



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ/SC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS (PPGEL)
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

ELISANGELA RECH

**O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
NOS GÊNEROS DISCURSIVOS
DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA
(LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS) DO ENEM (1998-2018)
À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E EDUCACIONAL**

**CHAPECÓ
2020**

ELISANGELA RECH

**O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
NOS GÊNEROS DISCURSIVOS
DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA
(LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS) DO ENEM (1998-2018)
À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Andrea Rost Snichelotto

**CHAPECÓ
2020**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E

CEP 89802-112

Caixa Postal 181

Bairro Centro,

Chapecó, SC – Brasil

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Rech, Elisangela

O tratamento da Variação Linguística nos gêneros discursivos da Prova de Língua Portuguesa (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) do ENEM (1998-2018) à luz da Sociolinguística Variacionista e Educacional / Elisangela Rech. -- 2020.

264 f.

Orientadora: Doutora Cláudia Andrea Rost Snichelotto

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Chapecó, SC, 2020.

1. ENEM. 2. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 3. Gêneros discursivos. 4. Variação diamesica. 5. Sociolinguística Variacionista e Educacional. I. , Cláudia Andrea Rost Snichelotto, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ELISANGELA RECH

**O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
NOS GÊNEROS DISCURSIVOS
DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA
(LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS) DO ENEM (1998-2018)
À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E EDUCACIONAL**

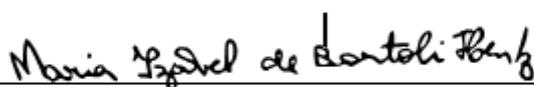
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendida perante banca examinadora em 28/08/2020.

Aprovado em: 28 / 08 / 2020.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Cláudia Andrea Rost Snichelotto – UFFS
Presidente da banca/orientadora



Profa. Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz – UFSC
Membro titular externo



Profa. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz – UFFS
Membro titular interno

Profa. Dra. Liana Cristina Giachini – UDESC/CEO
Membro suplente

Chapecó/SC, agosto de 2020.

Dedico aos meus filhos: João Vitor e Mariana,
pelos quais sigo minha caminhada terrena.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida e pela saúde física e mental para seguir ora escrevendo, ora rascunhando a minha história nas páginas que me conferem.

À minha orientadora Profa Dra. Cláudia Andrea Rost Snichelotto, por ter me apresentado à Sociolinguística Variacionista com a dedicação, a sabedoria e a paixão dos grandes mestres. Obrigada pela condução da pesquisa e pelas orientações em cada linha redigida, também pela indicação de palestras e *lives* importantíssimas para esta pesquisa.

Às professoras que aceitaram compor a banca de Qualificação e de Defesa da Dissertação: Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz – UFSC, Dra. Mary Neiva Surdi da Luz – UFFS (minha professora da Graduação) e Dra. Liana Cristina Giachini - UDESC/CEO (minha colega da Graduação) pelas sábias e efetivas considerações, sugestões e apontamentos que foram de tamanha relevância para nossa pesquisa.

Aos professores Dra. Cristiane Horst, Dr. Marcelo Jaco Krug, Dra. Maria José Laiño e Dra. Cláudia Finger Kratochvil que me brindaram com seus conhecimentos e sabedoria.

Às professoras Dra. Ângela Derlise Stube, Dra. Aline Peixoto Gravina e Dra. Ani Carla Marchesan que estiveram à frente da Coordenação do PPGEL e foram sempre muito cordiais na presteza das informações presencialmente e por *email*.

Aos funcionários da Secretaria do PPGEL, da Secretaria Acadêmica e da Biblioteca: Kelly Trapp, Josiane Heinrich Garlet, Patricia Santana Dorta, Cristian Von Borstel, Cesar Capitano, Suelen Spindola Bilhar e Loivo Lemes, respectivamente, que sempre se mostraram muito profissionais e ágeis nos procedimentos que lhes conferiam.

Aos autores que me brindaram com suas excelentes proposições enunciativas em seus livros, *lives* e palestras, em especial: Faraco, Bortoni-Ricardo, Bagno, Vieira, Castilho, Bourdie, Labov, Bakhtin e Marcuschi, dando-me conhecimentos teóricos para a inspiração desta Dissertação e de minha prática-teórica escolar.

Aos colegas do Projeto OBEDUC: Margarete, Eudes, Vanessa, Gabriel, Luciano, Letícia, Leonela, Simone, Clairia, Naiara, Rubia, Maria de Lourdes, Vanda, Edilmara, Jean, Maria José, em especial, a Profa Dra Cláudia Finger Kratochvil por ter me instigado a pensar, de modo muito especial, no Mestrado.

Aos colegas das Disciplinas isoladas de Leitura e Cognição: Gabriel, Greici e Raphaela e, de Sociolinguística Variacionista: Adriane, Ana, Angélica, Leyla, Tamires, agradeço pelos conhecimentos partilhados, pelas dicas e pela amizade que ficou.

Às vitoriosas integrantes do PPGEL 2018/2020: Ana Cristina, Ana Paula, Camila, Cleide, Elizete, Fernanda, Jéssica, Janaina, Marina, em especial, Bruna, Gabriele, Letícia e Suelen que foram indispensáveis à minha formação com a generosa partilha de conhecimentos e amizade. E, ainda com mais carinho, a “*Miglis*”: Glaucia que o Mestrado me presenteou e, com seu slogan: “*Mais perto do fim que do começo*” sempre me motivava a seguir em frente com todas as forças, pois um dia seríamos vitoriosas!

À Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, junto à GEDAF pela concessão da licença parcial (20horas/aula) para frequentar o curso de Pós-Graduação.

À Direção da Escola de Educação Básica Antônio Morandini de Chapecó-SC: Dânica Simonetti, Gilberto Oliari e Rosane Prigol (gestão atual) e Adilson Zanesco, Anelsi Salette Bianchim, Ana Cristina da Silva e Simone dos Santos (gestão anterior), Secretária Rosalia Voss e aos colegas professores pela compreensão, apoio e atenção. Também preciso agradecer aos estudantes que tiveram paciência, empatia e zelo por mim nestes anos em que segui com minha profissão, mas que o Mestrado esteve em primeiro lugar.

À minha mãe pelo incentivo, exemplo e por contribuir com os zelos com João e Mariana. Aos meus tios e primos que sempre me motivaram a seguir a caminhada acadêmica. Também à dona Libera (vizinha) que cuidou dos meus filhos e me auxiliou.

Aos amigos que estiveram presente, mesmo distantes: Greice, Leyla, Camila A., Camila P., Daniele, Ines, Nilsa, Edi, Junior, Edmar, Roselaine, Rosemari, com ainda mais ênfase: Dânica, Tere, Bernardete, Roseli, Rubia e Odaleia que emprestaram seus ouvidos às inúmeras conversas via *whatsapp* e sempre tiveram uma palavra de conforto para dizer e acima de tudo, neste momento, renovaram ainda mais os laços de amizade.

Aos “amigos leitores/consultores”: Vanessa, Gilberto e Darlise pela generosidade, pelas indicações de livros, pelas preciosas sugestões e pontuações, “por isso, por aquilo e por aquele outro” vocês foram/são AMIGOS preciosos em minha vida.

Aos meus filhos João Vitor e Mariana pela compreensão em cada momento, pela paciência, pelo adiamento de planos, eventos, viagens e atividades, pelo carinho, pelo cuidado um com o outro e comigo.

... OBRIGADA, OBRIGADA, OBRIGADA por depositarem seus créditos em mim, gastarem suas energias com palavras de conforto, por acreditarem, por fazerem parte da minha vida e da minha história, por compreenderem a minha ausência, o meu distanciamento, o meu silêncio, e, principalmente, POR NÃO LARGAREM A MINHA MÃO!

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer,
porque o voo já nasce dentro dos pássaros.
O voo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado”
(ALVES, 2012, p. 29-30).

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo investigar o tratamento da variação linguística na Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa do ENEM de 1998 a 2018 à luz da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional. Inicialmente, resumimos brevemente o percurso histórico, a constituição e as características da Prova de LCT – LP do ENEM no período de 20 anos. Também, realizamos o levantamento bibliográfico de alguns estudos sobre a variação linguística na prova de LCT – LP do ENEM. Na sequência, apresentamos o aporte teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista, segundo Weinreich, Labov e Herzog ([1968] 2006) e Labov ([1972] 2008), da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004; 2005) entre outros. Na sequência, discorremos sobre as decisões metodológicas adotadas, a partir da perspectiva de análise quali-quantitativa. Após, nos dedicamos à análise do tratamento da variação linguística na Prova de LCT – LP do ENEM. Nosso levantamento resultou em 89 questões objetivas que estão diretamente ligadas ao fenômeno da variação linguística. Aferimos que essa temática foi mais frequente na segunda fase do ENEM do que na primeira fase. Em nossa amostra, não localizamos nenhuma questão relacionada ao tratamento da variação linguística nos anos de 1999 e 2003, destoando do que é preconizado pelos documentos oficiais. Quanto ao tipo de variação, identificamos nove tipos diferentes relativos à dimensão interna e externa da variação, o que demonstra a necessidade de o tema ser contemplado com maior aferição pelo professor do componente curricular de Língua Portuguesa nas instituições escolares. As questões que envolvem fenômenos relacionados à dimensão social foram mais recorrentes do que as que abrangem a dimensão linguística. Constatamos também diversidade no uso gêneros discursivos nos dois períodos de análise. Nossos resultados também revelaram que os gêneros da modalidade escrita são mais recorrentes que os da modalidade oral e os híbridos (escritos e orais). Quanto ao tocante ao domínio discursivo, os gêneros ficcionais foram os mais recorrentes no Exame, seguido do instrucional e do jornalístico e, com menor somatização, os gêneros dos domínios discursivos publicitário, interpessoal, jurídico, comercial, lazer e religioso. Por fim, ao optarmos pelo recurso analítico do contínuo oralidade-letramento, constatamos que a maior parte dos gêneros discursivos presentes na Prova objetiva de LCT - LP está situado em eventos de letramento embora também tenhamos constatado gêneros situados, em menor quantidade, nos eventos de oralidade. Assim, sugere-se o aumento dos gêneros voltados à oralidade no ENEM, visto que os documentos respaldam a modalidade e também porque é uma forma de incentivar ainda mais os candidatos ao ENEM a revelarem o “camaleão linguístico” que cada um carrega dentro de si.

Palavras-chave: ENEM. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Gêneros discursivos. Variação diamésica. Sociolinguística Variacionista e Educacional.

Palavras-chave: ENEM. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Gêneros discursivos. Variação diamésica. Sociolinguística Variacionista e Educacional.

ABSTRACT

This research work aims to investigate the treatment of linguistic variation in the ENEM Language Test, Codes and its Technologies - Portuguese Language from 1998 to 2018 in the light of Variationist Sociolinguistics and Educational Sociolinguistics. Initially, we briefly summarize the historical course, the constitution and the characteristics of the LEM - LP Test of ENEM in the period of 20 years. We also carried out a bibliographic survey of some studies on linguistic variation in the LEM - LP test at ENEM. Following, we present the theoretical and methodological contribution of Variationist Sociolinguistics, according to Weinreich, Labov and Herzog ([1968] 2006) and Labov ([1972] 2008), of Educational Sociolinguistics (BORTONI-RICARDO, 2004; 2005) among others. Then, we discuss the methodological decisions adopted, from the perspective of qualitative and quantitative analysis. Afterwards, we dedicate ourselves to the analysis of the treatment of linguistic variation in the LCT - LP Test at ENEM. Our survey resulted in 89 objective questions that are directly linked to the phenomenon of linguistic variation. We found that this theme was more frequent in the second phase of ENEM than in the first phase. In our sample, we did not find any issue related to the treatment of linguistic variation in the years 1999 and 2003, which is different from what is recommended by official documents. As for the type of variation, we identified nine different types related to the internal and external dimension of the variation, which demonstrates the need for the theme to be addressed with greater assessment by the teacher of the Portuguese Language curriculum component in school institutions. The questions involving phenomena related to the social dimension were more recurrent than those covering the linguistic dimension. We also found diversity in the use of discourse genres in the two periods of analysis. Our results also revealed that the genres of the written modality are more recurrent than those of the oral modality and the hybrids (written and oral). As for the discursive domain, fictional genres were the most recurrent in the Exam, followed by instructional and journalistic ones and, to a lesser extent, the genres of the advertising, interpersonal, legal, commercial, leisure and religious discourse domains. Finally, when we opted for the analytical resource of continuous orality-literacy, we found that most of the discursive genres present in the LCT - LP Objective Proof are located in literacy events although we have also found genres located, in a smaller quantity, in events of literacy. orality. Thus, it is suggested to increase the genres focused on orality in ENEM, since the documents support the modality and also because it is a way to further encourage ENEM candidates to reveal the “linguistic chameleon” that each one carries within them.

Keywords: ENEM. Languages, Codes and their Technologies. Discursive genres. Diametric variation. Variationist and Educational Sociolinguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Questão 106 (2016) -Prova de LCT – LP.....	54
Figura 2 – Questão 100 (2014) -Prova de LCT – LP.....	57
Figura 3 – Questão 110 (2014) -Prova de LCT – LP.....	57
Figura 4 – Matriz de análise de desempenho do ENEM (1998-2008).....	129
Figura 5 – Protótipo de uma questão com a tabela da habilidade correspondente.....	132
Figura 6 – Questão 38 (2018)-Prova de LCT – LP.....	133
Figura 7 – Questão 12 (2008) -Prova de LCT - LP.....	134
Figura 8 – Questão 39 (1999) -Prova de LCT - LP.....	135
Figura 9 – Questão 99 (2012) -Prova de LCT – LP.....	135
Figura 10 – Questão 31 (2018)-Prova de LCT – LP.....	136
Figura 11 – Questão 135 (2011) -Prova de LCT - LP.....	137
Figura 12 – Questão 119 (2013)-Prova de LCT – LP.....	137
Figura 13 – Questão 09 (2018) -Prova de LCT – LP	145
Figura 14 – Questão 97 (2016) -Prova de LCT - LP.....	146
Figura 15 – Questão 18 (2018) -Prova de LCT – LP	147
Figura 16 – Questão 100 (2015) -Prova de LCT – LP	148
Figura 17 – Questão 113 (2013) -Prova de LCT – LP	149
Figura 18 – Questão 135 (2012) -Prova de LCT – LP	151
Figura 19 – Questão 32 (2018) -Prova de LCT – LP	152
Figura 20 – Questão 98 (2010) -Prova de LCT – LP.....	153
Figura 21 – Questão 129 (2009) -Prova de LCT – LP.....	154
Figura 22 – Questão 112 (2009) -Prova de LCT – LP.....	156
Figura 23 – Questão 33 (2008) -Prova de LCT - LP.....	159
Figura 24 – Questão 107 (2015) -Prova de LCT – LP.....	162
Figura 25 – Questão 132 (2011) -Prova de LCT – LP.....	162
Figura 26 – Questão 27 (2001) -Prova de LCT – LP.....	163
Figura 27 – Questão 130 (2011) -Prova de LCT – LP.....	164
Figura 28 – Questão 97 (2014) -Prova de LCT – LP.....	164
Figura 29 – Questão 130 (2014) -Prova de LCT – LP.....	165
Figura 30 – Questão 26 (2007) -Prova de LCT - LP.....	165

Figura 31 – Questão 125 (2009) -Prova de LCT – LP.....	166
Figura 32 – Questão 110 (2014) -Prova de LCT – LP.....	166
Figura 33 – Questão 59 (2004) -Prova de LCT - LP.....	171
Figura 34 – Nuvem de gêneros presentes nas Provas de LCT – LP do ENEM (1998- 2018).....	188
Figura 35 – Questão 120 (2015)-Prova de LCT – LP.....	192
Figura 36 – Questão 09 (2017) -Prova de LCT – LP.....	194
Figura 37 – Questão 92 (2009) -Prova de LCT – LP.....	196
Figura 38 – Questão 134 (2013) -Prova de LCT – LP.....	208
Figura 39 – Questão 43 (2018) -Prova de LCT – LP.....	209
Figura 40 – Contínuo oralidade-letramento dos gêneros discursivos das questões que trataram da variação linguística na Prova de LCT – LP do ENEM	215
Figura 41 – ENEM1: linha do tempo (1998-2008).....	263
Figura 42 – ENEM2: linha do tempo (2009-2018).....	264

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questões do ENEM1 distribuídas por conhecimentos: Literatura, Compreensão / interpretação textual e Análise linguística.....	157
Gráfico 2 – Questões do ENEM2 distribuídas por conhecimentos: Literatura, Compreensão / interpretação textual e Análise linguística.....	158
Gráfico 3 – Distribuição das questões da prova de LCT – LP do ENEM.....	168
Gráfico 4 – Distribuição das questões da Prova de LCT – LP do ENEM por ano que tratam de variação linguística.....	169
Gráfico 5 – Distribuição do tipo de variação linguística nas questões da Prova de LCT – LP do ENEM.....	173
Gráfico 6 – Dimensão interna da variação linguística nas questões da Prova de LCT – LP.....	175
Gráfico 7 – Dimensão externa da variação linguística nas questões da Prova de LCT – LP.....	176
Gráfico 8 – Distribuição das questões que tratam de variação segundo a modalidade dos gêneros discursivos.....	197
Gráfico 9 – Distribuição das questões segundo a modalidade dos gêneros na Prova de LCT – LP do ENEM1.....	199
Gráfico 10 – Distribuição das questões segundo a modalidade dos gêneros na Prova de LCT – LP do ENEM2.....	201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dicotomias entre a fala e a escrita.....	48
Quadro 2 – Diferenças entre a fala e a escrita.....	49
Quadro 3 – Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades.....	58
Quadro 4 – Documentos delineadores da Educação Básica.....	72
Quadro 5 – ENEM: Panorama histórico (1998-2018).....	122
Quadro 6 – Instituições responsáveis pela elaboração das Provas Objetivas e de Redação do ENEM (1998-2018).....	123
Quadro 7 – Gêneros discursivos e o respectivo número da questão que tratou de variação linguística do ENEM1.....	182
Quadro 8 – Gêneros discursivos e o respectivo número da questão que tratou de Variação linguística do ENEM2.....	182
Quadro 9 – Distribuição dos gêneros discursivos das questões da Prova de LCT – LP segundo os domínios discursivos.....;	212

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – <i>Corpus</i> da pesquisa.....	115
Tabela 2 – Número de inscritos no ENEM (1998-2018).....	119
Tabela 3 – Número das questões e suas respectivas habilidades.....	141
Tabela 4 – Ano de aplicação do ENEM, número total e respectivos números das questões da Prova de Língua Portuguesa.....	142
Tabela 5 – Distribuição dos gêneros discursivos por fase do ENEM.....	184
Tabela 6 – Distribuição das questões segundo a modalidade escrita dos gêneros e o ano de aplicação da Prova.....	202
Tabela 7 – Distribuição das questões segundo a modalidade híbrida dos gêneros e o ano de aplicação da Prova.....	204
Tabela 8 – Distribuição das questões segundo a modalidade oral dos gêneros e o ano de aplicação da Prova.....	205
Tabela 9 – Distribuição dos gêneros das questões da Prova de LCT – LP do ENEM segundo os domínios discursivos.....	213
Tabela 10 – Questões do ENEM1 distribuídas por conhecimentos: Literatura, Compreensão / interpretação textual e Análise linguística.....	246
Tabela 11 – Questões do ENEM2 distribuídas por conhecimentos: Literatura, Compreensão / interpretação textual e Análise linguística.....	246
Tabela 12 – Número de Questões do ENEM (1998-2018) distribuídas por conhecimentos: Literatura, Compreensão / interpretação textual e Análise linguística.....	248

LISTA DE SIGLAS

BAC - *Baccalauréat*

BEV - *Black English Vernacular*

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CF - Constituição da República Federativa do Brasil

CGE - *General Certificat Of Education Advanced*

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EM - Ensino Médio

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame de Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

HQ - História em Quadrinhos

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INDL - Inventário Nacional da Diversidade Linguística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

IPOLE – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística

LCT - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LP - Língua Portuguesa

MEC - Ministério da Educação

OCN - Orientações Curriculares Nacionais

OLP - Olimpíada da Língua Portuguesa

PB – Português Brasileiro

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD - Plano Nacional do Livro Didático
PPL - Pessoas Privadas de Liberdade
PPP - Projeto Político-Pedagógico
PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras
PROFMAT - Programa de Mestrado Profissional em Matemática
PROUNI - Programa Universidade para Todos
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAIT - *Scholastic Aptitude Test*
SISU - Sistema de Seleção Unificada
TCT - Teoria Clássica de Testes
TMV - Teoria da Mudança e Variação
TRI - Teoria de Resposta ao Item
UCLA - Universidade da Califórnia em Los Angeles
VARSUL - Variação Linguística na Região Sul do Brasil
WLH - Weinreich, Labov e Herzog

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
1.1	Objetivos, Questões e Hipóteses.....	26
1.1.1	Objetivos.....	26
1.1.1	Objetivos.....	26
1.1.1.1	Objetivo geral.....	26
1.1.1.2	Objetivos específicos.....	26
1.1.2	Questões e hipóteses.....	27
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	32
2.1	A Sociolinguística Variacionista.....	33
2.2	As variantes Sociolinguísticas na perspectiva laboviana.....	37
2.3	Fatores internos e externos.....	42
2.3.1	Variação fonético-fonológica.....	42
2.3.2	Variação lexical.....	43
2.3.3	Variação morfofonológica, morfológica e morfossintática.....	43
2.3.4	Variação sintática.....	43
2.3.5	Variação semântica.....	44
2.3.6	Variação regional, geográfica ou diatópica.....	44
2.3.7	Variação social ou diastrática.....	44
2.3.8	Variação estilística ou diafásica.....	45
2.4	Variação diamésica.....	46
2.5	Sociolinguística Educacional: a interface entre a variação e o ensino.....	61
3	OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	72
3.1	Lei 9.394/96 – LDB.....	73

3.2	Os PCNs.....	76
3.3	As DCNs e as DCNEM.....	103
3.4	Lei 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio de 2017.....	106
4	METODOLOGIA.....	110
4.1	Tipo de pesquisa.....	110
4.1.1	Pesquisa bibliográfica.....	112
4.1.2	Pesquisa documental.....	113
4.2	<i>Corpus</i>	115
4.3	ENEM: trajetória histórica.....	116
4.3.1	A prova de LCT – LP do ENEM.....	125
4.3.2	Os estudos sobre a variação linguística na Prova de LCT – LP do ENEM.....	138
4.4	Procedimento de coleta de dados.....	140
4.5	Procedimento de análise dos dados.....	144
5	A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS GÊNEROS DISCURSIVOS DA PROVA DE LCT – LP DO ENEM.....	160
5.1	A variação linguística nas questões da Prova de LCT – LP do ENEM.....	160
5.1.1	Caracterização e hipóteses.....	160
5.1.2	Resultados e discussão.....	167
5.2	A variação linguística nas questões da Prova de LCT – LP do ENEM segundo os gêneros.....	179
5.2.1	Caracterização e hipóteses.....	179
5.2.2	Resultados e discussão.....	181
5.3	A variação linguística nas questões da Prova de LCT – LP do ENEM segundo a modalidade dos gêneros.....	189
5.3.1	Caracterização e hipóteses.....	189
5.3.2	Resultados e discussão.....	197
5.4	A variação linguística nas questões da Prova de LCT – LP do ENEM segundo os domínios discursivos e o contínuo de oralidade e de letramento.....	207
5.4.1	Caracterização e hipóteses.....	207

5.4.2	Resultados e discussão.....	211
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	217
	REFERÊNCIAS.....	221
	APÊNDICE A - Tabela 10: Questões do ENEM1 distribuídas por conhecimentos: Literatura, Compreensão / interpretação textual e Análise linguística.....	246
	Tabela 11: Questões do ENEM2 distribuídas por conhecimentos: Literatura, Compreensão / interpretação textual e Análise linguística.....	246
	APÊNDICE B - Tabela 12: Número de Questões do ENEM (1998-2018) distribuídas por conhecimentos: Literatura, Compreensão/interpretação textual e Análise linguística.....	248
	ANEXO A - Matriz de habilidades: ENEM 1998-2008.....	249
	ANEXO B - Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ENEM 2009-2018.....	252
	ANEXO C - Competências da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – (PCN).....	255
	ANEXO D - Competências gerais da Educação Básica.....	257
	ANEXO E - Competências da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – (BNCC).....	259
	ANEXO F - Progressão das aprendizagens e habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (BNCC).....	261
	ANEXO G - Figura 41– ENEM1: linha do tempo (1998-2008).....	263
	ANEXO H - Figura 42– ENEM2: linha do tempo (2009-2018).....	264

1 INTRODUÇÃO

“(…) no ensino e nas práticas sociais, é indispensável, em primeiro lugar, respeitar todas as expressões sociolinguísticas, combatendo todos os preconceitos e toda violência simbólica que se pratica tendo a língua como pretexto” (FARACO, 2016, p. 215).

Português, uma língua musicizada, cheia de ritmos, de história, de literatura, de prosa e de verso, com um vastíssimo léxico, presente na boca do operário, da costureira, da cantora, do advogado, do médico e do professor. Do sujeito que nasceu em terras brasileiras e daquele que a adotou como sua nacionalidade, como os estrangeiros que aqui chegaram, se estabeleceram e se esmeram para aprender, entre outras coisas, a língua. Mas, esta Língua Portuguesa, nem sempre está nos manuscritos ou é redigida com tamanha fluidez por estes profissionais, brasileiros ou estrangeiros que, para alcançarem êxito pessoal e profissional, não necessariamente passaram pela escola. Talvez, até ingressaram, mas por motivos diversos abandonaram a escola. Porém, sabe-se que muitos afastamentos foram (e ainda são) por “vergonha da oralidade” o que, várias vezes é alvo de deboches e desprezo, ocasionando o silenciamento ou a própria exclusão.

Afinal, a escola é (ou deveria ser) o local da convivência, das trocas de conhecimentos e de experiências, da socialização, além de ser o lugar em que se aprende a perceber que somos sujeitos diferentes uns dos outros e que a aprendizagem precisa ocorrer diariamente dentro e fora do espaço escolar. Acima de tudo, é preciso ver a escola como um local de exposição e encontro dos diferentes falares, das diferentes expressões, sejam elas orais ou escritas, que permeiam o crescimento e o desenvolvimento de cada estudante. Para tanto, é preciso que o preconceito linguístico¹ seja combatido, que se desmistifique a visão do certo e do errado² na língua e que se priorize, no ensino da língua, o respeito às diferenças. Especialmente, é imperativo que se olhe para o ensino a partir da metáfora de Bagno ([1999] 2007b) que nos sugere que, “[...] enquanto a língua é um rio caudaloso, largo e longo, que

¹ O preconceito linguístico diz respeito à discriminação social por meio da linguagem (BAGNO, 2012). Possenti (1996, p. 29) alerta que “O preconceito é mais grave no que se refere à variedade de uma mesma língua do que na comparação de uma língua com outras”.

² Segundo Faraco (2008, p. 177), na escola tradicional, a noção de certo e errado está associada ao ensino de gramática, ou seja, “[...] a variação é sinônimo de erro e cabe a ela corrigir esses pretensos ‘desvios’”. Segundo o autor (2015, p. 20), “[...] há muito o que avançar quando o assunto é ensino de língua portuguesa. Mesmo no interior do sistema escolar, avançamos muito pouco. Nas práticas escolares cotidianas, ainda predomina uma concepção mais tradicional da variação linguística e se lança mão ainda da régua estreita do certo e do errado tomados como valores absolutos e não como valores relativos”.

nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada" (BAGNO, [1999] 2007b, p. 10).

A partir desse entendimento, além do enfoque no uso real, efetivo e, acima de tudo, contextualizado com vistas a permitir a expressão dos diferentes usos vernaculares da língua, Vieira (2018) propõe que as aulas de Língua Portuguesa devam permitir o trabalho sistematizado de regras gramaticais numa abordagem reflexiva em paralelo às demais atividades em sala. Para tanto, o desafio metodológico do professor será “[...] o de integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística” (VIEIRA, 2018, p. 51).

Neste caminho desafiador do ensino da Língua Portuguesa entre a prescrição e a ciência, o professor, seja na sua formação, seja ao longo de sua atuação profissional, encontra-se amparado por documentos oficiais, que fundamentam a educação básica brasileira (Constituição Federal – CF, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, Plano Nacional de Educação – PNE, Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCNs)³ e que se propõem a embasar o trabalho do professor em sala de aula, sugerindo-lhe de maneira teórica e prática uma reflexão sobre o seu fazer pedagógico (PCNs: introdução, BRASIL, 1997a, p. 10).

Os documentos oficiais propõem um trabalho amplo com a Língua Portuguesa na sala de aula com vistas a “[...] compreender criticamente a diversidade das linguagens [...]” (BRASIL, 2002c, p. 27), presentes na fala e na escrita, nas mais variadas comunidades escolares do território brasileiro. Mobilizam uma concepção de língua heterogênea, que “[...] está viva na boca e nas mãos dos falantes” e que carrega a identidade de seus usuários (FARACO, 2008, p. 105), ou seja, na diversidade linguística (FARACO, 2008).

Nessa perspectiva, pautada na variabilidade linguística, a norma “[...] designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo [...] os fenômenos de variação” (FARACO, 2008, p. 40). Não há, portanto, uma norma “pura” ou estática, mas sim uma suposta “hibridização

³ Vale uma ressalva aqui: a LDB (BRASIL, 1996), a CF (BRASIL, 1988), as DCNs (BRASIL, 2013b, p. 7), o PNE (2014a) e a BNCC (BRASIL, 2018c, p. 7) são um conjunto de documentos oficiais que normatizam a Educação Básica. Já, os PCNs (Introdução, BRASIL, 1997a, p. 7, 10; LP: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1998e, p. 5; EM – Bases legais, BRASIL, 2000b, p. 4; PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 7) e as OCNs (BRASIL, 2006c, p. 6, 8), embora também sejam documentos oficiais, são de cunho da orientação.

linguística”, “[...] considerando que toda realidade linguística é organizada, heterogênea, híbrida e mutante” (FARACO, 2008, p. 43). As diferenças linguísticas, por sua vez, compõem-se “[...] de caráter social. Isso significa dizer que todas as formas e variedades linguísticas têm uma organização estrutural (uma gramática), embora só algumas recebam a qualificação de corretas” (FARACO, 2008, p. 136).

A variação e a mudança nas línguas são motivadas por fatores internos (fonético-fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico-pragmático e discursivo) e também por fatores externos (idade, sexo/gênero, classe social, etnia, história, geografia, estilo, individual [ou grupo], escolarização, profissão e modalidade [oral e escrita]). Interessa-nos, em especial, este último fator relacionado à dimensão externa da variação linguística. Coelho, Görski, Souza e May (2015, p. 48-49, grifos dos autores) afirmam que a fala “[...] *espontânea, improvisada e suscetível a variação [...]* e a escrita é *artificial (não espontânea), ensaiada [...]* e um pouco *menos variável*”. Também Bagno ([1999] 2007b) propõe uma distinção entre a língua falada e a escrita: A primeira “[...] é a língua tal como foi aprendida pelo falante em seu contato com a família e com a comunidade [...]” (BAGNO, [1999] 2007b, p. 55). Já a segunda, além de ser uma representação não exaustiva da língua falada, “[...] é totalmente artificial, exige treinamento, memorização, exercício, e obedece a regras fixas, de tendência conservadora [...]” (BAGNO, [1999] 2007b, p. 55). Muitos creditam a ambas falsa semelhança, ou seja, que “escrevemos e falamos do mesmo jeito”. Embora não haja uma fronteira rígida entre as modalidades oral e escrita da língua, por sua vez, elas são bastante opostas em suas características. Por essa razão, as duas variedades se dispõem num *continuum*, indo da oralidade para a escrituralidade, percorrendo diferentes graus de formalidade.

A fala e a escrita se materializam em gêneros do discurso⁴. Nesta pesquisa⁵ entendemos que “Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma

⁴ Não é nosso propósito nesta pesquisa discutir, como também o fez Marcuschi (2008, p. 154), se a expressão pertinente é gênero textual, gênero discursivo ou gênero do discurso. A nosso ver, todas essas expressões podem ser intercambiáveis, exceto naqueles contextos em que se objetiva, mais explicitamente, identificar algum fenômeno específico.

⁵ Esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Diversidade e Mudança Linguística do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul e ao grupo de pesquisa Estudos Sociolinguísticos e Interfaces, certificado pela UFFS e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esta pesquisa também vincula-se ao projeto maior em curso “Variação e Mudança no Português do Oeste de Santa Catarina”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS (Processo 17011413.2.0000.5564) e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC (Chamada Pública nº 04/2012 Universal).

que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero” (BAKHTIN, [1979] 1997, p. 303). Trata-se dos textos materializados em situações comunicativas recorrentes de nossa vida diária, por sua vez eles “[...] apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (ROST SNICHELOTTO, 2009, p. 305).

Nosso interesse neste estudo recaiu sobre o tratamento da variação linguística na diversidade de gêneros da fala e da escrita presentes nas questões da Prova Objetiva de LCT – LP do ENEM, do período de 1998 a 2018. Nosso objetivo foi investigar o tratamento da variação linguística nos gêneros discursivos das questões da Prova Objetiva de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa (daqui em diante LCT – LP) do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM)⁶, de 1998 a 2018, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV E HERZOG, [1968] 2006; LABOV ([1972] 2008) e da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004; 2005; FARACO; ZILLES, 2015; BAGNO, [1999] 2007b; 2015).

Cabe um esclarecimento aqui: nesta pesquisa, embora nosso foco seja a variação na diversidade de gêneros discursivos presentes na prova de LCT – LP, não analisamos comparativamente fala e escrita de um mesmo informante de uma (mesma) narrativa de experiência pessoal, aos moldes, por exemplo, da investigação sobre variação diamésica de Silva-Brustolin (2009)⁷. O que nos propomos a fazer foi verificar se, no período de 20 anos, a Prova Objetiva de LCT – LP do ENEM contemplou, segundo versam os documentos oficiais e a literatura referente ao ensino de língua, o tratamento da variação linguística na diversidade de gêneros discursivos orais e escritos. Portanto, a abordagem da variação que nos interessou neste estudo foi de natureza quali-quantitativa.

A análise qualitativa se deu, primeiramente, por meio da pesquisa documental e da identificação dos documentos oficiais que norteiam a elaboração da Prova Objetiva de LCT – LP do ENEM. Depois, de posse dos documentos da área de Língua Portuguesa, verificamos o

⁶ No capítulo 4 (p. 110), apresentamos detalhadamente informações sobre o ENEM.

⁷ A autora investigou a alternância entre os pronomes nós e a gente e comparou trechos selecionados de fala e de escrita de alunos da oitava série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Florianópolis. Os resultados apontaram o uso majoritário do pronome de primeira pessoa a gente (a forma nova) e de sujeito preenchido na fala, enquanto na modalidade escrita, há uma predominância do pronome nós (a forma mais antiga) com sujeito nulo.

que esses documentos orientam acerca do ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, o que dizem a respeito da variação linguística e da variação dos gêneros discursivos para, então, verificarmos se estavam em consonância, a partir do levantamento bibliográfico, com as contribuições da interface entre a sociolinguística e o ensino, segundo, por exemplo, os estudos de Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Faraco e Zilles (2015), Bagno ([1999] 2007b; 2015), entre outros. Também localizamos alguns estudos, sob diferentes aportes teórico-metodológicos, que trataram da prova de LCT – LP do ENEM, como o de Silveira (2012), Fabiani (2013), Andrade (2015), Oliveira (2015), Miguel (2015) e Schneider (2015), dentre outros, a fim de verificar os resultados encontrados pelos autores no que tange ao tratamento da variação linguística e à variação presente nos gêneros discursivos.

Após a análise documental, a análise quantitativa realizou-se por meio do levantamento dos gêneros discursivos orais e escritos presentes nas questões da prova de LCT – LP do ENEM no período selecionado. Por fim, distribuímos qualitativamente nos domínios discursivos e no contínuo de oralidade e letramento de Bortoni-Ricardo (2004). O modelo dos contínuos proposto pela autora é um modelo de análise do registro da diversidade linguística.

Assim, além do caráter investigativo, este estudo pretende contribuir com o trabalho prático dos docentes do componente curricular de Língua Portuguesa no que se refere ao tratamento da variação linguística a partir da diversidade de gêneros discursivos na sala de aula.

Esta pesquisa também é motivada pela experiência da autora dedicada ao ensino do componente curricular de Língua Portuguesa em escolas públicas do oeste de Santa Catarina, nos diferentes níveis, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental (anos finais) até o Ensino Médio. Com a experiência em sala de aula, percebe-se que é, principalmente, no Ensino Médio, a etapa conclusiva da Educação Básica, que os estudantes necessitam retomar conteúdos do currículo escolar, bem como extraescolares para demonstrarem nas Provas do ENEM seus conhecimentos, suas competências e habilidades, a fim de obter um resultado satisfatório e, por fim, conquistar uma vaga no Ensino Superior, preferencialmente, em uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

Esta pesquisa divide-se em seis capítulos: iniciamos pelos objetivos, questões e hipóteses, presentes neste capítulo 1: **INTRODUÇÃO**. Na sequência, apresentamos o capítulo 2 **REFERENCIAL TEÓRICO**, revisamos os pressupostos da Teoria da Variação e da Mudança Linguística (Sociolinguística Variacionista) e da Sociolinguística Educacional com ênfase no contínuo de oralidade e letramento de Bortoni-Ricardo (2004; 2005).

Dando continuidade à pesquisa, compomos o capítulo 3 com **OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS GÊNEROS DISCURSIVOS**, dispomos brevemente os documentos oficiais que orientam o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa e que nortearam a elaboração da Prova Objetiva de LCT – LP do ENEM, especialmente no que diz respeito à variação linguística e à variação dos gêneros discursivos. No capítulo 4, intitulado **METODOLOGIA**, relatamos os tipos de pesquisa adotados, a seleção do *corpus* para a análise, bem como descrevemos os procedimentos de coleta e análise dos dados. Também propomos uma breve contextualização da trajetória histórica de criação do ENEM, sua constituição e as características da Prova de LCT – LP do ENEM, além de reunirmos alguns estudos já realizados sobre essa avaliação.

Continuando nosso percurso de pesquisa, apresentamos o capítulo 5, **A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS GÊNEROS DISCURSIVOS DA PROVA DE LCT – LP DO ENEM**, no qual efetuamos a análise do tratamento da variação linguística na prova de LCT – LP do ENEM no período selecionado, bem como apresentamos os resultados qualitativos dos gêneros discursivos orais e escritos presentes nas questões e a distribuição deles nos domínios discursivos e no contínuo de oralidade e letramento de Bortoni-Ricardo (2004). Por fim, as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, no capítulo 6.

Na sequência, apresentamos o objetivo geral, os objetivos específicos, bem como as questões e as hipóteses levantadas no estudo.

1.1 Objetivos, Questões e Hipóteses

1.1.1 Objetivos

1.1.1.1 Objetivo geral

Investigar o tratamento da variação linguística na Prova Objetiva de múltipla escolha de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa do ENEM de 1998 a 2018 à luz da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional.

1.1.1.2 Objetivos específicos

- a) Analisar os documentos oficiais que orientam o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa e que nortearam a elaboração da Prova Objetiva de LCT – LP do ENEM especialmente no que diz respeito à variação linguística e à variação dos gêneros discursivos;
- b) Verificar o tratamento da variação linguística nas questões da Prova Objetiva de LCT - LP do ENEM do período de 1998 a 2018;
- c) Examinar os gêneros das questões da Prova Objetiva de LCT - LP do ENEM do período de 1998 a 2018 que trataram de variação linguística segundo a modalidade, os domínios discursivos e o contínuo de oralidade e letramento.

1.1.2 Questões e hipóteses

Neste trabalho, levantamos as seguintes questões e postulamos as respectivas hipóteses:

Questão 1 - Os documentos oficiais que orientam o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa tratam dos pressupostos da Sociolinguística Variacionista e Educacional especialmente no que diz respeito à variação linguística e à variação dos gêneros discursivos?

Hipótese 1 - Os documentos da área de Língua Portuguesa estão respaldados nos postulados da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional. Ambas têm como base o estudo da língua falada ou escrita. Enquanto a primeira se propõe a descrever e analisar os aspectos linguísticos e sociais com o intuito de compreender melhor a variação e mudança das línguas naturais; a segunda é uma interface da Sociolinguística Variacionista com o ensino e se esmera a dar voz a todos em sala de aula, promovendo uma abordagem explícita da diversidade linguística e da avaliação social que a recobre no ensino da língua portuguesa.

Acerca da associação entre as postulações dos documentos oficiais que norteiam o componente curricular de Língua Portuguesa e as propostas educacionais de bases linguísticas, como, por exemplo, a da Sociolinguística, nossa hipótese se fundamenta em Bortoni-Ricardo (2004) e Coelho, Görski, Souza e May (2010; 2015).

Bortoni-Ricardo e Souza (2014) propõem que o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa tenha como ênfase os

[...] fenômenos gramaticais que envolvem a linguagem em uso, com suas variações, na modalidade oral e escrita, fenômenos materializados em gêneros discursivos

diversos, com a abordagem dos conhecimentos da gramática normativa e conhecimentos da Sociolinguística, oriundos de pesquisas desenvolvidas há mais de trinta anos no Brasil, focalizando o “certo” ou “errado” ou inovações e variação (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2014, p. 14).

Questão 2 - As questões da Prova objetiva de LCT – LP do ENEM, de 1998 a 2018, tratam da temática da variação linguística e da variedade de gêneros discursivos orais e escritos disponíveis?

Hipótese 2 – Os documentos oficiais (PCN: Introdução, BRASIL, 1997a; PCN: EM – Bases legais, BRASIL, 2000b) são atravessados pela teoria sócio-interacionista e pelos pressupostos da Sociolinguística. A elaboração da Prova objetiva de LCT – LP do ENEM foi norteadada pelos documentos oficiais. Logo, as questões da prova tratam da temática da variação linguística e da variedade de gêneros discursivos orais e escritos disponíveis. Nossa hipótese se fundamenta nos estudos de Fabiani (2013), Andrade (2015), Oliveira (2015) e Miguel (2015), que apontaram que a Prova Objetiva de LCT – LP do ENEM apresenta um delineamento teórico-metodológico voltado aos documentos norteadores.

Sobre a temática da variação linguística nas questões da prova de LCT – LP do ENEM, Andrade (2015) constatou, a partir de um levantamento das questões de variação, a aplicação das prerrogativas dos documentos norteadores, como também as proposições dos três contínuos de Bortoni-Ricardo (2004) e a terminologia da variação linguística. Segundo a autora, há relação na concepção de língua entre os documentos e o ENEM; contudo ainda há necessidade de o Exame reduzir a supremacia da variante normativa, conforme aferiu a autora ao constatar 80 terminologias (perguntas e respostas) ainda exigiam do candidato, veladas e implicitamente, respostas sobre fenômenos da gramática tradicional (ANDRADE, 2015, p. 80). A autora ressalta que observar os “[...] documentos possibilitou reafirmar a falta de uma convergência entre si, **apesar de evidenciada a proximidade** [...] ainda ocorre divergências [...] uma vez que um direciona o uso da norma culta e o outro da norma padrão [...] (ANDRADE, 2015, p. 53, grifos nossos).

Nas perguntas que abordam temas a cerca da Sociolinguística no Exame de 2009, os resultados de Oliveira (2015, p. 80), por sua vez, revelaram que a intencionalidade em demonstrar que a questão da variação linguística não é esporádica, mas inerente à própria língua, coadunando-se com o entendimento registrado nos PCNs EM: LCT de que “[...] a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo” (BRASIL, 2000c, p. 5). Além do mais, o autor afirma que em sua análise constatou que as questões selecionadas em sua pesquisa

“[...] mais se aproximam do tratamento macrosociolinguístico dado à língua, por tratarem das relações entre a sociedade e as línguas como um todo [...] uma vez que não há preocupação com os diversos efeitos dos fatores sociais sobre as estruturas da língua [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 80). Em outras palavras, o estudo da norma padrão se aproxima das orientações dos PCNs, uma vez que considera a “[...] sua representatividade, como variante linguística de um determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais” (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 7).

Sobre conhecimentos tidos como necessários ao exercício da cidadania, Marcuschi (2006) alerta que

[...] devem ser trabalhados em todas as escolas brasileiras, estão igualmente pressupostas no encaminhamento adotado pelos sistemas de avaliação educacional em andamento no país, tais como SAEB e o ENEM. Essas avaliações ganharam corpo a partir da segunda metade da década de 1999, período em que a expansão do atendimento no E.M. começa a ser mais intensamente reivindicada pela população e a integra a agenda de políticas educacionais voltadas para a qualificação da educação básica sob a ótica do direito (MARCUSCHI, 2006, p. 58).

No que tange à variedade de gêneros discursivos orais e escritos disponíveis na prova de LCT – LP do ENEM, Fabiani (2013) concluiu que “[...] o exame se apresenta **como uma tentativa** da concretização das orientações dos [documentos] [...] a respeito dos gêneros [...]” (FABIANI, 2013, p. 129, grifos e acréscimos nossos). A autora relaciona a abordagem diversa de gêneros proposta na Prova de LCT – LP às diretrizes pedagógicas oficiais para o Ensino Médio cujo intuito é “[...] apresentar uma pluralidade de textos, de variados domínios discursivos [...] [exigindo] do candidato a vivência desses gêneros, [...] como práticas sociais [...]” (FABIANI, 2013, p. 129). A autora ainda destaca enfaticamente que, tanto a variedade dos domínios discursivos quanto a dos gêneros presentes na Prova de LCT – LP refletem a “[...] perspectiva pedagógica defendida nas diretrizes oficiais [...], o que deixa clara a necessidade de a escola desenvolver uma proposta diversificada de ensino da língua portuguesa, assumindo o texto como objeto de trabalho para a ação didática” (FABIANI, 2013, p. 114-115). Schneider (2015), por sua vez, observou que a sustentação da prova se dá “[...] pela exposição de textos que se conectam com outros, ou seja, já fizeram sentido em outro momento, isso permite ao aluno avaliado imaginar uma resposta a tal saber direcionado” (SCHNEIDER, 2015, p. 39).

Questão 3 - É possível dispor os gêneros orais e escritos presentes nas questões da prova de LCT - LP do ENEM, de 1998 a 2018, segundo os domínios discursivos e o contínuo de oralidade e letramento de Bortoni-Ricardo (2004)?

Hipótese 3 - Os PCNs são atravessados pelo ensino centrado no texto, quer em termos de leitura, quer em termos de análise e produção. A concepção de gêneros têm sido amplamente considerada nos documentos norteadores (PCN: Introdução, BRASIL, 1997a; PCN: EM – Bases legais, BRASIL, 2000b) do ensino da Língua Portuguesa do Brasil. Marcuschi ([2001] 2010) afirma que a fala e a escrita dos sujeitos se materializa através dos diferentes gêneros e cada um apresenta um propósito claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. É através da sistematização da escrita e da oralidade que os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e são transmitidos de geração a geração com objetivos pré-definidos nos usos, promovendo a estabilização dos gêneros discursivos.

As questões da prova de LCT - LP do ENEM tratam da variedade de gêneros discursivos orais e escritos. Portanto, é possível distribuir os gêneros discursivos orais e escritos presentes nas questões da prova conforme os domínios discursivos e o contínuo de oralidade e letramento de Bortoni-Ricardo (2004). Nossa hipótese se fundamenta nos estudos de Marcuschi ([2001] 2010) e de Bortoni-Ricardo (2004). Também nos apoiamos em Fabiani (2013) e Andrade (2015), que adotaram essa metodologia para distribuição gêneros discursivos orais e escritos presentes nas questões da prova segundo os domínios discursivos e o contínuo de oralidade e letramento.

Por muito tempo, destaca Marcuschi ([2001] 2010), que a relação entre fala e escrita foi tratada como dicotômica, em que a escrita era considerada superior à fala. Atualmente, “[...] predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, [2001] 2010, p. 16). Portanto, o autor, a partir da definição de domínios discursivos e modalidades de uso da língua, propõe a distribuição dos gêneros orais e escritos num contínuo, segundo sua esfera social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica, etc.).

Fabiani (2013, p. 128) verificou que o Exame assume o estudo dos gêneros como “[...] um dos principais conteúdos a serem avaliados, consolida a adoção do texto como item fundamental para o ensino de língua portuguesa [...]. Nesse aspecto, entendemos que o ENEM responde às expectativas pedagógicas lançadas pelos [documentos norteadores]”. A autora

adotou a metodologia para distribuição dos domínios discursivos e dos gêneros textuais de Marcuschi (2009). Estes últimos inclusive,

[...] podem ser colocados em um *continuum*, abarcando os gêneros textuais públicos e privados. [...] porém, [há] predileção [...] pelo segundo grupo, orientando [...] que o ensino em língua materna, [...] pauta-se principalmente na modalidade escrita, com enfoque na norma culta (FABIANI, 2013, p. 114, grifos da autora).

Também Bortoni-Ricardo (2004) propõe a compreensão da variação linguística a partir do contínuo da oralidade-letramento, que reflete a movimentação entre práticas orais e escritas. Neste sentido, os limites entre elas não são rígidos e as fronteiras não são bem marcadas.

Andrade (2015) se baseou na proposta dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004) e pontuou que “[...] a maioria das questões parte de uma abordagem de uso de acordo com contextos, ou seja, parte de situações que indicam formalidade/informalidade sob a perspectiva de eventos de comunicação mediados pela escrita, ou de +/-monitoração” (ANDRADE, 2015, p. 68).

Vamos nos deter, no próximo capítulo, à apresentação dos principais pressupostos da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional, principalmente no que diz respeito à contribuição para o ensino da Língua Portuguesa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

*“Penetra surdamente no reino das palavras
[...] Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
E te pergunta, sem interesse pela resposta.
Pobre ou terrível que lhes deres.
Trouxeste a chave?”
(ANDRADE, 2000, p. 12).*

A linguagem verbal é o que diferencia o homem do restante dos animais. É na e pela linguagem que o homem se comunica com os demais para manter relações, perpetuar a espécie, adquirir o alimento para seu sustento, qualificar suas habilidades e competências para conquistar uma vaga de trabalho e organizar-se para viver em sociedade. A linguagem une o homem e o torna um ser social, pois ela se constitui nas relações. Assim, vê-se o quanto importante é “[...] penetrar no reino das palavras”, como afirma Andrade (1945), afinal as palavras nos trazem muitas respostas ou promovem a curiosidade em descobrir o que está por trás delas nos dando evidências, despertando ou aguçando a curiosidade pela busca e pelo seu aperfeiçoamento, concretizada no discurso oral ou escrito.

Língua e sociedade estão imbricadas; afinal, a língua apresenta papel indispensável nas relações humanas, pois, desde sua concepção, o ser humano está cercado por signos linguísticos e, ao nascer, passa por processos de aprendizagem com o intuito de interagir para além das relações familiares nas quais está inserido.

A Sociolinguística é uma das áreas da Linguística voltada para o estudo da língua a partir da perspectiva social, política e cultural. Uma das vertentes teóricas que, na década de 1960, demonstrou a possibilidade de a variação linguística ser objeto de sistematização, destacando não só o papel dos aspectos linguísticos, mas também dos sociais na explicação da variação linguística.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: na seção 1, apresentaremos breve histórico da formação da Sociolinguística Variacionista a partir de Weinreich, Labov e Herzog ([1968] 2006) e de Labov ([1972] 2008), seguida dos principais postulados da Teoria da Variação e Mudança Linguística (ou Sociolinguística Variacionista). Na sequência (seção 3), focaremos nos problemas que incitam a Mudança Linguística e seus desdobramentos, segundo Weinreich, Labov e Herzog ([1968] 2006) e Labov ([1972] 2008). Na seção 4, aprofundamos nossos estudos sobre os aspectos internos e externos que impulsionam a variação linguística. Neste último aspecto se inscreve a variação que opõe o

meio oral ao meio escrito (foco de nossa pesquisa). Por fim, a seção 5, tratamos da relação entre o ensino da língua e a Sociolinguística, que convergiu na área da Sociolinguística Educacional, segundo Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Faraco (2008), Bagno (2002; 2007a; 2015), Faraco e Zilles (2015), Cyranka (2014; 2016), entre outros. Nesta última seção trataremos da proposta de compreensão da variação linguística a partir do contínuo da oralidade-letramento, que reflete a movimentação entre práticas orais e escritas.

