12,5%   |
| 2014.<br>Específica                       | Prova 40   |  | 4   | 10%   |
| 2015.<br>Específica                       | Prova 40   |  | 6   | 15%   |
| 2016.<br>Específica                       | Prova 40   |  | 4   | 10%   |
| 2017.<br>Específica                       | Prova 40   |  | 4   | 10%   |
| 2018.<br>Específica                       | Prova 40   |  | 6   | 15%   |
| 2019.<br>Específica                       | Prova 40   |  | 2   | 5%  |
| 2020.<br>Específica                       | Prova 40   |  | 2   | 5%  |
| 2021.<br>Específica                       | Prova 40   |  | 1   | 2,5%  |
| 2022.<br>Específica                       | Prova 40   |  | 3   | 7,5%  |
| 2023.<br>Específica                       | Prova 40   |  | 2   | 5%  |
| 2024.<br>Específica                       | Prova 40   |  | 3   | 7,5%  |
| <b>Total</b>                              | 645  |  | 61  | <b>9,45% (média global)</b>   |

Fonte: Elaborados pelos autores

O gráfico seguir mostra a tendência da prova ao longo dos anos, assim com a quantidade de questões que exigiram conhecimentos metalinguísticos:

**Gráfico 01** - questões sobre conhecimentos metalinguísticos de 1998 a 2024.



Fonte - Os autores

Nota-se que, com base nos dados apresentados sobre as provas do ENEM entre 1998 e 2024, é possível realizar algumas considerações relevantes no que diz respeito à exigência de conhecimentos gramaticais na avaliação. Embora o ENEM tenha ganhado notoriedade como uma prova discursiva, com foco em aspectos de leitura, interpretação e análise textual, os números indicam, de forma inequívoca, que a cobrança de conhecimentos de metalinguagem é uma realidade. Os dados mostram que, mesmo com a reformulação da prova

em 2009, o conhecimento gramatical permaneceu como um componente significativo. No período 1998-2008, a média global de questões gramaticais foi de 14,54%, um percentual relativamente expressivo, considerando o modelo inicial do exame. Contudo, no período 2009-2024, a média apresentou uma queda para 9,45%, acompanhando a priorização de competências associadas à leitura e interpretação, em consonância com a matriz de referência do ENEM.

Essa queda, no entanto, não significa a ausência de metalinguagem na prova. O candidato que se submete ao ENEM precisa, ou deveria, dominar aspectos gramaticais, pois a deficiência nesse conhecimento pode gerar prejuízos consideráveis no desempenho geral. Questões que demandam metalinguagem gramatical aparecem de forma direta (por exemplo, exigindo análise morfológica, sintática ou de pontuação) ou de maneira indireta, quando os conhecimentos gramaticais são necessários para uma correta interpretação ou adequação ao texto.

Outro fator a ser considerado é a Teoria de Resposta ao Item (TRI), metodologia que baliza o sistema de pontuação do ENEM. De acordo com a TRI, questões de maior dificuldade são mais valorizadas em termos de pontuação, configurando-se como um critério de diferenciação entre os candidatos. Nesse contexto, é possível que as questões que envolvem metalinguagem gramatical integrem o conjunto de itens mais difíceis da prova, uma vez que exigem domínio técnico e conhecimento estruturado da língua portuguesa, diferentemente das questões que dependem apenas de habilidades interpretativas.

Portanto, o domínio gramatical pode se tornar um diferencial competitivo crucial no desempenho do candidato. Aqueles que possuem conhecimentos sólidos em gramática têm maior capacidade de acertar essas questões de maior complexidade, garantindo pontuações mais elevadas e, conseqüentemente, ampliando suas chances de diferenciação no exame.

## **Considerações Finais**

Esta pesquisa, inicialmente, objetivou: (a) analisar a frequência com que conhecimentos de conteúdos metalinguísticos são exigidos nos cadernos de questões de Língua

Portuguesa; e (b) discutir sobre o alinhamento dessas exigências com os documentos normativos de ensino. Após a análise de dados, é possível discorrer a respeito desses objetivos.

Sobre a frequência da exigência de conhecimentos metalinguísticos na prova do ENEM, conclui-se que o Exame Nacional do Ensino Médio, apesar de sua imagem como um teste focado em leitura e interpretação de textos, continua cobrando conhecimentos metalinguísticos, embora em menor proporção ao longo dos anos. Ainda, destaca-se que, apesar de a reforma de 2009 ter deslocado o foco para a avaliação de competências relacionadas à leitura, à análise e à produção de textos, os dados apresentados revelam uma tendência de diminuição nas questões que exigem esse tipo de conhecimento.