2.1 A Sociolinguística Variacionista

Em 1964, em um congresso na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) com a participação de John Gumperz, Einar Haugen, William Labov, Dell Hymes, John Fisher e José Pedro Rona, Willian Bright escreveu o texto introdutório: “As dimensões da sociolinguística”, em que definiu e caracterizou a área de estudo (Sociolinguística). Mas afinal, o que é a Sociolinguística? O que estuda? E a que se propõe?

A Sociolinguística, Sociolinguística Laboviana ou Teoria da Variação e Mudança Linguística é “[...] uma das subáreas da Linguística que estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando sua atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais” (MOLLICA, 2015, p. 9). Cezario e Votre (2017) complementam que, além do enfoque na língua em seu uso real, abarcam-se as mais diferentes relações “[...] entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais [...]. [Afinal], a língua é uma instituição social e, [...] não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história [...]” (CEZARIO; VOTRE, 2017, p. 141, acréscimo nosso) dos sujeitos que a usam para comunicar-se uns com os outros. Segundo o ponto de vista de Dell Hymes e Labov, a concepção de Sociolinguística,

[...] como antropólogo, concebe a sociolinguística como um campo que inclui contribuição de várias disciplinas, como a sociologia, a linguística, a antropologia, a educação, a poética, o folclore e a psicologia. Enfatiza que, apesar de englobar tantas áreas, a sociolinguística é uma disciplina autônoma, pois seu objetivo final é diferente dos objetivos de cada uma das disciplinas citadas. Interessa-lhe identificar, descrever e interpretar as variáveis que interferem na variação e mudança linguística. Labov (tal qual Saussure) vê a linguística como uma ciência do social; dessa forma, a sociolinguística equivale à linguística com ênfase às variáveis de natureza extralinguística (CEZARIO; VOTRE, 2017, p.146-147).

Assim, a Sociolinguística Variacionista “[...] é o estudo do uso da língua no sentido de verificar o que ela revela sobre a estrutura linguística (langue)” (COAN; FREITAG, 2010, p. 176). Contudo, investiga-se a “[...] estrutura e [a] evolução da língua dentro do contexto social da **comunidade de fala**, ou seja, é nesse espaço que se dá a interação entre língua e sociedade. Logo, é a comunidade de fala, e não o indivíduo, que interessa [...]” (COELHO; GÖRSKI; SOUZA; MAY, 2010, p. 37, acréscimo nosso e grifo dos autores) ao pesquisador/estudioso da área. Segundo Labov ([1972] 2008), a comunidade de fala

[...] não é definida por nenhuma concordância marcada pelo uso de elementos linguísticos, mas sim pela participação num conjunto de normas compartilhadas; estas normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícito e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes no tocante a níveis particulares de uso (LABOV, [1972] 2008, p. 150).

A Sociolinguística Variacionista desenvolveu-se fortemente no continente americano, mais precisamente nos Estados Unidos, a partir da década de 60 do século XX. A primeira pesquisa de Labov ([1972] 2008, cap. 1) tratou da pronúncia da primeira vogal dos ditongos /ay/ e /aw/ dos moradores da Ilha de Martha’s Vineyard no estado de Massachusetts; a segunda pesquisa versou sobre a análise das dificuldades relacionadas à leitura e à escrita de crianças e adolescentes negros e imigrantes em sala de aula; por fim, outro trabalho (Labov, [1972] 2008, cap. 2) consistiu na investigação das diferentes pronúncias da consoante /r/ em posição pós-vocálica em *fourth floor* (quarto andar, em português) de funcionários de três lojas de departamento em Nova Iorque, segundo a metodologia de entrevistas anônimas e rápidas.

Essas pesquisas alavancaram os estudos sobre a variação na fala, especialmente a partir de narrativas orais a fim de desvendar “[...] os mecanismos que regulam a variação, como ela interage com os outros elementos do sistema linguístico e da matriz social em que ocorre e como a variação pode levar à mudança da língua” (COELHO; GÖRSKI; SOUZA; MAY, 2015, p. 17).

Nesses termos, segundo os postulados de Labov, a língua utilizada na fala da maioria dos indivíduos é marcada por inúmeras oscilações, contradições e alterações. Visto que, nem todas as variáveis linguísticas envolvidas na variação e/ou mudança linguística em uma comunidade de fala são prestigiosas e nem todas são avaliadas da mesma maneira. Também, a língua é um meio para se estabelecer e manter relações com outras pessoas, influenciadora ou, até mesmo, controladora do pensamento e da visão de mundo de seus

falantes. Visto dessa forma, a língua existe para atender as necessidades sociais de designar ou nomear a realidade, almejando a interlocução entre sujeitos, a interação e as relações.

A base dos estudos da Sociolinguística é a língua, concretizada na palavra: falada ou escrita, conforme Cyranka (2015) propõe que esta se constitui como

[...] material privilegiado da comunicação da vida cotidiana, que é vinculada a uma esfera ideológica particular. É no seu domínio que a comunicação se situa. Para se constituir pela linguagem, é preciso que o homem tenha a palavra, que lhe seja permitido se expressar, mesmo que seja no seu dialeto desprestigiado. Isso aponta para os novos caminhos abertos pela sociolinguística já na década de 1960 (CYRANKA, 2015, p. 31-32).

A Sociolinguística é uma área de ampla investigação com resultados que refletem não apenas nas descrições das línguas enquanto sistema, mas também nas decisões políticas e educacionais exigidas pelas inúmeras questões que a diversidade linguística vem suscitando atualmente. Em resumo, a Sociolinguística analisa os aspectos sociais com o intuito de compreender melhor a estrutura das línguas e seu funcionamento real, em outras palavras, se ocupa de questões voltadas aos estudos da Variação e Mudança Linguística. Afinal, essa ciência da linguagem compreende a língua de forma heterogênea (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006).

Assim, as pesquisas investigativas de William Labov ocuparam-se com estudos voltados para a relação entre língua e sociedade, com o objetivo de sistematizar as variações existentes na língua falada. Para isso, Labov declinou-se nas pesquisas que levassem em consideração os fatores extralinguísticos, como: classe social, idade, sexo/gênero, escolaridade, entre outros que corroborassem para demonstrar a interdependência entre o fenômeno linguístico dos falantes e o meio social em que vivem.

Segundo Labov ([1972] 2008), o pesquisador precisa estar muito consciente e convicto do fenômeno de sua investigação, tendo cuidado para não incorporar, numa mesma variável, estruturas de natureza distintas. Afinal, nem toda variável linguística pode ser objeto de uma pesquisa empírica, para tanto é preciso levar em conta algumas condições:

primeiro, queremos um item que seja frequente, que ocorra tão reiteradamente no curso da conversação natural espontânea que o comportamento possa ser mapeado a partir de contextos não estruturados e de entrevistas curtas. Segundo, deve ser estrutural: quanto mais integrado o item estiver num sistema mais amplo de unidades funcionais, maior será o interesse linguístico intrínseco do nosso estudo. Terceiro, a distribuição do traço deve ser altamente estratificada: ou seja, nossas explorações preliminares devem sugerir uma distribuição assimétrica num

amplo espectro de faixas etárias ou outros estratos ordenados da sociedade. Existem alguns critérios contraditórios, que nos empurram para direções diferentes. Por um lado, gostaríamos que o traço fosse saliente, tanto para nós quanto para o falante, a fim de estudar as relações diretas entre atitudes sociais e comportamento linguístico. Mas, por outro lado, valorizamos a imunidade contra a distorção consciente, o que simplifica muito o problema da confiabilidade dos dados (LABOV, [1972] 2008, p. 26).

Labov afirma que o termo dialeto⁸, muitas vezes, está relacionado à subordinação a uma dada língua ou ao desprestígio desta. O local de fala também é objeto de avaliação, visto que muitos falantes desvalorizam o dialeto rural, em detrimento ao da zona urbana. Linguística e cientificamente falando não há dialeto superior ou inferior, o que há são dialetos estruturados, complexos, permeados por um sistema de regras e adequados às necessidades do falante num determinado contexto. Assim, por trás da língua e do dialeto, também temos o sotaque, que está ligado diretamente ao emprego vocabular, à sintaxe e à pronúncia (fonética/fonologia). Nesse sentido, vale ressaltar que a maneira de falar e escrever são características individuais e subjetivas do falante/escrevente que manifesta de “[...] certa forma, quem somos: dão pistas a quem nos ouve ou lê sobre (i) o local de onde viemos, (ii) o quanto estamos inseridos na cultura letrada dominante de nossa sociedade, (iii) quando nascemos, (iv) com que grupo nos identificamos [...]” (COELHO; GÖRSKI; SOUZA; MAY, 2010, p. 25), além de outras informações que denotam nossa identidade.

Vale asseverar que as forças sociais que interferem nas formas linguísticas podem apresentar-se de dois tipos: as pressões que vêm de baixo e as que vêm de cima. Estas são pressões superiores que representam um processo ostensivo de correção social aplicado às formas linguísticas individuais (relacionadas ao nível consciente). Já, aquelas atuam abaixo do nível de capacidade consciente e exercem influência em todo o sistema linguístico, interferindo na evolução geral da língua (LABOV, [1972] 2008, p. 152).

Todo sistema linguístico é composto por regras estanques e maleáveis. Essas regras estanques, também denominadas categóricas ou invariáveis, se forem modificadas,

⁸ O termo dialeto é usado há muitos séculos, desde a Grécia antiga, conforme Bagno (2007a, p. 48), para designar o modo característico de uso da língua num determinado lugar, região, província etc. Além do dialeto, existem outros *-letos*, alguns presentes nos estudos de Labov, outros usados por outros autores da vertente Sociolinguística. *Idioleto* é a maneira de falar característica de um indivíduo, suas preferências vocabulares, seu modo próprio de pronunciar as palavras, de construir as sentenças etc. *Socioleto* ou dialeto social é o uso linguístico próprio de uma classe ou categoria social específica, em outras palavras, outras palavras, é a variedade de um grupo de falantes com as mesmas características socioculturais (classe socioeconômica, nível cultural, profissão que exerce etc.). *Tecnoleto* é a linguagem própria de um domínio profissional (também denominado jargão). *Bioleto* é usado em função de características de fases da própria vida. *Interleto* refere-se ao processo de crioulização; entre outros *-letos*.

prejudicam, dificultam ou, até mesmo, inviabilizam a compreensão dos enunciados. Bagno (2015) salienta que, desde os usos mais vernaculares, comuns a todas as variedades sociolinguísticas até os usos mais padronizados procuram obedecer às prescrições normativas, ou seja, é possível haver mesclas no uso da língua, no entanto, é imprescindível estar adequada ao contexto de fala dos sujeitos da interação verbal.

Segundo a perspectiva variacionista, a língua é dotada de “heterogeneidade sistemática” e o domínio dessas estruturas heterogêneas é parte integrante da competência linguística dos indivíduos das diferentes comunidades de fala. Assim, a Sociolinguística, segundo afirmam WHL ([1968] 2006), detém-se ao estudo do “[...] domínio de um falante nativo [...] de estruturas heterogêneas [que] não tem a ver com multidialetalismo nem com o mero desempenho, mas é parte da competência linguística monolíngue” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006, p. 36, acréscimo nosso).

2.2 As variantes Sociolinguísticas na perspectiva laboviana

O papel fundamental dos estudos da Sociolinguística está voltado exclusivamente à “[...] investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático” (MOLLICA, 2015, p. 11).

Segundo Weinreich, Labov e Herzog ([1968] 2006) e Labov ([1972] 2008) para estudarmos a mudança linguística é preciso levar em conta cinco problemas que norteiam este estudo: o problema dos fatores condicionantes, de transição, do encaixamento, da avaliação e da implementação.

O primeiro problema apresentado por Weinreich, Labov e Herzog ([1968] 2006, p. 121) são os fatores condicionantes⁹ que estão centrados na preocupação em determinar quais as condições que vão favorecer ou restringir as mudanças. O segundo problema trata-se da transição¹⁰ que se refere “[...] a dois estágios observados de uma mudança em

⁹ O problema dos fatores condicionantes está intimamente ligado com a busca de uma “gramática universal”, exemplificando-se com a observação em diversas línguas casos de mudanças em cadeia em que as vogais periféricas foram elevadas, mas nenhum caso na direção reversa. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006, p. 121).

¹⁰ A transição é o problema em que três etapas principais da mudança ocorrem, por exemplo: um falante aprende uma forma alternativa, depois as duas formas convivem na competência do falante e, por último uma das formas se obsoleta. Assim, a mudança pressupõe um período de variação em que as formas disputam espaço até que a ‘vencedora’ seja eleita (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006, p. 122).

progresso, normalmente se tentaria descobrir o estágio interveniente que define a trilha pela qual a estrutura A evolui para a estrutura B” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006, p. 122). Posto assim, não há qualquer obrigatoriedade em distinguir mudança intradialetal de mistura de dialetos, mas sim considerar que todo dialeto é transicional. Assim, transição pode ser definida como a caracterização de etapas intermediárias que ocorrem na língua com a consolidação de uma; podendo ser a partir da criação de uma forma alternativa, durante o período em que duas formas existem concomitantemente e, por último, no momento em que uma forma torna-se dispensável.

Já, o terceiro refere-se ao problema do encaixamento¹¹ que se desmembra na estrutura linguística e na estrutura social a própria mudança linguística é um conjunto limitado de variáveis que altera os valores modais gradualmente de um pólo a outro, podendo as variantes das variáveis ser: contínuas ou discretas. Ainda, os autores reverberam que tanto as variações de âmbito social, quanto geográficas são intrínsecas em relação à estrutura da língua. Ou seja, no fenômeno da mudança linguística, os fatores de cunho social pesam sobre o sistema como um todo, “[...] mas a significação social não é equitativamente distribuída por todos os elementos do sistema, nem tampouco todos os aspectos do sistema são equitativamente marcados por variação regional” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006, p. 123). Assim, compete ao linguista determinar o grau de correlação entre o social e a mudança que influenciam na organização do sistema.

WLH ([1968] 2006) apontam como quarto problema a avaliação¹² que está diretamente ligada com a consciência valorativa da comunidade de fala sobre as variáveis linguísticas e suas variantes, ou seja, os membros de uma comunidade de fala fazem julgamentos sobre a variante analisada e estes julgamentos (avaliação) afetam a mudança em curso. Em se tratando da reação dos falantes aos estímulos linguísticos que lhe são apresentados, Labov ([1972] 2008) reconhece que há julgamentos sociais conscientes e inconscientes sobre a língua: os estereótipos, os indicadores e os marcadores. Assim, Labov ([1972] 2008) pondera que os estereótipos são formas linguísticas socialmente marcadas de

¹¹ O terceiro problema, o do encaixamento aborda a relação entre a mudança e seus contextos interno e externo, os quais, conforme observado em análises quantitativas, mostram ser independentes entre si, enfatizando a necessidade de se dividir o problema em: encaixamento da variável na estrutura linguística (descreve-se a estrutura linguística em que as formas em mudança estão situadas) e encaixamento da variável na estrutura social (identifica-se grupos sociais aos quais as formas estão vinculadas (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006, p. 122-123).

¹² O penúltimo problema, o da avaliação, está ligado diretamente ao nível de consciência dos membros da comunidade de fala que é uma característica essencial da mudança linguística e deve ser considerada em sua análise (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006, p. 124).

maneira ostensiva pela sociedade. São variantes que passam por enfáticas e incisivas estigmatizações, mas que constituem patrimônio da língua do grupo que a usa e sobre as quais preponderam as atitudes e as crenças. (Exemplo: A gente fomos à universidade ontem à noite.). De outro lado, os indicadores que definidos como traços linguísticos apresentam distribuição regular nos grupos socioeconômicos, étnicos ou etários, porém, é preciso pontuar que são utilizados pelo indivíduo, mais ou menos da mesma maneira, em todos os contextos. (Exemplo: Eu meço a distância até o IFSC.). Já, em se tratando dos marcadores, estes são variantes que apresentam não apenas uma distribuição social, mas uma diferenciação estilística. (Exemplo: Eu já tinha imprimido o boleto.). Vale destacar que as atitudes ou crenças elencadas diante dos fenômenos linguísticos dependem muito da aceitação dos grupos sociais. Desta forma, uma variante pode sofrer estigmas da classe dominante, mas se identificar algum grupo social prestigiado tende a adquirir esse e até ser seguida/copiada/imitada (LABOV, [1972] 2008, p. 360).

E, por fim, o último problema, o da implementação¹³, considerado por WHL ([1968] 2006) como o enigma mais complexo diante dos apresentados anteriormente. Dele decorrem à determinação do rumo que a mudança toma na estrutura social e linguística, ao conjunto de processos de mudança, estímulos e restrições, tanto no que se refere ao estereótipo social quanto à estrutura linguística. Esse problema busca justificar como uma mudança se implementa no sistema e qual o motivo dessa implementação ocorrer em um dado momento e não em outro. Para tanto, é necessário levar em conta os distintos fatores que influenciam já que ela pode representar mudança no comportamento social.

Com relação ao exposto, Camacho (2012) ressalta a correlação existente entre mudança e variação, porém assevera que “[...] nem todo processo de variação resulta necessariamente numa mudança diacrônica¹⁴, caso em que a variação é estável e funciona como indicador de diferenças sociais [...]” (CAMACHO, 2012, p. 61). No entanto, para ocorrer mudança pressupõe-se que haja variação. Neste sentido, WLH ([1968] 2006)

¹³ E, por último, mas não menos importante o problema da implementação que está diretamente ligado aos problemas elencados anteriormente. Assim, para se entender as causas da mudança é imprescindível saber em que parte da estrutura social e da estrutura linguística a mudança se originou (encaixamento), como se espalhou (transição) e que grupos linguísticos e sociais mostraram maior resistência a ela (condicionantes/avaliação) (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006, p. 124).

¹⁴ Vamos fazer um adendo, na diacronia, (variação diacrônica, do grego *diá* = através de; *khronos* = tempo) a língua é analisada como um produto de uma série de evoluções que ocorrem ao longo do tempo, portanto como algo mutável, dinâmico; já, na sincronia (variação sincrônica, do grego *syn-* = juntamente e *-chrónos* = tempo) faz-se um recorte da língua em um momento histórico (presente ou passado), um registro fotográfico (COELHO; GÖRSKI; SOUZA; MAY, 2010, p. 13).

afirmam que “[...] nem toda a variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1968] 2006, p. 125). Assim, as mudanças ocorrem nos mais diferentes níveis linguísticos e extralinguísticos e não se dão da noite para o dia, ao contrário, levam um longo prazo, podendo levar até séculos, para se concretizarem. Geralmente, elas se processam gradualmente em várias dimensões, de tal forma que ocorre um período de transição com relação às formas em variação. Neste sentido, duas ou mais variantes coexistem e competem entre si, podendo se manter estáveis por um longo período de tempo até resultar na mudança¹⁵.

Na perspectiva Sociolinguística, uma hipótese clássica sobre a correlação entre mudança e faixa etária conhecida como mudança em tempo aparente, cujo conceito é “[...] mudança linguística captada em estudo do comportamento linguístico de indivíduos de diferentes gerações numa comunidade, num dado período de tempo [...]” (COELHO; GÖRSKI; SOUZA; MAY, 2010, p. 164). Segundo tal hipótese, a aquisição da linguagem pelo indivíduo se encerra na puberdade (por volta dos 15 anos de idade) e se estabiliza a partir deste momento, não podendo mais a sua gramática sofrer mudanças significativas, mas apenas esporádicas, como alteração na pronúncia de determinadas palavras etc. Já, a mudança em tempo real “[...] compara amostras de fala de mesmos indivíduos, ou amostras aleatórias da mesma comunidade de fala, mas com a mesma estratificação social, relativas a dois momentos diferentes (num espaço de cerca de vinte anos) [...]” (COELHO; GÖRSKI; SOUZA; MAY, 2010, p. 164). Assim, como a mudança em tempo aparente, a mudança em tempo real tem o intuito de perceber se há estabilidade e/ou mudança no indivíduo ou na comunidade. Desta forma, Pagotto (2006) nos brinda com interessante reflexão sobre o fenômeno da mudança e variação linguística, ponderando que,

[...] a mudança linguística é um dos fenômenos mais fascinantes e misteriosos que há. Fascinante, porque ao lado da possibilidade ou da ilusão de uma mesma língua, convivemos, de alguma maneira, com o fato de que essa mesma língua está em mutação; misterioso, já não se sabe com clareza por que um fenômeno de mudança começa, sabe-se hoje como acaba, especialmente depois que acaba (PAGOTTO, 2006, p. 65).

¹⁵ Em outras palavras, pode-se dizer que a situação vai conduzindo à mudança coincidindo com um período de variação em que as formas coexistem e concorrem até que uma vença a “batalha” e a outra fique “à margem”.

Para aqueles que desejam seguir em suas primeiras investidas em pesquisa, Labov ([1972] 2008) propõe que “[...] as observações rápidas e anônimas [se constituem] como o método experimental mais importante num programa linguístico que toma como seu objeto primeiro a língua usada por pessoas comuns em seus afazeres cotidianos” (LABOV, [1972] 2008, p. 90, acréscimo nosso).

Em seguida, para se investir em uma pesquisa empírica válida metodologicamente necessita-se de: um pré-projeto, seguido de um roteiro de entrevistas, termos de consentimento (autorizações dos informantes, conforme a necessidade do trabalho), assim como as ressalvas sobre a divulgação do material a ser coletado. Inclusive, Paiva (2019) considera que num trabalho científico se assegure sempre o tratamento ético à pesquisa humana, em relação à: privacidade e confidencialidade, segurança, integridade da pesquisa, bem como sua metodologia (PAIVA, 2019, p. 21-22). Para que assim, o trabalho tenha reconhecimento e encontre seu espaço no círculo acadêmico e científico sob os postulados da ética na pesquisa.

Em conformidade com as hipóteses elencadas, Labov ([1972] 2008, p. 152) atribui à tarefa de explicitar a mudança linguística segundo três premissas que precisam ser levadas em consideração: a origem¹⁶, a propagação¹⁷ e o término¹⁸. Tornando-se imprescindível ressaltar que, muitas vezes, a variedade linguística da classe dominante é imposta como marca de prestígio social e passa a determinar as atitudes dos falantes dos grupos dominados (menos favorecidos). Labov ([1972] 2008) pondera que a variedade das classes dominadas tende a se desestruturar, quando entra em contato com a do dominado, gerando sentimentos de inferioridade e desprestígio linguístico. Alguns podem até mesmo, silenciar devido ao preconceito linguístico sofrido, especialmente, se a situação ocorrer, na escola, que deve ser o espaço de interação, aceitação e disposição aos diferentes falares.

É preciso lembrar que duas ou mais variantes coexistem e competem entre si, podendo se manter estáveis por um longo período de tempo até resultar na mudança. Assim, podemos relacionar variações internas ora denominadas: -variação fonológica; -variação

¹⁶ O primeiro dos estágios se dá na origem, quando uma das inúmeras mudanças está confinada ao uso de algumas pessoas, segundo Labov (2008 [1972], p. 153).

¹⁷ No estágio de número dois, a mudança é “[...] adotada por números tão amplos de falantes que ela passa a contrastar com a forma mais antiga ao longo de uma ampla frente de interação social” (LABOV, 2008 [1972], p. 152).

¹⁸ Por fim, o terceiro e último processo de mudança linguística: o término que é onde “[...] a mudança alcança regularidade pela eliminação de variantes concorrentes”, ainda nesse estágio “[...] evidencia-se que o significado social está inevitavelmente associado com a variante e com sua posição à forma mais antiga” (LABOV, 2008 [1972], p. 152).

lexical; -variação morfofonológica, morfológica e morfossintática; -variação sintática; -variação semântica. E também contamos com as variações externas: -variação regional ou geográfica ou diatópica; -variação social ou diastrática; -variação estilística ou diafásica; -variação diamésica.

2.3 Fatores internos e externos

Os condicionadores internos à variação dizem respeito à variação em algum ou em alguns dos vários subsistemas constitutivos de uma língua (fonético, morfológico, fonológico, sintático, lexical, semântico e discursivo). Os condicionadores externos à variação são sexo/gênero, grau de escolaridade, faixa etária do informante, estilo, classe, etnia, região, fala e escrita, também chamada de variação diamésica). Na sequência, passamos à caracterização e apresentação dos exemplos da dimensão interna e externa da variação linguística:

2.3.1 Variação fonético-fonológica: diz respeito à alternância ou à ausência de fonemas. A anedota abaixo apresenta o diálogo entre um político que está assistindo TV e é interrompido por seu assessor:

Domingo à tarde, o político vê um programa de TV. Um assessor passa por ele e pergunta:
 — Firme?
 O político responde:
 — Não, Sírvio Santos. (COELHO; GÖRSKI; SOUZA; MAY, 2010, p. 53).

A conversa mostra a alternância dos fonemas /l/ por /r/ em que o interlocutor tem interpretação distinta do locutor.

Outra ocorrência de variação fonético-fonológica é “[...] a despalatização como em “muié” ou “muler” e “mulher”, [como] [...] realizações características da variedade não-padrão e da variedade padrão, respectivamente” (GÖRSKI; ROST, 2008, p. 48). Também se constitui como exemplo de variação fonética-fonológica é a omissão do /r/ nos infinitivos verbais (*falá*>falar, *comê*>comer, *sorri*>sorrir); a redução de /n/ do grupo consonantal /nd/ no gerúndio (*cantano*>cantando, *correnu*>correndo, *dormino*>dormir); a omissão de /r/ em grupos consonantais (*ôto*>*outro*); e a monotongação de ditongos decrescentes (*banheiro*>*banhero*).

2.3.2 Variação lexical: relaciona-se ao emprego de palavras diferentes que designam o mesmo referente. A observação desse tipo de variação pode ser evidenciada pelas diferentes atribuições, por exemplo, às palavras “bergamota, vergamota, mexerica, tangerina, laranja-cravo, mimosa”, “mandioca, aipim, macaxeira”, “coisa: troco, trem” e “macaco, estepe”, entre outras.

2.3.3 Variação morfofonológica, morfológica e morfossintática: relaciona-se à alternância no nível morfológico e/ou sintático e fonológico, por exemplo, a manutenção e apagamento da marcação do infinitivo dos verbos (andar/andá, beber/bebê etc.), a alternância na referência à primeira pessoa do plural (*nós* e *a gente*), a alternância na marcação de concordância (As menina bonita/As meninas bonitas; *os anéis/os anel*), entre outras (COELHO; GÖRSKI; SOUZA; MAY, 2015, p. 28-29).

Pode-se citar ainda a redução da conjugação verbal em “eu *vou* / tu, “oce”, ele, “nois”, “oceis”, eles *vai*, nos grupos com nenhuma ou pouca escolarização, o que implica a não-concordância verbal nesses casos” (GÖRSKI; ROST, 2008, p. 48). No entanto, vale destacar que o *tu* está restrito a algumas regiões específicas do Brasil, especialmente a algumas áreas da região Sul, como Rio Grande do Sul e Santa Catarina. De maneira geral, no Brasil, a forma mais usada é o *você* para referência à segunda pessoa do singular.

2.3.4 Variação sintática: refere-se à variação na organização das regras que determinam as diferentes possibilidades de associação das palavras da língua para a formação de enunciados. Por exemplo, no português falado no Brasil, há variação na colocação pronominal, principalmente no que se refere ao uso da próclise e da ênclise. Também são exemplos de variação sintática “[...] a posposição da negação como em “vou não” e típica do nordeste, a dupla negação como em “não vou, não” é comum no sudeste (especialmente no Rio de Janeiro) e a anteposição da negação como em “não vou” é preferida no sul [...]” (GÖRSKI; ROST, 2008, p. 47). Cabem ainda os exemplos a seguir:

- a) Construções relativas: *O filme a que me referi é muito bom/O filme que me referi é muito bom/O filme que me referi a ele é muito bom.*
- b) Preenchimento do sujeito anafórico: *Nós fomos à praia/Ø Fomos à praia/A gente foi à praia/ Ø Foi à praia.*
- c) Posição do clítico: *Eu vi-o no cinema/Eu o vi no cinema.*
- d) Construções passivas *versus* índice de indeterminação do sujeito: *Alugam-se casas/Aluga-se casas* (COELHO; GÖRSKI; SOUZA; MAY, 2010, p. 62, grifos do autor).

2.3.5 Variação semântica: ocupa-se de identificar a variação no sentido atribuído a uma palavra, uma sentença ou um texto quando inseridos em determinado contexto. São exemplos as seguintes assertivas: “João, pare de fazer *tempestade em copo d’água!*” (alarde, exagero); “Hoje tive de *descascar um abacaxi* na escola” (resolver um problema ou uma situação); “Mariana, a roupa que você comprou *custa os olhos da cara!*” (caríssima); entre outros.

2.3.6 Variação regional, geográfica ou diatópica (do grego *diá* = através de; *topos* = lugar): Caracteriza-se pelas diferenças que se observam na dimensão do espaço geográfico, ou seja, a língua falada em diferentes lugares: numa mesma região, num mesmo estado, num mesmo país, ou em países diferentes. Um exemplo de variação geográfica é a realização do /t/ e o /d/. Em algumas áreas do Sul do Brasil, se pronunciam *leite*, *dente*, *pede*, *rede*, em sua forma **dental**; em quase todo território brasileiro, pronuncia-se em sua forma **africada**: [leitchi]; [dentchi]; [pedchi]; [redchi]. Em geral, certos padrões entoacionais e, principalmente, certos traços fonológicos mostram que falantes de localidades diferentes apresentem dialetos diferentes de uma mesma língua.

A variação regional, geográfica ou diatópica está diretamente ligada ao contínuo da urbanização conforme seção 2.5 (p. 61) de Bortoni-Ricardo (2005), especialmente quando afirma que as variedades linguísticas no Brasil não são separadas, ou seja, apresentam-se por uma relativa permeabilidade e fluidez em um contínuo horizontal, em que as variedades se distribuem sem fronteiras definidas.

2.3.7 Variação social ou diastrática (do grego *dia* = através de; *stratum* = estrato, camada): diz respeito às diferentes formas produzidas pelos falantes oriundos de diferentes classes sociais. Os principais fatores sociais que condicionam a variação linguística são a escolaridade, o nível socioeconômico, o sexo/gênero, a faixa etária e a profissão dos falantes.

Um fator social muito relevante diz respeito à variável escolaridade, que tende a influenciar, e muito, na variação e mudança linguística. Nesse sentido, destaca-se a importância da instituição escolar, que age pela apreciação, sanção e legitimação das produções linguísticas (BOURDIEU, 2008). Um exemplo de hipótese relacionada à escolaridade refere-se a, por exemplo, quanto maior grau de instrução do falante, maior

ênfase pode ser dada ao uso do plural em suas construções frasais: “Os pães estavam quentinhos.”, denotando, assim, o uso de maior prestígio da língua.

Também, precisa-se levar em consideração a faixa etária que marca o início do processo de aquisição da linguagem, seguida da diferença entre as fases subsequentes: crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Quanto à variável sexo/gênero, é preciso ressaltar que há padrões pré-estabelecidos socialmente para cada um dos sexos. Nesse sentido, Bourdieu (2008), afirma que as mulheres, em relação aos homens, estão mais “[...] predispostas às novas exigências do mercado de bens simbólicos. [...] porque elas são condenadas a uma postura de docilidade em relação aos usos dominantes e, [...] [pelos] efeitos derivados da divisão do trabalho [...]” (BOURDIEU, 2008, p. 37, acréscimo nosso).

2.3.8 Variação estilística ou diafásica (do grego *diá* = através de; *phásis* = expressão, modo de falar): corresponde ao registro dos usos variados que o falante faz da língua conforme a situação/contexto exige. LABOV ([1972] 2008, p. 225) constatou que “[...] os membros de uma comunidade de fala compartilham um conjunto comum de padrões normativos, mesmo quando encontramos variação altamente estratificada na fala real [...]”, ou seja, nenhum falante utiliza-se da língua da mesma forma. Outrossim, escolhe diferentes formas de expressão para atingir seus objetivos comunicativo-interacionais, daí pode-se afirmar que “[...] todo falante é um camaleão linguístico” (FARACO, 2008, p. 38). O monitoramento estilístico corresponde a “[...] uma escala contínua, que vai do grau mínimo ao grau máximo [...]” (BAGNO, [1999] 2007b, p. 45). Conforme o autor, cada pessoa, independentemente de seu grau de instrução, profissão, classe social, idade etc. varia o seu modo próprio de falar, mais ou menos consciente, dependendo da situação em que está.

Labov ([1972] 2008) propôs diversos tipos de estilo, como casual, cuidado, leitura, lista de palavras e pares mínimos, estabelecendo-se um *continuum* grau de informalidade até à formalidade ou tensão linguística. O assunto, o ambiente e a aproximação também podem marcar o grau de (des)cuidado linguístico a ser empregado pelo falante (monitorado, menos monitorado ou livre).

A sociolinguista Bortoni-Ricardo (2004, p. 51), ao estudar as variantes linguísticas nas comunidades de fala, propõe três contínuos: de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística, em que pontua os dois extremos nos falares brasileiros (+falado

e +escrito; -monitorado e +monitorado; +vernáculo e +hipercorreto; +regional e –regional; +rural e +urbano), opondo “modalidade popular informal coloquial falada” (à esquerda e “modalidade padrão culta formal escrita” (à direita), em que os da esquerda são alvos de desprestígio (social e escolar), ou melhor, origem do preconceito linguístico. A variação regional, geográfica ou diatópica está diretamente ligada ao contínuo da urbanização de Bortoni-Ricardo (2005), especialmente quando afirma que as variedades linguísticas no Brasil não são separadas, ou seja, apresentam-se por uma relativa permeabilidade e fluidez em um contínuo horizontal, em que as variedades se distribuem sem fronteiras definidas. Conforme Bortoni-Ricardo (2005),

[...] a esse continuum, que representa a variação diatópica (rural x urbana) e social, deve-se, por razões didáticas, acrescentar outro, que represente variações funcionais, estilísticas, que se interseccionam com aquelas. A escolha de um determinado grau de formalidade na fala depende basicamente do papel social que o falante desempenha a cada ato de interação verbal. [...] Em qualquer circunstância, porém, há pelo menos três fatores determinantes dessa seleção: os participantes da interação, o tópico da conversa e o local onde ela se processa. O falante ajusta sua linguagem, variando de um estilo informal a um estilo cerimonioso a fim de se acomodar aos tipos específicos de situações (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 24).

Assim, conforme as ponderações dos contínuos de Bortoni-Ricardo, Bagno (2015) preconiza que “[...] *todos os tipos de variação são possíveis, a depender de quem fala/escreve com quem, onde fala/escreve, quando fala/escreve, por que fala/escreve, para que fala/escreve etc*” (BAGNO, 2015, p. 211, grifos do autor).

2.4 Variação diamésica (do grego *diá* = através de e *mésos* = meio): Conforme Ilari e Basso (2012), “[...] a variação diamésica compreende, antes de mais nada, as profundas diferenças que se observam entre a língua falada e a língua escrita” (ILARI; BASSO, 2012, p.181), também posta como associada à variação dos diferentes meios ou veículos. Já, Castilho (2010) a denomina como a variação de canal, quando “[...] a comunicação linguística pode ocorrer em presença do interlocutor, quando falamos, ou na sua ausência, quando escrevemos” (CASTILHO, 2010, p. 211). Assim, segundo Ilari e Basso (2012) e Castilho (2010), a variação diamésica (também denominada variação de canal) constitui variação entre a língua falada e a língua escrita. Ilari e Basso (2012) ressaltam que,

[...] Na fala, as pessoas dizem coisas como “né”, “ocêis”, “disséro”, “téquinico”, pensando que dizem “não é”, “vocês”, “disseram”, “técnico”. Mas a diferença entre o escrito e o falado vai muito além dos fenômenos que dizem respeito à

forma das palavras. Entre o escrito e o falado, há uma diferença irreduzível de planejamento (ILARI; BASSO, 2012, p. 181).

Desta forma, é possível afirmar que tal classificação se estende, para os pesquisadores, para a variação entre os gêneros discursivos. Ainda, Castilho (2010) exemplifica que, em nosso dia a dia, podemos falar de assuntos corriqueiros, resultando num “português corrente”; já, podemos falar de assuntos mais especializados, e teremos o “português técnico”. Nestes termos, o autor afirma que tais variedades empregadas na fala distinguem a linguagem do cidadão comum da empregada pelos cientistas, pelos clérigos, pelos políticos, entre outros (CASTILHO, 2010, p. 223).

Coelho, Görski, Souza e May (2010, p. 83) propõem que se reflita sobre esta variação, porque há “[...] um eixo um tanto diferente da variação, pois trabalha com as características de dois códigos distintos, enquanto os outros níveis da dimensão externa da variação dizem respeito a fenômenos que se manifestam no mesmo código – geralmente o da fala” (COELHO, GÖRSKI, SOUZA; MAY, 2010, p. 83). Neste contexto, é preciso lembrar que entre a linguagem falada e a linguagem escrita há diferenças, especialmente no que se refere ao planejamento. O texto pensado para ser falado é planejado em consonância com os objetivos, por isso encontramos uma maior ocorrência de reformulações e adendos. Já, o texto escrito é planejado previamente com disposição de tempo de leitura e releitura, correção, emendas, apagamentos e, inclusive, reescrita. Koch (2010) potencializa as diferenças entre a modalidade oral e a modalidade escrita, apregoando que

[...] o texto falado apresenta-se *em se fazendo*, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a por a nu o próprio processo da sua construção. Em outras palavras, ao contrário do que acontece com o texto escrito, em cuja elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder revisões e correções, modificar o plano previamente traçado, no texto falado planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação (KOCH, 2010, p. 17, grifo da autora).

Em outras palavras, Coelho, Görski, Souza e May (2015, p. 48) sintetizam que a produção de um texto falado é uma atividade espontânea, improvisada e suscetível à variação de diversos níveis. Enquanto a produção escrita constitui-se como uma atividade artificial (não espontânea), ensaiada e mais suscetível às variações. Vale destacar que alguns textos são produzidos com o intuito de serem oralizados. Sendo assim, não deve ser visto como a língua verdadeiramente falada, mas um conjunto de palavras pré-dispostas

que, primeiramente, foram escritas para depois serem lidas em voz alta (por exemplo, poemas, cantigas, cordéis). Vamos observar o excerto de Soares (1990),

Pois é. U purtuguêis é muito fáciu di aprender, purqui é uma língua qui a genti iscrevi ixatamente cumu si fala. Num é cumu inglês qui dá até vontadi di ri quandu a genti discobri cumu é qui si iscrevi algumas palavras. Im português, é só prestatenção. U alemão pur exemplu. Qué coisa mais doida? Num bate nada cum nada. Até nu espanhol qui é parecidu, si iscrevi muito diferenti. Qui bom qui a minha língua é u purtuguêis. Quem soubé falá, sabi iscrevê (SOARES, 1990, p. 19).

No excerto extraído de uma matéria escrita pelo humorista Jô Soares (1990) à Revista Veja ele propõe uma brincadeira em escrever do mesmo modo que se fala. Mas é preciso ressaltar que a modalidade escrita se difere da modalidade falada, ambas apresentam seus propósitos comunicativos e práticas. A respeito da transcrição: modalidade falada para modalidade escrita, Marcuschi ([2001] 2010) afirma que,

Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo (MARCUSCHI, [2001] 2010, p. 49).

Vale asseverar que, a sociedade é formada por práticas sociais (orais e escritas), que sofrem mudanças ao longo do tempo e os gêneros discursivos que nelas se desenvolvem refletem as mudanças que ocorrem nas articulações que as constituem: “[...] de uma forma imediata, sensível e ágil, refletem a menor mudança na vida social [...]” (BAKHTIN, [1979] 1997, p. 285). Marcuschi ([2001] 2010) ressalta a grosso modo uma dicotomia entre a língua falada e a língua escrita, conforme o quadro 1,

Quadro 1: Dicotomias entre a fala e a escrita.

Fala	Escrita
contextualizada	descontextualizada
dependente	autônoma

implícita	explícita
redundante	condensada
não planejada	planejada
imprecisa	precisa
não normatizada	normatizada
fragmentária	completa

Fonte: Adaptado de Marcuschi ([2001] 2010, p. 27).

Sobre esta dicotomia entre a modalidade falada e a modalidade escrita, Marcuschi e Dionisio (2007) asseveram que

ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares [...] [É preciso ressaltar que] fala e escrita são realizações de um *mesmo sistema linguístico de base*, mas com realização, história e representação próprias. [Ainda] fala e escrita apresentam muitas semelhanças e algumas diferenças (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 15-16, grifos do autor e acréscimo nosso).

Neste mesmo contexto, mas de maneira mais ampla, Fávero, Andrade e Aquino (2003) criaram um quadro comparativo apontando sinteticamente as divergências entre a modalidade falada e a modalidade escrita da língua:

Quadro 2: Diferenças entre a fala e a escrita.

FALA	ESCRITA
Interação face a face;	Interação à distância (espaço – temporal);
Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção;	Planejamento anterior à produção;

Criação coletiva: administrada passo a passo;	Criação individual;
Impossibilidade de apagamento;	Possibilidade de revisão;
Sem condições de consulta a outros textos;	Livre consulta;
A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor;	A reformulação é promovida apenas pelo escritor;
Acesso imediato às reações do interlocutor;	Sem possibilidade de acesso imediato;
O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor;	O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor;
O texto mostra todo o seu processo de criação.	O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado.

Fonte: Adaptado de FÁVERO, ANDRADE e AQUINO (2003, p. 74).

Mesmo observando os quadros (1 e 2) que ressaltam as diferenças entre a oralidade e a escrita, precisamos levar em consideração que não se deve opor a fala e a escrita como duas modalidades linguísticas estanques, dissociadas e dicotômicas, até porque nas situações do dia a dia, elas se alteram e se adequam às situações comunicativas e interacionais do locutor e do interlocutor. Assim como nos explicita Marcuschi ([2001] 2010) em seu estudo do contínuo dos Gêneros textuais na fala e na escrita. Afinal, são os falantes/escreventes que em seus textos orais ou escritos, produzem as variações, conforme o contexto sócio-cultural exigir, refletindo assim nas produções textuais/discursivas, conforme a representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita de Marcuschi ([2001] 2010). Veja abaixo, o relato de uma estudante universitária, a versão oral, seguida da escrita:

Amostra oral

Tá, meu nome é M., eu tenho 23 anos, trabalho com a educação infantil, com crianças de 2 anos e meio a 3 anos e essa é a última semana que eu vô trabalhá...(hes). Por um lado eu tô muito... eu tô muito cansada e tô contente que

já vai acabá, mas por outro lado eu tô... tô muito sentida porque eu, eu sei que eu vô senti muita falta das crianças, eu só tô pensando... só tô pensando o tempo todo nelas e essa semana vai ser muita correria com festas, despedidas e eu sei que tudo isso tá mexendo muito comigo eh entre outros fatores... mas... mas todo ano eh a gente passa por isso, professor passa por isso e eu sei que vai ser muito difícil eu pegá a mesma turma, as mesmas crianças e a gente vai se acostumando (hes) em cada, cada final de ano é uma despedida... dos pais das crianças, a gente se apega, os pais se apegam à gente, muitos pais valorizam o trabalho da gente e isso faz com que a gente cada vez queira estudá mais, se aprofunda, buscá novos... novos cursos e também a valorizá a profissão, apesar de ser muito desvalorizada a gente tem que acreditá e depositá... depositar confiança no trabalho e assim passar para as crianças e com isso eh eles poderem fazê a diferença.

Amostra escrita

Meu nome é M., tenho 23 anos e trabalho com crianças de 2 anos e meio a 3 anos. Agora está no final do ano, eu estou contente porque está acabando por causa que estou cansada, mas por outro lado eu já estou com saudade das crianças, a gente se apega. Mas todo ano acontece isso, sei que no próximo ano não vou pegar a mesma turma por causa da minha situação de professora ACT. Mesmo assim temos que acreditar e depositar confiança nestas crianças, confiando que eles vão ser os responsáveis por uma mudança. Isso é que nos incentiva, e o reconhecimento dos pais e o carinho das crianças, mesmo que a nossa profissão não seja valorizada (GÖRSKI; ROST, 2008, p. 51, grifos nossos).

Neste excerto, retirado do *Banco de fala e escrita/UFSC*, encontramos um texto do Gênero discursivo: Relato, em que a Modalidade oral transposta para a modalidade escrita com fins de manter a sua originalidade. Na amostra escrita podemos perceber que houve uma adequação da modalidade falada para a escrita. Segundo Görski e Rost (2008) é imprescindível que se olhe para os gêneros discursivos tanto na fala quanto na escrita, pois

Há um aspecto muito importante que precisa ser considerado ao se comparar fala e escrita: a questão do gênero/tipo de texto e do registro (formal ou informal). Por exemplo: é válido comparar uma versão falada e outra escrita de um mesmo acontecimento relatado por um mesmo indivíduo numa situação informal; ou uma versão falada e outra escrita de uma exposição teórica numa situação formal. Já a comparação de um texto escrito acadêmico com o relato oral de um sonho a um amigo, por exemplo, não traz resultados tão significativos em termos de levantar características da modalidade escrita e da falada. Em resumo: a influência da modalidade oral ou escrita sobre os recursos linguísticos utilizados pode ser mais adequadamente analisada se compararmos um mesmo gênero/texto e registro nas duas modalidades (GÖRSKI; ROST, 2008, p. 49).

A respeito do que discorrem Görski e Rost (2008), podemos observar, a seguir, a transposição do Gênero discursivo: Chat, tal como se apresenta na internet. Assim, percebemos que cada Gênero discursivo está mais para uma modalidade que para outra,

[Nath] - Aloha, Roman... bem-vindo!

[Roman] - Olá pessoal...

[ana menina] - olá

[Roman] - Mahalo Nath...

[trilhaseaventuras] - Pessoal... esse é o ROMAN... nosso expedicionário, ehhehe
 [Roger] - Aêêê!!!
 [Roman] - sem rótulos por favor... melhor de chamar 'nosso amigo'...
 [Roman] - :-)
 [ana menina] - :-)
 [trilhaseaventuras] - hehehehe, foi mal AMIGÃO
 [Nath] - *Nath esfregando as mãozinhas...
 [trilhaseaventuras] - o que acham de começarmos?
 [Roman] - e aí, tudo bem?
 [Roger] - BORA!!!
 [Nath] - podemos?! ^^
 [Roman] - Vamos. Quem é o primeiro?
 [Roger] - Roman, em primeiro lugar... Parabéns pela expedição!!!!
 [Roger] - FANTÁSTICA!!!
 [Roman] - Obrigado, seguimos os sonhos.
 [Roger] - isso é estimulante pra todos nós que partilhamos o gosto pela aventura e pela liberdade...
 [Roman] - Ainda preciso escrever um pouco mais sobre tudo o que aconteceu. Tem muito pra contar
 [Roger] - sem dúvida...
 [ana menina] - eu imagino
 [Roman] - os "perrengues", as brigas, as risadas, os choros... uma empreitada dessas vai fundo ... vc acaba passando por uma terapia...
 [trilhaseaventuras] - Roman, conta um pouco sobre a preparação de uma Expedição como esta...
 [Roman] - Oba! uma pergunta enfim...
 [Roman] - Existem algumas vertentes deste termo preparação. Para uma expedição deste porte, tem a preparação física, a logística, o planejamento, a preparação psicológica, a técnica e finalmente a financeira
 [Roman] - Quanto à física, treinei duro (2 vezes por dia) por uns 4 a 5 meses antes da escalada, embora mantivesse um nível de condicionamento
 [Roman] - Já vinha estudando esta montanha há mais de um ano... fiz várias buscas na internet e comprei 4 livros sobre a escalada do Denali...
 [Roman] - Quanto à financeira, essa foi a mais difícil... Só consegui apoio financeiro nos 47 do segundo tempo.
 [trilhaseaventuras] - ahahah, é verdade... sei bem dessa história :S
 [Nath] - então não é algo de vc estar em casa, pular do sofá, arrumar o equipo e resolver ir... até mesmo pra um cara preparado e condicionado como vc, deve haver uma preparação especial... é isso?!
 [Roman] - Isso mesmo Nath... estou escalando alta montanha seriamente desde 2000. Fiz cursos e comecei com montanhas mais baixas e mais "leves" (SELL; GONÇALVES, 2011, p. 73-74).

Neste exemplo, temos a transcrição de um texto do Gênero discursivo: Chat – um bate-papo que ocorre na internet – normalmente, se apresenta com resquícios da oralidade e da escrita concomitantes, em função do fator tempo real que exige atitudes rápidas tanto na contestação e nas repostas por parte do locutor quanto do interlocutor. Segundo Houaiss, Villar e Franco (2001) definem Chat como um Gênero discursivo que apresenta

[...] uma forma de comunicação através de rede de computadores, similar a uma conversação, na qual se trocam, em tempo real, mensagens escritas: bate-papo online, bate-papo virtual, papo online, papo virtual. Forma de comunicação a Distância utilizando computadores ligados à internet, na qual o que se digita no

teclado de um deles aparece em tempo real no vídeo de todos os participantes do bate-papo (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, s/p).

Neste mesmo sentido, Recuero (2012) acrescenta mais algumas considerações sobre o fenômeno linguístico que ocorre nas redes sociais, abrindo mais espaço para outro contexto conversacional. Assim, a ocorrência de

[...] conversações [...] no Twitter, no Orkut, no Facebook e em outras ferramentas com características semelhantes são muito mais públicas, mais permanentes e rastreáveis do que outras. Essas características e sua apropriação são capazes de delinear redes, trazer informações sobre sentimentos coletivos, tendências, interesses e intenções de grandes grupos de pessoas. São essas conversas públicas que hoje influenciam a cultura, constroem fenômenos e espalham informações e memes, debatem e organizam protestos, criticam e acompanham ações políticas e públicas. É nessa conversação em rede que nossa cultura está sendo reconstruída (RECUERO, 2012, p. 17-18).

Segundo Marcuschi (2004), o Gênero discursivo Chat são as

[...] **produções escritas no formato de diálogo** numa sequência imediata e retornos rápidos com o sistema de seleções de parceiros, podendo ocorrer muitas confusões pela multiplicidade de indivíduos na sala. Os turnos não se apresentam necessariamente em uma sequência encadeada, já que pode haver aspectos técnicos que impedem isso (demora na transmissão de dados). Assim, permite-se mais de uma contribuição do mesmo participante antes de receber do parceiro uma resposta. A administração das contribuições nos bate-papos virtuais é um problema local novo em relação às interações verbais face a face. Aliás, neste último caso, quando alguém faz reiteradas contribuições sem esperar o retorno do parceiro, surgem cobranças e o diálogo pode chegar à ruptura (MARCUSCHI, 2004, p. 26-27, grifos do autor).

Dessa forma, não há um planejamento para a escrita (como normalmente ocorrem em textos desta modalidade), mas sim, os usuários de um Chat se utilizam de variedades que se aproximem da oralidade, bem como recursos gráficos, abreviações, *emoticons* e outros para dar fluidez e andamento à conversa. Assim, podemos afirmar que o Chat, apresenta uma organização em sua estrutura textual enquanto Gênero discursivo, mas apresenta uma notória flexibilização da modalidade escrita.

A título do que discorrem Görski e Rost (2008), passamos a Q106 da Prova de LCL – LP do ENEM que apresenta um texto do Gênero discursivo: Entrevista, em sua versão oral (desprovida de planejamento), seguida da versão escrita (planejada e adequada ao código). Sobre a Entrevista, Fávero (2000, p. 5) considera que

[...] é uma atividade em que, não somente pessoas ligadas à área de comunicação, como os jornalistas, mas todos nós, de uma forma ou de outra, estamos

envolvidos, quer como entrevistadores, quer como entrevistados. Seu objetivo é sempre o inter-relacionamento humano, mas os direitos dos participantes não são os mesmos, pois o entrevistador faz as perguntas e oferece, em seguida, o turno ao entrevistado. Na verdade, as relações de poder entre eles deixa-os em diferentes condições de participação no diálogo (FÁVERO, 2000, p. 78-79).

O exemplo da Questão 106 (2016), Gênero discursivo: Entrevista, têm o propósito de ilustrar que há diferenças entre a língua na modalidade falada e na modalidade escrita, porque cada uma atende a seus objetivos comunicativos, conforme as palavras de Marcuschi e Dionisio (2007): “A língua tem um vocabulário, uma gramática e certas normas que devem ser observadas na produção dos gêneros textuais de acordo com as normas sociais e necessidades cognitivas adequadas à situação concreta e aos interlocutores” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 16).

Figura 1: Questão 106 (2016) -Prova de LCT – LP.

QUESTÃO 106 =====

TEXTO I

Entrevistadora— eu vou conversar aqui com a professora A. D. ... o português então não é uma língua difícil?

Professora — olha se você parte do princípio... que a língua portuguesa não é só regras gramaticais... não se você se apaixona pela língua que você... já domina que você já fala ao chegar na escola se o teu professor cativa você a ler obras da literatura... obras da/ dos meios de comunicação... se você tem acesso a revistas... é... a livros didáticos... a... livros de literatura o mais formal o e/ o difícil é porque a escola transforma como eu já disse as aulas de língua portuguesa em análises gramaticais.

TEXTO II

Entrevistadora — Vou conversar com a professora A. D. O português é uma língua difícil?

Professora — Não, se você parte do princípio que a língua portuguesa não é só regras gramaticais. Ao chegar à escola, o aluno já domina e fala a língua. Se o professor motivá-lo a ler obras literárias, e se tem acesso a revistas, a livros didáticos, você se apaixona pela língua. O que torna difícil é que a escola transforma as aulas de língua portuguesa em análises gramaticais.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001 (adaptado).

O Texto I é a transcrição de uma entrevista concedida por uma professora de português a um programa de rádio. O Texto II é a adaptação dessa entrevista para a modalidade escrita. Em comum, esses textos

- A** apresentam ocorrências de hesitações e reformulações.
- B** são modelos de emprego de regras gramaticais.
- C** são exemplos de uso não planejado da língua.
- D** apresentam marcas da linguagem literária.
- E** são amostras do português culto urbano.

Na Questão 106, percebemos que a professora, na versão oral utiliza-se do marcador discursivo “olha” para chamar a atenção a si. E apresenta pausas, marcadas pelo uso das reticências. Há também a falta de concordância “que a língua portuguesa não é só regras gramaticais”. Aqui evidencia-se claramente, o momento desprovido de planejamento, afinal, conforme Essensfelder (2005), a “[...] entrevista faz, em realidade, parte da vida de todos nós, e se manifesta, talvez com menos glamour, cotidianamente, quando pedimos informações [...]” (ESSENFELDER, 2005, p. 5) sobre produtos, pessoas ou lugares desconhecidos em uma conversa descontraída. Sobre a constituição do Gênero: Entrevista, tanto na modalidade oral quanto na escrita, Schneuwly e Dolz (1999) pontuam que

[...] o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas. Geralmente, os dois interlocutores ocupam papéis públicos institucionalizados; a natureza da relação social e interpessoal condiciona fortemente a relação que se instaura entre os dois (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 13).

Ainda, sobre a questão proposta pelo ENEM2, há no texto II, um distanciamento entre entrevistador e entrevistado, diferenciando-se do texto I. Também a presença da formalidade, além da reelaboração (reestruturação) da conversa mais próxima quando coletada.

As questões Q100 e Q110 do ano de 2014 apresentam o mesmo conteúdo: Mudanças na língua portuguesa, mas o primeiro texto materializa-se no Gênero: Artigo de opinião¹⁹, enquanto o segundo é uma Crônica²⁰. Assim, evidenciando claramente que cada um dos textos apesar de apresentarem a mesma temática, diferenciam-se quanto aos propósitos comunicativos. Afinal, o Artigo de opinião propõe-se a trabalhar com fins

¹⁹ Para Rodrigues (2005) “O artigo [de opinião] apresenta certos traços em comum com os outros gêneros jornalísticos, tais como: a interação autor/leitor não acontece no mesmo espaço e tempo físicos; também não ocorre “de pessoa a pessoa”, mas é “mediada ideologicamente” pela esfera do jornalismo; eles têm determinada periodicidade (diária, semanal) e “validade” prevista (um curso de vinte quatro horas nos jornais diários; de uma semana, etc.)” (RODRIGUES, 2005, p. 170, acréscimo nosso).

²⁰ Para Costa (2008, p. 70) a gênero discursivo Crônica, “Originalmente [...] limitava-se a relatos verídicos e nobres, pois tratava-se da compilação de fatos históricos apresentados segundo a ordem de sucessão no tempo, como o dia-a-dia da corte, as histórias dos reis, seus atos, etc. Mais tarde, entretanto, grandes escritores, a partir do século XIX, passam a cultivá-la, refletindo, com argúcia e oportunismo, a vida social, a política, os costumes, o cotidiano, etc. do seu tempo em livros, jornais e folhetins. Contemporaneamente, no jornalismo, em coluna de periódicos, assinada, pode vir em forma de notícias, comentários, algumas vezes críticos e polêmicos, abordando temas ligados a atividades culturais (literatura, teatro, cinema, etc.), políticas, econômicas, de divulgação, científica, desportivas, etc. Atualmente também abrange o noticiário social e mundano. Conforme a esfera social que retrata, recebe o nome de crônica literária, policial, esportiva, política, jornalística, etc.”.

argumentativos e reflexivos; já a Crônica, apresenta um fato do cotidiano visto de maneira crítica, mas literária, ou seja, uma mescla de texto literário com texto jornalístico.

Figura 2 Questão 100 (2014)-Prova de LCT – LP.

QUESTÃO 100 =====

Só há uma saída para a escola se ela quiser ser mais bem-sucedida: aceitar a mudança da língua como um fato. Isso deve significar que a escola deve aceitar qualquer forma da língua em suas atividades escritas? Não deve mais corrigir? Não!

Há outra dimensão a ser considerada: de fato, no mundo real da escrita, não existe apenas um português correto, que valeria para todas as ocasiões: o estilo dos contratos não é o mesmo do dos manuais de instrução; o dos juízes do Supremo não é o mesmo do dos cordelistas; o dos editoriais dos jornais não é o mesmo do dos cadernos de cultura dos mesmos jornais. Ou do de seus colonistas.

POSSENTI, S. Gramática na cabeça. *Língua Portuguesa*, ano 5, n. 67, maio 2011 (adaptado).

Sírio Possenti defende a tese de que não existe um único “português correto”. Assim sendo, o domínio da língua portuguesa implica, entre outras coisas, saber

- A** descartar as marcas de informalidade do texto.
- B** reservar o emprego da norma padrão aos textos de circulação ampla.
- C** moldar a norma padrão do português pela linguagem do discurso jornalístico.
- D** adequar as formas da língua a diferentes tipos de texto e contexto.
- E** desprezar as formas da língua previstas pelas gramáticas e manuais divulgados pela escola.

Fonte: BRASIL, 2014b, p. 08.

Figura 3: Questão 110 (2014) -Prova de LCT – LP.

QUESTÃO 110 =====

Em bom português

No Brasil, as palavras envelhecem e caem como folhas secas. Não é somente pela gíria que a gente é apanhada (aliás, já não se usa mais a primeira pessoa, tanto do singular como do plural: tudo é “a gente”). A própria linguagem corrente vai-se renovando e a cada dia uma parte do léxico cai em desuso.

Minha amiga Lila, que vive descobrindo essas coisas, chamou minha atenção para os que falam assim:

— Assisti a uma fita de cinema com um artista que representa muito bem.

Os que acharam natural essa frase, cuidado! Não saberão dizer que viram um filme com um ator que trabalha bem. E irão ao banho de mar em vez de ir à praia, vestido de roupa de banho em vez de biquíni, carregando guarda-sol em vez de barraca. Comprarão um automóvel em vez de comprar um carro, pegarão um defluxo em vez de um resfriado, vão andar no passeio em vez de passear na calçada. Viajarão de trem de ferro e apresentarão sua esposa ou sua senhora em vez de apresentar sua mulher.

SABINO, F. *Folha de S. Paulo*, 13 abr. 1984 (adaptado).

A língua varia no tempo, no espaço e em diferentes classes socioculturais. O texto exemplifica essa característica da língua, evidenciando que

- A** o uso de palavras novas deve ser incentivado em detrimento das antigas.
- B** a utilização de inovações no léxico é percebida na comparação de gerações.
- C** o emprego de palavras com sentidos diferentes caracteriza diversidade geográfica.
- D** a pronúncia e o vocabulário são aspectos identificadores da classe social a que pertence o falante.
- E** o modo de falar específico de pessoas de diferentes faixas etárias é frequente em todas as regiões.

Fonte: BRASIL, 2014b, p. 11.

A distribuição dos gêneros por domínios e modalidades de uso da língua se constitui como uma forma de classificar as diferentes estruturas textuais tanto na ordem da escrita como na da oralidade, efetivando breve organização, conforme se observa no quadro 3:

Quadro 3: Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades.

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
Instrucional (científico, acadêmico e educacional)	artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossários; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação, epígrafe	conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevista de seleção de curso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos
Jornalístico	editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigos de opinião; comentário; jogos; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; crônica policial; crônica esportiva; entrevistas jornalísticas; anúncios classificados; anúncios fúnebres; cartas do leitor; carta ao leitor; resumo de novelas; reclamações; capa de revista; expediente; boletim do tempo; sinopse de novela; resumo de filme; cartoon, caricatura; enquete; roteiros; errata; charge; programação semanal; agenda de viagem	entrevistas jornalísticas; entrevistas televisivas; entrevistas radiofônicas; entrevista coletiva; notícias de rádio; notícia de tv; reportagens ao vivo; comentários; discussões; debates; apresentações; programa radiofônico; boletim do tempo
Religioso	orações; reza; catecismo; homilias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas de papais; jaculatórias; penitências; encíclicas papais	sermões; confissão; rezas; cantorias; orações; lamentações; benzeções; cantos medicinais
Saúde	receita médica; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias	consulta; entrevista médica; conselho médico
Comercial	rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamento; nota promissória; nota fiscal; boleto; boletim de preços; logomarca; comprovante de renda; carta comercial; parecer de consultoria; formulário de compra; carta-resposta; comercial; memorando; nota de serviço; controle de estoque; controle de venda; copyright; bilhete de avião; bilhete de ônibus; carta de	publicidade de feira; publicidade de tv; publicidade de rádio; refrão de feira; refrão de carro de venda de rua

	apresentação; certificado de garantia; atestado de qualidade; lista de espera; balanço comercial	
Industrial	instruções de montagem; descrição de obras; código de obras; avisos; controle de estoque; atestado de validade; manuais de instrução	ordens
Jurídico	contrato; leis; regimentos; estatutos; certidão de batismo; certidão de casamento; certidão de óbito; certidão de bons antecedentes; certidão negativa; atestados; certificados; diplomas; normas; regras; pareceres; boletim de ocorrência; edital de convocação; edital de concurso; aviso de licitação; auto de penhora; auto de avaliação; documentos pessoais; requerimento; autorização de funcionamento; alvará de licença; alvará de soltura; alvará de prisão; sentença de condenação; citação criminal; mandado de busca; decreto-lei; medida provisória; desmentido; editais; regulamentos; contratos; advertência	tomada de depoimento; arguição; declarações; exortações; depoimento; inquérito judicial; inquérito policial; ordem de prisão
Publicitário	propagandas; publicidades; anúncios; cartazes; folhetos; logomarcas; avisos; necrológios; outdoors; inscrições em muros; inscrições em banheiros; placas; endereço postal; endereço eletrônico; endereço de internet	publicidade na tv; publicidade no rádio
Lazer	piadas; jogos; adivinhas; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; horóscopo	fofocas; piadas; adivinhas; jogos teatrais
Interpessoal	cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas do leitor; cartas oficiais; carta-convite; cartão de visita; e-mail; bilhetes; atas; telegramas; memorandos; boletins; relatos; agradecimentos; convites; advertências; informes; diário pessoal; aviso fúnebre; volantes; lista de compras; endereço postal; endereço eletrônico; autobiografia; formulários; placa; mapa; catálogo; papel timbrado	recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual; convites; agradecimentos; advertências; avisos; ameaças; provérbios
Militar	ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas	ordem do dia
Ficcional	épica – lírica – dramática; poemas diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme	fábulas; contos; lendas; poemas; declamações; encenações

Fonte: Adaptado de Marcuschi, 2008, p. 194.

O autor afirma que “[...] *as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos*” (MARCUSCHI, [2001] 2010, p. 37, grifos do autor).

Seguindo uma proposta mais recente de análise da modalidade oral e escrita da língua, Bortoni-Ricardo também propõe uma abordagem a partir de contínuos. Esta avalia o comportamento linguístico escolar sob os contínuos oriundos da estratificação social imperante. Desta forma, ao ilustrar a diversidade linguística no Brasil e, sobretudo, o processo de formação das variedades rurais e urbanas, Bortoni-Ricardo (2004) representa o contínuo da urbanização da seguinte forma:

.....

Variedades rurais isoladas	área rurbana	Variedades urbanas padronizadas
-------------------------------	--------------	------------------------------------

Fonte: Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52.

Como proposto por Bortoni-Ricardo, em uma das extremidades do contínuo estão localizados os falares rurais mais isolados, tanto por questões geográficas, como também pela falta de meios de comunicação; na ponta oposta, estão situados os chamados falares urbanos que, “[...] ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo a influência de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de escrita, também chamado ortografia do padrão correto de pronúncia [...]” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51). Onde se situam as cidades e foram desenvolvendo-se o comércio, seguido da indústria e, aos poucos instalaram-se as repartições públicas civis e militares, as instituições religiosas e demais instituições sociais promotoras da cultura do letramento de estilo monitorado da língua, tanto na modalidade escrita quanto na oral. Vale ressaltar que há domínios sociais com maior predominância da cultura da oralidade, como: nas mediações do lar; mas também os que caracterizam-se pelo domínio da escrita, por exemplo: hospitais, escritórios, repartições públicas, cartórios, comércios, escolas, entre outros que predominam a cultura do letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52). Esta última, a escola deveria ser o espaço da mediação, caracterizado pela inclusão e aceitação das diferentes culturas da oralidade e do letramento, a fim de conscientizar, instruir, propor e enfatizar a importância dos diferentes falares, especialmente desmistificando a propagação do “certo e do errado”, mas sim, preconizando a cultura da adequação linguística.

No contínuo de oralidade-letramento, Bortoni-Ricardo (2004), preconiza que os eventos de comunicação de um lado são mediados pela língua escrita (eventos de letramento) e de outro, são os de oralidade (eventos de oralidade).

.....

eventos de oralidade	eventos de letramento
----------------------	-----------------------

Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 62).

Tanto no contínuo da urbanização, como neste da oralidade-letramento, não existem fronteiras bem marcadas, pelo contrário, as fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições. Para exemplificar, podemos pensar numa aula ministrada pelo professor em qualquer modalidade de ensino pode ter eventos de letramento imbricados por eventos de oralidade. Por isso, torna-se relevante valorar os momentos de fala como os de escrita, sempre adequando-os ao contexto de fala. É neste sentido que surge o contínuo da monitoração estilística com o intuito de situar as interações espontâneas e as que exigem maior atenção do falante, ficando assim disposto:

.....
 - monitoração + monitoração

Fonte: Bortoni-Ricardo, 2004, p. 62.

Desta forma, na interação com o outro nos engajamos em estilos monitorados ou menos monitorados quando o ambiente, o interlocutor ou o tópico da conversa, assim o exigirem (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 63). Assim, podemos situar todos os falantes nos três contínuos propostos pela autora. De maneira conclusiva, Bortoni-Ricardo (2005, p. 52) ressalta que o contínuo da urbanização destina-se à análise dos atributos socioecológicos dos falantes; o contínuo de oralidade-letramento destina-se à análise das práticas sociais em que o indivíduo toma parte; e, por fim, o contínuo da monitoração estilística volta-se para os processos cognitivos de atenção e planejamento no momento da enunciação.

Na seção seguinte iremos apresentar os postulados sobre “A Sociolinguística Educacional” idealizada por Bortoni-Ricardo com o intuito de refletir sobre o uso efetivo da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras. Desta forma, pensando na promoção do autoconhecimento, da aceitação e do respeito aos diferentes falares, desprovidos de preconceito linguístico e de silenciamento.

2.5 Sociolinguística Educacional: a interface entre a variação e o ensino

A interface entre a sociolinguística e o ensino emergiu na década de 1960 por meio de artigos, como o de Labov (1970) "A lógica do inglês não padrão". No Brasil, Bortoni-Ricardo (2004; 2005) denomina essa interface de Sociolinguística Educacional. Já Bagno ([1999]

2007b; 2015), Faraco (2008) e Faraco e Zilles (2015) adotam a expressão Pedagogia da Variação Linguística para nomear esse casamento teórico.

O sábio educador Saviani (1995) entre tantos postulados deixa-nos evidente a tamanha responsabilidade sócio-histórico-cultural da escola. Uma instituição que precisa, antes de mais nada, conhecer o contexto social de seus alunos para desenvolver seus planejamentos e projetos escolares imbricados na realidade de sua comunidade escolar. Para destoar do contexto escolar apontado por Marcuschi (1997) na década de 90, de que

[...] a escola existe para ensinar a escrever e escrever bem. A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma postura. Seríamos demasiado ingênuos se atribuíssemos essa postura ao argumento de que a fala é tão praticada no dia a dia a ponto de já ser bem dominada e não precisar ser transformada em objeto de estudo na sala de aula. Uma das razões centrais do descaso pela língua falada continua sendo a crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita. Uma crença tão fortemente arraigada que já se transformou numa espécie de consenso: a escola está aí para ensinar a escrita e não a fala. É possível concordar com isto, mas é também possível acrescentar que nem por isso a escola está autorizada a ignorar a fala. O homem é tipicamente um ser que fala e não um ser que escreve (MARCUSCHI, 1997, p. 39).

Nestes propósitos, o ensino da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras está aquém das diferenças linguísticas socialmente condicionadas, mostrando nitidamente que a escola “[...] é norteadada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado. O ensino sistemático da língua é de fato uma atividade impositiva” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14).

Assim, a língua deve ser instrumento de efetivo trabalho, embora, como nos diz Antunes (2003, p. 26): “[...] parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada [...]”. Fica evidente que a escola está realizando atividades mecânicas que não condizem com o contexto linguístico de seus alunos, superficial, desconectada e, muitas vezes, seguindo as proposições do livro didático, dos manuais e da gramática normativa que apregoam a norma padrão. Posto assim, Antunes (2003) enfatiza que o emprego da norma padrão, inserida no Brasil pelos portugueses ainda no período da colonização, persiste em reger o ensino escolar.

Segundo Travaglia (2009, p. 30-31), a gramática normativa estuda com legitimidade “[...] apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, [...] nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita”. Para

Antunes (2007) a gramática normativa é “[...] um conjunto de regras de funcionamento de uma língua; a uma variante linguística; a uma área de estudo; a uma disciplina escolar ou a um compêndio de regras da língua” (ANTUNES, 2007, p. 25). Faraco (2008) argumenta que a língua continua vista de modo cristalizado: para as gramáticas tradicionais só existe uma língua portuguesa (aquela prevista por elas). Nesse mesmo viés, Scherre (2005) afirma que “[...] ensinar gramática normativa não é ensinar a falar, não é ensinar a ler, nem é ensinar a escrever” (SCHERRE, 2005, p. 139). É preciso desenvolver a reflexão linguística sobre a língua materna dos falantes e o exercício mecânico tão só e exclusivo da norma padrão não é recomendado.

Neste contexto, Marcuschi (2008, p. 240) observa com afinco que a língua materna “[...] é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Não é um sistema monolítico e transparente, para ‘fotografar’ a realidade”. Faraco (2008) propõe que a língua está relacionada à “[...] uma entidade cultural e política e não propriamente uma entidade linguística [...]” (FARACO, 2008, p. 32).

Os valores linguísticos em circulação tanto na oralidade quanto na escrita são fortemente ancorados na estrutura social e refletem suas desigualdades. Bourdieu (1983) aponta assim para o cenário da luta de classes que encontra entre suas materialidades a questão da legitimidade do uso linguístico e os processos de gramatização como legitimadores desse uso:

A língua dos gramáticos é um artefato que, universalmente imposto pelas instâncias de coerção linguísticas, têm uma eficácia social na medida em que funciona como norma, através da qual se exerce a dominação dos grupos. Detendo os meios para impô-la como legítima, os grupos detêm, ao mesmo tempo, o monopólio dos meios para dela se apropriarem (BOURDIEU, 1983, p. 166).

Mas, ao priorizar nas escolas, o ensino da variedade culta em detrimento das variedades populares provenientes do contato diário com familiares, amigos e vizinhança, deixa-se de olhar para o corpo discente como um todo. Desta forma, não respeitando os antecedentes culturais e linguísticos do educando e contribuindo para o desenvolvimento de um sentimento de insegurança, desconforto e, até mesmo, promovendo o silenciamento. Neste contexto, é preciso reverberar que a escola não pode ignorar ou tratar com desdém as diferenças sociolinguísticas existentes. Tornando-se emergente que os professores, primeiramente conscientizem-se de seu papel e conscientizem os alunos de que existem duas

ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa. Porém “[...] algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15). Desta forma, é necessário que o falante tenha habilidade para ajustar sua linguagem, variando de um estilo informal a um estilo cerimonioso, a fim de enquadrar-se às diferentes situações comunicativas.

Faraco (2008) propõe uma discussão sobre norma culta devido à confusão de linguistas (e do senso comum) em considerá-la como sinônimo da norma padrão, norma gramatical e, até mesmo, da gramática normativa. Segundo Faraco (2002a), a norma-padrão é carregada de preconceitos em relação às demais variedades e tem como objetivo a padronização da língua, considerando tudo o que é diferente a ela como errado (FARACO 2002a, p. 40). Bagno (2002) também afirma que norma padrão é o “[...] ideal de língua abstrato, usado como verdadeiro instrumento de repressão e policiamento dos usos linguísticos; do outro, temos as diversas variedades cultas, usos reais da língua por parte das classes sociais urbanas com escolaridade superior completa” (BAGNO, 2002, p. 185). Aprofundando seus estudos, Bagno (2015) define que a norma-padrão é

[...] um molde, um modelo, inspirado numa rede de ideologia e de heranças culturais em que se confundem a tradição literária da língua, a história das sociedades em que ela é falada, o papel das instituições sociais, os valores e as crenças de camadas específicas da sociedade, ideários de elegância e correção herdados do classicismo aristocrático etc.” (BAGNO, 2015, p. 208).

Além da análise reflexiva de Bagno (2015), Monteagudo (2011) também se preocupou em definir norma padrão e assim o fez, afirmando que, quando a empregamos no dia a dia, normalmente, “[...] não estamos nos referindo à estratificação social da língua, mas a uma perspectiva diferente sobre a variação linguística, relativa à codificação e à prescrição. [...] [promovendo] uma versão idealizada dessa variedade [...]” (MONTEAGUDO, 2011, p. 39). E, por fim, Faraco (2008) reforça a profusão das terminologias: norma padrão e norma culta²¹, dizendo que,

²¹ Segundo Coelho, Monguilhott e Severo (2014, p. 34), “[...] a norma padrão e a norma culta surge no século XIX com a formação de uma elite letrada brasileira. As práticas linguísticas letradas passam a formalizar as relações burocráticas do Estado brasileiro, que se encontra nesse mesmo século em processo de formação e consolidação. Assim, avaliações pejorativas e estereótipos sobre os usos linguísticos surgem a partir de relações sociais e políticas complexas. Tais relações se manifestam nas polêmicas envolvendo, por um lado, os defensores do vernáculo e, por outro, os promotores da norma lusitana como padrão de correção da língua portuguesa no

[...] enquanto a norma culta/comum/standard é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uma uniformização linguística (FARACO, 2008, p. 73).

É nesta profusão entre norma culta e norma padrão que Faraco (2008) notadamente sugere a inclusão do termo “norma curta”, discorrendo de que esta se relaciona às regras gramaticais que são ensinadas na disciplina de língua portuguesa nas escolas (regras que “ensinam” como os alunos devem falar e escrever). Em outras palavras, poderíamos afirmar que o termo “norma curta” criado ironicamente por Faraco, em oposição ao termo “norma culta”, é a Língua Portuguesa idealizada, homogênea e linear que a escola insiste em querer inculcar (não ensinar) a seus alunos como única e verdadeira, desvalorizando (silenciando) o seu dialeto. Porque, segundo Faraco (2008), essa “norma curta” é a miséria da gramática, ou seja, é “[...] um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/Standard” (FARACO, 2008, p. 92). Ainda sobre a cultura do erro, em especial à modalidade falada, Bortoni-Ricardo (2006) ressalta que,

O erro na língua oral é, pois, um fato social. Ele não decorre da transgressão de um sistema de regras da estrutura da língua e se explica, simplesmente, pela (in)adequação de certas formas a certos usos. Por ser um fato social, só se corporifica quando a sociedade o percebe como um pecado no domínio das etiquetas sociais. A teoria sociolinguística substituiu a noção tradicional de erro pela noção de diferenças entre variedade ou entre estilos. Um erro, como fato social, ocorre quando o falante não encaixa uma determinada variante no contexto que é o seu habitat natural na ecologia sociolinguística de uma comunidade de fala (BORTONI-RICARDO, 2004, s/p).

Vale lembrar que o processo de padronização linguística, em especial a variedade falada pelas classes de maior prestígio e poder político, está normalmente associada, na maioria dos países (e, não seria diferente no Brasil), à formação e à consolidação do Estado como nação soberana, ou seja, aos processos de colonização. Assim, a norma padrão está acima de qualquer outra em decorrência dos fatores históricos e culturais que estão associados

Brasil”; podemos asseverar que o que não está para o padrão, é considerado a norma não padrão; posto isso, podemos asseverar que o que não está para o padrão, é considerado a norma não padrão.

à imposição e à legitimação atribuída por um falso juízo de valor dos falantes. Mas é preciso asseverar que as escolas ensinem a norma culta e, paralelamente, se preservem os saberes linguísticos e os valores culturais que o aluno já tenha aprendido em seu ambiente social. Assim, “[...] a aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 26) com vistas à adequação linguística.

Descontente com esse cenário excludente das escolas brasileiras, Bortoni-Ricardo promoveu pesquisas com o intuito de incluir alunos das classes inferiores, especialmente fazendo com que estes deixem de sentir-se estrangeiros estudando a Língua Portuguesa utilizada no espaço escolar. Afinal, a educação sociolinguística está baseada nas formas de ensinar a Língua Portuguesa nas escolas, estabelecendo-se a Sociolinguística Educacional, uma subárea da Sociolinguística que veio para “[...] denominar todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Neste contexto, Cyranka (2016, p.169-170) afirma que a Sociolinguística Educacional deve

[...] levar para as salas de aula a discussão sobre a variação linguística, orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e, mais importante, a compreenderem que essas diferenças são normais, legítimas e que devem ser consideradas na seleção das estruturas a serem utilizadas, a depender das condições de produção, isto é, das necessidades do leitor/escritor, falante/interlocutor, a partir do contexto em que se encontra. Desse modo, o conceito de “certo/errado” em linguagem é substituído pelo de “adequado/inadequado”, o que predispõe os alunos ao desejo de ampliarem a competência comunicativa que já possuem, construindo crenças positivas sobre o conhecimento que têm de sua língua, no caso, a língua portuguesa.

Desta forma, a Sociolinguística Educacional esmera-se em desenvolver práticas de linguagem significativa, especialmente, no que se refere ao fracasso escolar devido às incontáveis dificuldades dos estudantes emergentes da diversidade linguística que assola as camadas mais baixas da população e busca espaço na escola. Mas, por desconhecimento ou descaso com a realidade linguística brasileira, “mascara-se as aulas de Língua Portuguesa” com um ensino artificial, voltado exclusivamente às regras gramaticais, alicerçado no prestígio do português culto, padronizado nas gramáticas e dicionários e fomentado na literatura.

Neste contexto educacional, marcado pelo comportamento linguístico decorrente da distribuição injusta de bens culturais, materiais e de oportunidades é que surgem as pesquisas de Bortoni-Ricardo (2004). Segundo a autora é imprescindível que a escola perceba seu papel, a fim de “[...] facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem e com segurança nas mais distintas tarefas linguísticas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74), especialmente em se tratando do uso dos diferentes gêneros discursivos tanto orais como escritos para ampliação do repertório linguístico.

É pertinente lembrar que a escola deve ser o espaço em que os estudantes desenvolvem, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente nas mais variadas práticas sociais. Ainda, Dell Hymes observa que existem diferenças acentuadas nos modos de falar, ouvir, seguir instruções, entre outros fatores que repercutem nas sistemáticas dificuldades de entendimento entre professor e aluno em sala de aula. Vale ponderar que tais dificuldades não são exclusivas das diferenças fonológicas, gramaticais ou léxico-semânticas nas variedades linguísticas faladas, mas nas normas que regem a interação entre ambos (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 118).

Neste aspecto, a Sociolinguística Educacional detêm-se na interação verbal em sala de aula, com metodologia qualitativa e interpretativista, baseada na coleta de registros etnográficos²² e macroetnográficos²³ do processo interacional. Tornando-se necessário o desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente sensível²⁴ às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos, partindo de uma mudança de postura da escola (gestão, administração, professores e alunos) e da sociedade em geral, a fim de desmistificar os preconceitos em relação às variações linguísticas. Neste contexto, torna-se eficaz que os professores criem uma

²² Segundo Mattos (2011), etnografia é a grafia que “[...] vem do grego graf(o) significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular - um etn(o) ou uma sociedade em particular. Antes de investigadores iniciarem estudos mais sistemáticos sobre uma determinada sociedade ele escreviam todos os tipos de informações sobre os outros povos por eles desconhecidos. Etnografia é a especialidade da antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades, é parte ou disciplina integrante da etnologia é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo (MATTOS, 2011, p. 53). Ainda, a etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo” (MATTOS, 2011, p. 54).

²³ Para Pereira (2005), “A macroetnografia tem como ampliar o enfoque teórico da antropologia educacional e constrói vários modelos abstratos do sistema social escolar” (PEREIRA, 2005, s/p).

²⁴ A Pedagogia culturalmente sensível é “[...] um tipo de esforço especial, empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos e desenvolver confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 118).

atmosfera agradável para que os alunos sintam-se livres para falar em sala de aula independente do código usado, com a mediação do professor (se necessário) ou, possíveis, contribuições e ampliações. Para tanto, nesta familiarização do aluno com os estilos monitorados e na aquisição dos recursos comunicativos é preciso conciliar o ensino incidental, implícito e o explícito (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 228). Assim, a autora pontua que,

Se [nós, professores de Língua Portuguesa] valorizarmos menos as regras prescritivas, se dermos asas a nossa criatividade, vamos encontrar muitas formas de refletir sobre o português brasileiro e de usá-lo com satisfação e confiança, porque, afinal todos nós que o temos como língua materna somos muito competentes em língua portuguesa. Vamos contagiar nossos alunos com essa confiança e com a alegria de usar o nosso português, na fala e na escrita, com pouca ou com muita monitoração, prontos para desempenhar qualquer tarefa comunicativa que nos caiba. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 105, acréscimo nosso).

Com este propósito, a sala de aula passa a ser o espaço de interação face a face entre sujeitos com diferentes saberes: aluno e aluno; professor e aluno. Neste contexto interativo, compete ao professor de Língua Portuguesa oportunizar a cada um, momentos de ampliação e desenvolvimento de sua oralidade e letramento²⁵, com foco no ambiente, interlocutor e nos propósitos comunicativos a fim de promover a pedagogia da Variação Linguística com vistas na adequação.

Thomaz (2014) propõe uma pesquisa-ação com alunos do 7º ano de uma escola particular da cidade de Juiz de Fora em que é professora titular. Seu objetivo é construir uma pedagogia da variação linguística, centrada nos princípios da Sociolinguística, a fim de que os alunos tenham consciência da heterogeneidade linguística e ampliem sua competência comunicativa nas situações mais monitoradas do uso da fala e da escrita. Para tanto, Thomaz (2014) ancora sua pesquisa nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista de Labov ([1972] 2008) e WLH ([1968] 2006); nos postulados dos Gêneros discursivos de Bakhtin ([1979] 1997) e nos Gêneros textuais de Marcuschi ([2001] 2010), também se orienta

²⁵ Segundo Soares (2000), letramento pode ser “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...] e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2000, p. 17-18). Ainda a autora acrescenta que, é aquele que aprendeu a ler e a escrever, mas não necessariamente “adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2000, p. 19). Conforme Rojo (2013, p. 14), a “[...] adição do prefixo ‘multi’ ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação” (ROJO, 2013, p. 14).

em Faraco (2008), Labov ([1972] 2008) e Perini (2006) e, por fim, nos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004) e nas Sequências didáticas preconizadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Assim, Thomaz (2014) apresenta a pesquisa em si e os procedimentos metodológicos para sua aferição que foi assim discriminada: duas etapas, a primeira no ano letivo de 2012 com: Atividades de percepção (embasadas no contínuo de urbanização, no contínuo de oralidade e letramento e, no contínuo de monitoração estilística propostos por Bortoni-Ricardo); na 2ª etapa: Atividades de produção textual escrita (propôs o trabalho com Gêneros textuais a partir das Sequências didáticas, conforme as proposições de Dolz, Noverraz e Schneuwly) e, na terceira e última etapa, organizou: Atividade de produção textual oral (manteve-se no trabalho com Gêneros textuais a partir de Sequências didáticas).

A autora utilizou-se de diferentes Gêneros textuais trabalhados através das Sequências didáticas, sempre em consonância com o programa curricular estabelecido pela escola. Com esta pesquisa, Thomaz (2014) conclui que é possível, promover uma pedagogia da variação linguística escolar, ultrapassando a dicotomia do “certo e do errado” e, sim propiciando a autorreflexão, análise crítica e transformação do trabalho escolar através do conhecimento, conscientização e desenvolvimento das competências comunicativas especialmente nos alunos e professores, mas também na comunidade escolar.

Assim, levando em consideração o contexto sócio-histórico de seus alunos, a escola, por sua vez, deve ter por objetivo expandir o uso do português de seus alunos, especificamente o uso de Gêneros escritos e de fala mais formal, já que todo falante, à medida que vai construindo seu heterogêneo perfil sociolinguístico, vai também desenvolvendo a capacidade de fazer uso adequado das variedades de que domina. Neste âmbito, o falante vai adquirindo a capacidade de selecionar a variedade que melhor se ajusta a cada evento interacional, atendendo assim às expectativas sociais. Lembrando que as atividades conectadas às habilidades linguísticas, não devem limitar-se a uma modalidade em detrimento de outra; é preciso observá-las e trabalhá-las com igual atenção, procurando atentar para os diferentes aspectos através dos quais cada uma se realiza. Neste contexto, segundo Passarelli (2012), o ato de ensinar é uma constante busca para aperfeiçoar e qualificar as habilidades dos alunos, mas, cabe aos professores de todos os componentes curriculares estarem “[...] engajados, a princípio, num processo interacional para que a prática do ensino de produção textual possa sofrer uma mudança transformadora [...]” (PASSARELLI, 2012, p. 79).

Para tanto, é imprescindível mostrar-lhes que as aulas de Língua Portuguesa vão além do emprego de regras e sim do trabalho de manuseio de leitura, escuta, interpretação, compreensão e produção de textos dos mais diferentes gêneros, tanto orais quanto escritos. Afinal, já nos dizia Antunes (2003) que,

[...] nem mesmo as provas do vestibular, do ENEM e de alguns outros concursos, feitas fundamentalmente em cima da compreensão de textos, têm conseguido fazer as pessoas entenderem qual a função da gramática de uma língua e deixar a obsessão pelo estudo da nomenclatura gramatical (ANTUNES, 2003, p. 93).

Neste aspecto, quanto maior o valor atribuído ao papel da escola na formação dos sujeitos e o trabalho interdisciplinar, maior pode ser o desempenho dos estudantes em sala de aula, sua aquisição de conhecimentos e seu sucesso escolar. Desta forma, o papel da escola é formar sujeitos ativos e participantes da sociedade na qual estão inseridos. Seres dotados de razão e emoção e que, acima de tudo, saibam posicionar-se, expor seus conhecimentos e relacionar a teoria escolar com a prática de seu cotidiano, sem preocupar-se única e exclusivamente com o certo e o errado. Devemos notar, nesse sentido, a importância da instituição escolar, que age pela apreciação, sanção e legitimação das produções linguísticas (BOURDIEU, 2008). Num âmbito geral, a escola ensina e reproduz a “variedade padrão” e, ainda, ignora, censura, estigmatiza e silencia, de forma objetiva ou velada, os usos linguísticos considerados não-padrão.

Conforme propõe Camacho (2011), a escola deve promover um ensino democrático que oportunize o crescimento e atenda aos anseios de todos os estudantes, nesta perspectiva: “[...] **o ensino da variedade-padrão continua a ser um dever da escola e um direito do aluno, mas não precisa ser necessariamente substitutivo** e, por isso, não implica a erradicação das variedades não-padrão” (CAMACHO, 2011, p. 48-49, grifos do autor). Neste mesmo viés, Cyranka (2014) afirma que,

Enquanto a escola não reconhecer a legitimidade dos diferentes usos linguísticos, desde que adequados às situações de produção; enquanto não se eliminar o policiamento obsessivo em favor de uma variedade linguística que nem o próprio professor é capaz de sustentar em todos os momentos de sua aula; enquanto os princípios da Sociolinguística não se tornarem o fundamento de uma educação linguística na escola, o Brasil continuará, sem dúvida, amargando resultados tão ruins nas avaliações não apenas das próprias escolas, como também nas institucionais como SAEB, Prova Brasil, PISA, etc., no que diz respeito ao reconhecimento, por parte dos alunos, da variedade culta da língua portuguesa e à capacidade de utilizá-la para ler e escrever (CYRANKA, 2014, p. 130).

Atualmente, o grande desafio do professor de Língua Portuguesa, no século XXI, é compreender que além de ser um componente curricular, o português é uma língua, falada por pessoas com e sem instrução, ou seja, pessoas que a falam sem sequer ter frequentado os bancos escolares. Neste âmbito, Geraldi (2014) ressalta que

Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apresentação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem (GERALDI, 2014, p. 04-05).

Neste aspecto, os PCNs (LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b) asseveram sobre as relevantes contribuições que a Sociolinguística apresenta ao ensino da Língua Portuguesa nas escolas do Brasil a fora, já que esta tem: “[...] muitas variedades dialetais. [...] Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar [...]” (BRASIL, 1997b, p. 26), denotando maior ou menor prestígio ou, consideradas como certas ou erradas.

Para tanto, sendo os PCNs o documento norteador da Educação Básica e, estando ele, condizente com o avanço das teorias linguísticas, reconhecem a variedade dialetal presente no país e orientam para o trabalho escolar de respeito e valorização à diversidade. Assim, é primordial que a escola, junto aos seus professores, preconize em seus planejamentos e práticas de sala de aula, aspectos que desenvolvam a discursividade em torno do respeito às diversidades, pois, segundo o que consta nos PCNs (LP: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental) “[...] o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1998e, p. 82) e no contínuo manuseio/pesquisa dos professores que conduzem e instigam os saberes científicos em sala de aula.

No próximo capítulo, apresentamos os documentos oficiais que norteiam a área de Língua Portuguesa, especialmente os aspectos relacionados ao tratamento da variação da língua e da variação dos gêneros discursivos.

3 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS GÊNEROS DISCURSIVOS

“A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. [...] Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade” (SAVIANI, 1995, p. 19).

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve revisão dos documentos que norteiam o ensino nacional da Língua Portuguesa²⁶ e que foram considerados na constituição da Prova objetiva de LCT – LP do ENEM, segundo os Relatórios Pedagógicos do ENEM (1998-2012)²⁷: a LDB, os PCNs, as DCNs e os textos da reforma do Ensino Médio (BRASIL, 1998f; 2018a; 2017a²⁸). Desta forma, verificamos, neste capítulo, o que esses documentos orientam acerca do ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, o que dizem a respeito da variação linguística e da variação dos gêneros discursivos.

Elencamos, no quadro 4, os documentos com sua respectiva data de criação porque tratam, além de outros aspectos, do componente Língua Portuguesa.

Quadro 4: Documentos delineadores da Educação Básica.

Documento	Data de publicação
LDB (lei 9.394/96)	1996
PCN - Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais	1997
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais : língua portuguesa - 1ª a 4ª	1997

²⁶ Embora a BNCC e as OCNs também sejam documentos que norteiam o ensino nacional não só da Língua Portuguesa como das demais áreas de conhecimento, não vamos analisá-los nesta pesquisa porque não constam diretamente como documentos que serviram de base para elaboração das provas do Enem, segundo os Relatórios Pedagógicos do ENEM (1998-2012).

²⁷ De 1998 a 2012, após a aplicação do ENEM, o INEP produziu um relatório pedagógico com informações pertinentes sobre o Exame (concepção pedagógica, metodologia adotada, matriz de competência, estrutura da Prova Objetiva e de Redação, matriz de correção, nível de dificuldade das questões, comentários sobre o(s) componente(s) curricular(es) enfatizado(s), número de inscritos, perfil dos candidatos, entre outras informações). A partir de 2013, não localizamos relatórios pedagógicos do Exame como realizado nos anos anteriores. Para acessar os relatórios pedagógicos do Enem, consulte: <<http://portal.inep.gov.br/relatorios-pedagogicos>>.

²⁸ A lei 13.415/2017 que instituiu a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a), alterou as Leis de números 9.394 e 11.494; revogou a Lei nº 11.161; além de criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Séries	
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa - 5ª a 8ª	1998
Séries	
PCN - Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio - Parte II	2000
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	
PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	2002
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais	2013
Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017)	2017
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio	2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas subseções seguintes, vamos apresentar as orientações acerca da abordagem dada à variação linguística e à variação dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa por cada um dos documentos, bem como suas relações com a Prova do ENEM. No entanto, salientamos que as Leis: 9.394/96 (LDB) e 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), as DCNs (BRASIL, 2013b) e as DCNEM (BRASIL, 2018f) são documentos oficiais que apresentam diretrizes para subsidiar a política educacional brasileira e que normatizam a Educação Básica e seus níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Já, os PCNs (Introdução, BRASIL, 1997a; LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b; LP: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1998e; EM – Bases legais, BRASIL, 2000b, p. 4; PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c; PCN+: LCT, BRASIL, 2002a) embora também sejam documentos oficiais, almejam orientar a elaboração e a organização curricular dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como a prática pedagógica escolar.

3.1 Lei 9.394/96 – LDB

A LDB, Lei 9.394/96, pautada na Constituição Federal de 1988, norteia a educação brasileira até a contemporaneidade. Neste documento, a educação abrange, além do que já vinha sendo pontuado pelas duas LDBs anteriores (lei 4.024/61 e lei 5.692/71), processos formativos que vão além da escola, iniciam na vida familiar, estendem-se para a convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, perpassam os movimentos sociais

e as organizações da sociedade civil e as manifestações culturais, com ênfase no mundo do trabalho e na prática social (BRASIL, 1996), promovendo um ensino pautado no desenvolvimento das competências e habilidades²⁹.

Nessa LDB, a União tem por incumbência elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Também ficou assegurado um processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. Foi esse documento, portanto, que introduziu mecanismos de avaliação do ensino, que hoje se materializam em iniciativas como o IDEB, que se desmembra na Prova ANA, Provinha Brasil, Prova Brasil e ENEM.

Já, em relação aos currículos, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental e Ensino Médio, propôs-se a necessidade de uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, conforme o contexto social escolar. No § 1º do artigo 26, é expressa a obrigatoriedade de os currículos abrangerem o “[...] estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996).

No que tange ao ensino da Língua Portuguesa, diferentemente da LDB 4.024/61 e da 5.692/71, que apregoavam que o ensino só deveria ser ministrado na língua nacional³⁰, o § 3º

²⁹ O ensino por competências é de base cognitivista e foco das organizações internacionais, como a UNESCO. Segundo Giachini (2014), a LDB 9.394/96 “[...] o currículo do Ensino Médio passa por uma reformulação organizada em torno do conceito de Competência, baseado nos quatro pilares do conhecimento elencados pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser” (GIACHINI, 2014, p. 45). Tudo isso para cumprir as demandas das políticas internacionais, a fim de “[...] poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes” (UNESCO, 1996, p. 89-90, grifos do autor)

Giachini (2014) vai além e, nas palavras de Dias (2003, p.1), nos remete a pensar que “[...] a noção de competência surge inicialmente na década de 1950, com Noam Chomsky, nos domínios da linguística, ‘entendendo-se competência como a faculdade inata de falar e compreender uma língua’. Dias (2003) cita Bernstein (1996) para apontar a *convergência conceitual* que fez surgir o conceito de competência para o campo da educação, “[...] entre as décadas sessenta e setenta, como processo de recontextualização de diversos campos do conhecimento como a Linguística: *competência linguística* (Chomsky), a Antropologia Social: *competência social* (Lévi-Strauss), a Psicologia: *competência cognitiva* (Piaget), a sociolinguística: *competência comunicativa* (Dell Hymes), entre outros” (GIACHINI, 2014, p. 46, grifos da autora). Ainda Giachini (2014) nos rememora que foi a partir da década de 70 que o conceito de competência para a ser relacionado à educação profissional, assim “[...] a competência é interpretada como uma forma de flexibilização laboral e de diminuição da precariedade do emprego” (GIACHINI, 2014, p. 46).

³⁰ Há claramente a valorização da língua nacional em detrimento das línguas indígenas, afro-brasileiras e a dos imigrantes, estes últimos, especialmente, chegam ao país naquele momento. É preciso lembrar que, em

do artigo 32 da LDB 9.394/96 avança no reconhecimento do plurilinguismo no território nacional e propõe que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996). Portanto, ao lado do ensino do português, também devem ser considerados no ensino a língua e a cultura dos povos indígenas. Tal proposição mostra-se flexível ao valorizar o ensino da língua e da cultura dos povos indígenas, prezando pela manutenção de suas raízes e suas próprias práticas de ensino e aprendizagem. Porém, além do contato entre as línguas indígenas e o português dos colonizadores, é preciso considerar, em 500 anos de história, segundo Ilari e Basso (2012), a presença das línguas faladas pelos escravos (a partir de 1532) e das línguas europeias e asiáticas no território brasileiro. Embora o português seja a língua majoritária, segundo o IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, há cerca de 250 línguas minoritárias faladas no território brasileiro atualmente.

Em concomitância, o currículo do Ensino Médio deve destacar, entre outros aspectos, a relevância da Língua Portuguesa como instrumento de comunicação. Sem deixar de lado os conteúdos, as metodologias e os instrumentos de avaliação que são organizados de forma que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 1996).

A LDB (lei 9.394/96) enfatiza a função comunicativa/social da língua, que vê a linguagem/língua como instrumento de comunicação e forma de interação. Porém, essa concepção de linguagem e/ou de língua centrada na sua função comunicativa/social – como instrumento de comunicação e modo de interação (GÖRSKI; ROST, 2008, p. 14) não pode se restringir como única abordagem para o ensino da língua. Mesmo antes da publicação da LDB (lei 9.394/96), alguns estudos de diferentes perspectivas teórico-metodológicas já mostravam

meio aos ditames dessa LDB, em 1939, o Presidente Getúlio Vargas criou o Decreto-lei 1.545, que perpetuou o nacionalismo, ressaltando o cultivo enfático da história do Brasil, no ensino e na língua, proibindo acirradamente o uso de línguas estrangeiras (BRASIL, 1939). A LDB 5.692/71 mantém o que foi determinado pela LDB 4.024/61: patriotismo e nacionalismo. Ou seja, dispõe que “[...] o ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional” (BRASIL, 1971), o que também é enfatizado na sequência, quando diz que “[...] no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971). Este artigo foi muito incisivo ao preciosismo da língua nacional em contramão à língua estrangeira que chegava com muitos italianos e alemães ao país e, que poderiam suscitar a implantação de sua língua e ameaçar o prestígio que até o latim, concomitantemente com a Língua Portuguesa apresentavam em função do poder da Igreja Católica. Nestes termos, percebe-se que se mantém o que foi determinado pela LDB 4.024/61: patriotismo e nacionalismo. Houve desse sempre uma promíscua discussão que, embora o Brasil seja um país multilíngue, “[...] em geral, se reconhece como unilíngue, confundindo hegemonia com unicidade [...] [e] não se configurando com tema de nacionalidade e cidadania” (FARACO, 2002b, p. 13), como deveria ser.

que “[...] a linguagem não se reduz, portanto, só nem simplesmente, a um ‘instrumento’ de comunicação, à transmissão de informação; conhecimentos e sentidos se produzem com/por ela, nela e ‘fora’ (ou além) dela” (SMOLKA, 1995, p. 20).

Além da função comunicativa da língua, o documento sinaliza para a inserção de “formas contemporâneas de linguagem”, embora não exemplifique quais sejam. Essa expressão orienta tanto para práticas letradas com as

[...] diversas formas de textos orais e escritos mais complexas, que circulam em diferentes situações sociais de uso da língua, em atividades de compreensão ou de produção desses textos [...] [quanto para o trabalho com] [...] as diferentes esferas de circulação dos discursos (jornalística, política, científica, técnica, etc.), em mídias diversas (impressa, televisiva, digital) (ROJO; LOPES, 2004, p. 19, acréscimo nosso).

Assim como a LDB (lei 9.394/96), outros documentos foram imprescindíveis para elaboração das provas do ENEM, vejamos, na sequência, quais as orientações expressas nos PCNs para o tratamento da variação linguística e da variação dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa.

3.2 Os PCNs

Os PCNs foram elaborados para cumprir o que já estava mensurado nas entrelinhas da LDB (lei 9.394/96) de se propiciar a todos os estudantes a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. Assim, os **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (doravante PCNs: introdução, BRASIL, 1997a), os **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa - 1ª a 4ª Séries³¹ (doravante PCNs: LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b), os **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa - 5ª a 8ª Séries (doravante PCNs: LP-terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1998e), os **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio – Parte I Bases legais (doravante PCNs EM: Bases legais, BRASIL,

³¹ O artigo 32 da LDB 9.394/96 sofreu uma alteração com a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, mudando a nomenclatura de série para ano e ampliando as etapas do Ensino Fundamental: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2006a).

2000b), os **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio - Parte II**³² Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (doravante PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c) e os **PCN+:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais³³: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (doravante PCN+: LCT, BRASIL, 2002a) propõem objetivos de trabalho e sugerem reflexões à prática do professor, do coordenador ou dirigente escolar e dos responsáveis pelas redes de Educação Básica e pela formação profissional permanente de seus professores.

Os seis documentos sumarizados daqui em diante estão embasados na concepção de linguagem da teoria sócio-interacionista³⁴ (Introdução, BRASIL, 1997a, p. 36; EM – Bases legais, BRASIL, 2000b, p. 77; 82, por exemplo). Assim, optamos por apresentar exclusivamente os PCNs da área de Língua Portuguesa³⁵ em ordem cronológica com o fito de contextualizar as orientações que o documento expõe a respeito do tratamento da variação linguística e da variação dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa.