Sobre o alinhamento da prova do ENEM com os documentos normativos de ensino, conclui-se que não há um alinhamento integral da referida prova com o que se preconiza nos documentos de ensino citados. Isso se dá pelo fato de que, conforme visto, a prova do ENEM persiste na cobrança de conhecimentos de metalinguagem gramatical, às vezes de maneira explícita, às vezes de maneira velada. Porém, quase sempre, disfarçada por meio de recursos textuais modalizadores, numa aparente tentativa de “suavizar” as exigências.

Ainda, em relação ao método de pontuação da prova, deve-se considerar que a implementação da Teoria de Resposta ao Item (TRI) no ENEM desde 2009, que valoriza a dificuldade das questões e a capacidade de o candidato realizar escolhas assertivas, é uma chave para compreender o impacto da gramática no desempenho do candidato. A TRI considera a complexidade das questões e ajusta o valor das respostas com base na dificuldade e no domínio da habilidade que elas exigem. Nesse contexto, as questões metalinguísticas, por sua natureza, podem ser avaliadas como mais difíceis, especialmente quando envolvem conhecimentos de sintaxe e morfologia. Assim, mesmo em um exame onde o foco principal parece ser a interpretação e análise de textos, as questões metalinguísticas acabam por funcionar como um ponto de diferenciação crucial entre candidatos.

Portanto, para o candidato que se submete ao ENEM, o domínio da metalinguagem continua sendo um saber importante de avaliação. A diminuição nas questões diretamente relacionadas à metalinguagem não deve ser interpretada como um desinteresse do exame por esses conhecimentos.

## Referências

ANGELO, Graziela. A gramática no ensino de língua portuguesa: à busca de compreensão. In: *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 931-947, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbla/a/fzC6GdqNd85TgFJrF8B7hyd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 mar 2025.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 57. ed. São Paulo: Loyola, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?* 12. ed. São Paulo: Ática, 2006 (Princípios).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* Lei número 9.394, de 20 dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). *Ensino Fundamental. Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 09 dez 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc\\_ensino\\_medio.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf). Acesso em: 09 dez. 2024.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Caderno de questões amarelo*. 1999. Disponível em: Provas e Gabaritos — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep ([www.gov.br](http://www.gov.br)). Acesso em 10 dez. 2024.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Matriz de referência ENEM*. 2015. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acesso em: 10 de dez. 2024.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Microdados do Enem 2008/ Relatório Pedagógico*. 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 11 dez. 2024.

LEITE, Marli Quadros. *Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro*. 2 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 1999.

MALUSÁ, S; ORDONES, L. L.; RIBEIRO, E. ENEM: pontos positivos para a educação brasileira. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 358-82, ago./dez. 2014. *Apud* HOLLAS, J. E BERNADI, L. T. M. dos Santos. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e as competências para uma Educação Estatística Crítica. *In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.28, n.106, p. 110-134, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ckN7LVwxgnHZ8s5hx9y3kbM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional: aspectos do português do Brasil*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2014.

TAVARES, Helinto Ribeiro. Inep: enem terá de 25% a 33% de questões difíceis. [Entrevista concedida ao] *Portal de Notícias Terra*. Disponível em: [https://www.terra.com.br/noticias/educacao/inep-enem-tera-de-25-a-33-de-questoes-dificais,99080779938ea310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html?utm\\_source=clipboard](https://www.terra.com.br/noticias/educacao/inep-enem-tera-de-25-a-33-de-questoes-dificais,99080779938ea310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html?utm_source=clipboard). Acesso em: 11 dez. 2024.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

## The National High School Exam (ENEM) and Metalanguage in a historical perspective

**Abstract:** In this study, we reflect on the role of metalinguistics in the National High School Exam (ENEM) from its implementation in 1998 to the 2024 edition. To this end, we base our analysis on the theoretical frameworks of Bechara, Leite, Neves, and Possenti. Methodologically, we analyzed, individually, all language-related questions, in order to identify which required prior knowledge of grammatical metalinguistics. We then present the results in tables and graphs, based on the PDF versions of the exams available on the ENEM website from 1998 to 2024. Our findings reveal that the number of metalinguistic questions has decreased over time: from 1998 to 2008, the percentage of metalinguistic questions in the language section, specifically within the Portuguese language component, was 14.54%; in the editions from 2009 to 2024, this percentage dropped to 9.45%. These results suggest that the decline in metalinguistic questions should not be interpreted as a disregard for this knowledge but rather as a strategic choice to include other skills in the ENEM, ensuring a broader assessment of linguistic competencies.

**Keywords:** National High School Exam; Metalanguage; Historical Perspective.

**Recebido em:** 29 de janeiro de 2025.

**Aceito em:** 10 de março de 2025.