De modo geral, no primeiro documento, os PCNs (Introdução, BRASIL, 1997a, p. 14) postulam que “[...] o currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa [...]”. Também este documento inclui o domínio da língua falada e escrita como fundamental para o exercício da cidadania e para a intervenção e a participação responsável na vida social (Introdução, BRASIL, 1997a, p. 27).

No que tange às especificidades das áreas, no segundo documento, os PCNs de Língua Portuguesa do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1997b) concebem que a escola deve fornecer condições para que o aluno amplie seu repertório linguístico, visto que

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa

³² São quatro livros, um por área do conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e, por fim, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

³³ São quatro livros, um por área do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa e Literatura), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física, Química), Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Filosofia, Geografia, História e Sociologia).

³⁴ A abordagem sócio-interacionista concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro. A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva. A abordagem vygotskyana é conhecida como abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1998).

³⁵ A área de Língua Portuguesa nos PCNs inclui os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Literatura.

e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCNs: LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b, p. 15).

Neste trecho, a expressão “domínio da língua, oral e escrita” remete ao trabalho com os gêneros discursivos da oralidade e da escrita no ensino da Língua Portuguesa a fim de permitir ao estudante o desenvolvimento de sua competência comunicativa, nas diversas situações de interação.

Mais adiante, na seção sobre “Que fala cabe à escola ensinar”, os PCNs (LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b, p. 26) destacam a diversidade dialetal da Língua Portuguesa, no Brasil. A expressão “diversidade dialetal” pode ser interpretada positiva ou negativamente, a depender do ponto de vista. Normalmente, quando se fala em dialeto, a tendência do senso comum é de considerar apenas a dimensão espacial da variação linguística, ignorando-se a dimensão social e estilística. Todavia, como vimos no Capítulo 3, do ponto de vista da Sociolinguística Variacionista, o termo dialeto, além de ser tomado como sinônimo de variedade, envolve tanto a variação regional quanto a variação social e estilística. Também, neste capítulo, vimos que esse termo, muitas vezes, está relacionado à subordinação a uma dada língua ou ao desprestígio desta. Portanto, segundo Labov ([1972] 2008), há julgamentos sociais conscientes e inconscientes sobre as formas linguísticas variáveis que devem ser discutidos/orientados pelo professor em sala de aula.

Ainda nesta seção, é dado destaque à possibilidade de se identificar geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Segundo Ilari e Basso (2012, p. 160), “[...] já faz alguns séculos que certas variedades regionais foram claramente identificadas (uma delas é a “paulista”)”. Contudo, os PCNs chamam a atenção dos docentes para o problema do preconceito linguístico advindo do valor social atribuído às formas variantes da língua no seguinte trecho: “[...] há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas” (PCNs: LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b, p. 26). Desta forma, é proposto à escola enfrentar o preconceito disseminado na sociedade em relação à diversidade linguística como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença,

[...] especialmente às formas linguísticas usadas por falantes que não gozam de prestígio social na comunidade onde vivem. As reações de preconceito se manifestam, quase sempre, naquelas pessoas que se situam nos pontos mais altos na

pirâmide social, ou seja, que pertencem a um nível socioeconômico mais alto e que dominam a variedade padrão da língua (COELHO; GÖRSKI; MAY; SOUZA, 2010, p. 149).

Seguem os PCNs (LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b) nesta mesma orientação quanto ao trabalho com a variação estilística do português falado na escola, afirmando que é imprescindível que o estudante saiba

[...] qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (PCNs: LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b, p. 26).

Muito pertinente que o documento oriente as escolas a respeito do trabalho com a variação linguística, especialmente com a variação estilística na fala, o que demonstra, reconhecimento de uma das propriedades das línguas naturais que é da heterogeneidade linguística, ou seja, as línguas variam e mudam, e os falantes se adaptam naturalmente à diferentes contextos de fala. Também há o destaque para o ensino da linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nos contextos mais formais, como, por exemplo, “[...] planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc.” (PCNs: LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b, p. 27). Neste ímpeto, a escola deve propor situações didáticas nas quais essas diferentes situações comunicativas façam sentido de fato para os estudantes.

Outra orientação relevante, nesse trecho do documento (PCNs: LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b), diz respeito à noção de erro, isto é, a não correção da forma da fala, mas a atenção depreendida à circunstância de uso da língua. Desta forma, cabe lembrar, segundo Bagno ([1999] 2007b, p. 124), que, sob o enfoque da investigação científica “[...] não existe erro de português. Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente [...] se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua”.

Frequentemente o trecho que trata a respeito “de correção da forma” é interpretado equivocadamente por aqueles que leem apressadamente o documento como um: “Então vale tudo?”. Porém, a leitura atenta mostra que é papel do “[...] professor de língua conscientizar

seu aluno de que a língua é como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta” (BAGNO, [1999] 2007b, p. 130). Neste âmbito, ao se usar a língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, deve-se encontrar o ponto de equilíbrio entre os eixos da adequabilidade e o da aceitabilidade. Assim, a circunstância de uso da língua tem relação direta com “[...] *quem diz o quê, a quem, como, quando, onde, por quê e visando que efeito* [...]” (BAGNO, [1999] 2007b, p. 131, grifos do autor).

Ainda com relação ao ensino da língua oral e ao preconceito advindo das formas variantes da língua, o documento alerta os professores que,

Não é papel da escola, ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala ‘errada’ dos alunos — por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada (PCNs: LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b, p. 38).

Nessa citação, há clara referência a que variedade deve o professor ensinar: “a de prestígio social”, àquela com funções socioculturais bem específicas, decorrente de propriedades extrínsecas (sócio-históricas) que lhe agregam valores, conseqüentemente certa hierarquia no meio social. Dessa forma, algumas variedades são avaliadas positivamente pelos grupos sociais, enquanto outras são desprestigiadas e até estigmatizadas (FARACO, 2008, p. 72). Coelho, Görski, Souza e May (2010, p. 38) lembram que: “Normalmente, ao grupo de prestígio, cuja fala é dominante na escola, no trabalho, na mídia etc., são atribuídos valores positivos [...]; ao grupo socialmente desprestigiado, em contrapartida, costumam ser vinculados valores negativos [...]”. Ou seja, o julgamento da fala (ou escrita) decorre do status social dos indivíduos que a utilizam, e não das características linguísticas em si.

Acerca dessas variedades linguísticas desprestigiadas e até estigmatizadas advertem os PCNs (LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b, p. 39) para o respeito às formas empregadas pelos estudantes e para o equilíbrio entre os eixos da adequabilidade e o da aceitabilidade:

Supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa. É fundamental que essa tarefa didática se organize de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las.

O fato de que o sujeito falante transita em diferentes comunidades linguísticas é nomeado por Faraco (2008) pela expressão “camaleão linguístico”, que se refere à adequação dos modos peculiares de fala do sujeito frente às diferentes situações e aos distintos contextos comunicativos, ou ainda, é quando “[...] ele/ela acomoda seu modo de falar às práticas correntes em cada uma das comunidades de prática a que pertence” (FARACO, 2008, p. 38).

Na sequência, na seção “Que escrita cabe à escola ensinar”, os PCNs (LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b) propõem o ensino da modalidade escrita

[...] de textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (PCNs: LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b, p. 28).

A citação acima chama a atenção do professor para o trabalho com a prática de leitura e escrita da diversidade textual que circula socialmente, ou seja, toca no tratamento da diversidade de gêneros discursivos, orais e escritos, como objeto de ensino. Para isso, “[...] o critério de seleção de quais textos podem ser abordados em quais situações didáticas cabe, em última instância, ao professor” (PCNs: LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b, p. 71). Assim, deve-se lembrar o docente de que, além da variação na fala que pode ser percebida pelos estudantes em diversas situações comunicativas, há muitas pesquisas que tratam também sobre a variação na escrita³⁶, ou seja, demonstram, a partir de dados empíricos, que não só a língua falada varia, mas também a escrita. Logo, trata-se de uma oportunidade em que o professor pode apresentar aos estudantes não só a diversidade de gêneros orais e escritos que circulam socialmente, mas a distinção mais detalhada entre as variedades cultas faladas das variedades cultas escritas (BAGNO, [1999] 2007b).

Cabe destacar que os PCNs de LP: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL (1998e, p. 34) dividem os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa em torno

³⁶ Para conhecer pesquisas que abordam fenômenos variáveis na escrita, consulte, por exemplo, o trabalho de Mariano (2019), que trata da concordância nominal na escrita de estudantes dos anos finais do EF, ou o de Souza (2014), que analisa a variação das formas de acusativo de 2ª pessoa em 521 cartas pessoais.

de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita (que incorpora práticas de escuta e de leitura e práticas de produção de textos orais e escritos) e a reflexão sobre a língua e a linguagem (que incorpora práticas de análise linguística nos seus diferentes níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático; e nos planos: lexical, frasal e textual). Assim, o documento sugere que os conteúdos sejam trabalhados a partir dos eixos: USO -> REFLEXÃO -> USO. Em outras palavras, é no âmbito da reflexão, com base nos diferentes usos linguísticos, que o professor deve inserir as atividades mais sistemáticas de descrição gramatical,

[...] o critério de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em termos de USO»REFLEXÃO»USO, de certa forma, define também o eixo didático, a linha geral de tratamento dos conteúdos. Caracteriza um movimento metodológico de AÇÃO»REFLEXÃO»AÇÃO, em que se pretende que, progressivamente, a reflexão se incorpore às atividades linguísticas do aluno de tal forma que ele tenha capacidade de monitorá-las com eficácia (PCNs: LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b, p. 37-38).

Por fim, na seção sobre “Análise e reflexão sobre a língua”, o documento orienta ainda que, “Em se tratando da língua oral, valer-se da diversidade linguística é um recurso fundamental, pois aquilo que não é facilmente observável pode evidenciar-se pelo contraste” (PCNs LP: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b, p. 54). Portanto, essa orientação para o trabalho com o contraste entre as diferentes variedades vai ao encontro do que diz Bortoni-Ricardo (2005, p. 128) em:

[...] criar em sala de aula, ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento [...] é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam [...] processos cognitivos associados aos processos sociais [...].

Ainda a autora pontua que “A escola é, por excelência, o lócus – ou espaço em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

Seguindo no tratamento das especificidades da área, no terceiro documento, os PCNs da Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998e), de modo geral, destacam que o objetivo principal da escola é a formação do sujeito-cidadão. De modo específico, no que tange ao uso da linguagem, a escola deve oferecer condições para que o aluno desenvolva seus conhecimentos para

- a) ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- b) expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998a, p. 59)

Fica evidente que os dois primeiros objetivos acima dizem respeito à competência comunicativa dos alunos. Já o último objetivo remete à questão do respeito às diferenças. São esses dois aspectos detalhados na sequência.

Os PCNs da Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998e) reconhecem, em vários excertos, a heterogeneidade constitutiva das línguas naturais e, conseqüentemente, a variação linguística inerente no português, como se verifica a seguir:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (p. 29).

Essa variação é decorrente “[...] sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala” (PCNs de LP: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1998e, p. 29).

Em outra passagem, os PCNs de LP: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998e, p. 29, grifos nossos) destacam o valor social atribuído às diferentes variedades linguísticas ao afirmarem que:

Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguística, **geralmente** associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, **geralmente** associadas a diferentes valores sociais .

Nesse excerto, cabe uma ressalva em razão de o documento limitar o condicionamento da variação linguística a apenas fatores sociais. Também é o que pode ser percebido no excerto a seguir “O uso de uma ou outra forma de expressão depende, **sobretudo**, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala” (PCNs de LP: terceiro e quarto ciclos do ensino

fundamental, BRASIL, 1998e, p. 29, grifo nosso). Nos dois excertos, o emprego dos termos “geralmente” e “sobretudo”, mostram-se superficiais tendo em vista que, para alguns fenômenos de variação linguística, o condicionamento de uma variante ou outra pode se dar não só por fatores sociais (incluindo fatores etários e de gênero), mas também por condicionantes geográficos e estilísticos. Contudo, cabe alertar que, para outros fenômenos de variação, as pesquisas linguísticas não identificaram fatores externos à língua interferindo na escolha de uma ou outra variante.

Ainda que reconheçam a diversidade linguística do português, os PCNs de LP: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998e, p. 29, grifos nossos) ignoram a pluralidade de línguas que existe no país:

Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e **apenas uma língua nacional**, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala.

Não há dúvida de que a Língua Portuguesa é a língua oficial do Brasil, segundo o artigo 13 da CF – Constituição Federal (1988): “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Porém, cabe lembrar que, no artigo 231, há o reconhecimento parcial do multilinguismo presente no território nacional, conforme ressalta: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, **línguas**, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (CF, 1988, grifo nosso). Portanto, o país, que conta com uma “[...] heterogênea realidade linguística [...]” (FARACO, 2008, p. 177),

[...] tanto em relação aos contatos linguísticos do português com línguas transplantadas por imigrantes, como aos contatos com populações indígenas autóctones, que mantêm, apesar dos massacres passados e presentes, vivas e em uso ainda no Brasil, mais de cem línguas indígenas (MATTOS E SILVA, 2004, p.13).

Cumprir lembrar ainda que, além das línguas indígenas, há as línguas de imigração, as afro-brasileiras, as crioulas e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), esta última oficializada, em 2002, ao lado do português brasileiro. Essa diversidade de línguas, mais recentemente, levou à criação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), lançado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, por meio do Decreto Interministerial nº

7.387, de 9 de dezembro de 2010. Essa iniciativa se constitui como uma ferramenta oficial de proteção à diversidade das línguas faladas pelos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, muitos dos quais apresentam número reduzido de falantes. Segundo o IPHAN (2020), já se tem a co-oficialização de seis línguas indígenas (Asurini, Guarani M'bya, Nahukuá, Matipu, Kuikuro e Kalapalo) e de uma língua de imigração (Talian).

Na sequência, os PCNs de LP: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998e, p. 30) alertam para a diferença existente entre as modalidades falada e escrita:

Há casos ainda em que a fala ganha contornos ritualizados, como nas cerimônias religiosas, comunicados formais, casamentos, velórios etc. No dia-a-dia, contudo, a organização da fala, incluindo a escolha de palavras e a organização sintática do discurso, segue padrões significativamente diferentes daqueles que se usam na produção de textos escritos.

Em se tratando da análise empírica dos usos da língua, torna-se impossível sustentar que “A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever [...]” (PCNs de LP: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1998e, p. 29).

Sobre as diferenças entre a modalidade falada e a escrita, chamam a atenção para a tendência de tomarem-se as regras estabelecidas para o sistema de escrita como padrões de correção das formas linguísticas até mesmo da fala. Essa propensão, muitas vezes, gera a confusão de que falar apropriadamente à situação é sinônimo de falar segundo as regras do “bem dizer e escrever”, o que, por sua vez, leva a que se aceite a ideia despropositada de que “ninguém fala corretamente no Brasil” e que se insista em ensinar padrões gramaticais anacrônicos e artificiais, que têm na gramática tradicional sua maior expressão (PCNs de LP: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1998e, p. 30). O excerto “ninguém fala corretamente no Brasil” remete ao mito nº 2: “Brasileiro não sabe português / Só em Portugal se fala bem português” de Bagno ([1999] 2007b, p. 20) e resgata o fato histórico de o Brasil ter sido, por 322 anos, colônia de Portugal (1500-1822), causando até hoje, para alguns, sentimento de inferioridade, obediência e dependência a um país mais velho, por isso “mais civilizado” e “mais culto” (BAGNO, [1999] 2007b, p. 20-34). Já o trecho que trata do uso da fala segundo as regras de “bem dizer e escrever” reporta ao mito nº 6: “O certo é falar assim porque se escreve assim” (BAGNO, [1999] 2007b, p. 52). Isto remete a uma tendência

exaustiva em crer na homogeneidade da língua, como um código único tanto para a fala quanto para a escrita, além de supervalorizar a modalidade escrita em detrimento da falada, que, a priori, recebe constante desprezo e desprestígio (BAGNO, [1999] 2007b, p. 52-61).

À escola cabe orientar os estudantes a manipular textos escritos variados e a “[...] adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita” (PCNs de LP: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1998e, p. 31). Nesse trecho, fica explícita a orientação de que o docente deve trabalhar com a diversidade de gêneros da fala e da escrita a fim de desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Outra orientação importante diz respeito ao equilíbrio com o eixo da adequabilidade estilística segundo a modalidade de uso, à situação e ao interlocutor.

Na sequência, alertam os PCNs de LP: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998e, p. 30) de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional como o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade linguística de prestígio é um equívoco. Trata-se de uma prática equivocada não só pelos docentes da área, mas também pela sociedade mais ampla. Cabe destacar ainda que um documento que se quer orientador de práticas de ensino não apresenta explicação para o que se entende como “nível padrão de língua”. Portanto, consideramos que é preciso um pouco mais de cuidado, pois um professor que não seja pouco conhecedor da área da sociolinguística/variação linguística tende a ter dificuldade no encaminhamento do seu trabalho, ou ainda, poderá cometer alguns equívocos.

Segundo Bagno (2007a), “A norma-padrão é uma “receita de língua”, não é uma língua nem uma variedade real” (BAGNO, 2007a, p. 131). Nessa mesma linha de pensamento, Faraco (2002a), lembra que a expressão “norma padrão” (ou nível padrão da língua) equivale a “[...] uma codificação taxonômica de formas assumidas com um modelo linguístico ideal. Em geral, a fixação de um certo padrão responde a um projeto político que visa impor uma certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa” (FARACO, 2002a, p. 34-35) “[...] quer na desqualificação da língua portuguesa do Brasil, quer na desqualificação dos seus falantes” (FARACO, 2008, p. 174). Neves (2014), por sua vez, assevera que a raiz da imposição da norma padrão está ligada à

“[...] própria comunidade que, sempre com olhos no estrato social [...], busca adequar sua linguagem aos padrões prestigiados, e, para isso, busca lições explícitas sobre esses padrões. Se os grandes manuais não trazem essas receitas, ela as vai buscar em livretos de receitas, que lhe digam exatamente e simplesmente quais construções **se pode** ou **não se pode** usar (NEVES, 2014 p. 34-35, grifos da autora).

Por outro lado, a autora defende que

A única certeza é a de que temos de ir da língua – da linguagem – para o padrão (isto é, do uso para a norma) e não do padrão para a linguagem e para a língua, que é o que numa visão acrítica se tem feito. Pode-se esperar que uma gramática de usos opere nesse sentido, já que parece aceitável a premissa de que é o exame dos usos (variados) que pode referendar a instituição de padrões (NEVES, 2014, p. 22).

Para o efetivo aprendizado da Língua Portuguesa, é preciso que o docente reconheça e considere as características próprias do aluno, a natureza e as peculiaridades de sua linguagem e de suas práticas. Porém, não no sentido de valorizar as variedades padrão e estigmatizar “[...] as variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática” [É necessário, portanto, que se tenha muito cuidado uma vez que] Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, não são objeto de avaliação negativa” (PCNs de LP: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1998e, p. 31, acréscimos nossos). Conforme Bagno ([1999] 2007b) no que se refere à valorização do conhecimento do aluno:

Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a autoestima do indivíduo (BAGNO, [1999] 2007b, p. 145).

A respeito dessa passagem do documento cabe ainda atualizar as expressões “variedades padrão” e “variedades não-padrão” segundo as reflexões mais recentes acerca da realidade linguística brasileira. Travaglia (2009) afirma que “O que há na verdade são modalidades de prestígio e modalidades desprestigiadas em função do grupo social que as utiliza” (TRAVAGLIA, 2009, p. 63). Para Camacho (2011) a variedade prestigiada está

[...] acompanhada por procedimentos formais, como a codificação operada pelas gramáticas prescritivas da variedade [...] que é, então, preservada por instituições sociais, como o sistema escolar, o sistema jurídico e o sistema político. [...] empregada com certa constância e regularidade pela classe social de maior prestígio da comunidade [...] (CAMACHO, 2011, p. 45).

Moita Lopes (2013, p. 20), por sua vez, complementa que a variedade prestigiada recobre “[...] os modelos socioculturais da linguagem em uso, do que chamamos de português

no nosso caso, construídos pelos falantes, escritores, etc., como também aqueles elaborados por especialistas do campo dos estudos da linguagem”. Contudo, Bagno (2007a) enfatiza que

O verdadeiro problema é considerar que existe uma língua perfeita, correta, bem acabada e fixada em bases sólidas, e que todas as inúmeras manifestações orais e escritas que se distanciam dessa língua ideal são como ervas daninhas que precisam ser arrancadas do jardim para que as flores continuem lindas e coloridas (BAGNO, 2007a, p. 37).

Neste contexto, percebe-se que à escola cabe a função de ensinar a escrita e a língua padrão, porém, a respeito desta última função há um equívoco na nomenclatura empregada no documento. Sabe-se que, ao se adotar a expressão “língua padrão”, pode-se ter a noção equivocada de que na língua há apenas acertos e erros e tudo o que se distancia do “[...] português correto; tudo o que foge à norma representa um erro” (TRAVAGLIA, 2009, p. 63). Porém, essa língua padrão não é “[...] língua materna de ninguém, [tão somente] língua paterna por excelência, língua da lei, uma norma no sentido mais jurídico do termo” (BAGNO, 2011, p. 367, acréscimo nosso). Portanto, a fim de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, o que realmente cabe à escola ensinar, além da escrita, é a variedade culta da língua, ou variedade prestigiada, não só da modalidade falada, mas também da escrita. A variedade culta é aquela que “[...] tem abundância de formas alternativas e não se reduz a preceitos estreitos e rígidos” (FARACO, 2008, p. 64). Trata-se dos usos linguísticos autênticos dos falantes urbanos mais letrados. Essa expressão deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social. (FARACO, 2002a, p. 40).

Todavia, assim como o emprego da expressão língua padrão se associa à noção de certo e errado, o uso do termo norma culta remete a determinados valores sociais (indivíduos com elevada escolarização, que circulam em locais que exigem certa formalidade e nos quais se destaca a cultura letrada). Para tanto, a norma culta é o uso linguístico prestigiado veiculado pela mídia (da imprensa à televisiva) e que comporta variações e mudanças tanto na modalidade falada quanto na escrita (GÖRSKI; ROST, 2008, p. 43-44). Em razão do caráter heterogêneo da norma culta deveria ser usado o termo “variedades cultas” (no plural), porque “[...] não existe um comportamento linguístico homogêneo por parte dos ‘falantes cultos’, sobretudo (mas não somente) no tocante à língua falada, que apresenta variação de toda

ordem segundo a faixa etária, a origem geográfica, a ocupação, etc.” (BAGNO, 2002a, p. 179).

Além da adoção da expressão “norma culta”, ou melhor ainda, “variedades cultas”, a escola deve se livrar também da confusão que normalmente é feita entre língua e gramática:

[...] o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (PCNs: LP-terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1998e, p. 31).

Nesse trecho do documento, há clara menção a Bagno ([1999] 2007b), que discute e exemplifica em seu livro oito mitos³⁷ que compõem um tipo de preconceito muito presente na cultura brasileira: o linguístico. Segundo os PCNs, essa prática de desvalorização da fala que identifica o aluno e a sua comunidade, além de revelar desconhecimento de que a modalidade escrita da língua não corresponde a nenhuma de suas variedades faladas, também evidencia a ignorância acerca do princípio relativo ao desenvolvimento da linguagem quanto ao

[...] domínio de distintas modalidades de fala e de escrita (e mesmo de outras línguas), o qual não se faz por substituição, mas por extensão da competência linguística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido (PCNs de LP: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1998e, p. 31).

Ainda no que tange ao combate do preconceito, cabe destacar que os PCNs de LP: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998e, p. 82) registram 12 vezes esse termo (preconceito(s) e preconceito linguístico) ao lado de outras expressões sinônimas (discriminação linguística e discriminação de algumas variedades linguísticas) a fim de alertar para que seja este um dos objetivos educacionais mais amplos:

³⁷ Bagno é atualmente um dos autores de referência no Brasil na discussão do preconceito linguístico. Em Bagno ([1999] 2007b), são apresentados oito mitos que povoam o senso comum quanto ao uso da língua em nosso país: Mito nº 1: A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente (p. 15); Mito nº 2: Brasileiro não sabe português; só em Portugal se fala bem português (p. 20); Mito nº 3: Português é muito difícil (p. 35); Mito nº 4: As pessoas sem instrução falam tudo errado (p. 40); Mito nº 5: O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão (p. 46); Mito nº 6: O certo é falar assim porque se escreve assim (p. 52); Mito nº 7: É preciso saber gramática para falar e escrever bem (p. 62); Mito nº 8: O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social (p. 69). O autor propõe caminhos para que quebreemos, seja como pesquisadores, professores ou cidadãos comuns, o círculo vicioso composto pelo ensino tradicional, pelas gramáticas tradicionais e pelos livros didáticos que perpetua esse tipo de discriminação.

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia.

Esse combate deve ser promovido pelo respeito à diferença, ou melhor, pelo que Scherre (2020, no prelo) tem nomeado como “respeito linguístico”: “[...] a convivência harmoniosa entre as diferentes formas de falar, seja no plano das diferenças entre as línguas, seja no plano das diferenças entre as variedades no interior de uma mesma língua” (SCHERRE, 2020, no prelo). E, ainda a autora, finaliza dizendo que o respeito linguístico precisa ser praticado permeando os pensamentos e as ações humanas, afinal: “[...] a diversidade é a seiva da vida” (SCHERRE, 2020).

Na sequência, o documento novamente retoma a orientação que diz respeito ao equilíbrio com o eixo da adequabilidade estilística segundo a modalidade de uso, à situação e ao interlocutor. Assim,

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas [...] A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (PCNs: LP-terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1998e, p. 31).

Essa orientação remete a Faraco (2008), Bagno ([1999] 2007b) e Bortoni-Ricardo (2004; 2005) no que se refere a um ensino de língua ancorado na Pedagogia da Variação Linguística ou na Sociolinguística Educacional. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que a função da escola

[...] não é ensinar o vernáculo, pois este os alunos já trazem consigo ao iniciar a escolarização, pois o adquirem na sua rede primária de relações, constituída da família e vizinhos. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 49).

Nesta linha, Faraco (2008) salienta que o papel da escola na formação linguística de seus alunos é o de buscar “[...] alternativas pedagógicas [...] sensibilizando [...] para a variação e para seus sentidos sociais e culturais; contribuindo para uma reconstrução [...] [da] realidade linguística e, acima de tudo, combatendo a violência simbólica” (FARACO, 2008, p. 182, acréscimo nosso) que ainda permeia o cenário social.

Além de o professor promover situações de uso da língua estilisticamente adequadas à modalidade de uso, à situação, ao interlocutor, à finalidade ou intenção do autor, ao tempo e ao lugar, material da produção e do suporte, o documento (PCNs: LP-terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1998e) chama a atenção dos docentes para a seleção dos gêneros a serem ensinados na escola, os quais também devem ser “[...] adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical” (PCNs: LP-terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1998e, p. 49). É indispensável, portanto, que se utilizem textos dos mais variados estilos e esferas para ampliar o repertório linguístico dos estudantes não só da modalidade falada, mas também da escrita.

Por fim, quanto ao ensino dos gêneros da oralidade, os PCNs (LP-terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1998e, p. 67-68) enfatizam que

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.).

No que tange ao tratamento da variação linguística e da variação dos gêneros discursivos, os PCNs EM: LCT (BRASIL, 2000c, p. 4) promovem o respeito à diversidade como principal eixo da área.

No quinto documento, os PCNs EM: LCT (BRASIL, 2000c) definem linguagem como “[...] a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000c, p. 5). Em outras palavras, afirmam que: “[...] a comunicação [é] entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas [...]” (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 17, acréscimo nosso). Esses dois excertos apontam não só, como sinalizamos no início desta subseção, para uma concepção sócio-interacionista de linguagem, mas também para o reconhecimento de um dos princípios da TVM que é a variabilidade das línguas segundo fatores sociais, geográficos e estilísticos. Essa concepção social e interacionista de linguagem, que

[...] permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. [...] Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social [...]. [Assim, é] na e com a linguagem, [que] o homem reproduz e transforma espaços produtivos (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 5, acréscimos nossos).

O ponto de partida das aulas do componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Médio deve estar alinhada ao saber linguístico do aluno e ao uso da linguagem em diferentes esferas sociais. Em outras palavras, é imprescindível que o trabalho do professor centre-se “[...] no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais [...]” (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 18). Esse saber corresponde, a grosso modo, ao que se denominou “gramática internalizada”: “[...] um sistema de regras, unidades e estruturas que o falante de uma língua tem programado em sua memória e que lhe permite usar a língua [...]” (PERINI, 2006, p. 23). Segundo Travaglia (2009, p. 28-29),

[...] saber gramática não depende, pois, em princípio de escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo, na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. Não existem livros dessa gramática, pois ela é o objeto da descrição, daí porque normalmente essa gramática é chamada de gramática internalizada.

Esse saber internalizado também se relaciona à proposta da Sociolinguística variacionista, uma vez que o aprendizado da língua se dá no contexto social da comunidade de fala, que é o lócus de interação entre os indivíduos (LABOV, [1972] 2008). Estes últimos, por sua vez, partilham códigos e símbolos (convencionalizados e padronizados) que lhes permitem “[...] escolhas e combinações discursivas, gramaticais, lexicais, fonológicas, gráficas etc. [...]” (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 6).

Desta forma, o desenvolvimento de atividades discursivas no plano da interação a partir de textos, orais ou escritos, leva “O aluno, ao compreender a linguagem como interação social, [a] amplia[r] o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo” (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 10, acréscimos nossos). Essa proposta não só promove o respeito à diversidade, mas também propõe a valorização de todas as formas de linguagem em prol da cidadania e da inclusão social, bem como a

conscientização de que “[...] toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do seu aspecto formal” (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 6). Nesse excerto, o documento também chama a atenção do docente para que se avance com os procedimentos de ensino deslocados do uso.

No trecho a seguir, observamos um equívoco no documento ao considerar a norma padrão como uma variante linguística de certo grupo social:

[...] a abordagem da **norma padrão** deve considerar a sua representatividade, como **variante linguística de determinado grupo social**, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais. Aprende-se a valorizar determinada manifestação, porque socialmente ela representa o poder econômico e simbólico de certos grupos sociais que autorizam sua legitimidade [...] (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 7, grifos nossos).

Também o excerto a seguir expõe a mesma confusão terminológica: “A variante padrão pode ser comparada com as outras variantes em seus aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos” (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 9). Portanto, cabe lembrar novamente que

[...] não faz muito sentido usar termos como variedade-padrão, língua-padrão, dialeto-padrão, porque o padrão não é variedade, nem língua, nem dialeto para tratar de variedade, língua e dialeto é preciso que existam pessoas de carne e osso falando esta variedade, língua ou dialeto, e ninguém fala (nem escreve) o padrão, nem no máximo grau de monitoramento estilístico (BAGNO, 2007a, p. 131).

Embora apresente erro terminológico com relação às expressões empregadas, o documento acerta ao sugerir que é imprescindível que os professores orientem os alunos acerca dos princípios da aceitabilidade e adequabilidade no uso da linguagem: “A maior ou menor aceitação de determinada manifestação da linguagem na vida prática depende da representatividade que ela assume, nas normas de conduta social” (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 7). Para tanto, é preciso que a escola tenha atenção aos momentos de exposição dos alunos, para que estes saibam ouvir, serem ouvidos, aceitem e serem aceitos. Lembremos aqui, novamente, que, ao se usar a língua, tanto oral quanto escrita, deve-se ter em mente: “[...] *quem diz o quê, a quem, como, quando, onde, por quê e visando que efeito* [...]” (BAGNO, [1999] 2007b, p. 131, grifos do autor). Esses elementos vão ao encontro do que é exposto no seguinte excerto: “Verificar o estatuto dos interlocutores participantes do processo comunicativo, as escolhas discursivas, os recursos expressivos utilizados pode permitir ao aluno o conhecimento da sua linguagem como legítima, sem desmerecer as demais” (PCNs

EM: LCT BRASIL, 2000C, p. 10). É preciso que o professor, em sala de aula, consiga instigar os alunos à

[...] compreender a relação entre, nas e pelas linguagens, como um meio de preservação da identidade de **grupos sociais menos institucionalizados** e uma possibilidade de direito às representações desses frente a outros que têm a seu favor as instituições que autorizam a autorizar [...] (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 9, grifos nossos).

A expressão grifada na citação remete a um grupo de indivíduos numericamente inferior ao do resto da população de um determinado local e que fala a variedade de

[...] uma língua diferente da língua oficial (ou línguas oficiais) juridicamente reconhecida(s) [...] apesar de ser a língua própria da maior parte da população do território de uma entidade administrativa (estado, província, região autônoma etc.), sofre uma restrição de seus âmbitos e funções de uso nesse mesmo território (BAGNO, 2017, p. 239).

Neste contexto, muitos estudos têm comprovado que os indivíduos possuem conhecimentos linguísticos que não resultam do ensino sistemático, tendo em vista que as línguas naturais,

[...] longe de serem **uniformes**, marcam o poder simbólico acumulado pelos seus protagonistas. Não existe uma competência linguística abstrata, mas, sim, uma delimitada pelas condições de produção/interpretação dos enunciados, determinados pelos contextos de uso da língua. Ela é um código ao mesmo tempo comunicativo e legislativo. Apenas o domínio do código restrito não resulta no sucesso da comunicação. Algumas situações de fala e escrita podem inclusive produzir o silêncio daquele que se sente pouco à vontade no ato interlocutivo (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 11, grifo nosso).

Em relação ao ensino das regras da gramática tradicional, o documento PCNs EM: LCT (BRASIL, 2000c) alerta que não há “[...] nada contra ensiná-las. O problema está em **como ensiná-las**, em razão do ato comunicativo” (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 18, grifos nossos). Portanto, o ensino de conteúdos gramaticais precisa ter objetivos claros, ou seja, “[...] ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos [...]” (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 18) integrados ao trabalho com a literatura, além das atividades de oralidade.

Diferentemente da prática mecânica exclusivamente normativa, o ensino de língua materna deve, antes de tudo, instrumentalizar o aluno para “Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de

mundo e da própria identidade” (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 9). Em outras palavras, deve contribuir para a reflexão sobre os fenômenos linguísticos. Nesse sentido, o documento incentiva uma abordagem que conjugue a apropriação de mecanismos linguísticos discursivos (os diferentes gêneros, por exemplo) com os gramaticais (o domínio da norma culta), a fim de instrumentalizar o aluno para interagir socialmente em diferentes práticas cotidianas.

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, **não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão**, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 11, grifos nossos).

Coelho, Görski, Souza e May (2010), sinalizam que o documento, em síntese, enfatiza que o ensino da língua materna deve considerar a aquisição e o desenvolvimento de três competências, a serem acionadas na resolução de situações-problema:

- interativa: que envolve atividades de interlocução, sendo importante ter consciência do papel social que cada um desempenha, do lugar de onde se fala, sobre o que se fala, a quem se dirige;
- textual: que diz respeito à capacidade de entender e produzir textos dos mais variados tipos/gêneros;
- gramatical: que envolve conhecimentos sobre a estrutura da língua, o domínio de suas regras de funcionamento nos níveis fonológico, morfológico, sintático, lexical (COELHO, GÖRSKI, SOUZA; MAY, 2010, p. 150-151).

Essa proposta impõe ao professor dois desafios, segundo Vieira (2018, p. 50): primeiro, porque, ao se cumprir rigidamente o que propõe o documento, o ensino da gramática assumiria uma concepção fundamentalmente instrumental, o que não é ponto consensual nos meios acadêmicos e escolares; segundo, porque, ao se adotar essa concepção, configura-se como tarefa de grande criatividade conciliar, em cada atividade ou texto trabalhado, os componentes gramaticais à produção de sentidos sem que essa combinação se limite à superficialidade do reconhecimento e da exemplificação e sem menção às variações linguísticas presentes.

Nesta perspectiva, a fim de dar conta dos componentes que envolvem os objetivos da área, Vieira (2018) propõe que o ensino de Língua Portuguesa deve levar em conta três eixos de trabalho: “[...] (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii)

recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades” (VIEIRA, 2018, p. 52).

Chama-nos a atenção o fato de o documento associar o termo “estilo” à “transgressão da norma” neste excerto: “Quanto mais dominamos as possibilidades de uso da língua, mais nos aproximamos da eficácia comunicativa estabelecida como norma ou a sua transgressão, denominada estilo” (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 21). A noção de estilo, segundo a perspectiva da TVM, longe de ser transgressão à norma está relacionada à atitude, ou ao comportamento, ou até mesmo ao modo de expressar-se. A esse respeito Labov ([1978] 2008) demonstrou que há mais estilos e dimensões estilísticas do que um pesquisador possa isolar. Esses estilos podem ser dispostos em uma única dimensão que é determinada pelo grau de atenção do falante ao seu discurso (mais monitorado e menos monitorado). Nesta mesma linha de pensamento, cabe ainda destacar que, segundo as proposições de Labov ([1978] 2008), “[...] não existe falante único. Alguns informantes exibem um espectro de alternância estilística mais amplo que outros, mas todo falante que encontramos exhibe alternância de algumas variáveis linguísticas à medida que mudam o contexto social e o tópico” (LABOV, [1978] 2008, p. 243).

Na perspectiva variacionista, os estilos individuais, como marcas de identidades sociais, ocupariam um lugar central no estudo da variação linguística. Bortoni-Ricardo (2004), por sua vez, apresenta uma metodologia de três contínuos distintos para o tratamento da variação linguística: urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística. Este último, em especial, revela que “[...] os falantes alternam estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não monitorados, realizados com um mínimo de atenção à forma da língua” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62). Por fim, cabe ainda ao professor mostrar a seus alunos que a fala (ou a escrita) é julgada em função do status social dos indivíduos que a utilizam.

A preocupação com a variação estilística segundo o contexto de uso também pode ser identificada neste excerto: “A situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de Língua Portuguesa” (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 22). Trata-se, portanto, da superação do nível frástico no ensino da língua, tendo como unidade básica o texto falado e escrito, ou seja,

[...] os conteúdos tradicionais foram incorporados em uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que

possa colaborar para a objetivação das competências [...] (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 23).

No excerto a seguir, o documento destaca o trabalho com a prática de fala e de escrita da diversidade textual que circula socialmente, ou seja, ressalta a importância do tratamento da diversidade de gêneros discursivos, orais e escritos, como cerne do ensino de língua: “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 8)

Dadas essas condições, os PCNs EM: LCT (BRASIL, 2000c) apontam para uma opção metodológica em que “[...] o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano” (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 18). O texto só marca a existência social e é produto da história, porque propõe o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem.

Além do trabalho com práticas de linguagem que circulam socialmente e que contribuem para o desenvolvimento da competência linguística do aluno e do respeito aos usos linguísticos, o documento (PCNs EM: LCT BRASIL, 2000c, p. 7) fomenta, no trecho a seguir, o trabalho com a mudança linguística de diferentes manifestações da linguagem:

O exame do caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões do uso, da valorização, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentidos, ou seja, a consciência do poder constitutivo da linguagem (BRASIL, 2000c, p. 7).

Por fim, a relação entre os diferentes discursos, os contextos sócio-históricos e as ideologias revelam a diversidade do pensamento humano. Assim, é “[...] com, pela e na linguagem [que] as sociedades se constroem e se destroem. É com a língua que as significações da vida assumem formas de poesia ou da fala cotidiana nossa de cada dia” (PCNs EM: LCT, BRASIL, 2000c, p. 19, acréscimo nosso), materializando-se em textos de diferentes gêneros.

Seguindo no tratamento das especificidades da área, no sexto e último documento, observamos que os PCNs da Língua Portuguesa (PCNs+: LCT, BRASIL 2002a) também se revelam atravessados por pressupostos da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional.

Os PCNs+: LCT (BRASIL, 2002a, p. 26) enfatizam que, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), o objeto de estudo são as diversas linguagens e também “[...] os códigos por elas estruturados, nas manifestações particulares que deles se valem (textos) para estabelecer diferentes formas de comunicação. [ou ainda] [...] compreender criticamente a diversidade das linguagens [...]” para um trabalho efetivo e interdisciplinar. Assim, não só os conteúdos particulares de cada disciplina devem ser mobilizados, mas a articulação de conhecimentos disciplinares, o que pode, conseqüentemente, levar ao aprofundamento da compreensão do conceito amplo de linguagem. Destaque é dado, por exemplo, à importância do “[...] conhecimento de alguns conceitos de **sociolinguística** [...]” para que nossos alunos não criem ou alimentem preconceitos em relação aos falares diversos que compõem o espectro do português utilizado no Brasil [...]” (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 27, grifo nosso). A respeito da diversidade linguística do Português Brasileiro (PB), tanto no plano interno (as variedades constitutivas de uma língua) quanto no plano externo (as muitas línguas que são faladas no mundo), Faraco (2008, p. 181) alerta que é preciso considerar que “O problema está nas formas como lidamos com essa diversidade. O problema está na forma como representamos para nós essa diversidade. O problema está nas imagens saturadas de valores negativos que temos de nós como falantes”. Por essa razão, é imprescindível, a promoção do respeito linguístico a fim de desenvolver nos alunos a capacidade de “[...] acolher as diferenças, com o máximo respeito por aqueles que as apresentam, sem o sentimento de que estão fazendo concessões ou sendo compassivos [...]. Simplesmente, porque a diferença é a parte mais significativa daquilo que nos faz iguais” (ANTUNES, 2007, p. 109).

Também os PCNs+: LCT (BRASIL 2002a, p. 27) expõem acerca da importância de o professor dominar os conceitos que estruturam a disciplina de língua portuguesa e a relação destes com os conceitos estruturantes das demais disciplinas da sua área, com o fito de “[...] conduzir o ensino de forma que o aluno possa estabelecer as sínteses necessárias para a aquisição e o desenvolvimento das competências gerais previstas para a área”.

Ainda, pode-se asseverar que Brasil (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 40) fortalece que “[...] a espinha dorsal” da Língua Portuguesa e da área é conceituar a linguagem e, até mesmo delimitá-la, mas asseveram que todas as disciplinas se utilizam da linguagem e de seus constituintes, mas não se detêm (muitas vezes) em seu ensino ou motivação. Ficando APENAS à disciplina de Língua Portuguesa a responsabilidade de seu desenvolvimento e aperfeiçoamento. Sem contar que há uma preocupação exclusiva no ensino da gramática

tradicional com vistas “ao bem falar e ao bem escrever”. Mas, é importante que se rememore que o aluno tem uma gramática internalizada que, deve ser sistematizada com situações discursivas contextualizadas para estabelecer comparações, relações e diferenças estruturais das diversas linguagens, analisando a disponibilidade e a adequação contextual de uma ou de outra, assim como avaliar a realização ou não, da intenção do interlocutor (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 45).

Mais precisamente ao que se refere ao ensino de Língua Portuguesa na etapa final da Educação Básica, o documento (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a) parece estar preocupado com a (des)conexão entre os conteúdos e a aquisição de competências e habilidades. Assim, o documento (LCT, BRASIL, 2002a) organizou-se, segundo Conceitos e Competências gerais a serem desenvolvidos, apresentando eixos norteadores³⁸ a partir dos conteúdos a serem trabalhados. Neste viés, evidenciam-se também as competências e as habilidades a serem alcançadas. Já, na parte destinada à Língua Portuguesa, o documento (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a) no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa como língua materna (salvo os povos indígenas), pautando-se em criar situações teórico-práticas para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas. Para tanto, enseja-se assim a sistematização dos conhecimentos, a proposição de diferentes textos (e hipertextos), o uso das tecnologias, a significação e a ressignificação de conteúdo, além da recomendação de leituras, momentos de exposição oral e escrita, respeitando a pluralidade linguística presente em sala de aula com foco na construção dos saberes, levando em conta a bagagem individual em prol da formação identitária de cada aluno (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a).

No que tange ao respeito à pluralidade linguística, pontua Cyranka (2014):

Para conseguir desenvolver crenças positivas e adotar atitudes também positivas em relação ao vernáculo de seus alunos, seja da variedade rural, da variedade urbana ou mesmo da variedade urbana no estilo coloquial, os professores precisam estar sustentados por uma reflexão teórica suficiente. Precisam se tornar também pesquisadores e aprender a encontrar soluções novas a partir do que propõem as teorias linguísticas. Devem ser sensíveis à questão do perigoso distanciamento entre o padrão escolar e a realidade sociocultural de seus alunos, estando aí incluídos seus dialeto e o de sua comunidade linguística. Em vez de investir na valorização pura da

³⁸ Os eixos norteadores estão discriminados em: Representação e Comunicação (Linguagens: verbal, não-verbal e digital, Signo e símbolo, Denotação e conotação, Gramática, Texto, Interlocução, significação, dialogismo); Investigação e Compreensão (Análise e síntese, Correlação, Identidade, Integração, Classificação, Informação versus redundância e Hipertexto, Metalinguagem); Contextualização Sociocultural (Cultura, Globalização versus localização, Arbitrariedade versus motivação dos signos e símbolos, Negociação de sentidos, Significado e visão de mundo, Desfrute, Ética, Cidadania, Conhecimento: dinâmica e construção coletiva, Imaginário coletivo). (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 38-52).

norma-padrão, reconhecer nela a ideologia pela qual, certamente, estarão também afetados. Devem ser capazes de responder à tradição e trilhar pelos caminhos novos que lhes são oferecidos pelas perspectivas abertas pela Sociolinguística Educacional. Precisam reconhecer que seus alunos são usuários competentes de um sistema complexo que eles próprios adquiriram naturalmente e com o qual são capazes de atuar em seu meio social (CYRANKA, 2014, p. 154).

Assim, no Ensino Médio, devem ser “[...] oportunizados momentos para a ampliação dos mecanismos que regulam a língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente, os literários “[...] (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 55). Além de desenvolver no aluno a criticidade, a percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, a aplicabilidade das diferentes leituras e experiências (na oralidade e na escrita), o conhecimento gramatical normativo *versus* internalizado, ou seja, estudos a partir de situações de uso da língua.

Dessa forma, com este ensino voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades, dá lugar ao estudo contextualizado e aos usos interativos da língua. Resgatando ser a escola, espaço para o diálogo, para momentos de ouvir, falar, escrever, mas também de concordar, discordar, opinar, posicionar-se e, principalmente, construir argumentos a partir dos conhecimentos apreendidos em sala, em casa, na comunidade, na rua, no grupo de amigos enfim, nos diferentes locais que participem ou estejam inseridos. Até porque, os alunos, antes mesmo de ingressarem na escola comunicam-se em uma gramática internalizada, adquirida pelo contato com os familiares ou outros que estejam a sua volta. Assim, é através deste saber linguístico implícito e não sistematizado que se fazem entender, deixando marcas de sua origem, idade, nível sociocultural (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 57).

Neste contexto, cabe à instituição escolar a tarefa de aprimorar a competência gramatical dos que ingressam e nela permanecem, levando-os a gerar seqüências próprias, consideradas admissíveis e aceitáveis, bem como compreender enunciados distintos, dando continuidade ao processo comunicativo com veemência (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 57). É importante que tanto professores quanto alunos compartilhem

[...] a língua materna [afinal, ela] é um dos principais operadores da comunicação, nas diversas trocas sociais de que participamos cotidianamente. Seus usuários devem saber dispor dela adequadamente nas diversas situações comunicativas, cabendo à escola um importante papel de mediação na aquisição dessa competência. Pela língua, somos capazes de agir e fazer reagir: quando nos apropriamos dela – instaurando um ‘eu’ que dialoga com um ‘outro’ – buscamos atingir certas intencionalidades, determinadas em grande medida pelo lugar de que falamos, e construir sentidos que se completam na própria situação de interlocução (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 74, acréscimo nossos).

Para tornar o processo comunicativo mais interativo e produtivo, é relevante o contato com o discurso de outras pessoas em diferentes linguagens, presentes nos vários gêneros textuais³⁹ (escolarizados ou não). Afinal, os textos são muito mais que um emaranhado de letras, palavras, orações ou frases, “[...] os textos estão impregnados de visões de mundo proporcionadas pela cultura que resultam, necessariamente, das escolhas e combinações feitas no complexo universo que é uma língua” (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 58). Os textos, tanto orais quanto escritos, denotam o universo do autor, o que pensa, sabe, defende, idealiza, desconhece, além de seus gostos e leituras, bem como o diálogo que faz com textos de outros autores. E, mesmo sem a sistematização escolar, os sujeitos, utilizam-se do conhecimento linguístico internalizado para expressar-se. Mas é necessário transcender “os achismos” na busca constante em materiais diversos, discriminando intencionalidades; a fim de aperfeiçoar seus pontos de vista na relação com o outro, como também imergindo nos conhecimentos científicos. Mais importante ainda é perceber que, “[...] quando se dialoga com alguém ou se lê um texto, é pela interlocução que se constroem os sentidos; também é nela que os interlocutores se constituem e são constituídos” (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 61). Afinal, há maior fonte de saber discursivo que os proporcionados pelos textos e seus contextos? O documento (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a) ao enfatizar a formação intelectual dos alunos, afirma que os textos “[...] estão impregnados das visões de mundo [...] resultam das escolhas e combinações [...] e evidenciam [...] o universo de seu autor: o que pensa, como pensa, como expressa esse pensamento, que diálogos trava com outros textos de outros interlocutores” (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 67).

Faz-se necessário que o professor oportunize aos alunos o contato com as diferentes ferramentas de ensino (livros, revistas, jornais, dicionários, mapas, internet [sites], celular entre outros), mostrando-lhes a eficácia de cada um, seu contexto e sua relevância na formação pessoal e profissional. Lembrando que é na interação com o outro (professor, colega, amigo, familiar, autor ou ferramenta) que se constroem as aprendizagens e a autonomia. E, neste aspecto, “[...] a língua [seja ela qual for], organismo vivo que obedece aos usos e às necessidades de seus falantes [...]” (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 66, acréscimo nosso), lhes auxilia na interação, pois é no processo discursivo que se efetivam os novos

³⁹ No documento (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a) a referência a gêneros textuais está diretamente ligada ao manuseio de textos orais ou escritos concretizados em eventos comunicativos. Sendo estas entidades empíricas fruto das mais diversas práticas discursivas que fazem parte de vida nos diferentes âmbitos sociais (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 64).

saberes. Assim, o “[...] patrimônio cultural leva a um diálogo mais consistente entre o repertório pessoal e os textos orais e escritos a que o aluno tem acesso e aos que ele produz” (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 69). Dessa forma, pode-se preconizar que o conhecimento se constrói nas leituras e se ressignifica no diálogo interativo com o outro. Ainda, ao se referir ao desenvolvimento da competência interativa, o documento (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a) ressalta que os professores de Língua Portuguesa devem considerar que:

- Os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem devem ter consciência de que qualquer língua, entre elas a portuguesa, comporta um grande número de variedades linguísticas, que devem ser respeitadas.
- Tais variedades são mais ou menos adequadas a determinadas situações comunicativas, nas quais se levam em consideração os interlocutores, suas intenções, o espaço, o tempo.
- Quando se considera a pluralidade de discursos proporcionados por essas variedades, nas modalidades oral e escrita, torna-se pertinente o questionamento de rótulos como certo e errado.
- Cabe à escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha oportunidade de avaliar a adequação das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas.
- A norma culta, considerada com uma das variedades de maior prestígio quando se trata de avaliar a competência interativa dos usuários de uma língua, deve ter lugar garantido na escola, mas não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento linguístico proporcionado ao aluno (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 75-76).

Segundo o PCN+ (LCT, BRASIL, 2002a), o estudante tem papel importante na sala de aula, mas é preciso lembrar que o professor tem responsabilidade e capacidade para conduzir suas aulas em prol do desenvolvimento de competências e habilidades para a promoção de diálogos orais e escritos com colegas, textos ou autores visando à construção de saberes. Mas o documento solicita que a escola e os professores elaborem uma proposta de trabalho, segundo as competências e habilidades, atentando-se: à seleção e articulação de conteúdos em consonância com sua distribuição nos três anos; à diversidade dos alunos que frequentam a escola; à disposição de tempo (espaço) para o trabalho interdisciplinar (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 70).

Ainda o documento (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a) reforça que “[...] **pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade**” (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 70, grifos do autor).

Nesses termos, é preponderante aproveitar as situações comunicativas para que os alunos se sintam sujeitos do processo: falando, ouvindo, concordando, discordando e, acima de tudo, colocando-se no lugar do outro e respeitando os diferentes argumentos na construção

do discurso. “É preciso saber falar, adequando o discurso à situação proposta; e é necessário saber ouvir, para que a fala do outro ganhe legitimidade e possa ser avaliada” (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 76), porém quando é dito “saber falar” não se refere ao uso da norma padrão, mas sim ao emprego de argumentos fundamentados e contextualizados em prol da continuidade do discurso. É pertinente que o professor enfatize que existe desvalorização em relação às variantes linguísticas que não pertençam ao uso culto da língua, mostrando-lhes que os discursos são mais ou menos adequados às situações.

Dessa forma, é preciso levar em conta que não só no Brasil as salas de aulas são compostas por enormes variedades linguísticas que carregam consigo “[...] as noções de certo ou errado, tão típicas da abordagem normativa ou prescritiva [...]” (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 82) da gramática que nutrem discriminação, preconceito, desmerecimento... e causam muitos “calares” na população, que não se enquadra nos padrões linguísticos estipulados pela “minoridade prestigiada”. Numa reversão, poder-se-ia abrir espaços para as noções de adequação ou inadequação em virtude das situações comunicativas de que o falante participa, valorizando o seu “falar”, a sua identidade, a sua cultura e o seu conhecimento. Diante do tamanho preconceito linguístico imposto,

[...] é papel da escola lidar de forma produtiva com a variedade linguística de sua clientela, sem perder de vista a valorização da variante linguística que cada aluno traz consigo para a escola e a importância de se oferecer a esse aluno o acesso à norma padrão – aquela que é prestigiada quando se testam suas habilidades para ingressar no mundo do trabalho, por exemplo (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a, p. 82).

E, por fim, pode-se perceber o quanto o documento (PCN+: LCT, BRASIL, 2002a) contribuiu para o desenvolvimento de um aluno autônomo, participativo e atuante com capacidade de promover interações discursivas, amparado em seus saberes escolares e de mundo.

Na subseção seguinte, trataremos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), criadas em 2013, também para fortalecer o trabalho a ser desenvolvido pelo professor em sala de aula em prol de uma educação de qualidade, especialmente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa.

3.3 As DCNs e as DCNEM

Nos últimos anos, mais precisamente em 2013, o Conselho Nacional de Educação realizou uma série de estudos, debates, seminários e audiências públicas que contaram com a

participação dos sistemas de ensino, dos órgãos educacionais e da sociedade civil, no intuito de atualizar os documentos parametrizadores da educação brasileira. Para tanto, elaboraram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)⁴⁰, cujo objetivo principal foi inspirar as instituições e os sistemas de educação na elaboração das políticas de gestão, principalmente os Projetos Político Pedagógicos (PPP) com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos mediante uma educação de qualidade que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna (BRASIL, 2013b, p. 5).

As DCNs (BRASIL, 2013b) também frisam que, para atender às demandas tecnológicas, mercadológicas, sociais e aos anseios dos estudantes, é preciso que a escola acolha os diferentes saberes, manifestações culturais e óticas, empenhando-se para constituir, um espaço de heterogeneidade e pluralidade. Neste sentido, é preciso que as escolas desempenhem papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no respeito e na valorização das diferenças: física, sensorial e socioemocional; além das de origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica (BRASIL, 2013b, p. 27). Ainda, as DCNs (BRASIL, 2013b) propõem o trabalho com foco na disciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. Especialmente, na interdisciplinaridade, que pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra (BRASIL, 2013b, p. 28).

Vale lembrar que o currículo do Ensino Médio é composto por uma base nacional comum e por uma parte diversificada (de responsabilidade dos Estados), porém ambos precisam estar articulados em prol da integralidade do conhecimento. As DCNs (BRASIL, 2013b) reverberam ser importante considerar que há,

[...] vigência de um quadro de mudanças e propostas que afetam todo o sistema educacional e, particularmente, o Ensino Médio, dentre as quais se destacam os seguintes exemplos: [...] **XVI** – a consolidação de sistemas nacionais de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); **XVII** – a reformulação do ENEM e sua utilização nos processos seletivos das Instituições de Educação Superior, visando democratizar as oportunidades de acesso a esse nível de ensino, potencialmente induzindo a reestruturação dos currículos do Ensino Médio; **XVIII** – a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação (BRASIL, 2013b, p. 148-149).

⁴⁰ As DCNs se apresentam em um único livro, composto por 562 páginas, pautando-se, especialmente na LDB para promover o aperfeiçoamento da Educação nacional, focando no atendimento às novas demandas educacionais geradas pelas transformações sociais e econômicas e pela acelerada produção de conhecimentos.

O documento vai além e propõe que para se conquistar a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na “[...] ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade [...]” (BRASIL, 2013b, p. 152), com fins no desenvolvimento de sujeitos individuais e sociais, cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. Primordialmente, os conteúdos da base e da parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, nas linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda os saberes que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos estudantes (BRASIL, 2013b, p. 185-186).

Em 21 de novembro de 2018, propõe-se a Resolução nº 03 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio: as DCNEM, tendo em vista as alterações ora introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017. A Resolução nº 03 define que a nova estrutura curricular do Ensino Médio deve contemplar a formação geral básica dos estudantes com carga horária de 1800 horas e prevê a inclusão dos itinerários formativos com carga horária de 1200 horas, resultando num Ensino Médio com carga horária de 3000 horas (BRASIL, 2018f).

De acordo com as DCNEM (BRASIL, 2018f) a realização do trabalho embasado nas áreas do conhecimento oportuniza ao estudante apropriar-se dos conceitos e das categorias básicas, não por um viés cumulativo de conhecimentos e informações, mas sim, estabelecendo um conjunto de saberes integrados e significativos. Desta forma, contemplando um percurso formativo imbuído em:

- a) competências e habilidades na aplicação dos conhecimentos desenvolvidos;
- b) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que estão presentes na produção moderna;
- c) práticas sociais e produtivas determinando novas reflexões para a aprendizagem;
- d) domínio das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2018f, p. 5).

Ainda, as DCNEM (BRASIL, 2018f) preveem que os itinerários formativos⁴¹ e suas estruturas/combinções curriculares levem em conta o sistema de ensino e também

⁴¹ Vale ressaltar que os itinerários formativos possuem quatro eixos estruturantes, Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, devendo cada itinerário atravessar no mínimo um dos eixos, mas preferencialmente todos. Esses eixos têm por finalidade integrar os

estabelecem que sua constituição seja definida considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade dos estudos e sua inserção no mercado de trabalho, bem como um estudo sistemático dos contextos locais e os sistemas de ensino (BRASIL, 2018f, p. 8).

Em se tratando do ENEM, as DCNEM (BRASIL, 2018f) em seu Art. 32 determina que a matriz seja elaborada em consonância com as proposições da BNCC (inclusive o que consta nos Itinerários formativos) (BRASIL, 2018g, p. 15), conforme: “§ 1º O [...] [ENEM] será realizado em duas etapas, onde a primeira terá como referência a [...] BNCC e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos” (BRASIL, 2018g, p. 15, acréscimo nosso). E, o § 2º acrescenta que o estudante que fará sua inscrição no ENEM “[...] escolherá as provas do exame da segunda etapa de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar” (BRASIL, 2018g, p. 15) e adverte no § 3º que “As instituições de ensino superior deverão considerar para fins de acesso os resultados de ambas as etapas do Exame Nacional do Ensino Médio, quando for o caso” (BRASIL, 2018g, p. 15).

Por fim, em concomitância com a BNCC (BRASIL, 2018e) e as DCNEM (2018f) a nova estrutura curricular deve contemplar a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, a fim de redesenhar o currículo, dar sentido ao fazer pedagógico (conhecimentos contextualizados e integrados) por áreas do conhecimento, oportunizando o protagonismo juvenil.

3.4 Lei 13.415/2017 - Reforma do Ensino Médio de 2017

A Lei 13.415/2017 teve origem na aprovação da Medida Provisória 746 de 2016 (2016b)⁴² que determinou a Reforma do Ensino Médio. Esta última têm várias forças por trás dela, afinal promulgou-se a:

diferentes arranjos de formação oferecidos e devem aprofundar e ampliar as aprendizagens em áreas do conhecimento, garantindo a apropriação de procedimentos cognitivos com o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil (BRASIL, 2018f, p. 7). Também, os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2020g).

⁴² Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino

Altera[ção d]as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017a, acréscimo nosso).

Desta forma, a Lei 13.415/2017 instituiu a Reforma do Ensino Médio em 2017, como já almejava a LDB (lei 9.394/96). A primeira alteração consta da mudança na carga horária, conforme o artigo 24, § 1º que propõe a ampliação progressiva para mil e quatrocentas horas (e no máximo mil e oitocentas horas) distribuídas nos duzentos dias letivos com um mínimo de mil horas anuais de carga horária, a contar de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017a).

Vale ressaltar que com a LDB (lei 9.394/96), o Ensino Médio passou a ter um caráter formativo e de terminalidade, superando a ideia de uma etapa intermediária (como era constituído anteriormente), conforme observações de Cury (2002):

[...] do ponto de vista jurídico, [são] consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico (CURY, 2002, p. 182, acréscimo nosso).

Neste ímpeto, segundo Cury (2002) o Ensino Médio passa a ter um objetivo formativo próprio, deixando de funcionar como mera etapa intermediária entre outros objetivos: foco no ensino superior ou no mercado de trabalho. Assim, fica nítida a orientação formativa que perpassam pelo prosseguimento dos estudos, preparação básica para o trabalho e a cidadania, aprimoramento como pessoa humana até a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996).

da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (2018b).

Já, ao analisarmos o texto da Lei nº 13.415/2017, percebemos um movimento em direção a uma proposta de formação mais delimitada, destoando do proposto pela LDB de 1996. Embora a Lei de 2017 proponha, inicialmente, que os currículos devem considerar a formação integral do aluno, percebe-se uma valorização ínfima a alguns componentes curriculares em detrimento de outros quando constitui o ensino obrigatório de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do Ensino Médio (BRASIL, 2017a).

O artigo 3º (BRASIL, 2017a), que passa a vigorar: 35-A da Lei, nº 13.415/2017, enaltece que: “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017). Na mesma lei, o artigo 4º, também passa a adotar nova alteração: artigo 36 e propõe que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017a).

A partir dessa análise, é possível inferir que a promoção da divisão do currículo em cinco itinerários formativos abre caminhos para que se atribua a obrigatoriedade dos componentes curriculares que constam na Lei e as demais se diluam nos itinerários formativos. Visto que houve a supressão da obrigatoriedade de disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia (as três últimas com legislações específicas que garantem a sua obrigatoriedade). Mas enquanto a reforma do Ensino Médio tramitava no Congresso Nacional, houve significativa comoção no cenário nacional e o texto final da Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017a), tentou amenizar tal redação, optando por prever a obrigatoriedade não das disciplinas, mas de seus estudos e práticas nas respectivas áreas dos componentes curriculares.

Ainda é importante mencionar o acréscimo à lei do artigo 61 que visa à contratação de profissionais com notório saber⁴³ para ministrar as disciplinas técnicas, especialmente dos itinerários formativos, ou seja, os componentes curriculares das áreas profissionais.

Por fim, mesmo com as ressalvas desta lei, percebe-se que faz-se necessário superar a visão dualista do ensino: formação para o trabalho e formação intelectual, buscando a valorização da formação integral do aluno.

Na sequência, temos o capítulo 4, intitulado Metodologia, no qual, vamos detalhar os procedimentos de análise e de coleta de dados da pesquisa, também vamos estudar o percurso histórico da criação do ENEM (1998 a 2018), bem como compreender como as características e a constituição da Prova de LCT – LP.

⁴³ O notório saber é o reconhecimento de por respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, não necessitando ter uma formação em licenciatura (BRASIL, 2017a).

4 METODOLOGIA

“Estudar [pesquisar] não é um ato de consumir ideias,
mas de criá-las e recriá-las”
(FREIRE, 1981, p. 10, acréscimo nosso).

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, sob a perspectiva de análise qualitativa e quantitativa. Primeiro adotamos a pesquisa bibliográfica, de modo a ter uma visão mais precisa do trabalho da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional. Na sequência, nos apoiamos na pesquisa documental, por ser a mais apropriada aos objetivos propostos, pois revisamos os documentos norteadores do ensino da Língua Portuguesa na esfera federal no que tange ao tratamento da variação linguística e do gêneros do discurso à luz da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional.

4.1 Tipo de pesquisa

Pesquisar é um ato conjunto que perpassa pelas experiências vividas pelo sujeito, mas acima de tudo pela curiosidade de descobrir algo ou aprofundar-se em determinado assunto por meio da ciência. Segundo Bondía (2002, p. 20), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]”. É através das experiências que o sujeito passa pela (auto)formação e (trans)formação necessárias para seu crescimento pessoal e profissional, mas acima de tudo por sua constituição de sujeito crítico, reflexivo e disposto a contribuir com a vida de seu semelhante. Conforme Frigotto (2004, p. 81), é preciso dar ênfase que “[...] não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior ao plano do conhecimento e no plano histórico-social”.

Observando de um modo mais filosófico e reflexivo, Minayo (2011) considera a pesquisa uma “[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É [assim é] a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” (MINAYO, 2011, p. 17, acréscimo nosso). Desta forma, a pesquisa é o cerne da educação, afinal é ela quem vai revigorando e contribuindo para a resolução dos enfrentamentos.

Lakatos e Marconi (2003, p. 139, acréscimo nosso) conceituam o ato de pesquisar como um “[...] procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. [Também] é encontrar respostas [...], utilizando métodos científicos”.

Vale enfatizar, segundo Frigotto (2004), que ao iniciar um estudo, o pesquisador

[...] tem em mãos não um problema específico, mas sim, uma problemática, ou seja, uma situação que precisa ser investigada. Isso se torna importante pelo fato de o pesquisador já ter algum conhecimento prévio da situação. As condições já existentes fazem com que o pesquisador não chegue intelectualmente vazio em relação à problemática a ser estudada (FRIGOTTO, 2004, p. 87).

Assim, enquanto pesquisador necessita tomar algumas decisões (aceitando, trocando, descartando, elencando, evidenciando entre outras), a fim de que fenômeno em estudo seja pertinente aos seus propósitos de pesquisa. Para tanto, o pesquisador assume um relevante papel de mediação na pesquisa, mas antes de mais nada precisa deixar de lado sua intuição para não destoar os dados reais da coleta. Levando sempre como prerrogativa que “[...] os meios empregados para coletar os dados interferem nos dados a serem coletados [...]” (LABOV, [1972] 2008, p. 63). Neste mesmo olhar, Bourdieu (2001) afirma que, normalmente,

[...] o pesquisador oferece o mundo tal como ele o pensa (isto é, como objeto de contemplação, representação, espetáculo) como se fosse o mundo tal como ele se apresenta àqueles que não têm a disponibilidade (ou o desejo) de se retirar dele para pensá-lo; situa como princípio de suas práticas, ou seja, em sua “consciência”, suas próprias representações espontâneas ou elaboradas, ou pior, os modelos que teve de construir (por vezes contra sua própria experiência ingênua) para dar conta de suas práticas (BOURDIEU, 2001, p. 64).

Para tanto, em um trabalho investigativo é sempre relevante que o pesquisador selecione com muito cuidado e perspicácia os instrumentos utilizados. Nestes termos, a fim de sintetizar a atividade investigativa do pesquisador, Lakatos e Marconi (2003) pontuam seis etapas para o desenvolvimento de uma pesquisa,

1. Seleção do tópico ou problema para a investigação.
2. Definição e diferenciação do problema.
3. Levantamento de hipóteses de trabalho.
4. Coleta, sistematização e classificação dos dados.
5. Análise e interpretação dos dados.
6. Relatório do resultado da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 155).

Desta forma, além do interesse pela pesquisa é preciso que o pesquisador desenvolva determinadas competências necessárias para chegar ao resultado final, dando notoriedade e relevância ao seu estudo e contribuindo com as necessidades do meio e dos sujeitos. Nesta mesma linha, Frigotto (2004, p. 81) ressalta que é a partir dos estudo da “[...] investigação que o pesquisador tem de recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições [...]” (FRIGOTTO, 2004, p. 81), enfim é o momento do pesquisador vislumbrar o objeto estudado em sua constituição. E, para que esse procedimento seja bem-sucedido no campo da ciência, ele precisa ser significativo, cumprindo a tarefa de transformar a realidade concreta e histórica. Ainda, segundo Freire (1996) o ensino e a pesquisa são elementos indissociáveis, afinal é preciso refletir que: “Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 1996, p. 32). De forma sucinta, a Pesquisa ocorre porque ainda há algo a se conhecer, a se buscar e a se comunicar.

Para tanto, toda a pesquisa tem início no escopo de escolha da técnica ou método a ser empregado, ou seja, o tipo de pesquisa utilizado. Assim, tem-se o levantamento de dados que um dos passos de toda pesquisa científica, seja ela de caráter documental ou bibliográfico.

4.1.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica compreende oito distintas fases, iniciando na escolha do tema e perpassando pela elaboração do plano de trabalho, sua identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação e, por fim: a redação (escrita) do todo (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 44). Para Macedo (1994) a pesquisa bibliográfica é “[...] uma espécie de “varredura” do que existe sobre um assunto e o conhecimento dos autores que tratam desse assunto, a fim de que o estudioso não “reinvente a roda”!” (MACEDO, 1994, p. 13).

Em outras palavras, podemos nos ancorar em Paiva (2019) para afirmar que a pesquisa bibliográfica vai além da mera compilação de teorias e conceitos existentes, ela propõe-se a contextualizar e “[...] mostrar o que já existe sobre o objeto investigado. [Mas] [...] não é uma simples compilação dos resultados [...] [nem] uma mera descrição do material pesquisado [...]” (PAIVA, 2019, p. 59-61, acréscimos nossos). Este material pesquisado/coletado pode ir

de “[...] estudos já publicados em livros e artigos acadêmicos, além de informações encontradas em relatórios, *podcasts*, páginas da *web*, blogs, vídeos, bancos de dados, apresentações digitais, gravações de palestras, folhetos etc.” (PAIVA, 2019, p. 61).

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Boccato (2006) sugere que o pesquisador realize um “[...] planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendido desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão quanto a sua forma de comunicação e divulgação” (BOCCATTO, 2006, p. 266), para efetivar com êxito o percurso de investigação teórico-prático nos mais diferentes materiais de consulta.

4.1.2 Pesquisa documental

A pesquisa de cunho documental caracteriza-se por utilizar-se de documentos, escritos ou não, denominando-se fontes primárias (LAKATOS, 2017, p. 175). Estes documentos materializam-se em arquivos públicos de livre acesso. Severino (2007) define a pesquisa documental como:

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007, p. 122-123).

Nestes termos, Ludke (2012) assevera que a pesquisa contribui para além do conhecimentos cognitivos, ela aprimora todo um desenvolvimento profissional, ou seja, um acontecimento social, em outras palavras, é com a pesquisa que, “[...] professores e estudantes se beneficiam, [...] de situações reais de prática de pesquisa [...]” (LUDKE, 2012, p. 46). Desta forma, o pesquisador vai engrandecendo as descobertas no campo científico, social, educacional (entre outros) aprimorando e qualificando cada vez mais os saberes.

Neste aspecto, podemos sintetizar que o ponto de partida é um texto: oral ou escrito. Da mesma forma que atribuímos valor aos enunciados do sujeito, precisamos demonstrar nosso compromisso com a educação, estando em constante busca pelo conhecimento e pelas inovações tecnológicas, a fim de aperfeiçoar nosso fazer pedagógico. Assim, nos respaldamos em Bortoni-Ricardo (2008) ao pontuar que

[...] o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir

conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Assim, destoando de um ensino propositivo de “normas pelas próprias normas”, em confronto com os diferentes saberes dos educandos, os documentos balizadores da educação e as provas externas escolares, propomos esta dissertação quantitativa e qualitativa. Conforme, reitera Bortoni-Ricardo (2012),

A pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que é a variável dependente. Já a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 34).

Nestes termos, oriunda das inquietações de experiências de trabalho das professoras da Educação Básica, o objeto de estudo desta dissertação, ressalta que antes de mais nada, a pesquisa precisa ser significativa para seu (s) autor (es), pois ela requer leitura – reflexão – escrita, além de ser uma proposição científica. Nestes termos, compactuamos com Vera (1979), ao afirmar que numa pesquisa, o objeto ou,

[...] o problema – pode surgir de circunstâncias pessoais ou profissionais, da experiência científica própria ou alheia, da sugestão proveniente de uma personalidade superior, do estudo, da própria cultura, da leitura de grandes obras, etc. Em todos os casos, trata-se de uma questão que se nos apresenta com certa sutileza, que move nosso interesse e nos convida a buscar uma solução (VERA, 1979, p. 97).

Desta forma, além do caráter científico, da motivação pela pesquisa e da relevância de cunho escolar, esta pesquisa é motivada pela nossa experiência dedicada ao ensino público. Principalmente, ao Ensino Médio, por ser no final desta etapa da Educação Básica que os estudantes, necessitam retomar todos os conhecimentos escolares e extraescolares para demonstrarem na prova do ENEM suas competências e habilidades a fim de garantir o melhor resultado e conquistar uma vaga no ensino superior, especialmente, em uma universidade pública. Vale ressaltar que, nos três últimos anos da Educação Básica cabe a escola num todo trabalhar a fim de orientar os estudantes à escolha da carreira profissional, através de um curso técnico, vestibular ou ENEM. Lembrando-os que o estudo sempre trará benefícios e

abrirá as portas do mercado de trabalho, seja ele formal ou informal. No entanto, sabe-se que há os que são ‘chamados’ pelo mercado de trabalho precocemente e deixam de lado a formação profissional.

4.2 *Corpus*

O *corpus* que selecionamos para análise nesta pesquisa foi constituído por 21 cadernos de provas do ENEM da área de LCT – LP do período de 1998 a 2018 disponíveis no *website* do INEP [<http://www.inep.gov.br>]. Optamos pelo caderno da PROVA AMARELA⁴⁴ porque foi utilizado pelo INEP nos Relatórios pedagógicos do Exame disponibilizados. Após o levantamento do *corpus*, fizemos a seleção por ano de todas as questões do componente curricular língua portuguesa das Provas da área de LCT do período de 1998 a 2018, conforme a tabela 1:

Tabela 1: *Corpus* da pesquisa.

Ano	ENEM1											ENEM2									
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Total parcial	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	35	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Total parcial	165											323									
Total geral	488																				

Fonte: Elaborado pela autora.

Como demonstrado na tabela, de modo geral, nosso *corpus* é constituído por 488 questões da área de LCT – LP do período investigado, dentre as quais 165/488 (34%) são do

⁴⁴ São quatro os cadernos de prova aplicados pelo ENEM, que se apresentam em diferentes cores (amarelo, azul, branco, cinza e rosa) com os mesmos itens segundo cada área do conhecimento, mas dispostos em ordem diferente para evitar fraude. Após a realização da prova, o INEP divulga o gabarito de todos os cadernos segundo as cores e as áreas de conhecimento para conferência do candidato.

ENEM1 e 323/488 (66%) do ENEM2. De modo específico, são 15/63 (24%) questões que constituem cada prova de LCT – LP do ENEM1 e 32/90 (36%) questões que envolvem cada prova de LCT – LP do ENEM2, com exceção da prova do ano de 2009 que apresentou 35/90 (39%) questões.

Antes de passar ao detalhamento dos aspectos metodológicos empreendidos para investigação das provas, apresentamos breve histórico sobre a criação do ENEM no país.

4.3 ENEM: trajetória histórica

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi aplicado pela primeira vez em 1998, quando se ambicionava e ousava construir no Brasil uma avaliação semelhante as que aconteciam nos países de primeiro mundo, como: o *Scholastic Aptitude Test* (SAIT) nos Estados Unidos, o *Baccalauréat* (BAC) na França e o *General Certificate of Education Advanced* (CGE) na Inglaterra. A proposta era elaborar um Exame com o intuito de avaliar o desempenho dos estudantes no fim da Educação Básica, sinalizando pontos fortes e frágeis da educação brasileira (FERREIRA, 2013), a fim de melhorar a aplicação das políticas públicas.

Assim, o ENEM foi criado como medida estratégica para “[...] estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior” (BRASIL, 1998f, p. 7). Encontra-se respaldado pelos postulados legais da LDB 9.394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Introdução, BRASIL, 1997a; LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b; 1998g), das Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica e da Reforma do Ensino Médio (1998f) e do SAEB (BRASIL, 2018a, p. 12). Além de sistema de avaliação da educação básica, o ENEM foi recomendado como instrumento único ou concomitante aos processos de ingresso ao Ensino Superior, conforme Parecer nº 98/99 (BRASIL, 1999a) do Conselho Nacional de Educação (CNE). O ENEM nasceu timidamente e, aos poucos, foi apresentando identidade própria e, para incentivar as transformações do Ensino Médio, especialmente, se estipulou que, ao final da Educação Básica, o aluno demonstre:

- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998f, p. 9).

O ENEM foi aplicado, pela primeira vez, em 1998 e, a partir do segundo ano de vigência, algumas universidades federais foram aos poucos aderindo ao ENEM como método de seleção às vagas ofertadas para os cursos de graduação (substituindo, aos poucos, o vestibular). Para atender aos objetivos propostos, o ENEM estruturou-se a partir de uma matriz de cinco competências interdisciplinares, que correspondiam a domínios específicos da estrutura mental, expressas por 21 habilidades interconectadas.

A partir desta matriz de competências e habilidades inter-relacionadas, é que o ENEM originou seu construto, tanto no que se refere a primeira fase: ENEM1⁴⁵ (1998 a 2008) quanto em sua segunda fase: ENEM2 (2009 a 2018) em que passou por ampliação, reformulação e reestruturação, a fim de melhor atender aos candidatos, às instituições escolares e às universidades.

Desde 2001, o ENEM passou a ser ofertado gratuitamente aos candidatos concluintes do Ensino Médio de escolas públicas, concluintes do Ensino Médio carentes das escolas particulares e egressos do Ensino Médio carentes (BRASIL, 2018a, p. 7).

Em 2009, o Exame passou por mudanças significativas. Desta forma, além de ser um dos instrumentos de acesso ao ensino superior não só das universidades públicas, mas também das privadas e dos institutos federais do país, bem como de universidades do exterior, o ENEM poderia ser utilizado como instrumento de acesso à programas do Ministério da Educação (Sisu, ProUni e FIES)⁴⁶.

Com base em um conjunto de competências e habilidades que compõem o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)⁴⁷ do ensino médio e a matriz do ENEM do período 1998-2008, uma nova configuração da Matriz de Referência foi organizada para cada uma das quatro áreas do conhecimento: Linguagens,

45 Alertamos o leitor que, daqui em diante, utilizaremos essas duas siglas para nos referirmos às duas fases do Exame.

46 O Sisu (Sistema de Seleção Unificada) é o sistema informatizado no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM. Os candidatos são classificados de acordo com suas notas no exame (BRASIL, 2020d). O ProUni (Programa Universidade para Todos) é um programa que oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior. (BRASIL, 2020b). O FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) é um programa instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos oferecidos por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa (BRASIL, 2020a).

47 O ENCCEJA foi criado em 2002, mas teve sua aplicação interrompida de 2009 a 2015. Em 2016, foi retomado e seu foco é a avaliação de competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram no período regular a educação básica. Para certificação, é preciso ter, respectivamente, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do exame do ensino fundamental, e, no mínimo, 18 anos completos no dia de aplicação da prova do ensino médio (BRASIL, 2019).

Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia); e Matemática e suas Tecnologias (Matemática).

Visto a dimensão que o ENEM assumiu, seu objetivo de criação expandiu-se e, tanto a Matriz de competências, como a Matriz das habilidades que fundamentaram a Prova Objetiva de múltipla escolha usada para a aplicação do ENEM1 (1998-2008), foram revistas, reelaboradas e readaptadas, a fim de atender a nova demanda. No ENEM2, a Matriz de competências passou a denominar-se, como: Eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento,

I-Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II-Compreender fenômenos (CF): 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-Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV-Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V-Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 2013a, p. 7-8).

Vale lembrar que as questões do ENEM sempre tiveram como premissa partir de situações-problema, caracterizadas por apresentarem enunciados mais extensos, contextualizados e explicativos e, na maioria das vezes, tendo um texto como suporte para resolução das questões, denominado de texto motivador, destoando do que os exames de vestibular sempre propuseram (BRASIL, 1998a; BRASIL, 1998f; BRASIL, 2005a; BRASIL, 2013a; BRASIL, 2019). A fim de sistematizar as informações supracitadas e evidenciar o alcance que o ENEM obteve desde sua criação, sistematizamos, na tabela a seguir, o número de inscritos ao longo dos 20 anos.

Tabela 2 – Número de inscritos no ENEM (1998-2018).

ENEM 1		ENEM 2	
1998	157.221	2009	4.138.025
1999	315.960	2010	4.626.094
2000	390.180	2011	5.366.949
2001	1.624.131	2012	5.791.066
2002	1.829.170	2013	7.173.910
2003	1.882.393	2014	8.722.910
2004	1.552.316	2015	7.792.025
2005	3.004.491	2016	8.681.686
2006	3.742.827	2017	6.763.122
2007	3.584.569	2018	5.513.000
2008	4.018.050		

Fonte: Elaborado pela autora.

O número total de inscritos ao longo dos anos revela um acréscimo significativo no número de candidatos proporcionado por incentivos nos três primeiros anos e pela inscrição via Correios. Outro fator que pode ter contribuído com a ampliação do número de inscrições deu-se pela adesão das universidades públicas. Também podemos notar um número mais elevado de inscritos entre os anos de 2009 a 2016, quando o ENEM teve seu objetivo estendido à certificação do Ensino Médio aos candidatos jovens e adultos por meio do ENCCEJA. Porém, no ano subsequente (2017), em razão do retorno da aplicação do ENCCEJA, percebe-se o decréscimo no número de inscritos no ENEM.

Assim, a Prova Objetiva do ENEM composta por questões de múltipla escolha, desafia o candidato a ler, interpretar, compreender e refletir, com o intuito de depreender a resposta correta. Para tanto, é preciso que nesta leitura o candidato leve em consideração seus conhecimentos construídos ao longo de sua formação (escolar e extraescolar) e faça as devidas relações, sendo criterioso na escolha da alternativa que mais se aproxima da resposta à proposição. Afinal, cada questão propõe uma situação-problema devidamente contextualizada, muitas vezes, promovendo a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas e sua articulação com o mundo. As questões apresentam normalmente, fragmentos dos mais

variados gêneros discursivos que abordam as diferentes linguagens para apresentar dados, conceitos, conhecimentos e informações. Tais gêneros, somam-se à situações-problema de cada questão, elaboradas com o intuito de provocar no candidato, nem que seja momentaneamente, um “conflito cognitivo” que o permita mobilizar os conhecimentos construídos em sua formação e reorganizá-los para resolver a questão propositiva de forma rápida e bem-sucedida (BRASIL, 2001b, p. 14). Para ilustrar os principais acontecimentos que fundamentaram o ENEM, nestes 20 anos, criamos uma linha do tempo, disposta nos anexos G e H (p. 263 e p. 264).

Neste âmbito de um Exame para avaliar a qualidade de ensino dos egressos do Ensino Médio, o ENEM passou a ser um dos únicos instrumentos de acesso para o ensino superior nas universidades públicas, além de a nota do participante ser adotada como um dos critérios para acesso à programas do governo federal: FIES e Bolsa de Estudo nas universidades particulares. Em razão de sua repercussão, o ENEM ampliou seus objetivos e passou a servir de base para: a)Compor a avaliação de mediação da qualidade do Ensino Médio no País; b)Subsidiar a implementação de políticas públicas; c)Criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio; d)Desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira; e)Estabelecer critérios do participante à programas governamentais; f)Construir parâmetros para a autoavaliação do participante, com vista à continuidade da sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; g)Certificar nível de conclusão do Ensino Médio; h)Servir como mecanismo de acesso à Educação Superior ou em processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; i)E, por último, critério para as seleções do Programa Ciências Sem Fronteiras (BRASIL, 2013a, p. 12-13).

Em janeiro de 2017, o MEC realizou uma consulta pública solicitando a opinião dos possíveis candidatos, sobre os seguintes aspectos: o formato da aplicação do Exame em um ou dois dias e, se dois dias, em dois domingos seguidos ou em um domingo e uma segunda-feira, neste caso, na segunda-feira seria decretado feriado escolar (vale um adendo, de que muitos estudantes que participam do ENEM já estão inseridos no mercado de trabalho); a segunda questão, ficou aberta para sugestões e, a terceira, sobre a possibilidade de realizar o ENEM por computador para reduzir gastos com deslocamentos, equipe e impressões.

Após a consulta, no mesmo ano, a aplicação do ENEM passou a ser realizada em dois domingos, sendo no primeiro a realização das Provas Objetivas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e suas Tecnologias, além da Prova de Redação com

duração de 5h30min. Já, no segundo dia, foram aplicadas as Provas Objetivas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e de Matemática e suas Tecnologias com duração de 5 horas.

Para lembrar e fortalecer o percurso de 20 anos do ENEM construímos o quadro a seguir, a fim de ressaltar a importância do contexto histórico-político-social na efetivação de projetos que, como o ENEM, são políticas públicas criadas para melhorar, neste caso, a Educação Básica. Para tanto, merece que se avaliem os benefícios atribuídos à comunidade escolar. Desta forma, o quadro foi inspirado em Polachini (2014), atualizando e agregando algumas informações pertinentes.

Quadro 5 – ENEM: Panorama histórico (1998-2018).

	ENEM 1998	ENEM 1999	ENEM 2000	ENEM 2001	ENEM 2002	ENEM 2003	ENEM 2004	ENEM 2005	ENEM 2006	ENEM 2007	ENEM 2008	ENEM 2009	ENEM 2010	ENEM 2011	ENEM 2012	ENEM 2013	ENEM 2014	ENEM 2015	ENEM 2016	ENEM 2017	ENEM 2018	
<i>Nº de questões/dia</i>	63 / 01	63 / 01	63 / 01	63 / 01	63 / 01	63 / 01	63 / 01	63 / 01	63 / 01	63 / 01	63 / 01	90 / 02	90 / 02	90 / 02	90 / 02	90 / 02	90 / 02	90 / 02	90 / 02	90 / 02	90 / 02	
MARCOS HISTÓRICOS	DCNEM PCN	PCNEM			PCN+		ProUni		OCEM			NOVO ENEM SISU			DCNEM							BNCC
PRESIDENTE do INEP	Maria Helena Guimarães do Castro				João Batista F. G. Neto	Otaviano Augusto Marcondes Helene	Raimundo Luiz Silva Araújo	Eliezer Moreira Pacheco	Reynaldo Fernandes				Joaquim José Soares Neto	Malvina Tania Turman	Luiz Cláudio Costa			José Francisco Soares	Luzir R. Lira Curri	Máris Inês Fini		
MINISTRO da EDUCAÇÃO	Paulo Renato Souza					Cristovam Buarque	Tarso Genro		Fernando Haddad					Aloísio Mercadante			José Henrique Paím	Cid Gomes / Luiz Cláudio Costa / Renato Janine Ribeiro / Aloísio Mercadante	Mendonça Filho			Rosângela Soares
PRESIDENTE do BRASIL	Fernando Henrique Cardoso					Luís Inácio Lula da Silva							Dilma Rousseff					Michel Temer				

Fonte: adaptado de POLACHINI, 2014, p. 45; BRASIL, 2019.

A partir de sua notoriedade e da adesão das universidades tanto públicas quanto particulares, o ENEM interferiu direta ou indiretamente na Educação Básica do país. Especialmente, porque a Prova do ENEM, nas quatro áreas do conhecimento, gira em torno de situações-problema que devem ser resolvidas pelos candidatos. Enfim, as questões do ENEM, diferentemente dos exames de vestibulares tradicionais, são caracterizadas por apresentarem enunciados mais extensos, contextualizados e explicativos; já, a Prova de Redação conta com textos de diferentes gêneros discursivos como textos de suporte à produção do texto dissertativo-argumentativo exigido.

Segundo Bagno (2015), diferentes instituições se especializaram no campo comercial e elaboraram as provas (Fundação Carlos Chagas, Fundação CESGRANRIO, CESPE), após o estudo de Bagno, temos outras instituições que se responsabilizaram pelas Provas Objetivas e também pela de Redação, como podemos acompanhar no quadro 6.

Quadro 6: Instituições responsáveis pela elaboração das Provas Objetivas e de Redação do ENEM (1998-2018).

Ano	Instituição responsável	Cidade sede
1998	CESGRANRIO	RIO DE JANEIRO-RJ
1999	CESGRANRIO	RIO DE JANEIRO-RJ
2000	CESGRANRIO/Fundação Carlos Chagas	RIO DE JANEIRO-RJ/ SÃO PAULO-SP
2001	CESGRANRIO	RIO DE JANEIRO-RJ
2002	CESGRANRIO	RIO DE JANEIRO-RJ
2003	CESGRANRIO	RIO DE JANEIRO-RJ
2004	CESGRANRIO	RIO DE JANEIRO-RJ
2005	CESGRANRIO	RIO DE JANEIRO-RJ
2006	CESGRANRIO/CESPE (UnB)	RIO DE JANEIRO-RJ/BRASÍLIA-DF
2007	CESGRANRIO/CESPE (UnB)	RIO DE JANEIRO-RJ/BRASÍLIA-DF
2008	CESGRANRIO/CESPE (UnB)	RIO DE JANEIRO-RJ/BRASÍLIA-DF
2009	CESPE/CESGRANRIO	BRASÍLIA-DF / RIO DE JANEIRO-RJ
2010	CESPE/CESGRANRIO	BRASÍLIA-DF / RIO DE JANEIRO-RJ
2011	CESPE (UnB)/	BRASÍLIA-DF

2012	CESPE (UnB)/	BRASÍLIA-DF
2013	CESPE (UnB)/	BRASÍLIA-DF
2014	CESPE (UnB)/	BRASÍLIA-DF
2015	FGV	RIO DE JANEIRO-RJ
2016	CESGRANRIO-CEBRASPE	RIO DE JANEIRO-RJ/ BRASÍLIA-DF
2017	CESGRANRIO/FGV/VUNESP*	RIO DE JANEIRO-RJ/ RIO DE JANEIRO-RJ/SÃO PAULO-SP
2018	CESGRANRIO / FGV	RIO DE JANEIRO-RJ/ RIO DE JANEIRO-RJ

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as instituições apresentam objetivos institucionais, concepções político-pedagógicas, interesses e convicções diferentes, como também suas correntes filosóficas e de aprendizagem que podem refletir na elaboração da Prova. Isso fica claro quando observa-se o construto das questões, desde a forma de estruturação; diagramação; espaçamento; extensão do texto, da pergunta e das alternativas; uso de textos clássicos ou contemporâneos; opção por um Gênero discursivo em detrimento de outro; além da ênfase em conteúdos ora mais voltados à literatura, compreensão/interpretação textual ou análise linguística, entre outras características pormenorizadas na sequência e, que dificultaram um pouco nossa coleta/análise. Mas, não foram empecilhos para nosso estudo e, sim, nos deram forças a buscar mais autores e trabalhos na área para ancorar nossas hipóteses e possíveis interpretações.

De outro lado, é preciso lembrar que, sendo o ENEM um sistema de avaliação, a responsabilidade é (ou deveria ser) exclusiva do INEP, como enunciador das questões que constituem o Exame nas diferentes áreas (BAGNO, 2015, p. 204). Em outras palavras, o Exame deveria ser pensado, elaborado, estruturado e diagramado por uma equipe técnica das quatro áreas do conhecimento. Afinal, em 20 anos de ENEM, o INEP já teve tempo hábil para construir um banco de questões suficientes para responsabilizar-se pelo Exame. Até, é possível compreender tal terceirização dos serviços nos 11 primeiros anos, mas depois, poderiam valorizar mais o dinheiro público.

Em 2020, o ENEM completou 22 anos e desde sua criação os resultados serviram para criar políticas públicas para tentar amenizar ou corrigir as lacunas da Educação Básica, por exemplo, em 2012, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), para fortalecer a base (1º ao 3º ano – Ensino Fundamental-Anos iniciais) e, em 2013, o PNE

(Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio), para aprimorar os conhecimentos no final da Educação Básica (1ª a 3ª série - Ensino Médio). Ambos programas de Formação Continuada do Governo Federal foram pensados para firmar os compromissos elencados nos documentos norteadores da Educação Básica em consonância com o que está sendo realizado em sala de aula. Para tanto, tais formações pautam-se num diálogo verossímil entre teoria e prática com foco na qualidade dos resultados finais das provas avaliativas: internas (Prova ANA, Provinha Brasil, Prova Brasil e ENEM) e externas (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA). Mas, mesmo com as formações continuadas, há uma considerável distância entre a teoria e a prática, especialmente porque os resultados das avaliações externas e internas estão aquém do esperado nessa etapa do ensino.

Ainda, é importante mencionar que, neste ano de 2020, o ENEM traz novidades aos candidatos com a oferta do Exame em edição impressa e digital. A modalidade impressa segue os mesmos padrões utilizados em anos anteriores, conforme edital (BRASIL, 2020e). A Prova digital, com edital exclusivo (BRASIL, 2020f), apresenta-se igual à impressa quanto às regras de inscrição, os meios de contato (email e telefone: fixo ou celular) com os candidatos, além do ingresso e permanência na sala. Na edição digital houve os recursos de acessibilidade e foi ofertada exclusivamente aos concluintes do Ensino Médio deste ano (ou que concluíram em anos anteriores), mas com uma ressalva, foram contemplados apenas os primeiros 100 mil inscritos, em cidades determinadas pelo INEP, conforme anexo do edital. Por exemplo, em Santa Catarina, a aplicação ocorrerá nas cidades de Brusque, Florianópolis, Joinville e São José. Vale ressaltar que a Prova de Redação segue os mesmos moldes: manuscrita a ser redigida em formulários de rascunho e formulário próprio, além de outros documentos impressos e fornecidos pelo Exame. Em 2021, a expectativa é de que a Prova de Redação seja aplicada na forma digital também.

4.3.1 A prova de LCT - LP do ENEM

Em seus dez primeiros anos de aplicação, de 1998 a 2008, o Exame constituiu-se em uma Prova objetiva única interdisciplinar com 63 questões objetivas de múltipla escolha e uma Prova de Redação, aplicadas em um único dia, mais especificamente no último domingo do mês de agosto (BRASIL, 1998a). A Prova Objetiva baseava-se no percentual de acertos que se transformava por somatória numa nota geral: a Teoria Clássica de Testes

(TCT)⁴⁸ e a Prova de Redação adotou uma matriz de cinco competências. Por fim, os resultados dos candidatos eram analisados num modelo pedagógico sob a ótica de cada uma das cinco competências e suas respectivas habilidades (BRASIL, 2018a, p. 5). Vale observar que, em uma prova de caráter interdisciplinar, itens relativos a uma mesma habilidade faziam parte de mais de uma competência.

Em 2009, o ENEM passou por significativas mudanças estruturais e foram propostas duas provas objetivas com 90 questões de múltipla escolha cada, totalizando 180 questões, organizadas em quatro distintas áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias). Desta forma, as provas são aplicadas em dois dias. Inicialmente, sábado e domingo e, posteriormente, em dois domingos no mês de novembro. As duas primeiras áreas foram aplicadas no primeiro dia do exame e as outras duas áreas subsequentes, no dia seguinte, mais a Prova de Redação. De igual modo na primeira fase, os instrumentos avaliativos foram revistos e ampliados, criando-se uma matriz de competências com suas respectivas habilidades para cada uma das áreas do conhecimento e uma matriz de referência para a Prova de Redação. A análise dos resultados passou para a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permitiu calcular os diferentes níveis de dificuldade de cada item e também construir uma escala de proficiência única, cumulativa para todos os anos, em cada área de conhecimento.

Como se vê, a Prova do ENEM apresenta-se distintamente na primeira fase, em relação à segunda: sua matriz de habilidades e competências; seus objetivos; sua organização estrutural composta por 63 versus 180 questões; uma Prova de conhecimentos gerais versus uma Prova por áreas do conhecimento; dois dias no lugar de um dia de aplicação do Exame; entre outros fatores que fez-nos denominar, nesta pesquisa, as primeiras 11 aplicações, cujo período compreende os anos de 1998 a 2008, de ENEM1 e as dez edições seguintes, que correspondem aos anos de 2009 a 2018, de ENEM2.

Cabe destacar que, de 1998 até 2018, a Prova do ENEM foi ofertada anualmente, contando até esta data com 21 edições porque, desde 2010, a Prova conta com uma segunda edição (ENEM PPL), aplicada 15 dias após a edição regular, destinada às Pessoas Providas de Liberdade (PPL) e aos jovens que cumprem medida socioeducativa com privação de

⁴⁸ A TCT, assim como a TRI citada mais adiante nesta seção, são duas teorias que se detêm em avaliar as respostas dos participantes entre as alternativas, bem como medir o grau de dificuldade de cada item e observar se há acerto casual. (BRASIL, 2013a, p. 8-9).

liberdade (BRASIL, 2020h; BRASIL, 2020i). Também, desde 2017, a Prova do ENEM é adaptada a fim de atender alunos com necessidades especiais: surdos e cegos (BRASIL, 2020h).

A interdisciplinaridade⁴⁹ e a transdisciplinaridade⁵⁰ são recorrentes no Exame, especialmente no ENEM1, conforme se destaca a seguir:

A matriz pressupõe, [...], que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em **todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola**. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura (BRASIL, 1998a, p. 9, grifos nossos).

A Prova Objetiva do ENEM mobiliza conhecimentos que

[...] manifesta[m]-se por meio da estrutura de competências e habilidades do participante que o possibilita ler (perceber) o mundo que o cerca, simbolicamente representado pelas situações-problema; interpretá-lo (decodificando-o, atribuindo-lhe sentido) e, sentindo-se “provocado”, agir, ainda que em pensamento (atribui valores, julga, escolhe, decide, entre outras operações mentais) (BRASIL, 2002c, p. 38, acréscimo nosso).

Desta forma, o ENEM constituiu-se, inicialmente, em uma Prova de conhecimentos gerais com o intuito de mostrar a experiência escolar dos jovens egressos do ensino médio brasileiro, o perfil dos candidatos, a caracterização das escolas que frequentaram e suas opiniões sobre as relações intervenientes no processo de aprendizado e convivência escolar. Assim, o ENEM consolidou o seu papel de instrumento (de referência) a serviço das políticas de educação no País, especialmente por contemplar as dimensões práticas, críticas

⁴⁹ Segundo os PCNs (EM: Bases legais, BRASIL, 2000b), a interdisciplinaridade perpassa por “[...] um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. [Ainda] deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência (BRASIL, 2000b, p. 21, acréscimo nosso).

⁵⁰ Tanto a transdisciplinaridade quanto a interdisciplinaridade estão contempladas no Art. 36 da LDB, quando propõe que a organicidade do currículo do Ensino Médio se “[...] destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (PCNs EM: Bases legais, BRASIL, 2000b, p. 21). Em outras palavras, a transdisciplinaridade acontece quando se “[...] articula as linguagens, a filosofia, as ciências naturais e humanas e as tecnologias, [pretendendo-se] contribuir para que, gradativamente, se vá superando o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar (idem).

e éticas da formação escolar, apontadas pela LDB (BRASIL, 1996): no que se refere à incorporação do “[...] caráter dinâmico do conhecimento e de sua aplicação na vida pessoal e social; permitir ao estudante uma avaliação comparativa de seu preparo geral para a vida em sociedade, garantindo seu direito de divulgar ou não seu resultado individual [...]” (BRASIL, 2018a, p. 9), bem como promover o respeito e a valorização da unidade e as diversidades distribuídas nas imensas terras brasileiras. Assim, para atender aos objetivos propostos, o ENEM estruturou-se em uma Matriz de cinco competências interdisciplinares, como meta, a serem atingidas pelos estudantes,

- I-**Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, entre outras;
- 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 enfrentar situações-problema, segundo uma visão crítica com vista à tomada de decisões;
- IV-**Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes;
- V-**Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço. (BRASIL, 1998c, p. 10).

O ENEM1 encontra-se amparado na Matriz de competências e habilidades. Dentre as 21 habilidades⁵¹ para todas as áreas do conhecimento, destacamos, em especial, do ENEM1, as habilidades de número 4, 5, 6, 18 e 19, conforme transcrevemos abaixo, porque acionam conhecimentos do componente curricular de LP:

- [...]
- 4-Dada uma situação-problema no âmbito de determinada área de conhecimento, apresentada em linguagem comum, relacioná-la com sua formulação em diferentes linguagens; reciprocamente, dada uma destas formulações, relacioná-la a uma situação-problema descrita por um texto.
- 5-A partir da leitura de textos literários consagrados e de dados específicos sobre movimentos estéticos: -identificar as principais características dos movimentos literários em que se situam; -inferir as escolhas dos temas, gêneros e recursos linguísticos dos autores; -identificar seu contexto social, político, histórico e cultural; -estabelecer relações entre textos de movimentos literários diversos.
- 6-Tendo como base textos orais e/ou escritos: -identificar a função e a natureza da linguagem; -distinguir as marcas das variantes linguísticas de ordem sociocultural, geográfica, de registro, de estilo; -analisar os elementos

⁵¹ A matriz com as 21 habilidade do ENEM1 (1998 a 2008) encontra-se na íntegra no ANEXO A (p. 249).

constituintes da linguagem oral e escrita; -transformar as marcas da linguagem oral em linguagem escrita formal.

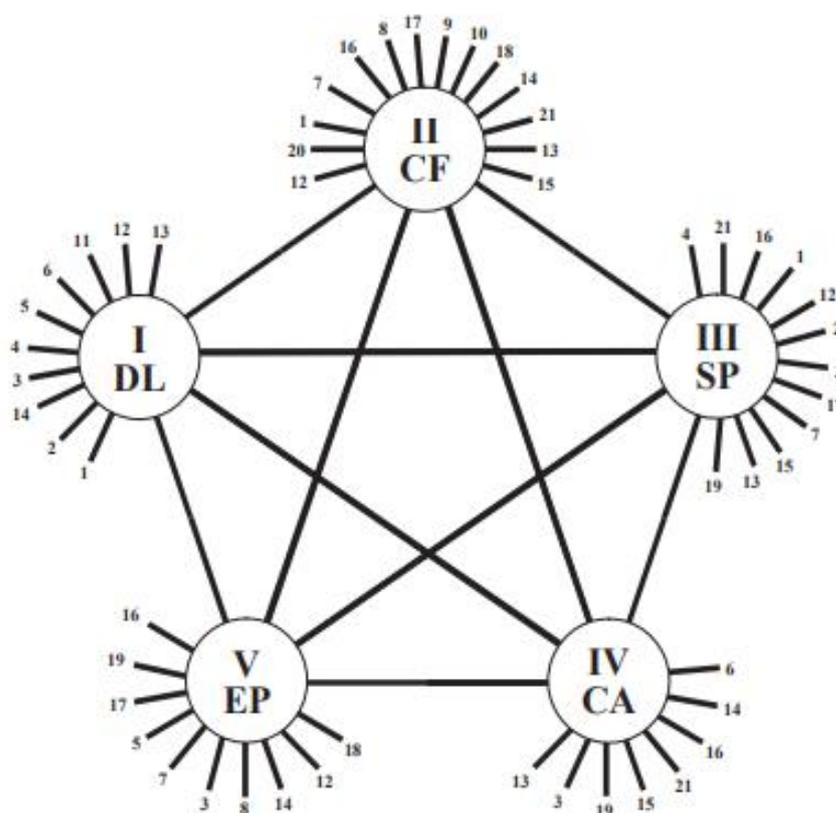
[...]

18-Identificar os elementos que compõem a diversidade artística e cultural, manifestos no tempo e no espaço e que caracterizam a condição humana como fenômeno diverso e complexo.

19-Confrontar interpretações diversas de uma dada realidade histórico-geográfica: -coordenando os diferentes pontos de vista em jogo; -identificando os pressupostos de cada interpretação (BRASIL, 1998f, p. 11-15).

Neste aspecto, tanto as competências quanto as habilidades servem de base para a elaboração da Prova Objetiva de múltipla escolha; já para a Prova de Redação, construiu-se seus próprios critérios. A Matriz de Competências e habilidades do ENEM (1998-2008) pode ser sintetizada numa Matriz de análise do desempenho, visualizada na figura 4,

Figura 4: Matriz de análise de desempenho do ENEM (1998-2008).



- I. Dominar linguagens
- II. Compreender fenômenos
- III. Enfrentar situações-problema
- IV. Construir argumentações
- V. Elaborar propostas

Fonte: BRASIL, 1998f, p. 17.

No ENEM2, a Matriz de referências, compõe-se de: eixos e da matriz das quatro áreas do conhecimento com suas habilidades. Essas Matrizes constituíram-se por dois vetores orientadores: os Eixos Cognitivos e as Competências (BRASIL, 2013a, p. 17):

EIXOS COGNITIVOS

I-Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): 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. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 2013a, p. 17-18, grifos nossos).

No componente curricular de Língua Portuguesa, vamos apresentar somente a área que a inclui: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em especial as habilidades de número 1 a 4 e 15 a 30⁵², conforme reproduzimos a seguir:

1-Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

2-Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

3-Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

4-Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

[...]

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

16-Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

17-Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

[...]

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

19-Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

⁵² A matriz de habilidades e competências que constituíram a Prova Objetiva do ENEM2 (2009 a 2018) está na íntegra no ANEXO B (p. 252),

20-Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

[...]

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

22-Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

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

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

[...]

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

26-Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

27-Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

[...]

28-Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

29-Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

30-Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem. (BRASIL, 2013a, p. 18-20).

Tanto as habilidades quanto as competências constituem a base para a elaboração da Prova da área de LCT. Interessa-nos, para efeito da análise das questões da Prova de LCT – LP que propomos nesta pesquisa, em especial a competência 8: “Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (BRASIL, 2013a, p. 18-20), porque toca no tratamento da variação linguística presente nos gêneros discursivos da Prova de LCT - LP.

Na figura 5, ilustramos o protótipo⁵³ de uma questão de Língua Portuguesa do ENEM1 e a respectiva habilidade a ser exigida do candidato.

⁵³ Estes protótipos encontram-se nos Relatórios do ENEM, produzidos após a aplicação de cada uma das Provas. Destes tivemos acesso apenas aos Relatórios das Provas do ENEM que correspondem aos anos de 1998 a 2012, conforme: <http://portal.inep.gov.br/relatorios-pedagogicos>.

Figura 5: Protótipo de uma questão com a tabela da habilidade correspondente.

PARTE OBJETIVA DA PROVA

1

Ferreira Gullar, um dos grandes poetas brasileiros da atualidade, é autor de "Bicho urbano", poema sobre a sua relação com as pequenas e grandes cidades.

Bicho urbano

*Se disser que pretiro morar em Pirapemas
ou em outra qualquer pequena cidade do país
estou mentindo
ainda que lá se possa de manhã
lavar o rosto no orvalho
e o pão preserve aquele branco
sabor de alvorada.*

.....
*A natureza me assusta.
Com seus matos sombrios suas águas
suas aves que são como aparições
me assusta quase tanto quanto
esse abismo
de gases e de estrelas
aberto sob minha cabeça.*

(GULLAR, Ferreira. *Toda poesia*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1991)

Embora não opte por viver numa pequena cidade, o poeta reconhece elementos de valor no cotidiano das pequenas comunidades. Para expressar a relação do homem com alguns desses elementos, ele recorre à sinestesia, construção de linguagem em que se mesclam impressões sensoriais diversas. Assinale a opção em que se observa esse recurso.

- (A) "e o pão preserve aquele branco / sabor de alvorada."
(B) "ainda que lá se possa de manhã / lavar o rosto no orvalho"
(C) "A natureza me assusta. / Com seus matos sombrios suas águas"
(D) "suas aves que são como aparições / me assusta quase tanto quanto"
(E) "me assusta quase tanto quanto / esse abismo / de gases e de estrelas"

PERCENTUAIS DE RESPOSTA				
A	B	C	D	E
53	19	10	6	12
Habilidade: 5				

A questão procurou verificar a capacidade do participante de construir o sentido de elementos textuais. A partir da noção de sinestesia, que lhe foi dada de maneira sucinta, ele teve de transpor para o texto essa mesma noção, manifestando sua competência textual. Pode-se classificar de 'bom' o índice de acerto (53%), se considerarmos que a questão trabalhou com a função conotativa da linguagem, o que requer uma capacidade de leitura sempre mais desenvolvida. Os desvios, de forma mais acentuada na alternativa B, são explicáveis: as alternativas incorretas (e, de resto, todo o poema) também se referem às manifestações sensoriais, embora sem a necessária 'mescla', que é o que distingue a sinestesia.

Fonte: BRASIL, 2001a, p. 39.

A figura 5 ilustra uma questão objetiva da Prova do ENEM do ano de 2000 e apresenta a habilidade correspondente avaliada (5), o objetivo (verificar a capacidade do participante de construir o sentido de elementos textuais) e o índice de acerto (53%) da questão.

Vale ressaltar que o ENEM1 organizou-se em apenas um caderno para cada ano de aplicação da Prova. Assim, o total correspondente às páginas das provas do ENEM1 por ano totalizaram: 10 páginas (2001), 11 (2000), 12 (1999), 17 (2006, 2007, 2008), 18

(2003), 20 (2004), 21 (1998, 2002) e - o mais extenso - 22 páginas (2005). Já, no ENEM2, são dois cadernos e a Prova da área de LCT que compõe o segundo caderno, apresenta além das questões de LP, as de Educação Física, de Tecnologia da Informação e Comunicação, de Língua Estrangeira Moderna (língua inglesa e língua espanhola) e de Artes. No conjunto de Provas de LCT – LP do ENEM2, o total de páginas varia entre: 17 páginas (2009); 14 (2010, 2011, 2017 e 2018) 13 (2012, 2013, 2014 e 2015) e apenas 11 páginas (2016).

Os objetos de conhecimento que constituem as questões da Prova de LCT – LP são embasados no: (i) Estudo do texto; (ii) Estudo do texto literário; (iii) Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos; (iv) Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos; (v) Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa; (vi) Estudo dos gêneros digitais (BRASIL, 2020j, p. 14-15).

Na sequência exemplificamos algumas questões que tratam desses objetos de conhecimento na Prova de LCT – LP:

i) Estudo do texto

Figura 6: Questão 38 (2018)-Prova de LCT - LP.

QUESTÃO 38

Vó Clarissa deixou cair os talheres no prato, fazendo a porcelana estalar. Joaquim, meu primo, continuava com o queixo suspenso, batendo com o garfo nos lábios, esperando a resposta. Beatriz ecoou a palavra como pergunta, "o que é lésbica?". Eu fiquei muda. Joaquim sabia sobre mim e me entregaria para a vó e, mais tarde, para toda a família. Senti um calor letal subir pelo meu pescoço e me doer atrás das orelhas. Previ a cena: vó, a senhora é lésbica? Porque a Joana é. A vergonha estava na minha cara e me denunciava antes mesmo da delação. Apertei os olhos e contrai o peito, esperando o tiro. [...]

[...] Pensei na naturalidade com que Tais e eu levávamos a nossa história. Pensei na minha insegurança de contar isso à minha família, pensei em todos os colegas e professores que já sabiam, fechei os olhos e vi a boca da minha vó e a boca da tia Carolina se tocando, apesar de todos os impedimentos. Eu quis saber mais, eu quis saber tudo, mas não consegui perguntar.

POLESSO, N. B. Vó, a senhora é lésbica? Amora. Porto Alegre: Não Editora, 2015 (fragmento).

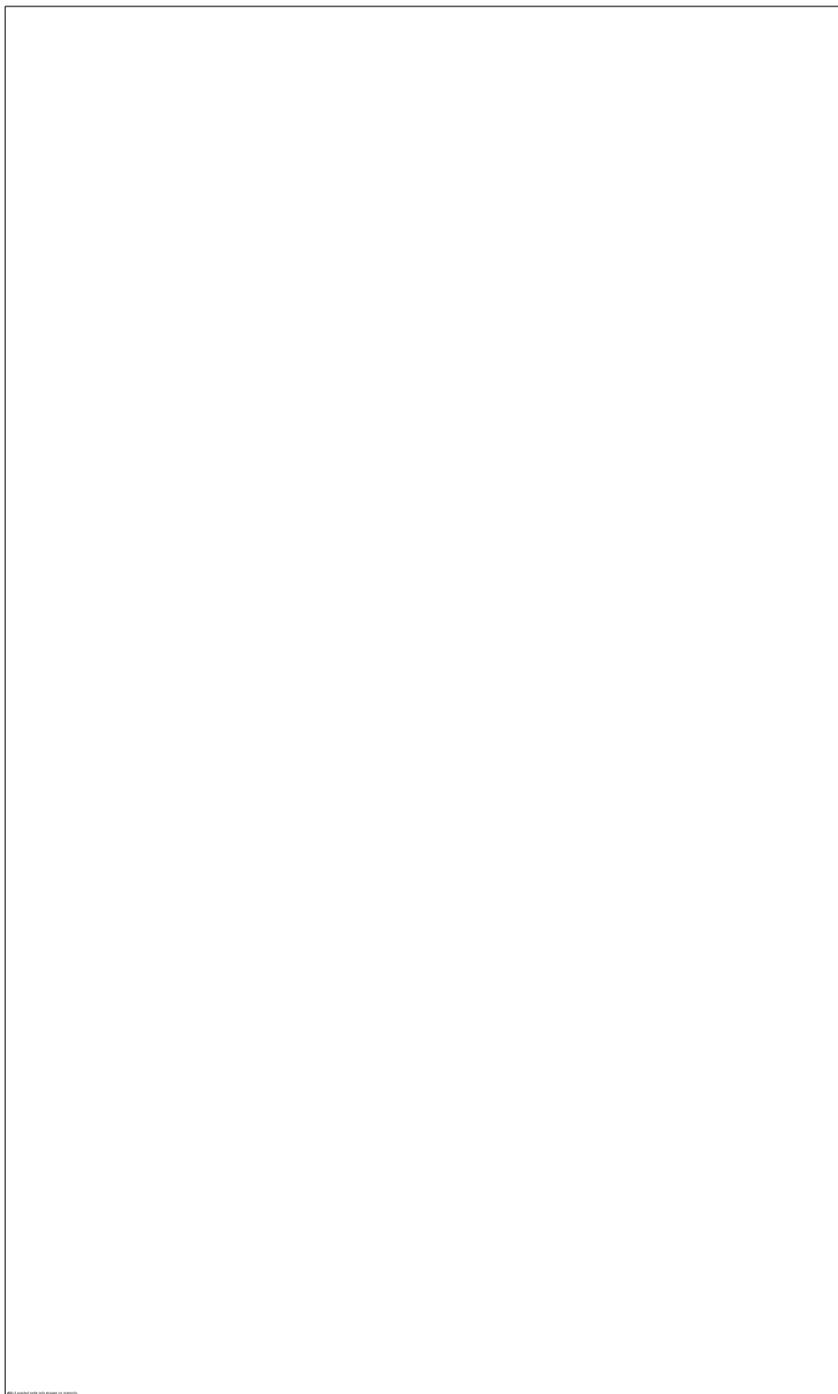
A situação narrada revela uma tensão fundamentada na perspectiva do

- A conflito com os interesses de poder.
- B silêncio em nome do equilíbrio familiar.
- C medo instaurado pelas ameaças de punição.
- D choque imposto pela distância entre as gerações.
- E apego aos protocolos de conduta segundo os gêneros.

Fonte: BRASIL, 2018b, p. 16.

ii) Estudo do texto literário

Figura 7: Questão 12 (2008) - Prova de LCT - LP.



Fonte: BRASIL, 2008c, p. 5.

iii) Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos

Figura 8: Questão 39 (1999) - Prova de LCT - LP.

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 PAPALÍIA, pois "l" 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.



39 A conclusão está correta apenas em:

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

Fonte: BRASIL, 1999b, p. 13.

iv) Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos

Figura 9: Questão 99 (2012) - Prova de LCT – LP.

QUESTÃO 99



LAERTE. Disponível em: <http://blog.educacional.com.br>. Acesso em: 8 set. 2011.

Que estratégia argumentativa leva o personagem do terceiro quadrinho a persuadir sua interlocutora?

- A Prova concreta, ao expor o produto ao consumidor.
- B Consenso, ao sugerir que todo vendedor tem técnica.
- C Raciocínio lógico, ao relacionar uma fruta com um produto eletrônico.
- D Comparação, ao enfatizar que os produtos apresentados anteriormente são inferiores.
- E Indução, ao elaborar o discurso de acordo com os anseios do consumidor.

Fonte: BRASIL, 2012b, p.07.

v) Estudo dos aspectos linguísticos da Língua Portuguesa

Figura 10: Questão 31 (2018)-Prova de LCT – LP.

QUESTÃO 31**“Acuenda o Pajubá”: conheça o “dialeto secreto”
utilizado por gays e travestis**

Com origem no iorubá, linguagem foi adotada por travestis e ganhou a comunidade

“Nhaí, amapô! Não faça a loka e pague meu acuê, deixe de equê se não eu puxo teu picumã!” Entendeu as palavras dessa frase? Se sim, é porque você manja alguma coisa de pajubá, o “dialeto secreto” dos gays e travestis.

Adepto do uso das expressões, mesmo nos ambientes mais formais, um advogado afirma: “É claro que eu não vou falar durante uma audiência ou numa reunião, mas na firma, com meus colegas de trabalho, eu falo de ‘acuê’ o tempo inteiro”, brinca. “A gente tem que ter cuidado de falar outras palavras porque hoje o pessoal já entende, né? Tá na internet, tem até dicionário...”, comenta.

O dicionário a que ele se refere é o *Aurélia, a dicionária da língua afiada*, lançado no ano de 2006 e escrito pelo jornalista Angelo Vip e por Fred Libi. Na obra, há mais de 1 300 verbetes revelando o significado das palavras do pajubá.

Não se sabe ao certo quando essa linguagem surgiu, mas sabe-se que há claramente uma relação entre o pajubá e a cultura africana, numa costura iniciada ainda na época do Brasil colonial.

Disponível em: www.midiamax.com.br. Acesso em: 4 abr. 2017 (adaptado).

Da perspectiva do usuário, o pajubá ganha *status* de dialeto, caracterizando-se como elemento de patrimônio linguístico, especialmente por

- A** ter mais de mil palavras conhecidas.
- B** ter palavras diferentes de uma linguagem secreta.
- C** ser consolidado por objetos formais de registro.
- D** ser utilizado por advogados em situações formais.
- E** ser comum em conversas no ambiente de trabalho.

Fonte: BRASIL, 2018b, p. 14.

vi) Estudo dos gêneros digitais

Figura 11: Questão 135 (2011) - Prova de LCT - LP.

QUESTÃO 135

O que é possível dizer em 140 caracteres?

Sucesso do Twitter no Brasil é oportunidade única de compreender a importância da concisão nos gêneros de escrita

A máxima "menos é mais" nunca fez tanto sentido como no caso do *microblog* Twitter, cuja premissa é dizer algo — não importa o quê — em 140 caracteres. Desde que o serviço foi criado, em 2006, o número de usuários da ferramenta é cada vez maior, assim como a diversidade de usos que se faz dela. Do estilo "querido diário" à literatura concisa, passando por aforismos, citações, jomalismo, fofoca, humor etc., tudo ganha o espaço de um *tweet* ("pio" em inglês), e entender seu sucesso pode indicar um caminho para o aprimoramento de um recurso vital à escrita: a concisão.

Disponível em: <http://www.revistalingua.com.br>. Acesso em: 28 abr. 2010 (adaptado).

O Twitter se presta a diversas finalidades, entre elas, à comunicação concisa, por isso essa rede social

- A** é um recurso elitizado, cujo público precisa dominar a língua padrão.
- B** constitui recurso próprio para a aquisição da modalidade escrita da língua.
- C** é restrita à divulgação de textos curtos e pouco significativos e, portanto, é pouco útil.
- D** interfere negativamente no processo de escrita e acaba por revelar uma cultura pouco reflexiva.
- E** estimula a produção de frases com clareza e objetividade, fatores que potencializam a comunicação interativa.

Fonte: BRASIL, 2011c, p. 19.

Pereira e Costa (2017) afirmam que as questões do ENEM baseiam-se em textos que se constituem de três elementos distintos: “[...] texto-base – texto motivador da questão, podendo ser mais de um, de acordo com a questão em análise –, texto-instrução – compreendido enquanto enunciado da questão – e texto-opção – compreendido enquanto o conjunto de cinco alternativas presentes na questão [...]” (PEREIRA; COSTA, 2017, p. 302). Vejamos como esses elementos se realizam na Prova de LCT – LP:

Figura 12: Questão 119 (2013)-Prova de LCT – LP.

QUESTÃO 119



Disponível em: <http://clubedamafalda.blogspot.com.br>. Acesso em: 21 set. 2011.

Nessa charge, o recurso morfossintático que colabora para o efeito de humor está indicado pelo(a)

- A** emprego de uma oração adversativa, que orienta a quebra da expectativa ao final.
- B** uso de conjunção aditiva, que cria uma relação de causa e efeito entre as ações.
- C** retomada do substantivo "mãe", que desfaz a ambiguidade dos sentidos a ele atribuídos.
- D** utilização da forma pronominal "la", que reflete um tratamento formal do filho em relação à "mãe".
- E** repetição da forma verbal "é", que reforça a relação de adição existente entre as orações.

Fonte: BRASIL, 2013c, p. 13.

Conforme podemos observar na figura 12, a questão é composta por um texto-base (constituída pelo texto motivador, no caso, por uma Charge), um texto-instrução (composto pelo enunciado: “Nessa charge, o recurso morfosintático que colabora para o efeito de humor está indicado pelo (a)”) e um texto-opção (composto por 5 alternativas de a) a e)).

4.3.2 Os estudos sobre a variação linguística na Prova de LCT – LP do ENEM

A prova objetiva de LCT - LP do ENEM, desde 1998, foi objeto de pesquisa sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Localizamos os estudos de (SILVEIRA, 2012; FABIANI, 2013; ANDRADE, 2015; OLIVEIRA, 2015; MIGUEL, 2015; SCHNEIDER, 2015; GOMES, 2013). Todavia, na sequência, centramos nosso foco nas pesquisas de (ANDRADE, 2015; OLIVEIRA, 2015), que, numa perspectiva baseada na Teoria da Variação e da Mudança Linguística, investigaram o tratamento da variação linguística a Prova de LCT – LP do ENEM.

O trabalho de Andrade (2015), sob o viés teórico da Sociolinguística Variacionista, objetivou analisar a definição e a implementação da avaliação das competências linguísticas presentes nas questões da Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (dos anos de 2000 a 2012), a fim de observar como são tratadas as teorias da língua e as descrições linguísticas. Para tanto, Andrade (2015) empregou cinco categorias a serem controladas na análise de dados: a) Ocorrência de questões de variação por ano dentro do período proposto; b) Abordagem variacionista da questão, com o cotejamento quanto à aderência às proposições dos contínuos de Bortoni-Ricardo; c) Observação do Gênero textual utilizado como suporte no texto do enunciado de cada questão; d) Levantamento das terminologias utilizadas nas perguntas; e) Levantamento das terminologias utilizadas nas respostas. De modo específico, no período compreendido de 1998 a 2012, foram encontradas 35 questões de variação de um total de 161 questões do Enem analisadas, embora se constate ausência de questões que tratem de variação nos anos de 2003 e 2004. Quanto à observação do gênero textual utilizado como suporte no texto do enunciado de cada questão, Andrade (2015) identificou 15 gêneros textuais diferentes, com maior ocorrência do artigo acadêmico e do texto informativo, que se caracterizam pela discussão técnica de ideias e resultados a partir da abordagem de um tema específico. De modo geral, os resultados revelaram um panorama acerca da articulação entre as prescrições oficiais (os PCNs e o PNLN) e o que efetivamente é avaliado no Exame, com o intuito de ampliar

estudos na área, contribuindo para a aferição da eficiência do sistema de ensino brasileiro, além de promover discussões em torno do ensino de língua materna pautado na diversidade linguística.

Também com base na perspectiva da Sociolinguística Variacionista, Oliveira (2015), pretendeu verificar como as provas do ENEM (de 2006 a 2014) incorporaram os aspectos teóricos propostos pelas ciências da linguagem, tendo como premissa responder a forma como os conhecimentos de Língua Portuguesa são sistematizados na Prova Objetiva do ENEM. Em outras palavras, Oliveira (2015) objetivou compreender como se dá a abordagem da Língua Portuguesa na seção de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no ENEM e, mais especificamente, traçar uma linha histórica analítica a fim de delimitar a percentagem das questões de Língua Portuguesa tanto sob o viés gramatical quanto sob o viés da Sociolinguística. Os resultados revelaram: a alteração no quantitativo de questões a partir do exame de 2009; a tendência à manutenção do percentual de questões de Língua Portuguesa em torno dos 15% do total de questões de cada prova; a predominância de perguntas relativas a conhecimentos textuais; o esgotamento dos temas dos exames em três subcategorias: gramática/variedade padrão, níveis de linguagem e perguntas de viés sociolinguístico; e a presença de questões de gramática/variedade padrão em todos os anos analisados. Destacamos especialmente os resultados relacionados à subcategoria sociolinguística, que, de 2006 a 2014, foram cobradas em 12 perguntas do exame. Porém, não foram cobradas perguntas nos exames de 2006, 2007 e 2008, e, apesar da exigência iniciada em 2009, também houve lacunas em 2010 e 2013.

As duas pesquisas aqui reunidas apresentam um resgate temporal que varia de oito a 12 anos e têm em comum como objeto de análise a variação linguística nas Provas Objetivas de múltipla escolha de LCT – LP, no que tange a matrizes de referência (constitutivas e avaliativas), às competências linguísticas. Nessa perspectiva, cabe observar que, mesmo sendo um Exame pensado, repensado e autoavaliado ano a ano, ainda há muito a melhorar, especialmente por não haver uma padronização, mesmo após sua reestruturação em 2009. Bagno (2015) atribui tamanha desconexão às empresas licitadas responsáveis pelo Exame e sugere que o INEP componha um banco de questões e passe a ser protagonista do Exame, deixando apenas a impressão a cargo de uma gráfica. Afinal, cada empresa possui sua ideologia, metodologia, fundamentação teórica entre outros fatores que implicam numa falta de sequenciação.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

Para coleta dos dados desta pesquisa, inicialmente, selecionamos para leitura atenta em cada um dos 21 cadernos as questões da área de LP do ENEM segundo a ordem cronológica de aplicação do Exame. Como demonstrado na tabela 1 (p. 97), analisamos 15/63 (24%) questões que constituem cada prova de LCT – LP do ENEM1 e 32/90 (36%) questões que envolvem cada prova de LCT – LP do ENEM2, com exceção da prova do ano de 2009 que apresentou 35/90 (39%) questões, totalizando 488 questões da área de LCT – LP no período de análise.

Na sequência, a fim de selecionar as questões para nossa análise, levantamos o seguinte questionamento: **Quais questões do caderno de prova abordam os conhecimentos do componente curricular de Língua Portuguesa?** Para guiar nossa seleção das questões nos pautamos no que está disposto nos documentos norteadores da Educação Básica, na Matriz de competência e habilidades do ENEM e nos Relatórios pedagógicos do Exame.

Cabe o destaque de que o Relatório Pedagógico de 1998 (BRASIL, 1998f, p. 48-49) apresenta apenas uma tabela com o número da questão e a referida habilidade (conforme tabela 3) sem comentários a respeito. Também por não haver esta discriminação nos relatórios pedagógicos de 2009-2010 (BRASIL, 2013a) e de 2011-2012 (BRASIL, 2015a), não foi-nos possível identificar as questões e respectivas habilidades a partir desses documentos.

Vale ressaltar ainda que, devido a regras de sigilo impostas pelo ENEM, alguns relatórios e documentos são de uso exclusivo do INEP e da instituição responsável pela aplicação.

Tabela 3: Número das questões e suas respectivas habilidades.

Distribuição do Percentual de Acerto e dos Níveis de Dificuldade das Questões da Prova de Conhecimentos Gerais

Nº da Questão (Prova Amarela)	Habilidade	Nível de Dificuldade	% de Acerto ENEM
1	H14	Média	52%
2	H14	Alta	16%
3	H06	Alta	42%
4	H06	Média	50%
5	H06	Baixa	80%
6	H09	Média	29%
7	H01	Média	55%
8	H18	Média	38%
9	H11	Média	33%
10	H14	Média	38%
11	H07	Alta	62%
12	H07	Alta	26%
13	H07	Alta	25%
14	H21	Baixa	46%
15	H02	Baixa	63%
16	H20	Baixa	37%
17	H05	Média	34%
18	H01	Baixa	79%
19	H01	Alta	11%
20	H15	Alta	39%
21	H15	Alta	17%
22	H04	Baixa	78%
23	H04	Alta	7%
24	H04	Alta	25%
25	H10	Média	54%
26	H10	Alta	37%
27	H10	Alta	30%
28	H08	Média	55%
29	H08	Alta	24%

30	H08	Média	39%
31	H11	Alta	32%
32	H11	Média	30%
33	H05	Alta	59%
34	H05	Média	35%
35	H16	Alta	52%
36	H15	Alta	31%
37	H12	Baixa	66%
38	H12	Média	56%
39	H12	Média	61%
40	H19	Baixa	27%
41	H13	Média	41%
42	H13	Média	61%
43	H21	Baixa	33%
44	H21	Baixa	38%
45	H18	Média	40%
46	H18	Alta	28%
47	H17	Média	42%
48	H17	Baixa	68%
49	H17	Alta	35%
50	H03	Média	35%
51	H03	Alta	20%
52	H16	Alta	23%
53	H16	Média	50%
54	H09	Média	36%
55	H19	Alta	31%
56	H19	Alta	25%
57	H13	Média	25%
58	H20	Baixa	66%
59	H02	Média	60%
60	H02	Alta	21%
61	H20	Baixa	42%
62	H09	Alta	37%
63	H03	Alta	36%

Fonte: BRASIL, 1998f, p. 48-49.

Se considerarmos as 63 questões para cada aplicação nos anos de 1998 a 2008 (693 no total) e as 45 questões para cada aplicação nos anos de 2009 a 2018 (450 no total), teríamos o montante de 1.143 questões coletadas para a análise, porém cabe o destaque de que nossa busca almeja apenas a seleção das questões que se direcionam ao componente curricular Língua Portuguesa.

Dadas as dificuldades de acesso aos relatórios pedagógicos, utilizamo-nos, portanto, da matriz de habilidades relacionadas à área de Língua Portuguesa para coletar as questões. Do ENEM1 nos embasamos em especial nas habilidades de número: 4, 5, 6, 18 e 19, conforme já dispusemos neste capítulo na seção 4.3.1 (p. 125). Do ENEM2 nos embasamos em especial nas habilidades de número 1, 2, 3, 4, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30, conforme já reproduzimos neste capítulo na seção 4.3.1 (p. 125).

Em síntese, a tabela 4 apresenta a identificação do ano, da quantidade parcial de questões por ano e o número correspondente de cada questão da prova de LCT – LP do ENEM a ser analisada em nosso estudo.

Tabela 4: Ano de aplicação do ENEM, número total e respectivos números das questões da Prova de Língua Portuguesa.

Ano do ENEM	Nº de questões de Língua Portuguesa -Caderno amarelo-	Nº correspondente às questões de Língua Portuguesa
1998	15	03, 04, 05, 08, 17, 22, 23, 24 33, 34, 40, 45, 46, 55, 56
1999	15	01, 07, 08, 10, 14, 15, 17, 22, 23, 31, 39, 42, 48, 51, 63
2000	15	01, 04, 06, 09, 17, 18, 20, 24, 29, 31, 33, 44, 46, 57, 59
2001	15	01, 08, 12, 18, 20, 27, 30, 32, 34, 38, 42, 54, 57, 62, 63
2002	15	01, 07, 09, 20, 23, 24, 25, 30, 41, 46, 50, 51, 56, 58, 63
2003	15	01, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 24, 48, 50, 51, 52, 54, 62, 63

2004	15	09, 18,19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 49, 51, 54, 59
2005	15	01, 02, 03, 06, 07, 09, 10, 20, 33, 44, 55, 56, 58, 59, 63
2006	15	01,02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 11, 13, 14, 16, 18, 27, 45
2007	15	01, 02, 03, 04, 06, 10, 14, 19, 20, 26, 27, 28, 38, 46, 53
2008	15	01, 02, 12, 13, 14, 15, 17, 33, 37, 38, 40, 41, 46, 58, 60
Total parcial		165/488
2009	35	91, 92, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135
2010	32	96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135
2011	32	97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 109, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135
2012	32	96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 135
2013	32	96, 98, 99, 100, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135
2014	32	96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 135
2015	32	97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134
2016	32	96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 128, 130, 132, 133, 134, 135

2017	32	06, 07, 08, 09, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44
2018	32	06, 07, 08, 09, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45
Total parcial		323/488
Total geral		488

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a tabela, considerando as habilidades relacionadas ao componente Língua Portuguesa, de modo geral, totalizamos 488 questões coletadas para análise. De modo específico, neste estudo, relativas à área de LCT foram investigadas 165/488 (37%) questões do ENEM1 e 323/488 (66%) questões do ENEM2.

4.5 Procedimentos de análise dos dados

Todas as 488 questões coletadas das Provas de LCT – LP do ENEM se constituíram por gêneros discursivos de diferentes extensões. Outro aspecto a ser destacado é que a prova do ENEM pode ser considerada inovadora

[...] na medida em que as questões organizaram-se em termos de solução de problemas com características interdisciplinares e contextualização dos enunciados em situações do cotidiano, presentes não só nos livros didáticos, mas em jornais, revistas e periódicos. Os enunciados dos problemas obedeceram, também, às diretrizes anunciadas na Matriz para o uso da Língua Portuguesa.

Outra característica essencial dos problemas elaborados é que trouxeram, em seus enunciados, o máximo de informações necessárias para sua resolução, uma vez que a ênfase dessa avaliação recaiu na aferição da capacidade de transformar informação em conhecimento, não na simples retenção e repetição de um conjunto de informações. (BRASIL, 1998f, p. 19).

Nesta pesquisa, as questões coletadas foram analisadas de acordo com três critérios:

(i) identificação do gênero discursivo que compôs cada questão selecionada da Prova de LCT – LP do ENEM, segundo caracterizam Pereira e Costa (2017): (a) texto-base, do (b) texto-instrução, ou do (c) texto-opção.

Na questão 09 (2018), depreendemos o gênero do texto-base:

Figura 13: Questão 09 (2018) - Prova de LCT - LP.

QUESTÃO 09**A imagem da negra e do negro em produtos de beleza e a estética do racismo**

Resumo: Este artigo tem por finalidade discutir a representação da população negra, especialmente da mulher negra, em imagens de produtos de beleza presentes em comércios do nordeste goiano. Evidencia-se que a presença de estereótipos negativos nessas imagens dissemina um imaginário racista apresentado sob a forma de uma estética racista que camufla a exclusão e normaliza a inferiorização sofrida pelos(as) negros(as) na sociedade brasileira. A análise do material imagético aponta a desvalorização estética do negro, especialmente da mulher negra, e a idealização da beleza e do branqueamento a serem alcançados por meio do uso dos produtos apresentados. O discurso midiático-publicitário dos produtos de beleza rememora e legitima a prática de uma ética racista construída e atuante no cotidiano. Frente a essa discussão, sugere-se que o trabalho antirracismo, feito nos diversos espaços sociais, considere o uso de estratégias para uma “descolonização estética” que empodere os sujeitos negros por meio de sua valorização estética e protagonismo na construção de uma ética da diversidade.

Palavras-chave: Estética, racismo, mídia, educação, diversidade.

SANT'ANA, J. A imagem da negra e do negro em produtos de beleza e a estética do racismo. Dossiê: trabalho e educação básica. *Margens Interdisciplinar*. Versão digital. Abaetetuba, n.16, jun. 2017 (adaptado).

O cumprimento da função referencial da linguagem é uma marca característica do gênero resumo de artigo acadêmico. Na estrutura desse texto, essa função é estabelecida pela

- A** impessoalidade, na organização da objetividade das informações, como em “Este artigo tem por finalidade” e “Evidencia-se”.
- B** seleção lexical, no desenvolvimento sequencial do texto, como em “imaginário racista” e “estética do negro”.
- C** metaforização, relativa à construção dos sentidos figurados, como nas expressões “descolonização estética” e “discurso midiático-publicitário”.
- D** nominalização, produzida por meio de processos derivacionais na formação de palavras, como “inferiorização” e “desvalorização”.
- E** adjetivação, organizada para criar uma terminologia antirracista, como em “ética da diversidade” e “descolonização estética”.

Fonte: BRASIL, 2018b, p. 06.

Na figura 13, o gênero discursivo Resumo pode ser identificado no texto-base, embora também conste no texto-instrução. Cabe a ressalva de que o Resumo foi o único gênero mencionado no texto-base em toda a amostra de questões analisadas (1998-2018). Nas demais

questões, o gênero é mencionado no texto-instrução com maior frequência e no texto-opção com menor.

Nesta outra questão, depreendemos o gênero do texto-instrução,

Figura 14: Questão 97 (2016) -Prova de LCT – LP.

QUESTÃO 97

A ÁGUA INVISÍVEL

A água como a água corresponde a até 70% do nosso peso, ela também compõe muito daquilo que comemos, vestimos e usamos, ainda que indiretamente.

Cada quilo de carne bovina, por exemplo, exige em média 15 mil litros de água para ser produzido - desde a produção do alimento do gado até a limpeza de seus depósitos. O Brasil é um grande exportador de água na forma de soja e carne.

1 copo de cerveja = 75 litros

1 kg de pão = 1.600 litros

1 ovo = 3.340 litros

1 kg de açúcar = 10.600 litros

ECONOMIZAR BENS DE CONSUMO E EVITAR O DESPERDÍCIO TAMBÉM É POUPAR ÁGUA.

National Geographic Brasil, n. 151, out. 2012 (adaptado).

Nessa campanha publicitária, para estimular a economia de água, o leitor é incitado a

- A** adotar práticas de consumo consciente.
- B** alterar hábitos de higienização pessoal e residencial.
- C** contrapor-se a formas indiretas de exportação de água.
- D** optar por vestuário produzido com matéria-prima reciclável.
- E** conscientizar produtores rurais sobre os custos de produção.

Fonte: BRASIL, 2016, p. 6.

Conforme podemos observar na figura 14, no enunciado (texto-instrução) da Questão 97 do ano de 2016, identificamos o gênero discursivo que, neste caso, é uma Campanha publicitária.

Na questão 18 (2018), depreendemos o gênero do texto-opção:

Figura 15: Questão 18 (2018) - Prova de LCT - LP.

QUESTÃO 18

A trajetória de Liesel Meminger é contada por uma narradora mórbida, surpreendentemente simpática. Ao perceber que a pequena ladra de livros lhe escapa, a Morte afeiçoa-se à menina e rastreia suas pegadas de 1939 a 1943. Traços de uma sobrevivente: a mãe comunista, perseguida pelo nazismo, envia Liesel e o irmão para o subúrbio pobre de uma cidade alemã, onde um casal se dispõe a adotá-los por dinheiro. O garoto morre no trajeto e é enterrado por um coveiro que deixa cair um livro na neve. É o primeiro de uma série que a menina vai surrupiar ao longo dos anos. O único vínculo com a família é esta obra, que ela ainda não sabe ler.

A vida ao redor é a pseudorealidade criada em torno do culto a Hitler na Segunda Guerra. Ela assiste à eufórica celebração do aniversário do *Führer* pela vizinhança. A Morte, perplexa diante da violência humana, dá um tom leve e divertido à narrativa deste duro confronto entre a infância perdida e a crueldade do mundo adulto, um sucesso absoluto – e raro – de crítica e público.

Disponível em: www.odevoradordelivros.com. Acesso em: 24 jun. 2014.

Os gêneros textuais podem ser caracterizados, dentre outros fatores, por seus objetivos. Esse fragmento é um(a)

- A** reportagem, pois busca convencer o interlocutor da tese defendida ao longo do texto.
- B** resumo, pois promove o contato rápido do leitor com uma informação desconhecida.
- C** sinopse, pois sintetiza as informações relevantes de uma obra de modo impessoal.
- D** instrução, pois ensina algo por meio de explicações sobre uma obra específica.
- E** resenha, pois apresenta uma produção intelectual de forma crítica.

Fonte: BRASIL, 2018b, p. 09.

Na Questão 18 (2018), o gênero foi depreendido dentre as alternativas do texto-opção, em que o candidato primeiro deveria avaliar o gênero do texto-base e, depois, identificá-lo dentre as opções apresentadas pelo Exame.

(ii) identificação do gênero a partir de aspectos formais, sejam eles estruturais, linguísticos, sociocomunicativos e funcionais (MARCUSCHI, 2002, p. 21):

Figura 16: Questão 100 (2015)-Prova de LCT – LP.

QUESTÃO 100 ◇◇◇◇◇**Embalagens usadas e resíduos devem ser descartados adequadamente**

Todos os meses são recolhidas das rodovias brasileiras centenas de milhares de toneladas de lixo. Só nos 22,9 mil quilômetros das rodovias paulistas são 41,5 mil toneladas. O hábito de descartar embalagens, garrafas, papéis e bitucas de cigarro pelas rodovias persiste e tem aumentado nos últimos anos. O problema é que o lixo acumulado na rodovia, além de prejudicar o meio ambiente, pode impedir o escoamento da água, contribuir para as enchentes, provocar incêndios, atrapalhar o trânsito e até causar acidentes. Além dos perigos que o lixo representa para os motoristas, o material descartado poderia ser devolvido para a cadeia produtiva. Ou seja, o papel que está sobrando nas rodovias poderia ter melhor destino. Isso também vale para os plásticos inservíveis, que poderiam se transformar em sacos de lixo, baldes, cabides e até acessórios para os carros.

Disponível em: www.girodasestadas.com.br. Acesso em: 31 jul. 2012.

Os gêneros textuais correspondem a certos padrões de composição de texto, determinados pelo contexto em que são produzidos, pelo público a que eles se destinam, por sua finalidade. Pela leitura do texto apresentado, reconhece-se que sua função é

- A** apresentar dados estatísticos sobre a reciclagem no país.
- B** alertar sobre os riscos da falta de sustentabilidade do mercado de recicláveis.
- C** divulgar a quantidade de produtos reciclados retirados das rodovias brasileiras.
- D** revelar os altos índices de acidentes nas rodovias brasileiras poluídas nos últimos anos.
- E** conscientizar sobre a necessidade de preservação ambiental e de segurança nas rodovias.

Fonte: BRASIL, 2015b, p. 07.

A Questão 100 (2015b) não menciona explicitamente o gênero abordado a partir do texto-base, do texto-instrução, ou do texto-opção, embora se verifique, após o texto, o suporte de onde foi extraído. Compreendemos suporte: “[...] locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174), podendo também ser chamado de veículo de comunicação. Os suportes convencionais (criados com a finalidade exclusiva de expor textos) são livros, revistas, faixas, cartazes, rádio, televisão, internet, entre outros; e os incidentais (são meios

casuais ou indiretos de exposição) são roupas, embalagens, muros, corpo humano, entre outros. Para tanto, além de observarmos o suporte, consideramos, para classificação, a estrutura textual, o conteúdo mencionado e os objetivos do gênero discursivo. Neste caso, identificamos o gênero da questão 100 (2015b) como Notícia.

Figura 17: Questão 113 (2013)-Prova de LCT – LP.

QUESTÃO 113

O *bit* na galáxia de Gutenberg

Neste século, a escrita divide terreno com diversos meios de comunicação. Essa questão nos faz pensar na necessidade da "imbricação, na coexistência e interpretação recíproca dos diversos circuitos de produção e difusão do saber...".

É necessário relativizar nossa postura frente às modernas tecnologias, principalmente à informática. Ela é um campo novíssimo, sem dúvida, mas suas bases estão nos modelos informativos anteriores, inclusive, na tradição oral e na capacidade natural de simular mentalmente os acontecimentos do mundo e antecipar as consequências de nossos atos. A impressão é a matriz que deflagrou todo esse processo comunicacional eletrônico. Enfatizo, assim, o parentesco que há entre o computador e os outros meios de comunicação, principalmente a escrita, uma visão da informática como um "desdobramento daquilo que a produção literária impressa e, anteriormente, a tradição oral já traziam consigo".

NEITZEL, L. C. Disponível em: www.geocities.com. Acesso em: 1 ago. 2012 (adaptado).

Ao tecer considerações sobre as tecnologias da contemporaneidade e os meios de comunicação do passado, esse texto concebe que a escrita contribui para uma evolução das novas tecnologias por

- Ⓐ se desenvolver paralelamente nos meios tradicionais de comunicação e informação.
- Ⓑ cumprir função essencial na contemporaneidade por meio das impressões em papel.
- Ⓒ realizar transição relevante da tradição oral para o progresso das sociedades humanas.
- Ⓓ oferecer melhoria sistemática do padrão de vida e do desenvolvimento social humano.
- Ⓔ fornecer base essencial para o progresso das tecnologias de comunicação e informação.

Fonte: BRASIL, 2013c, p. 11.

Na questão de número 113 (2013c), observamos o emprego da expressão “esse texto” no enunciado, de modo genérico, por isso precisamos ir além da estrutura textual, do conteúdo e do suporte para identificação do gênero. Poderíamos afirmar se tratar do gênero “Notícia” ou “Reportagem” ou “Artigo de opinião” ou, até mesmo, “Artigo de divulgação científica”. Porém, a fim de se evitar o equívoco na classificação do gênero, utilizamo-nos da referência

apontada no final do texto para acessá-lo na íntegra na Internet, o que nos mostrou se tratar de um texto do gênero “Ensaio”. Ou melhor, trata-se de um texto adaptado, ou seja, de um fragmento de texto do gênero “Ensaio”. Os fragmentos de texto foram bastante frequentes na maioria das questões, totalizando 324 de 530.

A esse respeito, Miguel (2015, p. 193-194) ressalta que,

[...] para a prova, necessariamente o texto terá de ser extraído de seu suporte; aqui, porém, quando tratamos de extração do suporte, queremos significar que a menção a esse mesmo suporte limita-se à indicação da fonte, como recomendam as normas técnicas. Compreendemos, por outro lado, que essa mesma extração para fins de prova poderia ter mantido a configuração do texto como aparece em seu suporte, em um processo de fotografia ou escaneamento, comuns contemporaneamente [...]

A fragmentação de texto, por vezes, dificultou a sua denominação. Conforme Fabiani (2013, p. 96), “[...] a denominação dos gêneros textuais na prova de LCT pode acontecer de diferentes maneiras. Por vezes, encontramos o nome do gênero sob o senso comum, de uso cotidiano”. Ainda, a autora constatou que, “[...] os gêneros textuais aparecem denominados por uma nomenclatura global, que identifica o domínio discursivo, porém não especifica necessariamente o gênero apresentado” (p. 97). Por fim ressalta Fabiani (2013) que “[...] o nome do gênero não se apresenta como requisito necessário para a elaboração de um item a respeito do gênero textual como conteúdo avaliativo” (FABIANI, 2013, p. 103).

A título de exemplo, no ENEM1, de sete questões no ano de 1998, apenas duas mencionam a indicação do gênero discursivo; em 1999, 2002 e 2008 três questões cada; nos anos de 2003, 2004 e 2007, uma questão em cada ano indicou o gênero; nos anos de 2000, 2001 e 2005, em cinco questões foi informado o gênero. Já, no ENEM2, 32 questões indicaram o gênero, exceto o ano de 2009, com 35 menções ao gênero; nos anos de 2010 e 2018, tivemos 11 ocorrências de questões com menção ao gênero discursivo; em 2014, o gênero foi mencionado em 22 questões; já 2009, 2013 e 2016 citaram o gênero em 12 questões; em 2015, apenas 13 questões informaram o gênero; com menção a 17, 18 e 19 vezes ao gênero, estão, respectivamente os anos de 2012, 2017 e 2011.

Julgamos relevante destacar essas informações tendo em vista que pode influenciar em um melhor ou pior desempenho dos candidatos no Exame. Pode-se afirmar que quanto mais informações expostas e fornecidas ao leitor, melhor pode ser a qualidade dessa leitura, visto a complexidade e extensão do Exame. Isso se confirma nos estudos de Pinto (2010), quando reverbera que “[...] à medida que [os estudantes] passam a conhecer e a fazer uso dos vários gêneros discursivos, [...] aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo

e o contexto” (PINTO, 2010, p. 54, acréscimo nosso). A importância da nomeação dos gêneros contribui não só na compreensão mais eficaz do texto, mas na apropriação dos recursos presentes nele. Neste sentido, Antunes (2003) nos assevera que

[...] se aprende o vocabulário específico de certos gêneros ou de certas áreas de conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda, que apreendemos os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares à escrita, que apreendemos as formas de organização sequencial (como começam, continuam e acabam certos textos) e de apresentação (que formas assumem) dos diversos gêneros de textos escritos. (ANTUNES, 2003, p 75-76).

(iii) distribuição das questões segundo gêneros orais e escritos:

Figura 18: Questão 135 (2012) -Prova de LCT - LP.

QUESTÃO 135 =====

eu gostava muito de passeá... saí com as minhas colegas... brincá na porta di casa di vôlei... andá de patins... bicicleta... quando eu levava um tombo ou outro... eu era a:... a palhaça da turma... ((risos))... eu acho que foi uma das fases mais... assim... gostosas da minha vida foi... essa fase de quinze... dos meus treze aos dezessete anos...

A.P.S., sexo feminino, 38 anos, nível de ensino fundamental.
Projeto Fala Golana, UFG, 2010 (inédito).

Um aspecto da composição estrutural que caracteriza o relato pessoal de A.P.S. como modalidade falada da língua é

- A** predomínio de linguagem informal entrecortada por pausas.
- B** vocabulário regional desconhecido em outras variedades do português.
- C** realização do plural conforme as regras da tradição gramatical.
- D** ausência de elementos promotores de coesão entre os eventos narrados.
- E** presença de frases incompreensíveis a um leitor iniciante.

Fonte: BRASIL, 2012b, p. 18.

A Questão 135 do ano de 2012 apresenta-nos um gênero discursivo da modalidade oral, materializado em um Relato pessoal. O mesmo estrutura-se com marcas evidentes do registro da fala à escrita postas no papel, sem possíveis adequações: uso das reticências e a acentuação evidenciando a sílaba tônica das palavras, além de outras marcas suscetíveis. Aqui ainda vemos a distinção da linguagem empregada na modalidade oral e escrita e o quanto uma

difere da outra, assim como cada uma apresenta seus propósitos comunicativos e são de suma importância para todos os cidadãos no processo de interlocução com o outro.

Neste mesmo viés, Reyzábal (1999, p. 14, grifos nossos) pontua enfaticamente que “[...] as línguas evoluem, sobretudo no plano oral, e a escrita é mais conservadora. Ademais, como a fala sempre se produz numa situação dada, para ensinar e aprender a falar é preciso proporcionar aos estudantes as múltiplas situações necessárias, [...] “simuladas”, na aula”, para que reflita nas provas externas, como o ENEM.

Para tanto, faz-se necessário retomar a importância da adequação da fala aos diferentes contextos, bem como o lugar de fala que o locutor ocupa no momento da enunciação. Conforme MACHADO (2010) é imprescindível considerar que o contexto de produção oral e escrita “[...] é constituído pelas representações sobre o local e o momento [...], sobre o emissor e o receptor considerados do ponto de vista físico e de seu papel social, sobre a instituição social onde se dá a interação e sobre o (s) objetivo (s) ou efeitos [...]” (MACHADO, 2010, p. 152), que o falante ou escrevente deseja atingir no que diz respeito aos leitores ou ouvintes.

Figura 19: Questão 32 (2018) -Prova de LCT - LP.

QUESTÃO 32

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

RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

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

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

Observamos que no último ano de análise de nossa pesquisa, o ENEM propôs a Questão 32 (2018b) que confere um gênero da modalidade escrita, denominado de Romance. Este, observando o contínuo da oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004) se enquadraria no nível de maior monitoração.

Figura 20: Questão 98 (2010) - Prova de LCT - LP.

Questão 98

Câncer 21/06 a 21/07

O eclipse em seu signo vai desencadear mudanças na sua autoestima e no seu modo de agir. O corpo indicará onde você falha – se anda engolindo sapos, a área gástrica se ressentirá. O que ficou guardado virá à tona para ser transformado, pois este novo ciclo exige uma “desintoxicação”. Seja comedida em suas ações, já que precisará de energia para se recompor. Há preocupação com a família, e a comunicação entre os irmãos trava. Lembre-se: palavra preciosa é palavra dita na hora certa. Isso ajuda também na vida amorosa, que será testada. Melhor conter as expectativas e ter calma, avaliando as próprias carências de modo maduro. Sentirá vontade de olhar além das questões materiais – sua confiança virá da intimidade com os assuntos da alma.

Revista Cláudia. Nº 7, ano 48, jul. 2009.

O reconhecimento dos diferentes gêneros textuais, seu contexto de uso, sua função social específica, seu objetivo comunicativo e seu formato mais comum relacionam-se aos conhecimentos construídos socioculturalmente. A análise dos elementos constitutivos desse texto demonstra que sua função é

- A vender um produto anunciado.
- B informar sobre astronomia.
- C ensinar os cuidados com a saúde.
- D expor a opinião de leitores em um jornal.
- E aconselhar sobre amor, família, saúde, trabalho.

Fonte: BRASIL, 2010, p. 06.

A Questão 98 (2010) é a materialização de um fragmento do gênero Horóscopo que se enquadra tanto na modalidade oral quanto escrita; híbrido, pois ele pode estar impresso em uma revista, jornal, página da internet, etc., como também pode ser veiculado através do rádio, telejornal entre outros suportes. Marcuschi ([2001] 2010) pontua criteriosamente que

[...] pode-se dizer que discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relações entre práticas sociais (oralidade versus

letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias e nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques (MARCUSCHI ([2001] 2010, p. 34).

A partir das pontuações de Marcuschi ([2001] 2010), preconizamos que se, um gênero não está para a oralidade e nem para a escrita, mas sim, esta para ambas as modalidades, inferimos denominá-lo como gênero híbrido (oral e escrito). Porque este gênero em algumas situações cumpre o que está para uma modalidade e em outras para a outra, por exemplo: o gênero Entrevista, se no suporte Rádio ou Televisão é um gênero na modalidade oral; já se seu suporte é um revista, jornal impresso ou até mesmo um livro didático este apresenta-se na modalidade escrita.

Ao estudarmos os contínuos de Bortoni-Ricardo (2004) da oralidade-letramento também percebemos que não há fronteiras rígidas, para tanto os que não se apresentam estanques podem ser considerados híbridos.

Cabe destacar que há questões como a Q129 em que observamos a presença de dois gêneros, neste caso gêneros da modalidade escrita: “Artigo científico” e “Verbetes de dicionário” que não foram autodenominados pelo Exame e que nós buscamos através de suas características estruturais e pela referência para denominá-los.

Figura 21: Questão 129 (2009)-Prova de LCT – LP.

Questão 129

Serafim da Silva Neto defendia a tese da unidade da língua portuguesa no Brasil, entrevendo que no Brasil as delimitações dialetais espaciais não eram tão marcadas como as isoglossas¹ da România Antiga. Mas Paul Teyssier, na sua *História da Língua Portuguesa*, reconhece que na diversidade socioletal essa pretensa unidade se desfaz. Diz Teyssier:

“A realidade, porém, é que as divisões ‘dialetais’ no Brasil são menos geográficas que socioculturais. As diferenças na maneira de falar são maiores, num determinado lugar, entre um homem culto e o vizinho analfabeto que entre dois brasileiros do mesmo nível cultural originários de duas regiões distantes uma da outra.”

SILVA, R. V. M. O português brasileiro e o português europeu contemporâneo: alguns aspectos da diferença. Disponível em: www.uniroma.it. Acesso em: 23 jun. 2008.

¹ isoglossa – linha imaginária que, em um mapa, une os pontos de ocorrência de traços e fenômenos linguísticos idênticos.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

De acordo com as informações presentes no texto, os pontos de vista de Serafim da Silva Neto e de Paul Teyssier convergem em relação

- A à influência dos aspectos socioculturais nas diferenças dos falares entre indivíduos, pois ambos consideram que pessoas de mesmo nível sociocultural falam de forma semelhante.
- B à delimitação dialetal no Brasil assemelhar-se ao que ocorria na România Antiga, pois ambos consideram a variação linguística no Brasil como decorrente de aspectos geográficos.
- C à variação sociocultural entre brasileiros de diferentes regiões, pois ambos consideram o fator sociocultural de bastante peso na constituição das variedades linguísticas no Brasil.
- D à diversidade da língua portuguesa na România Antiga, que até hoje continua a existir, manifestando-se nas variantes linguísticas do português atual no Brasil.
- E à existência de delimitações dialetais geográficas pouco marcadas no Brasil, embora cada um enfatize aspectos diferentes da questão.

Fonte: BRASIL, 2009b, p. 16.

Após a aplicação desses três critérios relacionados aos gêneros orais e escritos, consideramos também as questões que enfocaram aspectos relacionados ao tratamento da variação linguística. Exemplo disso pode ser verificado na Questão 112 traz um exemplo do gênero “Canção”. É preciso reverberar que as questões da Prova Objetiva de LCT – LP estão diretamente com as quatro habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa: ouvir,

falar, ler e escrever. A exemplo disso, temos a Questão 112 que aborda a fala presente no Gênero: Canção, inclusive o compositor aborda a variação linguística de uma determinada região, reforçando a importância da preservação dos diferentes falares, enquanto patrimônio cultural,

Figura 22: Questão 112 (2009)-Prova de LCT – LP.

Questão 112 3

Cuitelinho

Cheguei na bera do porto
 Onde as onda se espaia.
 As garça dá meia volta,
 Senta na bera da praia.
 E o cuitelinho não gosta
 Que o botão da rosa caia.

Quando eu vim da minha terra,
 Despedi da parentaia.
 Eu entrei em Mato Grosso,
 Dei em terras paraguaia.
 Lá tinha revolução,
 Enfrentei fortes bataia.

A tua saudade corta
 Como o aço de navaia.
 O coração fica aflito,
 Bate uma e outra faia.
 E os oio se enche d'água
 Que até a vista se atrapaia.

Folclore recolhido por Paulo Vanzolini e Antônio Xandó.
BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna. São Paulo: Parábola, 2004.

Transmitida por gerações, a canção **Cuitelinho** manifesta aspectos culturais de um povo, nos quais se inclui sua forma de falar, além de registrar um momento histórico. Depreende-se disso que a importância em preservar a produção cultural de uma nação consiste no fato de que produções como a canção **Cuitelinho** evidenciam a

- A** recriação da realidade brasileira de forma ficcional.
- B** criação neológica na língua portuguesa.
- C** formação da identidade nacional por meio da tradição oral.
- D** incorreção da língua portuguesa que é falada por pessoas do interior do Brasil.
- E** padronização de palavras que variam regionalmente, mas possuem mesmo significado.

A canção popular brasileira de autor desconhecido destaca um dos aspectos culturais do país que é a variação linguística. Há, na canção, variantes que ocorrem em diferentes níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático e discursivo). A temática da variação linguística foi tema de 89 questões do período investigado.

Como vimos no capítulo 2, as questões da prova de LCT - LP acionam diferentes objetos de conhecimento: i) Estudo do texto; (ii) Estudo do texto literário; (iii) Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos; (iv) Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos; (v) Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa; e (vi) Estudo dos gêneros digitais. Reunimos esses objetos de conhecimento em três tópicos mais amplos: compreensão/interpretação textual (i), (iv) e (vi), literatura (ii) e análise linguística (iii) e (v). Contabilizamos esses diferentes conteúdos nas 488 questões investigadas e registramos os resultados nos gráficos 1 e 2.

Gráfico 1: Questões do ENEM1 distribuídas por conhecimentos: Literatura, Compreensão / interpretação textual e Análise linguística.



Fonte: Elaborado pela autora.

Das 165 questões totais relativas ao ENEM1, 91 (55%) se concentraram na habilidade de Compreensão / Interpretação textual, ao passo que 50 (30%) abordaram aspectos da Análise Linguística e 24 (15%) da Literatura.

Gráfico 2: Questões do ENEM2 distribuídas por conhecimentos: Literatura, Compreensão / interpretação textual e Análise linguística.



Fonte: Elaborado pela autora.

Das 323 questões totais relativas ao ENEM2, 178 (56%) se concentraram na habilidade de Análise Linguística, ao passo que 73 (22%) abordaram aspectos da Literatura seguidas de 72 (22%) de Compreensão / Interpretação textual. Esses resultados estão compilados nos APÊNDICES A e B (p. 246 a 248).

Outro aspecto a ser destacado é que identificamos algumas questões da Prova do ENEM2 que fazem uma abordagem interdisciplinar. A Q33 apresenta o gênero “Boleto bancário”, normalmente adotado como recurso apenas nas atividades exclusivas do componente curricular de Matemática. Esta questão é um exemplo da transdisciplinaridade, afinal o candidato para resolvê-la necessita mobilizar sua compreensão leitora para extrair as informações do gênero e resolver a situação-problema que lhe é proposta. Dessa forma, temos os componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa juntos numa questão complexa de interpretação e compreensão textual, além do desenvolvimento do cálculo. Segundo registrado no Relatório do ENEM de 1998, as questões propostas pelo Exame naquele ano “[...] organizaram-se em termos de solução de problemas com características interdisciplinares e contextualização dos enunciados em situações do cotidiano, presentes não só nos livros didáticos, mas em jornais, revistas e periódicos” (BRASIL, 1998f. p. 19), tal afirmação reafirmada no decorrer dos anos.

Figura 23: Questão 33 (2008)-Prova de LCT – LP.

Questão 33

A figura abaixo representa o boleto de cobrança da mensalidade de uma escola, referente ao mês de junho de 2008.

Banco S.A.	
Pagável em qualquer agência bancária até a data de vencimento	Vencimento 30/06/2008
Cedente Escola de Ensino Médio	Agência/cód. cedente
Data documento 02/06/2008	Nócio número
Uso do banco	(=) Valor documento R\$ 500,00
Instruções	(-) Descontos
Observação: no caso de pagamento em atraso, cobrar multa de R\$ 10,00 mais 40 centavos por dia de atraso.	(-) Outras deduções
	(+) Mora/Multa
	(+) Outros acréscimos
	(=) Valor Cobrado

Se $M(x)$ é o valor, em reais, da mensalidade a ser paga, em que x é o número de dias em atraso, então

- A** $M(x) = 500 + 0,4x.$
- B** $M(x) = 500 + 10x.$
- C** $M(x) = 510 + 0,4x.$
- D** $M(x) = 510 + 40x.$
- E** $M(x) = 500 + 10,4x.$

Fonte: BRASIL, 2008c, p. 10.

Observando a pequena amostragem de questões das Prova Objetiva do ENEM1 teve o propósito de apresentar questões que, além de abordarem situações-problema pautando-se em cada um dos diferentes componentes curriculares, também enfatizou questões abordando componentes de áreas afins e componentes das diferentes áreas. Porém, é importante ressaltar que sempre tiveram como premissa a leitura, a compreensão e a interpretação textual. Requisitando aos candidatos habilidades que até mesmo nas ações diárias são exigidas e praticadas, fomentando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Justificados os procedimentos metodológicos da pesquisa, passamos a apresentar, no próximo capítulo, a análise do tratamento da variação linguística nos gêneros discursivos da Prova de LCT – LP de 1998 a 2018.

5 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS GÊNEROS DISCURSIVOS DA PROVA DE LCT – LP DO ENEM

O ideal [...] não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola. (PIAGET, [1978] 1983, p. 225).

Neste capítulo, vamos efetuar a análise da variação linguística nos gêneros discursivos na prova de LCT – LP do ENEM no período selecionado, bem como apresentaremos os resultados quali-quantitativos do levantamento da variação nos gêneros discursivos orais e escritos presentes nas questões e sua respectiva distribuição nos domínios discursivos e no contínuo de oralidade e letramento.

5.1 A variação linguística nas questões da Prova de LCT – LP do ENEM

5.1.1 Caracterização e hipóteses

Os documentos norteadores da educação nacional preconizam ser imprescindível a promoção de algumas ações na agenda do professor de Língua Portuguesa para que desenvolvam a competência sociocomunicativa dos estudantes. São condições de participação social e de exercício da cidadania “[...] o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística [...]” (PCNs de LP: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1998e, p. 19). Além desse componente individual, é preciso lembrar que é “[...] pela linguagem [que] os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo [...]” (PCNs de LP: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1998e, p. 19, acréscimo nosso), buscando uma oportunidade de inserção no meio em que vivem para se desenvolverem nas mais distintas atividades pessoais, culturais, políticas e sociais.

Cyranka (2011, p.131) alerta que o componente curricular de Língua Portuguesa necessita “[...] construir caminhos para que uma educação linguística seja efetivada na escola de tal modo que propicie a todos os alunos o acesso à variedade culta da língua sem que isso implique a necessidade de abandonar sua variedade vernacular”. Faraco (2008), por sua vez, ressalta que “[...] não há, como muitas vezes imagina o senso comum, a língua de um lado, e,

de outro, as variedades. A língua é em si o conjunto de variedades” (FARACO, 2008, p. 71). Portanto, é preciso

[...] reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/*standard* no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (FARACO, 2008, p. 180).

Como vimos no capítulo 2 (p. 32), a variação e a mudança nas línguas são motivadas por fatores internos (fonético-fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico-pragmático e discursivo) e também por fatores externos (idade, sexo/gênero, classe social, etnia, história, geografia, estilo, individual [ou grupo], escolarização, profissão e modalidade [oral e escrita]). Para uma análise mais refinada, consideramos, além da abordagem do fenômeno da variação na Prova de LCT – LP do ENEM, quais desses fatores (linguísticos e extralinguísticos) eram contemplados em cada questão.

A seguir, exemplificamos os fatores internos e externos⁵⁴ que atuam na variação de fenômenos linguísticos a partir de uma amostra de questões da Prova de LCT – LP do ENEM.

a) fonético-fonológico:

⁵⁴ Não vamos detalhar cada um dos fatores aqui porque já foram definidos e exemplificados no capítulo 2 (p. 32).

c) semântico-pragmático:

Figura 26: Questão 27 (2001) - Prova de LCT – LP.

27

Nas conversas diárias, utiliza-se freqüentemente a palavra “próprio” e ela se ajusta a várias situações. Leia os exemplos de diálogos:

- I - A Vera se veste diferente!
 - É mesmo, é que ela tem um estilo **próprio**.
- II - A Lena já viu esse filme uma dezena de vezes! Eu não consigo ver o
 que ele tem de tão maravilhoso assim.
 - É que ele é **próprio** para adolescente.
- III - Dora, o que eu faço? Ando tão preocupada com o Fabinho! Meu filho
 está impossível!
 - Relaxa, Tânia! É **próprio** da idade. Com o tempo, ele se acomoda.

Nas ocorrências I, II e III, “próprio” é sinônimo de, respectivamente,

- (A) adequado, particular, típico.
(B) peculiar, adequado, característico.
(C) conveniente, adequado, particular.
(D) adequado, exclusivo, conveniente.
(E) peculiar, exclusivo, característico.

Fonte: BRASIL, 2001b, p. 8.

f) variação regional entre o português brasileiro e o português europeu:

Figura 29: Questão 130 (2014) -Prova de LCT – LP.

QUESTÃO 130

A forte presença de palavras indígenas e africanas e de termos trazidos pelos imigrantes a partir do século XIX é um dos traços que distinguem o português do Brasil e o português de Portugal. Mas, olhando para a história dos empréstimos que o português brasileiro recebeu de línguas europeias a partir do século XX, outra diferença também aparece: com a vinda ao Brasil da família real portuguesa (1808) e, particularmente, com a Independência, Portugal deixou de ser o intermediário obrigatório da assimilação desses empréstimos e, assim, Brasil e Portugal começaram a divergir, não só por terem sofrido influências diferentes, mas também pela maneira como reagiram a elas.

ILARI, R.; BASSO, R. O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

Os empréstimos linguísticos, recebidos de diversas línguas, são importantes na constituição do português do Brasil porque

- A deixaram marcas da história vivida pela nação, como a colonização e a imigração.
- B transformaram em um só idioma línguas diferentes, como as africanas, as indígenas e as europeias.
- C promoveram uma língua acessível a falantes de origens distintas, como o africano, o indígena e o europeu.
- D guardaram uma relação de identidade entre os falantes do português do Brasil e os do português de Portugal.
- E tomaram a língua do Brasil mais complexa do que as línguas de outros países que também tiveram colonização portuguesa.

Fonte: BRASIL, 2014b, p. 2.

g) variação histórica:

Figura 30: Questão 26 (2007) -Prova de LCT – LP.

Questão 26

Antigamente

Acontecia o indivíduo apanhar constipação; ficando perrengue, mandava o próprio chamar o doutor e, depois, ir à botica para aviar a receita, de cápsulas ou pílulas fedorentas. Doença nefasta era a phtísica, feia era o gálico. Antigamente, os sobrados tinham assombrações, os meninos, lombrigas (...)

Carlos Drummond de Andrade. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, p. 1.184.

O texto acima está escrito em linguagem de uma época passada. Observe uma outra versão, em linguagem atual.

Antigamente

Acontecia o indivíduo apanhar um resfriado; ficando mal, mandava o próprio chamar o doutor e, depois, ir à farmácia para aviar a receita, de cápsulas ou pílulas fedorentas. Doença nefasta era a tuberculose, feia era a sífilis. Antigamente, os sobrados tinham assombrações, os meninos, vermes (...)

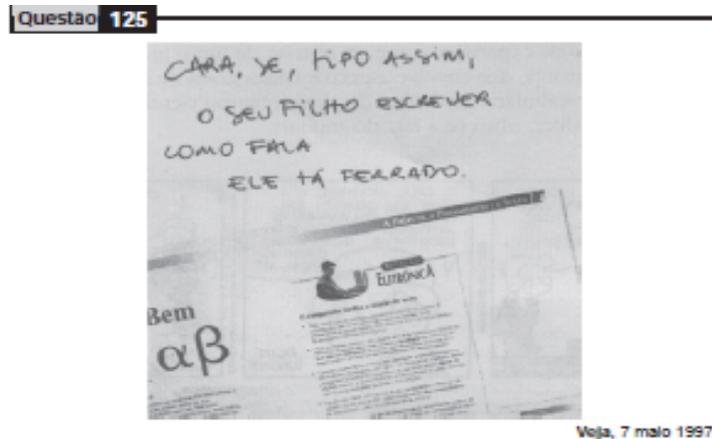
Comparando-se esses dois textos, verifica-se que, na segunda versão, houve mudanças relativas a

- A vocabulário.
- B construções sintáticas.
- C pontuação.
- D fonética.
- E regência verbal.

Fonte: BRASIL, 2007d, p. 9.

h) variação estilística:

Figura 31: Questão 125 (2009) - Prova de LCT – LP.



Veja, 7 maio 1997.

Na parte superior do anúncio, há um comentário escrito à mão que aborda a questão das atividades linguísticas e sua relação com as modalidades oral e escrita da língua. Esse comentário deixa evidente uma posição crítica quanto a usos que se fazem da linguagem, enfatizando ser necessário

- A implementar a fala, tendo em vista maior desenvoltura, naturalidade e segurança no uso da língua.
- B conhecer gêneros mais formais da modalidade oral para a obtenção de clareza na comunicação oral e escrita.
- C dominar as diferentes variedades do registro oral da língua portuguesa para escrever com adequação, eficiência e correção.
- D empregar vocabulário adequado e usar regras da norma padrão da língua em se tratando da modalidade escrita.
- E utilizar recursos mais expressivos e menos desgastados da variedade padrão da língua para se expressar com alguma segurança e sucesso.

Fonte: BRASIL, 2009b, p. 14.

i) variação social

Figura 32: Questão 110 (2014) - Prova de LCT – LP.

QUESTÃO 110

Em bom português

No Brasil, as palavras envelhecem e caem como folhas secas. Não é somente pela gíria que a gente é apanhada (aliás, já não se usa mais a primeira pessoa, tanto do singular como do plural: tudo é "a gente"). A própria linguagem corrente vai-se renovando e a cada dia uma parte do léxico cai em desuso.

Minha amiga Lila, que vive descobrindo essas coisas, chamou minha atenção para os que falam assim:

— Assisti a uma fita de cinema com um artista que representa muito bem.

Os que acharam natural essa frase, cuidado! Não saberão dizer que viram um filme com um ator que trabalha bem. E irão ao banho de mar em vez de ir à praia, vestido de roupa de banho em vez de biquíni, carregando guarda-sol em vez de barraca. Comprarão um automóvel em vez de comprar um carro, pegarão um defluxo em vez de um resfriado, vão andar no passeio em vez de passear na calçada. Viajarão de trem de ferro e apresentarão sua esposa ou sua senhora em vez de apresentar sua mulher.

SABINO, F. Folha de S. Paulo, 13 abr. 1964 (adaptado).

A língua varia no tempo, no espaço e em diferentes classes socioculturais. O texto exemplifica essa característica da língua, evidenciando que

- A o uso de palavras novas deve ser incentivado em detrimento das antigas.
- B a utilização de inovações no léxico é percebida na comparação de gerações.
- C o emprego de palavras com sentidos diferentes caracteriza diversidade geográfica.
- D a pronúncia e o vocabulário são aspectos identificadores da classe social a que pertence o falante.
- E o modo de falar específico de pessoas de diferentes faixas etárias é frequente em todas as regiões.

Fonte: BRASIL, 2014b, p. 11.

Conforme vimos no capítulo 4 (p. 110), Andrade (2015) analisou o tratamento da variação nas questões da prova de LCT do ENEM entre os anos de 2000 e 2012. Os resultados demonstraram que, no período de 13 edições do exame, dessas nove do antigo ENEM e quatro do atual, foram identificadas 161 questões para análise, das quais 35 foram as que abordaram a variação linguística. Além disso, a autora constatou ausência de questões que tratem de variação nos anos de 2003 e 2004.

Também Oliveira (2015) verificou como as provas do ENEM de 2006 a 2014 incorporaram os novos focos teóricos propostos pela ciência da linguagem, a fim de responder ao seguinte problema: de que forma os conhecimentos de Língua Portuguesa são sistematizados no ENEM? O autor definiu os temas mais recorrentes da prova e constatou que, nos anos de 2006 e 2007, pouco espaço houve para as perguntas de caráter sociolinguístico e que levassem em conta a variação linguística. Oliveira (2015) observou que não foram cobradas perguntas nos exames de 2006, 2007 e 2008, e, apesar da exigência iniciada em 2009, houve lacunas em 2010 e 2013. Ao todo, no período de 9 anos de aplicação do Exame que foi investigado pelo autor, foram identificadas apenas 12 questões que tratavam da variação linguística.

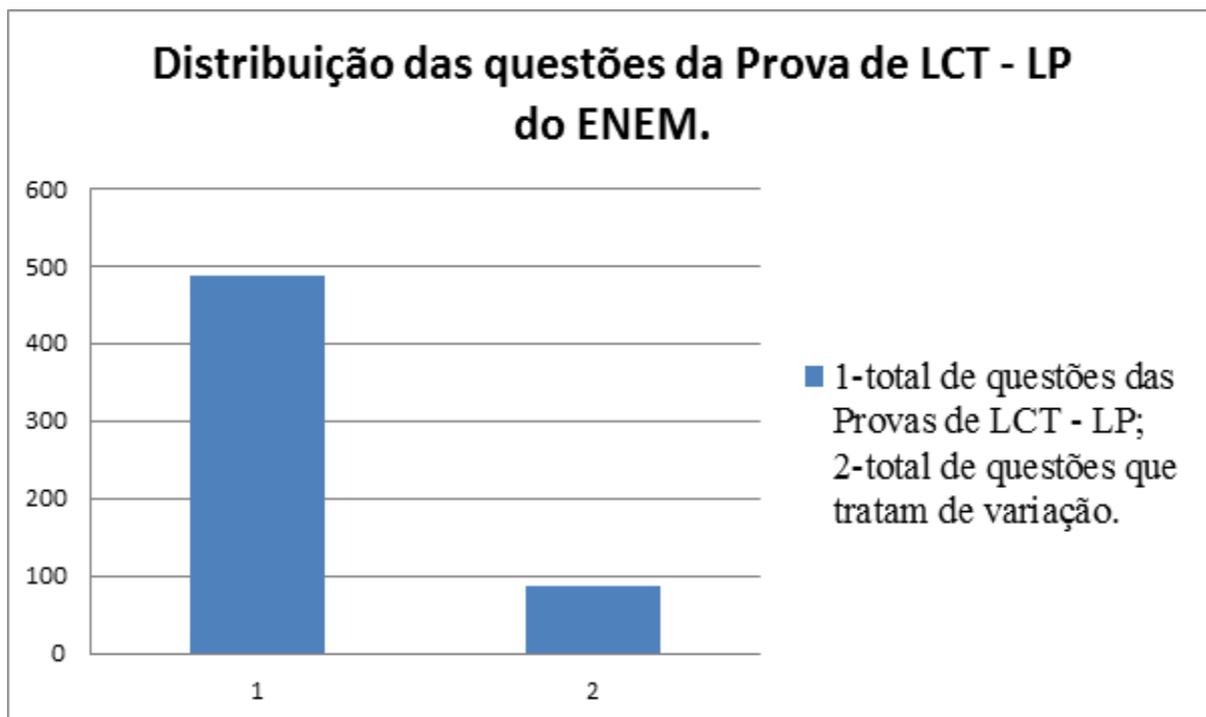
Como já alertamos na seção da metodologia, o diferencial de nossa pesquisa com relação às de Oliveira (2015) e de Andrade (2015), além de aspectos metodológicos, diz respeito à análise de um período mais longo de tempo, ou seja, 20 anos de aplicação (que corresponde aos anos de 1998 a 2018) do Exame. Portanto, não só identificamos quantitativamente as questões que tratam de variação linguística nas provas no período, mas também efetuamos análise do conteúdo, ou seja, se a abordagem da variação corresponde a algum aspecto interno ou externo à língua.

Considerando os documentos da área de Língua Portuguesa, os postulados da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional e as pesquisas de Andrade (2015) e Oliveira (2015), nossa hipótese era de que iríamos localizar questões que tratam da variação linguística em todo o período de análise. A respeito do tipo de variação, nossa expectativa era que, assim como ocorre com os materiais de ensino da Língua Portuguesa, embora embasados nas orientações dos documentos oficiais, pode haver, nas questões da prova, “[...] uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não escolarizadas” (BAGNO, 2007a, p. 15).

5.1.2 Resultados e discussão

Em nosso levantamento nas questões da Prova objetiva de LCT - LP do período de análise, identificamos 89/488 (18%) questões que solicitam aos candidatos a identificação direta e indireta de aspectos linguísticos e extralinguísticos relacionados à temática da variação, conforme se visualiza no gráfico 3.

Gráfico 3: Distribuição das questões da prova de LCT – LP do ENEM.

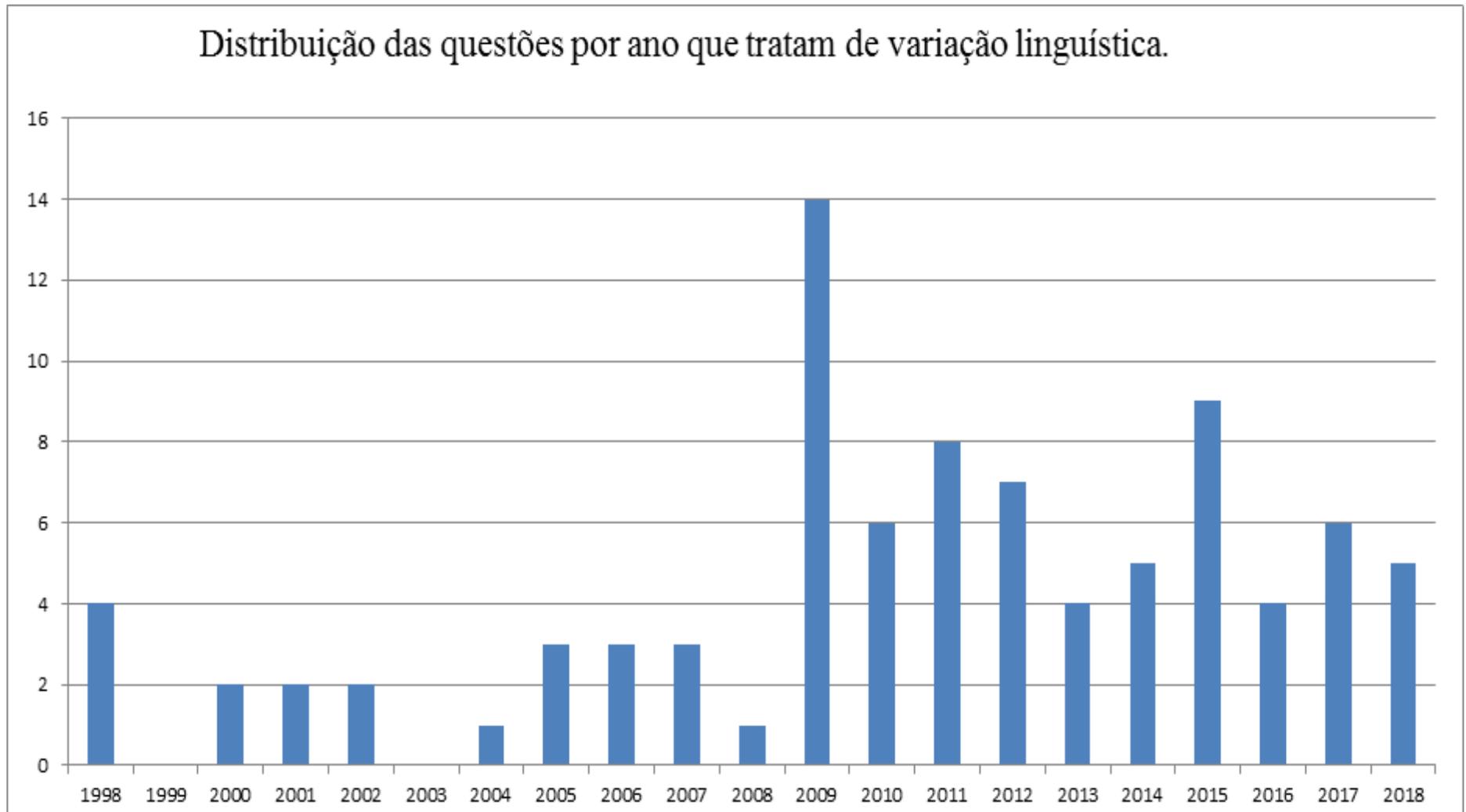


Fonte: Elaborado pela autora.

Nosso objetivo foi identificar, quantitativamente, o total de questões do período investigado que aciona, direta ou indiretamente, a temática da variação linguística. São essas 89/488 (18%) questões que guiaram a nossa análise daqui em diante. De modo geral, esse resultado confirma nossa hipótese inicial: em todo o período de análise investigado, a Prova de LCT – LP tratou do fenômeno da variação linguística, o que coaduna com os documentos oficiais que nortearam a elaboração do Exame e também com as pesquisas de Andrade (2015) e Oliveira (2015).

Considerando, daqui em diante, apenas as 89 questões que tratam de variação linguística na Prova de LCT – LP, vejamos, no gráfico 4, o resultado quanto à distribuição por ano:

Gráfico 4: Distribuição das questões da Prova de LCT – LP do ENEM por ano que tratam de variação linguística.



Fonte: Elaborado pela autora.

Nossa intenção foi identificar, quantitativamente por ano, a distribuição das 89 questões que tratam direta ou indiretamente a temática da variação linguística. De modo geral, os resultados sinalizados no gráfico 4 demonstram que o tratamento do fenômeno da variação linguística nas questões da Prova de LCT- LP é mais tímido na primeira fase do ENEM ($21/89 = 24\%$) do que na segunda fase ($68/89 = 76\%$). Esse resultado demonstra que o Exame tem se adequado ao que é preconizado nos documentos norteadores da elaboração do Exame e também confirma as conclusões dos estudos de Andrade (2015) e Oliveira (2015). Segundo Andrade (2015),

[...] a presença de questões de variação se ampliou ao longo dos anos; todavia, ao se levar em consideração o número de questões entre as duas fases da prova, é possível verificar uma média de ocorrência entre 11% a 44% entre os anos 2000 a 2008 [...] Entre os anos 2009 e 2012, a média de incidência de variação nas questões foi de 15% a 30% (ANDRADE, 2015, p. 67).

Assim como a pesquisa de Andrade (2015) e de Oliveira (2015) também concluiu que, “[...] depois de 2009, houve uma mudança na forma como a língua materna é cobrada no exame [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 90).

Segundo o gráfico 4, a média de questões que acionam o fenômeno da variação linguística é de, respectivamente, 1,9/15 questão no ENEM 1 e 6,8/32 questões no ENEM2, o que significa um aumento de quase 300% no número de questões de uma fase para outra do Exame, se considerarmos que foram propostas aos participantes 15 questões da área de LP no ENEM1 e 32 questões no ENEM2, exceto o Exame de 2009 que apresentou 35 questões aos inscritos. É preciso destacar, porém, que, de modo específico, conforme se verifica no gráfico 4, em nossa amostra, não localizamos questão relacionada ao tratamento da variação linguística em dois anos (1999 e 2003) do período do ENEM1, o que destoava do que é preconizado pelos documentos oficiais. Assim, se descartarmos essas duas aplicações em que não houve nenhuma questão relacionada à temática da variação, a média de questões é de 2,3 questão por aplicação do ENEM1. Esse resultado ainda assim mantém o aumento de quase 300% no número de questões que abordam a temática da variação linguística da primeira fase para a segunda fase do Exame.

Os resultados do gráfico 4 também chamam nossa atenção no que diz respeito à aplicação do ano de 2009, que propôs, no total, 35 questões de LP aos participantes. Neste ano, identificamos 14/35 (40%) questões que acionam, direta ou indiretamente, a temática da variação linguística. Ao subtrairmos as 14 questões do total de 68 do período de aplicação do

ENEM2, temos 54 questões ao todo, o que resulta numa média de 6/32 questões (19%) por ano de aplicação da segunda fase do Exame. Portanto, em relação à média de questões que abordam direta ou indiretamente a temática da variação linguística do período de aplicação de 2009, o número total de questões caiu mais da metade, mas ainda assim é bastante superior ao total de questões da primeira fase do Exame.

Como nós, também Andrade (2015) constatou ausência de questões desse tipo nos anos de 2003 e 2004. Concordamos com a autora em relação à não localização relativa ao ano de 2003, porém discordamos da constatação de Andrade (2015) de que não havia questões desse tipo no ano de 2004, porque consideramos que a questão 59 poderia ser inscrita na temática da variação linguística. Vejamos:

Figura 33: Questão 59 (2004) - Prova de LCT – LP.

59.



A tira "Hagar" e o poema de Alberto Caetano (um dos heterônimos de Fernando Pessoa) expressam, com linguagens diferentes, uma mesma idéia: a de que a compreensão que temos do mundo é condicionada, essencialmente,

- (A) pelo alcance de cada cultura.
- (B) pela capacidade visual do observador.
- (C) pelo senso de humor de cada um.
- (D) pela idade do observador.
- (E) pela altura do ponto de observação.

Fonte: BRASIL, 2004, p. 21.

A questão 59 de 2004 apresentou como texto-base dois gêneros da modalidade escrita (uma Tira/Tirinha e um Poema), distintos em suas características, mas que apresentavam a mesma abordagem temática: a compreensão que temos do mundo. Ao se empregar a expressão "linguagens diferentes" para expressar uma mesma ideia no texto-instrução, consideramos que essa informação acionava o conhecimento do candidato relacionado à

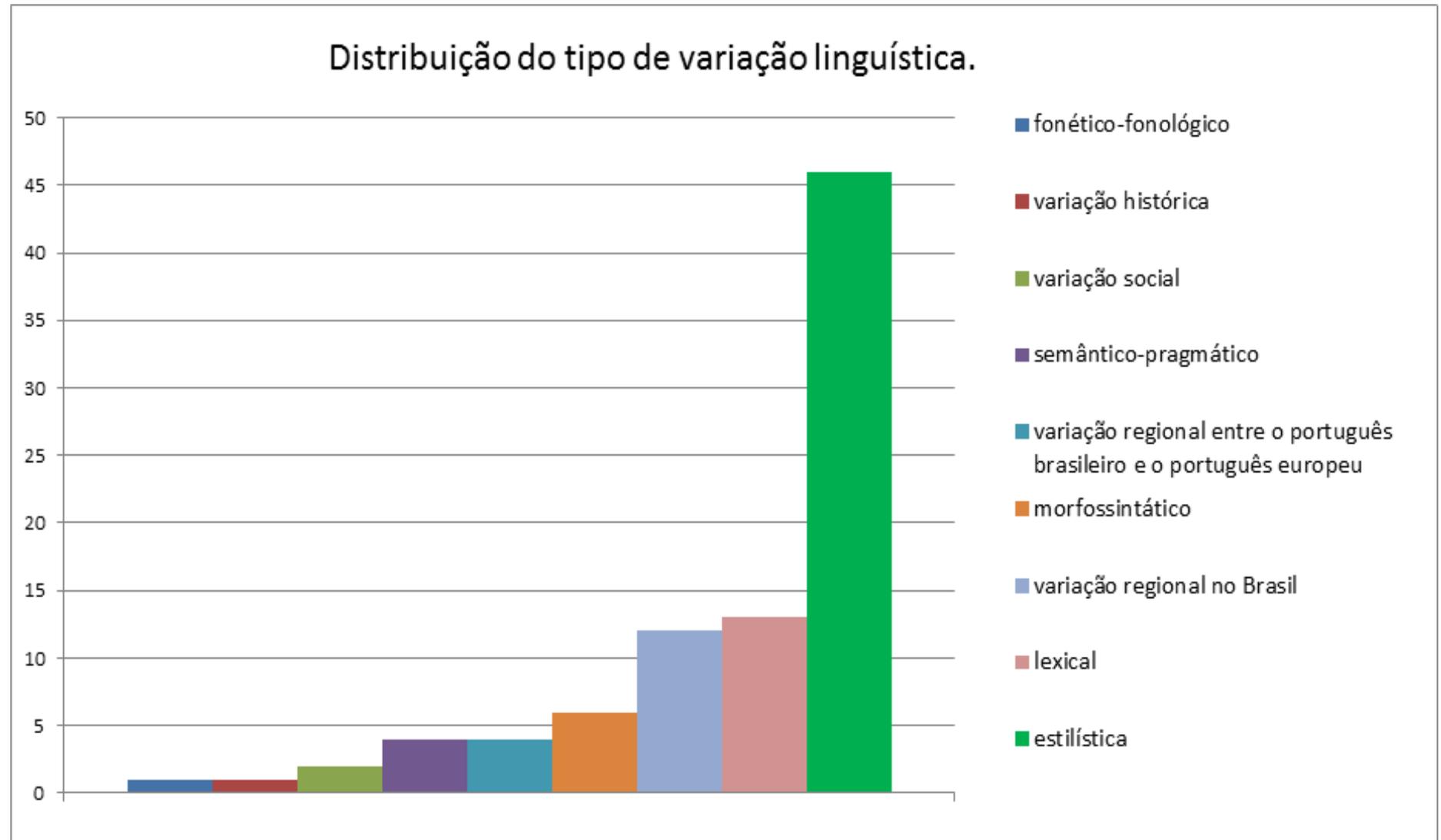
variação no registro escrito. O candidato, portanto, precisava perceber as diferentes características do registro e adequá-las às diferentes situações comunicativas. Essa questão, portanto, aciona, conforme Faraco (2008, p. 38), a compreensão de “[...] todo falante é um camaleão linguístico”.

Também Oliveira (2015) demonstrou que, de 2006 a 2014, foram propostas apenas 12 perguntas relacionadas à subcategoria sociolinguística e que não foram cobradas perguntas nos exames de 2006, 2007 e 2008, e, apesar da exigência iniciada em 2009, também houve lacunas em 2010 e 2013. Nossa análise diverge de Oliveira (2015), pois foram identificadas sete questões relacionadas ao tratamento da variação nos anos de 2006, 2007 e 2008, assim como dez questões nos anos de 2010 e 2013.

Os resultados divergentes aos de Oliveira (2015) e Andrade (2015) se devem ao critério que adotamos para seleção das questões da Prova de LCT – LP que levou em conta não só as que abordavam diretamente a variação linguística como conteúdo avaliativo, mas também aquelas que empregavam-na indiretamente como instrumento para avaliar conteúdos diversos, isto é, como pretexto para mensurar conhecimentos que não fossem diretamente relacionados à variação. cremos que seja essa a razão de nossa diferença no total de questões em relação aos resultados de Andrade (2015).

Passamos para a apresentação do resultado quanto à distribuição do tipo de variação linguística nas questões da Prova de LCT – LP no gráfico 5:

Gráfico 5 : Distribuição do tipo de variação linguística nas questões da Prova de LCT – LP do ENEM.



Fonte: Elaborado pela autora.

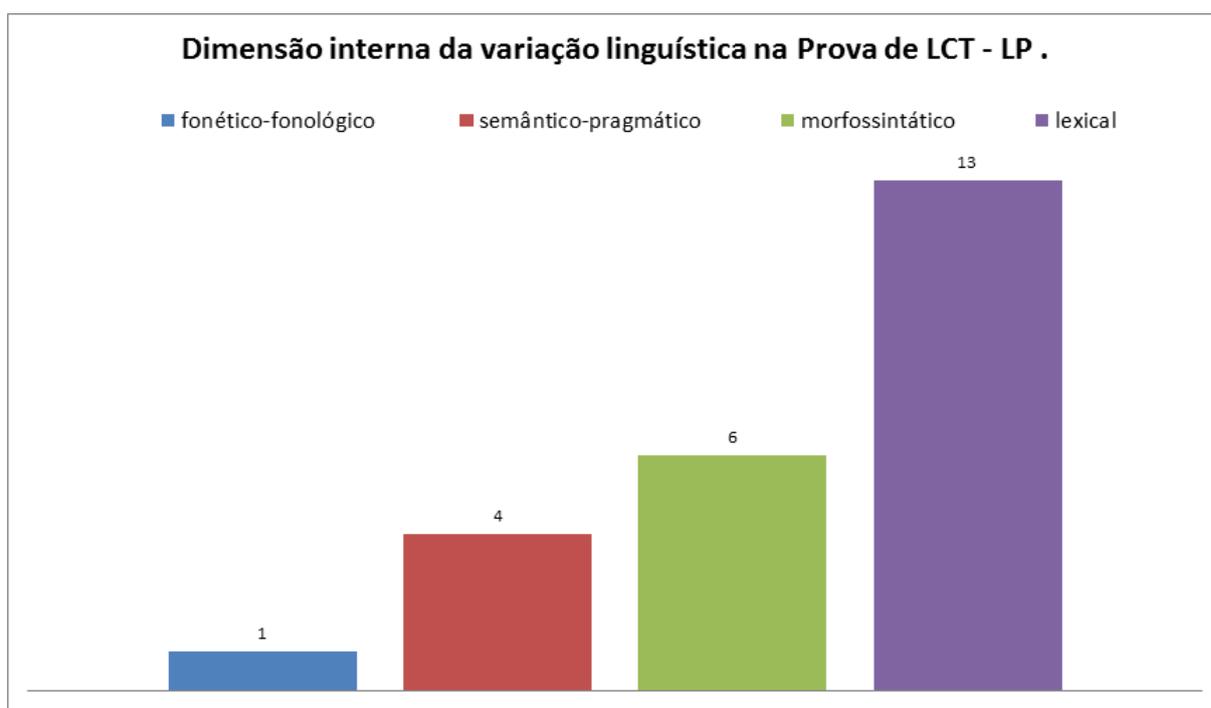
Nossa intenção era verificar, nas 89 questões, o tipo de variação linguística presente na Prova de LCT - LP. Os resultados do gráfico 6 revelam nove tipos de variação linguística no Exame para além da variação lexical tão presente nas instituições escolares e nos livros didáticos de língua portuguesa, conforme pontua Bagno (2007a, p. 132): “É muito frequente, nos materiais didáticos, a abordagem da variação linguística se restringir a fenômenos que poderíamos chamar de superficiais: o sotaque e o léxico”. O gráfico 5 sinaliza a presença de outras dimensões da variação, o que demonstra a necessidade de o tema ser contemplado pelo professor do componente curricular de Língua Portuguesa da educação básica. Essa constatação demonstra que a visão da variação no contexto escolar e nos livros didáticos precisa ir além da dimensão lexical e geográfica dos famosos conjuntos: mandioca / macaxeira / aipim; mexerica / bergamota / mimosa, entre outros.

De modo geral, das 89 questões na Prova de LCT - LP que trataram sobre os nove tipos de variação, as questões que envolvem fenômenos relacionados à dimensão social e estilística foram mais recorrentes ($65/89 = 73\%$) e as que abrangem a dimensão linguística obtiveram menor frequência ($24/89 = 27\%$) no período investigado.

De modo específico, as questões que trataram da variação estilística apresentaram maior frequência com $46/89$ (52%) ocorrências, seguida da lexical e da variação regional do Brasil com $13/89$ (15%) e $12/89$ (12%) ocorrências respectivamente. Chama nossa atenção que dois fatores relacionados à dimensão social (estilístico e regional) e apenas um fator linguístico (lexical) apresentaram maior frequência na Prova de LCT - LP, o que confirma a [...] tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais [...]. (BAGNO, 2007a, p. 15). São justamente esses dois fatores (lexical e geográfico) que tendem a ser contemplados nas aulas de português e nos livros didáticos da área, porém queremos chamar a atenção que, para além desses dois aspectos, há outros, mesmo que em menor recorrência, que co-ocorrem na Prova de LCT - LP, como a dimensão fonético-fonológica, a histórica e a social, que apresentaram baixa ocorrência.

Vejamos a análise mais refinada das dimensões da variação linguística nas questões da Prova de LCT - LP. Começamos com a apresentação dos resultados relativos à dimensão interna da variação linguística no gráfico 6.

Gráfico 6: Dimensão interna da variação linguística nas questões da Prova de LCT – LP.



Fonte: Elaborado pela autora.

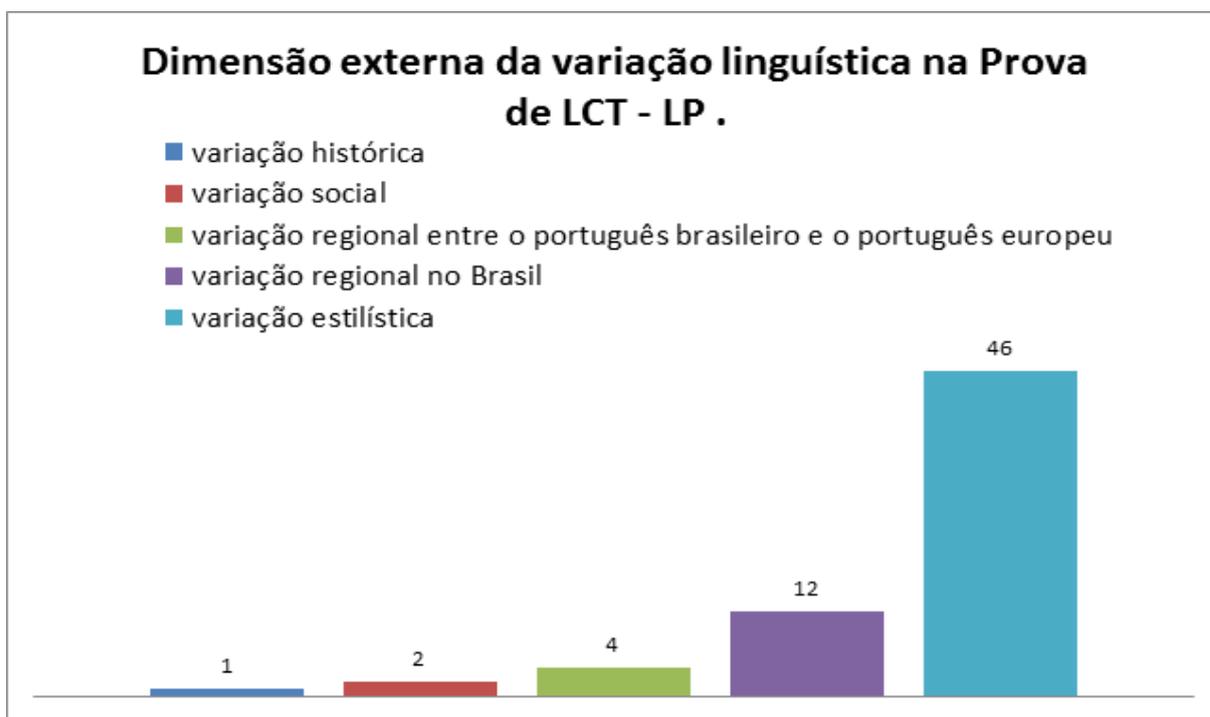
Nossa intenção era verificar, nas 24/89 (27%) questões que tratam da dimensão interna da variação linguística na Prova de LCT - LP, o nível de análise mais recorrente. De modo específico, os resultados do gráfico revelam que a variação lexical apresentou o maior número de ocorrências (13/24 = 54%) no período de análise do Exame, seguida da morfossintática (6/24 = 25%), da semântico-pragmática (4/24 = 17%) e da fonético-fonológica (1/24 = 4%). Embora o número de ocorrências relacionadas à dimensão interna da variação seja relativamente baixo nas questões da Prova de LCT - LP, já se revela como mais um indicador da importância da sua abordagem pelo docente no contexto escolar e pelos autores nos livros didáticos. Mas antes de se partir para a perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, é preciso, para isso, uma formação e uma base teórica consistentes, seja dos docentes, seja dos autores de livros didáticos de português (BORTONI-RICARDO, 2004; BAGNO, 2007a).

Labov (1978) reconhece que há julgamentos sociais conscientes e inconscientes sobre a língua. Há, portanto, fenômenos mais salientes do que outros, como os lexicais e fonético-fonológicos de um lado, e os morfossintáticos e semântico-pragmáticos de outro. Os resultados do gráfico 6 do levantamento que fizemos no período de aplicação do ENEM parecem confirmar o que também constatou Bagno (2007a, p. 132, acréscimo nosso) na análise de livros didáticos: “É muito frequente, nos materiais didáticos, a abordagem da

variação linguística se restringir a fenômenos que poderíamos chamar de superficiais: o sotaque (fonético-fonológico) e o léxico”. Todavia, parece-nos que, em razão de o ENEM se constituir como uma prova eminentemente escrita, os fenômenos fonético-fonológicos apresentaram baixa recorrência ($1/24 = 4\%$) nas questões da Prova de LCT - LP. De qualquer forma, além da variação no nível fonético-fonológico, o ENEM, como vemos no gráfico 6, e também o autor de livro didático e o professor de português, conforme constatou Bagno (2007a), deixam de fora outros níveis mais profundos de análise linguística, como a variação morfossintática e a semântico-pragmática. Contudo, esses fenômenos variantes “[...] deveriam se tornar o foco principal da educação em língua materna, porque da boa compreensão desses fenômenos vai depender todo o trabalho de letramento que a escola deve empreender com seus alunos” (BAGNO, 2007a, p. 132).

Vejamos, na sequência, a apresentação dos resultados relativos à dimensão externa da variação linguística no gráfico 7.

Gráfico 7 : Dimensão externa da variação linguística nas questões da Prova de LCT – LP.



Fonte: Elaborado pela autora.

Nosso objetivo era identificar, nas 65/89 (73%) questões que tratam da dimensão externa da variação linguística na Prova de LCT - LP, o fator externo⁵⁵ mais recorrente no Exame. De modo específico, os resultados do gráfico 7 revelam que a variação estilística apresentou o maior número de ocorrências (46/65 = 71%) no Exame, seguida da variação diatópica – diferenças entre o português falado em diferentes regiões do Brasil (12/65 = 18,5%) e diferenças entre o português falado no Brasil e em Portugal (4/65 = 6%), da variação social, ou diastrática, (2/65 = 3%) e da variação histórica, ou diacrônica, (1/65 = 1,5% cada).

Como vimos no capítulo do Referencial Teórico, a variação estilística diz respeito ao registro dos usos variados que o falante faz da língua conforme a situação/o contexto exige. Decorre dessa definição a afirmação de que “[...] todo falante é um camaleão linguístico” (FARACO, 2008, p. 38). Portanto, nossos resultados da análise das questões da Prova de LCT - LP demonstram, segundo a perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, a importância de, no contexto escolar, o professor, além de identificar a diferença entre as variedades do português, precisa “[...] conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa monitorar seu próprio estilo [...]” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

Outro aspecto que chamou nossa atenção diz respeito aos resultados que localizamos no período de análise das questões do ENEM com relação à variação diatópica (16/65 = 24,5%), que se revelou o segundo fator presente nas questões que trataram de variação linguística ao longo das 21 edições do ENEM investigadas. Esse resultado vai ao encontro do que Bagno (2015, p. 192) constatou em relação ao tratamento da variação linguística realizada nos livros didáticos: “[...] redução do fenômeno da variação linguística [associada] às variedades rurais ‘caipiras’ ou de falantes pouco escolarizados”. Porém, este último fator relacionado à variação diastrática foi identificado em apenas 2/65 questões ao longo do período investigado.

Esses resultados ratificam a importância de se inserir outros aspectos no contexto escolar e nos materiais didáticos atinentes à dimensão externa da variação, como, por exemplo, a diversidade linguística do Brasil no que diz respeito à temática do bilinguismo/multilinguismo, das línguas em contato, das línguas indígenas, africanas e de

⁵⁵ Cabe a ressalva aqui de que não controlamos nesse grupo de fatores a variação diamésica, porque dedicamos as duas seções da sequência ao estudo mais detalhado desse tipo de variação.

imigração, dos dialetos, da variação diamésica, entre outros abarcados pela dimensão externa da variação linguística.

O levantamento bibliográfico que efetuamos associado aos resultados aqui expostos demonstram que são infinitas as contribuições do tratamento das diferentes variedades linguísticas no espaço escolar, em especial nas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa, assim como Mattos e Silva (2004) destaca:

A valorização da diversidade deve ser trabalhada e adequadamente valorizada e o objetivo final a atingir-se será tornar o estudante pluridialeto – no seu dialeto familiar, no dialeto do seu grupo social, consciente da variação possível em outros grupos sociais, e senhor também das normas do dialeto socialmente privilegiado (MATTOS E SILVA, 2004, p. 76).

Na mesma linha de pensamento, Bortoni-Ricardo (2005) assevera que

[..] a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos distintos e são recebidos de maneira diferenciada pela sociedade (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Esse trabalho cuidadoso com a diversidade linguística, além de contribuir com o melhor desempenho dos participantes do ENEM, também vai, aos poucos, ajudar a disseminar o respeito e a combater o preconceito linguístico tão presente em nossa sociedade, que, conforme Scherre (2005, p. 24), “[...] é tão ou mais cruel do que o preconceito de religião, cor, raça, gênero e classe social”. O ato de discriminação pela linguagem, segundo a autora, “[...] explícito ou implícito é, sem dúvida, atentar contra a cidadania” (SCHERRE, 2005, p. 89). Portanto, cabe ao professor a tarefa de começar a incentivar na comunidade escolar o respeito linguístico, ou seja, “[...] a convivência harmoniosa entre as diferentes formas de falar, seja no plano das diferenças entre as línguas, seja no plano das diferenças entre as variedades no interior de uma mesma língua” (SCHERRE, 2020).

Por fim, outro aspecto da dimensão externa, por vezes esquecido, diz respeito aos vários veículos ou meios de expressão de que a língua se utiliza, ou seja, corresponde às diferenças entre língua falada e língua escrita. (ILARI; BASSO, 2012). Na próxima seção, fizemos uma tentativa de exploração da variação diamésica nos gêneros das questões da Prova de LCT – LP que tratam direta ou indiretamente da variação linguística. Nossa intenção não foi fazer uma análise aprofundada dos gêneros, mas desvelar aqueles mais

recorrentes nas questões que tratam da temática da variação, embora seja “[...] difícil lidar com a variação diamésica da língua” (ILARI; BASSO, 2012, p. 186).

5.2 A variação linguística nas questões da Prova de LCT – LP do ENEM segundo os gêneros

5.2.1 Caracterização e hipóteses

Além do desenvolvimento da competência sociocomunicativa dos estudantes, os documentos norteadores da educação nacional preconizam o trabalho com a prática de leitura e escrita da diversidade de gêneros que circulam socialmente. Conforme pontua Travaglia (2013), o gênero é um “[...] instrumento linguístico - discursivo [...] [e, para tanto,] terá uma função social em decorrência da atividade à qual ele serve de instrumento e que, de um certo modo, o caracteriza” (TRAVAGLIA, 2013, p. 4, acréscimo nosso).

Os gêneros também apresentam hibridização e mesclagem num mesmo texto. A hibridização de gêneros nada mais é que “[...] confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro que passamos no dia a dia, em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro, seja na fala, seja na escrita” (MARCUSCHI, 2011, p. 25). Um exemplo de hibridismo é o texto “Um novo José”, de Josias de Souza, publicado na Folha de São Paulo em 04/10/1999: o “[...] artigo de opinião da Folha de São Paulo, que, embora escrito na forma de um poema, continua sendo um artigo de opinião [...]” (MARCUSCHI, 2005, p. 11-12).

Marcuschi (2008) alerta sobre a importância do trabalho com os gêneros (nas instituições escolares) tanto na modalidade oral quanto na escrita, mas, para isso, os professores precisam “[...] criar situações reais de contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores” (MARCUSCHI, 2008, p. 213). Todavia, “[...] o critério de seleção de quais textos podem ser abordados em quais situações didáticas cabe, em última instância, ao professor” (PCNs: LP-primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, BRASIL, 1997b, p. 71). Esse questionamento, segundo o autor, também é levantado pelos próprios PCNs porque parece que há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados à leitura: “Assim, um bilhete, uma carta pessoal e uma listagem são importantes para todos os cidadãos, mas

uma notícia de jornal, uma reportagem e um editorial são gêneros menos praticados pelos indivíduos, mas lidos por todos” (MARCUSCHI, 2008, p. 206).

Não restam dúvidas quanto ao trabalho efetivo com gêneros discursivos nas escolas para fortalecer as relações com a leitura, a oralidade e a escrita. Adotá-los efetivamente, significa “[...] dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças” (ROJO, 2009, p. 90). Nesta mesma linha, Dolz (2014) reforça que, “Mesmo que os alunos não almejem ou não se tornem, no futuro, jornalistas, políticos, advogados, professores ou publicitários, é muito importante que saibam escrever diferentes gêneros [...]” (DOLZ, 2014, p. 11), mas também ler, usar, manusear, oralizar as palavras nas diferentes modalidades que se estruturam os gêneros discursivos.

Dentre as demandas da vida do estudante, que deseja acessar o ensino superior, encontra-se o ENEM. Conforme o capítulo 4 (p. 110), Andrade (2015) analisou as questões da prova de LCT do ENEM entre os anos de 2000 e 2012 e constatou 15 gêneros diferentes, com maior ocorrência do artigo acadêmico e do texto informativo, que se caracterizam pela discussão técnica de ideias e resultados a partir da abordagem de um tema específico. Entretanto, Silva, Fernandes e Costa (2011) alertam que, no que diz respeito à diversidade de gêneros, a prova do ENEM deixa a desejar, na medida em que repete determinadas categorias de gêneros e desconsidera muitos outros passíveis de serem utilizados, destoando do que propõem os documentos orientadores em nível nacional.

Para uma análise mais refinada a respeito dos gêneros discursivos contemplados por cada uma das 89 questões que trataram de variação linguística na Prova de LCT – LP do ENEM, efetuamos a identificação de cada gênero a partir da concepção de gênero discursivo que adotamos e com base na nomenclatura e na definição de dicionários e de materiais disponíveis na literatura sobre o assunto. Porém, em nossa análise, observamos que alguns gêneros discursivos foram denominados com diferentes termos, mesmo que tivessem características discursivo-funcionais idênticas, como por exemplo: “Anedota / Piada”; “Anúncio publicitário / Campanha publicitária / Peça publicitária / Texto publicitário”; “Campanha educativa / Propaganda”; “Canção / Música”, entre outras. Como exemplo podemos citar a Prova de 2012, em que foram empregadas as expressões Peça publicitária (Q106) e Texto publicitário (Q133); em 2015, foram utilizados os termos Anúncio publicitário (Q101) e Peça Publicitária (Q109); no ano de 2017, foram

empregadas as expressões Anúncio publicitário (Q06), Campanha publicitária (Q35) e Texto publicitário (Q43). Por essa razão, sentimos a necessidade de reunir alguns gêneros que tinham as mesmas características discursivo-funcionais, como Artigo científico/Artigo de divulgação científica, Música/Canção e HQ/Tira, entre outros.

Sobre os gêneros mais adequados para abordagem da variação linguística na Prova de LCT – LP do ENEM, é preciso lembrar, como propõe Bagno (2007a, p. 120, grifos do autor) em sua análise de livros didáticos de português, que

[...] as revistas do Chico Bento, os sambas de Adoniram e os poemas de Patativa **não são representações fieis das variedades linguísticas que eles supostamente veiculam**. Não são, nem têm que ser, já que em todas essas manifestações está presente uma intenção *lúdica, artística, estética* e, nem de longe, um trabalho científico rigoroso. A responsabilidade por esse problema não é de Maurício de Sousa, não é de Adoniram Barbosa nem de Patativa do Assaré - o problema está no uso inadequado que se faz dos trabalhos criativos dessa pessoas.

Ao contrário do que propõe Bagno, Bortoni-Ricardo (2004, p. 46) alerta que a HQ de “Chico Bento pode se transformar, em nossas salas de aula, em um símbolo do multiculturalismo [...] Suas historinhas são também ótimo recurso para despertarmos em nossos alunos a consciência da diversidade sociolinguística”. Embora divergentes, os dois autores convergem acerca da necessidade de um “[...] embasamento teórico consistente acerca da linguagem em seu funcionamento social para poder atuar, de forma competente, na orientação da aprendizagem e na formação contínua do aluno-cidadão” (COELHO; GÖRSKI; SOUZA; MAY, 2015, p. 153).

A partir das proposições dos documentos da área de Língua Portuguesa, do levantamento bibliográfico dos estudos brasileiros que tratam da temática da variação linguística e da abordagem dos gêneros, postulamos que gêneros representativos da fala (Conversa telefônica, Diálogo, Relato pessoal, para citar alguns) seriam mais propícios ao tratamento da diversidade linguística, considerando que alguns gêneros são mais adequados ao trabalho com as variedades reais da língua, “[...] sem cair necessariamente na opção já surrada de explorar as revistinhas do Chico Bento” (BAGNO, 2007a, p. 124) e outros gêneros representativos da escrita (Artigo de opinião, Ensaio, Nota do editor, para citar alguns) seriam menos recorrentes nas questões da Prova de LCT – LP do ENEM que trataram da temática da variação linguística.

5.2.2 Resultados e Discussão

No quadro 7, registramos o levantamento gêneros discursivos e das respectivas questões que trataram de variação linguística:

Quadro 7 – Gêneros discursivos e o respectivo número da questão que tratou de variação linguística do ENEM1.

	Gêneros	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
01	Artigo de opinião					30						
02	Crônica	03/04/ 05, 17									26	
03	Diálogo				27, 27, 27							
04	Discurso			18								
05	Ensaio										04	
06	Fragmento de gramática			57								
07	HQ							59				14
08	Música				53							
09	Poema			57	12			59	09, 59, 59	05/06,	28	
10	Reportagem								06			
11	Romance									08	04, 28	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8 – Gêneros discursivos e o respectivo número da questão que tratou de variação linguística do ENEM2.

	Gêneros	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
01	Artigo científico	129, 135			130			126, 127			
02	Artigo de opinião			127, 129, 131		109	100	119, 122			
03	Campanha educativa										43
04	Carta de reclamação		127								
05	Charge		96								
06	Comentário	125								15	
07	Conferência	122/12 3									
08	Conversa telefônica	92									
09	Crônica				115, 125		110	124	121		
10	Ensaio	121									
11	Entrevista				128				106, 106		
12	Estatuto					134					
13	Fotografia										07
14	Fragmento de gramática	119, 135						119			
15	Hino										06
16	HQ	101, 106, 109		132							

17	Manual de linguística		115				130			
18	Manual de literatura	130								
19	Música	96, 112	107	107		106	97	107, 115, 131	15	
20	Nota do editor	119								
21	Notícia		121			118		100		31
22	Peça publicitária							109		
23	Poema				117				08	
24	Quadro				115					
25	Relato pessoal				135		102			
26	Relatório							108		
27	Reportagem			128, 130					18, 25, 25	
28	Resposta ao leitor		99							
29	Romance								32, 33	44
30	Texto teatral							102		
31	Verbetes	129			129				111	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nosso objetivo era identificar, nas 89 questões que trataram da variação linguística na Prova de LCT - LP, os gêneros discursivos mais recorrentes. Os resultados dos quadros 7 e 8 revelam que, no período de análise, houve, no total, a ocorrência de 42 gêneros discursivos nas questões que abordaram a temática da variação linguística, porém, se observa que alguns gêneros se repetiram ao longo das 21 aplicações do Exame. No ENEM1, houve a ocorrência de 11/42 (26%) gêneros; já, no ENEM2, localizamos a ocorrência de 31/42 (74%) gêneros discursivos. Esse resultado, além de revelar a presença da diversidade de gêneros do Exame, conforme os documentos norteadores da educação nacional, ratifica a necessidade de efetivação do trabalho escolar com a prática de leitura e escrita da diversidade de gêneros que circulam socialmente, ou seja, que se encontram para além do universo da escola, em outros domínios públicos e sociais, além da publicidade e do mercado de trabalho. Assim como a língua falada e escrita variam, os gêneros também “[...] variam, adaptam-se, renovam-se, multiplicam-se” (MARCUSCHI, 2011, p. 19) para atender às necessidades comunicativas dos sujeitos em diferentes contextos.

Ao contrário de Andrade (2015), que constatou 15 gêneros diferentes entre os anos de 2000 e 2012 nas questões da prova de LCT do ENEM, identificamos, em nossa análise, no ENEM1 e no ENEM2, a ocorrência de 25 diferentes gêneros discursivos, destes nove no ENEM1, 16 no ENEM2 e sete co-ocorreram nas duas fases do Exame, ou seja, um montante maior do que o encontrado pela autora.

Considerando as questões que trataram de variação linguística nos dois períodos de análise, os quadros 7 e 8 somam 42 gêneros, mas excluindo-se os 9 gêneros que se repetem em uma aplicação e outra, identificamos o total de 33 gêneros discursivos distintos nas 89 questões da Prova de LCT – LP no período de análise. O gênero Música apresentou a maior frequência ($11/89 = 12\%$) seguido do gênero Poema ($10/89 = 11\%$) e do Artigo de opinião e da Crônica ($8/89 = 9\%$ cada) entre os 32 gêneros identificados em todo o período de análise do Exame. Esses quatro gêneros juntos somam $37/89$ (41%) das questões que analisamos. Chama a atenção que os dois primeiros gêneros discursivos mais recorrentes (música e poema) ratificam que o tratamento dado à variação linguística nas questões da Prova de LCT - LP do ENEM, assim como nos livros didáticos de português, conforme verificou Bagno (2007a), são os que não deveriam ser objeto de análise para o estudo de variedades linguísticas do português. Todo professor ou autor de livro didático interessado em fazer da variação linguística um objeto de ensino deve recorrer a outras fontes de dados linguísticos, como, por exemplo, documentários, programas jornalísticos, portais na Internet (do Museu da Língua Portuguesa, por exemplo) e gravações de áudio ou vídeo que são representantes autênticos das diversas variedades linguísticas brasileiras. (BAGNO, 2007a).

Na tabela 5 apresentamos a junção das duas fases de aplicação do Exame e listamos os 33 gêneros discursivos que ocorreram nas 89 questões da Prova de LCT – LP no período de análise.

Tabela 5: Distribuição dos gêneros discursivos por fase do ENEM.

Gêneros		ENEM1	ENEM2	Total
01	Artigo científico	0	5	05
02	Artigo de opinião	1	7	08
03	Campanha educativa	0	1	01
04	Carta de reclamação	0	1	01
05	Charge	0	1	01
06	Comentário	0	2	02
07	Conferência	0	1	01
08	Conversa telefônica	0	1	01
09	Crônica	3	5	08
10	Diálogo	3	0	03
11	Discurso	1	0	01

12	Ensaio	1	1	02
13	Entrevista	0	3	03
14	Estatuto	0	1	01
15	Fotografia	0	1	01
16	Fragmento de gramática	1	3	04
17	Hino	0	1	01
18	HQ	2	4	06
19	Manual de linguística	0	2	02
20	Manual de literatura	0	1	01
21	Música	1	10	11
22	Nota do editor	0	1	01
23	Notícia	0	4	04
24	Peça publicitária	0	1	01
25	Poema	8	2	10
26	Quadro	0	1	01
27	Relato pessoal	0	2	02
28	Relatório	0	1	01
29	Reportagem	1	5	06
30	Resposta ao leitor	0	1	01
31	Romance	3	3	06
32	Texto teatral	0	1	01
33	Verbetes	0	3	03
Total geral		25	76	101

Fonte: Elaborado pela autora.

Nosso objetivo era visualizar, nas 89 (73%) questões da Prova de LCT - LP, os gêneros discursivos que serviram direta ou indiretamente para abordagem da variação linguística nos dois períodos de análise. De modo geral, os resultados da tabela 5 atestaram a presença de 33 diferentes gêneros, os quais totalizam 101 ocorrências nas 89 questões. Esse resultado se deve porque, em algumas edições do ENEM, observa-se que houve menor ou maior diversidade de gêneros discursivos, tendo inclusive casos dos nove gêneros que se repetiram, como Artigo de opinião, Crônica, Ensaio, Fragmento de gramática, HQ, Música, Poema, Reportagem e Romance. É por essa razão que se chegou à quantidade maior (101 ocorrências) para além das 89 questões analisadas, tendo em vista que houve questões em que havia a menção a dois ou mais gêneros no texto-base, ou no texto-instrução, ou no texto-opção. Outro aspecto que contribuiu para o acréscimo no número total de gêneros foi que, na maioria das questões, um único texto-base serviu para 71 questões, ou dois textos-base foram empregados em três questões, ou três textos-base foram

empregados no apoio de uma questão, ou ainda o inverso em que um texto-base foi empregado em duas ou três questões (três ocorrências).

Assim, os resultados da tabela 5 demonstram que, em se tratando de variação linguística, o gênero Música foi o mais utilizado no ENEM com 11/101 (11%) ocorrências, seguido do Poema 10/101 (10%), do Artigo de opinião e da Crônica com 8/101 (8%) cada um. Esses quatro gêneros juntos somam 37/101 (37%) textos presentes nas questões que analisamos. Contudo, conforme verificou Bagno (2007a), poemas, crônicas e músicas não devem servir de pretexto para exercícios de metalinguagem, pois não se constituem como objeto de análise legítimo para o estudo de variedades linguísticas do português.

Silva, Fernandes e Costa (2011) constataram que o Exame - pelo menos nas edições de 2010 e 2011 - deixa a desejar, na medida em que repete determinadas categorias de gêneros e deixa de levar em consideração muitos outros passíveis de serem utilizados, destoando do que propõem os documentos orientadores em nível nacional. Em nosso levantamento, em 2010, houve a ocorrência de seis diferentes gêneros discursivos (Carta de reclamação, Charge, Manual de linguística, Música, Notícia e Resposta ao leitor); em 2011, verificamos quatro gêneros (Artigo científico, HQ, Música e Reportagem). Portanto, concordamos com os autores quanto à repetição de gêneros e pouca diversidade de gêneros nos anos de 2010 e 2011.

Andrade (2015) constatou maior ocorrência do Artigo acadêmico e do texto Informativo entre os anos de 2000 e 2012 nas questões da prova de LCT do ENEM. Conforme o quadro, no mesmo período (2000-2012), identificamos seis gêneros acadêmicos que nominamos Artigo científico, Conferência e Ensaio e sete Informativos: Fragmento de gramática, Manual de linguística, Manual de literatura e Verbete. Em nossa investigação identificamos 26 gêneros discursivos Discurso, Fragmento de gramática, Poema, Diálogo, Música, Artigo de opinião, HQ, Reportagem, Romance, Crônica, Ensaio, Artigo científico, Comentário, Conferência, Conversa telefônica, Manual de literatura, Nota do editor, Verbete, Carta de reclamação, Charge, Manual de linguística, Notícia, Resposta ao leitor, Entrevista, Quadro e Relato pessoal que somaram 59 ocorrências.

Por outro lado, no ano de 2009, se registrou a maior diversidade de gêneros discursivos (Artigo científico, Comentário, Conferência, Conversa telefônica, Ensaio, Fragmento de gramática, HQ, Manual de literatura, Música, Nota do editor e Verbete) nas questões da prova de LCT do ENEM, seguido dos anos de 2015 com oito gêneros e de 2012 com sete gêneros discursivos.

A figura 34 apresenta uma nuvem de palavras a fim de se visualizar os gêneros, dentre as 101 ocorrências identificadas nas questões, mais frequentes na Prova Objetiva de LCT – LP ao longo dos 21 anos de aplicação do ENEM.

Figura 34: Nuvem de gêneros presentes nas Provas de LCT – LP do ENEM (1998-2018).



Fonte: Elaborado pela autora.

Nosso objetivo era evidenciar os gêneros discursivos que serviram direta ou indiretamente de pretexto para a temática da variação linguística no período de análise. A figura 34 põe em destaque, como já havíamos demonstrado nos quadros 7 e 8 e na tabela 5, os gêneros mais frequentes no Exame, que se destacam em tamanho maior e em cores mais fortes (Música, Poema, Artigo de opinião e Crônica); já os menos frequentes nas questões que tiveram como abordagem direta ou indireta o tratamento da variação na prova de LCT do ENEM se ocultam em tamanho menor e em cores mais fracas (Conversa telefônica, Diálogo, Relato pessoal, Campanha educativa, Carta de reclamação, Relatório, Resposta ao leitor, Texto teatral, entre outros).

Em síntese, os resultados até aqui demonstrados confirmam a hipótese de que há diversidade quanto ao emprego dos gêneros discursivos no ENEM, ratificando o que está prescrito nos documentos que nortearam a elaboração da prova e o levantamento bibliográfico referente aos estudos que trataram dessa temática. Os resultados também parecem apontar que as questões da Prova de LCT – LP do ENEM que trataram da temática da variação linguística apresentaram mais gêneros representativos da escrita (Artigo de opinião, Ensaio, Nota do editor, para citar alguns) do que gêneros representativos da fala (Conversa telefônica, Diálogo, Relato pessoal, para citar alguns), que são mais propícios ao tratamento da diversidade linguística. É o que passamos a analisar de modo mais detalhado na próxima seção, ou seja, desejamos identificar, nas questões da Prova de LCT – LP que trataram da temática da variação linguística, a modalidade mais recorrente ao longo dos 21 anos de aplicação do ENEM.

5.3 A variação linguística nas questões da Prova de LCT – LP do ENEM segundo a modalidade dos gêneros

5.3.1 Caracterização e hipóteses

Os documentos norteadores da educação nacional preconizam que a materialização do texto nos mais diversos gêneros discursivos apresenta-se de suma importância no ensino da Língua Portuguesa, seja na modalidade escrita ou oral. Para tanto, vale lembrar que “[...] o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo evento é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que

distingue o texto escrito do falado é a forma como tal produção se realiza (KOCH, 2010, p. 13).

Bagno (2007) enfatiza a importância da instituição escolar, protagonizada pelo professor, no sentido de

[...] promover o conhecimento ativo das convenções dos muitos gêneros que circulam na sociedade, sobretudo dos gêneros escritos mais monitorados; Promover o conhecimento da diversidade linguística como uma riqueza da nossa cultura, da nossa sociedade, ao lado de outras diversidades culturais [...] (BAGNO, 2007a, p. 84-85).

São exemplos de gêneros escritos: “[...] romance, poema, história em quadrinhos, charge, carta, ofício, e-mail, *curriculum vitae*, verbete de dicionário, relato, histórico, artigo científico, relatório [...]” (PAVIANI et al., 2008, p. 179). Podemos apresentar como exemplos dos de gêneros orais: “conferências; representação de peças teatrais, telenovelas e filmes que têm um roteiro ou script; as notícias faladas em telejornais e no rádio que geralmente estão previamente redigidas; recontos etc.” (TRAVAGLIA et al., 2013, p. 5). Porém, a efetividade/materialidade desses gêneros ocorre quando são oralizados, mesmo que, por algumas vezes, primeiro são previamente planejados pela escrita, porém cada um dos gêneros discursivos orais apresentam-se com uma determinada estrutura para que, desta forma, atenda aos propósitos comunicativos.

No que concerne à multiplicidade dos gêneros da modalidade oral, é importante destacar que

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana (SCHNEUWLY, 2004, p. 135).

Portanto, os gêneros discursivos orais apresentam uma estrutura textual propositiva adequada a sua funcionalidade e a seus propósitos comunicativos, por isso

Não se pode pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia, isto é, a entonação, a acentuação e o ritmo. Já que os fatos da prosódia são fatos sonoros, podemos analisá-los em termos quantificáveis de altura, intensidade e duração. Dimensões essenciais de toda produção oral, seu domínio consciente ganha particular importância quando a voz está colocada a serviço de textos escritos (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p.155).

Ainda a respeito da caracterização dos gêneros segundo a modalidade, cabe esclarecer o que entendemos como gêneros híbridos. Para tanto, utilizamo-nos das palavras de Travaglia (2013) que ao se referir à Conversa, de modo geral, ou à Conversa telefônica, afirma ser comum “[...] encontrar os mais variados gêneros [...] durante a mesma, tais como pedidos, depoimentos, casos, relato de experiências pessoais diversas, piadas, solicitações, receitas de cozinha, prescrição de remédios caseiros ou não, conselhos, fofoca [...]” (TRAVAGLIA, 2013, p. 14).

Posto isto, conforme vimos na seção anterior, identificamos 33 gêneros discursivos distintos no período de análise, porém, devido à restrição de espaço, passamos à caracterização de uma pequena amostragem segundo a modalidade escrita e oral presente nas Provas objetivas de LCT – LP do ENEM1 e do ENEM2.

Gênero escrito

Poema: Segundo Paz ([1956] 1982), o Poema é “[...] um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos da harmonia universal [...] é uma máscara que oculta o vazio [...] é uma obra. [...] é feito de palavras, seres equívocos que, se são cor e som, também são significado (PAZ, [1956] 1982, p. 15-22). Nesta mesma linha D’Onofrio ressalta que “Os signos poéticos, mais do que expressarem conceitos, carregam significações sensoriais, através da metrificação, da rima, da assonância, do ritmo, da sinestesia etc.” (D’ONOFRIO, 1978, p. 20). Desta forma, podemos afirmar que o Poema é uma composição em versos, estrofes, rimas, entre outras características que não apresenta parágrafos. A respeito da composição do Poema ser exclusivamente em versos Cohen (1974, p. 12) ressalta que “Sendo o verso uma forma convencional e estritamente codificada na linguagem, o poema possuía uma espécie de existência jurídica incontestável. Era “poema” aquilo que era conforme às regras da versificação [...]” e a prosa o que não se enquadrava na rigidez do Poema.

Nestes termos, podemos pontuar que o Poema nas palavras de Paz (1982, p. 83) é “[...] como um círculo ou uma esfera [...], universo autossuficiente no qual o fim é também um princípio que volta, se repete e se recria. E essa constante repetição e recriação não é senão o ritmo, maré que vai e que vem, que cai e se levanta” (PAZ, 1982, p. 83).

Figura 35: Questão 120 (2015) - Prova de LCT – LP

QUESTÃO 120 ◆◆◆◆◆

da sua memória

mil
e
mui
tos
out
ros
ros
tos
sol
tos
pou
coa
pou
coa
pag
amo
meu

ANTUNES, A. 2 ou + corpos no mesmo espaço. São Paulo: Perspectiva, 1998.

Trabalhando com recursos formais inspirados no Concretismo, o poema atinge uma expressividade que se caracteriza pela

- Ⓐ interrupção da fluência verbal, para testar os limites da lógica racional.
- Ⓑ reestruturação formal da palavra, para provocar o estranhamento no leitor.
- Ⓒ dispersão das unidades verbais, para questionar o sentido das lembranças.
- Ⓓ fragmentação da palavra, para representar o estreitamento das lembranças.
- Ⓔ renovação das formas tradicionais, para propor uma nova vanguarda poética.

Fonte: BRASIL, 2015b, p. 14.

A respeito do Poema concreto exemplificado na figura 36, podemos rememorar as palavras de Campos, Pignatari e Campos (1975) que ressaltam que sua “[...] própria estrutura: estrutura-conteúdo, [...] é um objeto em e por si mesmo, não um intérprete de objetos exteriores e/ou sensações mais ou menos subjetivas [...]” (CAMPOS; PIGNATARI; CAMPOS, 1975, p. 157).

Gênero híbrido

Reportagem: O gênero Reportagem, entre outras características apresenta linguagem clara, direta e objetiva, emprego dos verbos no modo indicativo e no tempo presente, além do

emprego da terceira pessoa. É um gênero jornalístico que em sua estrutura escrita a ser publicada em um jornal ou revista constitui-se de manchete, imagem (fotografia), *lide* e o corpo. Campos (1994) diz que “A reportagem é o gênero nobre do jornalismo, uma vez que exige o domínio de todos os outros gêneros jornalísticos, de cuja síntese depende em última instância” (CAMPOS, 1994, p. 42). A esse respeito, Machado (2010, p. 18) classifica os gêneros jornalísticos como: informativos (Notícia), dialógicos (Entrevista), argumentativos de opinião (Editorial e Artigo) e narrativos (Reportagem e Crônica). Para Franceschini (2004) a Reportagem “[...] trata de assuntos, e não necessariamente de fatos novos. Seu objetivo é contar uma história verdadeira, expor uma situação ou interpretar fatos [...] [por sua vez] atual e abrangente [...]” (FRANCESCHINI, 2004, p. 97, acréscimo nosso).

Ainda, a Reportagem “[...] é um espaço apropriado para expor causas e consequências de um acontecimento para o contextualizar, interpretar e aprofundar, num estilo vivo, que aproxime o leitor [ouvinte, telespectador] do acontecimento [...]” (SOUSA, 2004, p. 97). E, por fim, o jornalista/repórter ao compor a Reportagem precisa ter atenção a seleção do tema, ao enfoque, as fontes, bem como as perguntas realizadas; imparcial e coerente diante dos fatos, nem inventando e nem excluindo.

Vejamos algumas das características da Reportagem:

Figura 36: Questão 09 (2017) -Prova de LCT – LP.

QUESTÃO 09

Romanos usavam redes sociais há dois mil anos, diz livro

Ao tuitar ou comentar embaixo do *post* de um de seus vários amigos no Facebook, você provavelmente se sente privilegiado por viver em um tempo na história em que é possível alcançar de forma imediata uma vasta rede de contatos por meio de um simples clique no botão “enviar”. Você talvez também reflita sobre como as gerações passadas puderam viver sem mídias sociais, desprovidas da capacidade de serem vistas, de receber, gerar e interagir com uma imensa carga de informações. Mas o que você talvez não saiba é que os seres humanos usam ferramentas de interação social há mais de dois mil anos. É o que afirma Tom Standage, autor do livro *Writing on the Wall — Social Media, The first 2 000 Years* (Escrevendo no mural — mídias sociais, os primeiros 2 mil anos, em tradução livre).

Segundo Standage, Marco Túlio Cícero, filósofo e político romano, teria sido, junto com outros membros da elite romana, precursor do uso de redes sociais. O autor relata como Cícero usava um escravo, que posteriormente tornou-se seu escriba, para redigir mensagens em rolos de papiro que eram enviados a uma espécie de rede de contatos. Estas pessoas, por sua vez, copiavam seu texto, acrescentavam seus próprios comentários e repassavam adiante. “Hoje temos computadores e banda larga, mas os romanos tinham escravos e escribas que transmitiam suas mensagens”, disse Standage à BBC Brasil. “Membros da elite romana escreviam entre si constantemente, comentando sobre as últimas movimentações políticas e expressando opiniões.”

Além do papiro, outra plataforma comumente utilizada pelos romanos era uma tábua de cera do tamanho e da forma de um *tablet* moderno, em que escreviam recados, perguntas ou transmitiam os principais pontos da *acta diurna*, um “jornal” exposto diariamente no Fórum de Roma. Essa tábua, o “iPad da Roma Antiga”, era levada por um mensageiro até o destinatário, que respondia embaixo da mensagem.

NIDECKER, F. Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 7 nov. 2013 (adaptado).

Na reportagem, há uma comparação entre tecnologias de comunicação antigas e atuais. Quanto ao gênero mensagem, identifica-se como característica que perdura ao longo dos tempos o(a)

- A** imediatismo das respostas.
- B** compartilhamento de informações.
- C** interferência direta de outros no texto original.
- D** recorrência de seu uso entre membros da elite.
- E** perfil social dos envolvidos na troca comunicativa.

Fonte: BRASIL, 2017c, p. 6.

Além da Reportagem, denominamos como gênero de modalidade híbrida, entre outros, o gênero Campanha educativa, que conforme seu suporte, pode ser tanto da modalidade oral quanto da escrita. Em outras palavras, se a Campanha educativa for transmitida via programa de rádio, carro de som, proferido em um evento, etc. será da modalidade oral; já se a Campanha educativa estiver impressa em uma revista, jornal, livro didático, algum site, etc. seu objetivo comunicativo se dará na modalidade escrita. Desta

forma, além da Campanha educativa, classificamos o Comentário, a Entrevista, a Notícia, a Peça publicitária, o Relatório, a Reportagem e o Texto teatral como gêneros da modalidade híbrida, visto que estão fora de seu suporte original e, também, porque alguns não apresentaram sua referência.

Gênero oral

Conversa telefônica: O Gênero discursivo Conversa, conforme Costa (2009) “[...] é a troca de palavras, de ideias entre duas ou mais pessoas sobre assunto vago ou específico, podendo ser informal ou formal” (COSTA, 2009, p. 70). O autor vai além e afirma que a Conversa é sim ética, pois se pressupõe que os falantes têm o mesmo direito à palavra: questionando ou respondendo a interpelação. Rost (2002) acrescenta mais algumas características, ao afirmar que,

As conversas consistem numa série de turnos alternados, que compõem sequências em movimentos coordenados e cooperativos, na medida do possível. Tratam-se, nesse caso, dos pares conversacionais mais comuns: perguntas e respostas. As perguntas são abertas ou informativas (sobre algo) e fechadas (sim/não) (ROST, 2002, p. 12).

Ainda sobre a Conversa, Bortoni-Ricardo e Sousa (2008) classificam este Gênero no contínuo de monitoração estilística em que o falante infere atenção e grau de planejamento a fim de adequar-se ao interlocutor e à situação de fala. Assim, conforme a atenção e o planejamento, a fala pode situar-se em qualquer ponto do contínuo. Também exemplificam que a Conversa entre duas mães que, além da interação verbal, brincam com os filhos, confere um mínimo de monitoração; o que difere de uma Entrevista a TV que é mais monitorada (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2008, p. 52).

Em outras palavras, normalmente a Conversa telefônica é mediada pela fala dialogada numa interação (não presencial) entre locutor e interlocutor. Distantes, porque o Gênero discursivo Conversa telefônica aproxima pessoas que se encontram em diferentes espaços, via aparelho telefônico. Koch (2003) contribui ao sugerir que é

na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, [que] o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo (KOCH, 2003, p. 16, acréscimo nosso).

Ao se referir à Conversa ou à Conversa telefônica, Travaglia (2013) ressalta ser possível “[...] encontrar os mais variados gêneros [...] durante a mesma, tais como pedidos, depoimentos, casos, relato de experiências pessoais diversas, piadas, solicitações, receitas de cozinha, prescrição de remédios caseiros ou não, conselhos, fofoca [...]” (TRAVAGLIA, 2013, p. 14). Nas palavras de Travaglia (2013), podemos evidenciar a presença do hibridismo que permeia o gênero em questão.

Desta forma, referenciado no Domínio discursivo e Modalidade Interpessoal, o Gênero: Conversa telefônica foi mencionado apenas na Prova de LCT – LP do ENEM2, no ano de 2009 a Questão 92 [p. 02]:

Figura 37: Questão 92 (2009)-Prova de LCT – LP.

Questão 92

Gerente – Boa tarde. Em que eu posso ajudá-lo?

Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de veículo.

Gerente – Nós dispomos de várias modalidades de crédito. O senhor é nosso cliente?

Cliente – Sou Júlio César Fontoura, também sou funcionário do banco.

Gerente – Julinho, é você, cara? Aqui é a Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você inda tivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversar com calma.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna. São Paulo: Parábola, 2004 (adaptado).

Na representação escrita da conversa telefônica entre a gerente do banco e o cliente, observa-se que a maneira de falar da gerente foi alterada de repente devido

- A à adequação de sua fala à conversa com um amigo, caracterizada pela informalidade.
- B à iniciativa do cliente em se apresentar como funcionário do banco.
- C ao fato de ambos terem nascido em Uberlândia (Minas Gerais).
- D à intimidade forçada pelo cliente ao fornecer seu nome completo.
- E ao seu interesse profissional em financiar o veículo de Júlio.

Fonte: BRASIL, 2009b, p. 02.

A Conversa telefônica proposta no Exame, registra o nível de conversação entre sujeitos desconhecidos, seguida de uma relação amistosa, promovendo a adequação linguística, ou seja, o famoso “camaleão linguístico” que sugere Faraco (2008).

Embora “[...] os documentos oficiais apregoem a necessidade e a importância do trabalho com os gêneros orais em sala de aula e até mesmo alguns teóricos pontuam a relevância do desenvolvimento desses gêneros assim como os gêneros escritos [...]”

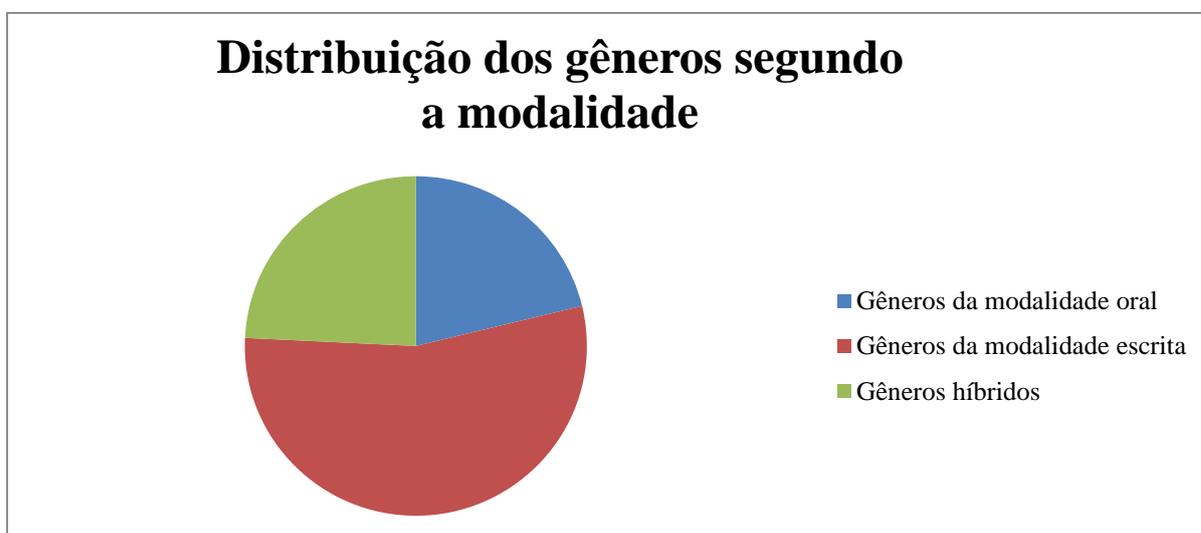
(HÜMMELGEN, 2008, p. 53) observa-se que, na prática, isso parece não estar acontecendo.

Considerando as proposições dos documentos nacionais em consonância com a Sociolinguística Educacional que, dentre tantas outras tarefas das instituições escolares, está a de “[...] criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar com segurança os recursos comunicativos que lhe forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 78), postulamos que pudesse haver diversidade de gêneros orais e escritos nas questões que tratam direta ou indiretamente da variação linguística na Prova de LCT – LP do ENEM, porém, no que tange à modalidade, com base nos resultados de Andrade (2015), acreditamos na maior concentração de gêneros da modalidade escrita.

5.3.2 Resultados e Discussão

De modo geral, conforme já demonstrado, na análise das 89 questões que tratam direta ou indiretamente da variação linguística na Prova de LCT – LP, identificamos o total de 33 diferentes gêneros discursivos, dentre os quais 18/33 (55%) da modalidade escrita, 8/33 (24%) da modalidade híbrida e apenas 7/33 (21%) gêneros da modalidade oral. Portanto, a quantidade de gêneros da modalidade escrita é ainda superior à dos gêneros da modalidade híbrida e oral juntos, conforme ilustrado no gráfico 8:

Gráfico 8: Distribuição das questões que tratam de variação segundo a modalidade dos gêneros discursivos.



Fonte: Elaborado pela autora.

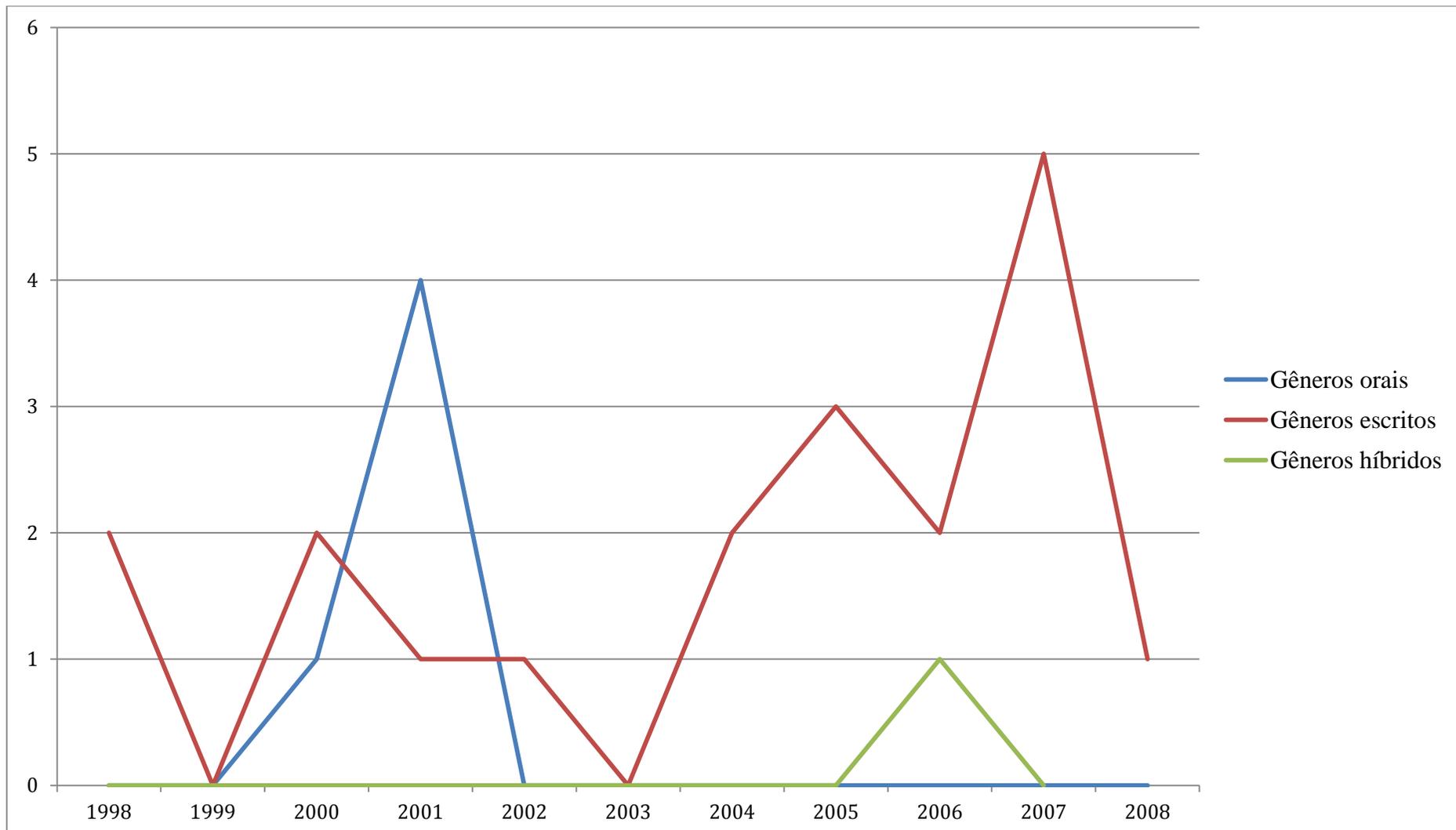
Nosso objetivo foi, além de atestar a hipótese de que os gêneros da modalidade escrita seriam os mais recorrentes nas questões, em razão de as provas serem produzidas eminentemente para serem lidas, também observar como se distribuíam, ao longo do período investigado, os gêneros da modalidade oral e híbrida. Os resultados expressos no gráfico 8 ratificam nossa hipótese inicial e estão de acordo com o que é proposto inclusive pelos documentos oficiais, que é o trabalho embasado na diversidade de gêneros discursivos, a fim de desenvolver o protagonismo juvenil, bem como ratificam o estudo de Andrade (2015).

De modo específico, dos 18/33 (55%) gêneros da modalidade escrita identificados no período de análise, os gêneros Artigo de opinião, Crônica, Ensaio, Fragmento de gramática, HQ, Poema e Romance ocorreram em ambas aplicações. Embora não identifiquemos nenhuma ocorrência exclusiva na primeira fase do Enem, contabilizamos 11 gêneros exclusivos da segunda fase: Artigo científico, Campanha educativa, Charge, Estatuto, Fotografia, Manual de linguística, Manual de literatura, Nota do editor, Quadro, Resposta ao leitor e Verbete. Também, dos 8/33 (24%) gêneros da modalidade híbrida, o gênero Reportagem ocorreu em ambas aplicações do Exame no período investigado. Apesar de não identificarmos gêneros exclusivos do ENEM1, os gêneros Campanha educativa, Comentário, Entrevista, Notícia, Peça publicitária, Relatório e Texto teatral ocorreram exclusivamente no ENEM2. Por fim, dos 7/33 (21%) gêneros da modalidade oral, o gênero a Música ocorreu em ambas aplicações do Exame no período investigado. Todavia, o Diálogo e o Discurso ocorreram exclusivamente nas questões do ENEM1, e a Conferência, a Conversa telefônica, o Hino e Relato pessoal ocorreram nas questões do ENEM2.

Em síntese, os resultados também revelam que os gêneros representativos da fala, que são mais propícios ao tratamento da diversidade linguística, considerando que alguns gêneros são mais adequados ao trabalho com as variedades reais da língua, ocorreram em menor número, de uma a três vezes, ao passo que alguns gêneros representativos da escrita ocorreram em maior número, de oito a 11 vezes, nas questões da Prova de LCT – LP do ENEM que trataram da temática da variação linguística. Nossa hipótese para maior frequência no Exame deste último grupo é que o ENEM se trata de uma prova escrita, ou seja, composto por gêneros para serem lidos.

Vejamos, nos gráficos 9 e 10, a distribuição das questões segundo a modalidade dos gêneros por período de aplicação do Exame:

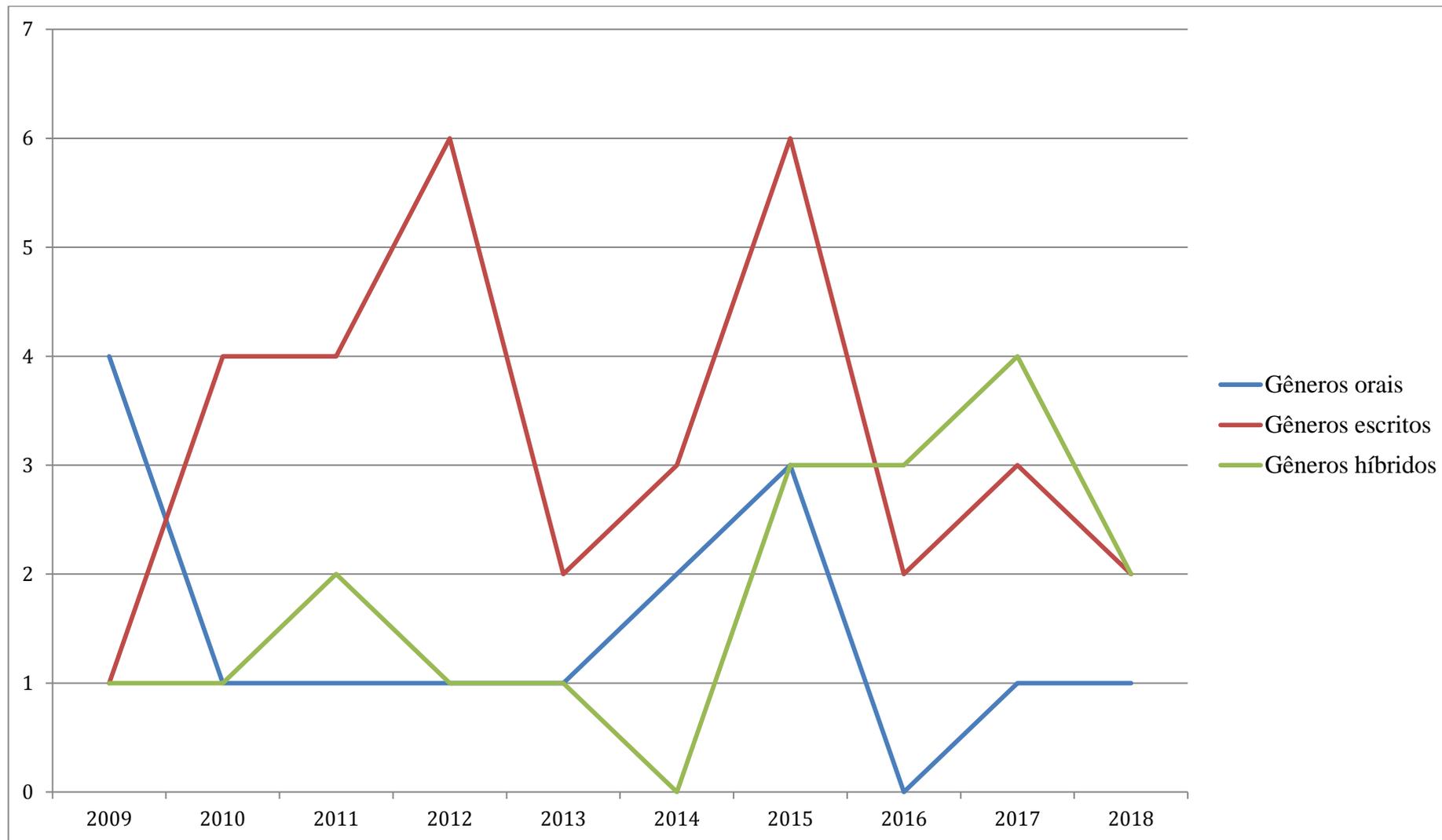
Gráfico 9: Distribuição das questões segundo a modalidade dos gêneros na Prova de LCT – LP do ENEM1.



Fonte: Elaborado pela autora.

Nosso objetivo foi observar como se distribuía os gêneros segundo a modalidade na primeira fase de aplicação do Exame. Os resultados do gráfico 10 revelam que os gêneros da modalidade escrita predominaram na Prova de LCT - LP do ENEM1, ao passo que os gêneros da modalidade oral e os híbridos tiveram baixa ocorrência nos onze anos de aplicação do Exame. Cabe a ressalva de que, nos anos de 1998, 1999, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008, os gêneros orais não constaram nas questões que tratam da variação linguística em nenhuma aplicação do Exame. Esse resultado relativo aos gêneros da oralidade destoa do que é apregoado pelos documentos, em especial pelos PCNs (conforme sumarizado no capítulo 3), que servem de base para elaboração do ENEM.

Gráfico 10: Distribuição das questões segundo a modalidade dos gêneros na Prova de LCT – LP do ENEM2.



Fonte: Elaborado pela autora.

05	Crônica	2								1					2		1	1	1				08	
06	Ensaio									1		1											02	
07	Estatuto														1								01	
08	Fotografia																					1	01	
09	Fragmento de gramática			1									2						1				04	
10	HQ							1				1	3		1								06	
11	Manual de linguística													1				1					02	
12	Manual de literatura												1										01	
13	Nota do editor												1										01	
14	Poema			1	1			1	3	1	1				1							1	10	
15	Quadro														1								01	
16	Resposta ao leitor													1									01	
17	Romance									1	2											2	1	06
18	Verbete												1			1						1		03
Total parcial		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	62
Total geral		2	0	2	1	1	0	2	3	2	5	1	1	4	4	6	2	3	6	2	3	2	62	
		19											43										62	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nossa intenção foi observar como se distribuíam os gêneros segundo a modalidade escrita nas duas fases de aplicação do Exame. Os resultados da tabela sinalizam que dos 62 textos da modalidade escrita nas questões que tratam da variação linguística da Prova de LCT – LP, 19/62 (31%) correspondem ao ENEM1 e 43/62 (69%) ao ENEM2. É incontestável, portanto, a supremacia dos gêneros da modalidade escrita nas duas fases do Exame, com 100% de aumento do primeiro para o segundo período de aplicação.

No ENEM1, houve maior ocorrência de Poema (8), seguido do Romance (3) e da Crônica (3). Dentre os que apresentaram apenas uma ocorrência, identificamos o Artigo de opinião, o Ensaio e o Fragmento de gramática. No ENEM2, houve maior frequência do gênero Música com dez ocorrências, seguido do Artigo de opinião (7) e da Crônica (5). Dentre os gêneros da modalidade escrita que apresentaram apenas uma ocorrência ao longo do período de aplicação estão a Carta de reclamação, a Charge, o Ensaio, o Estatuto, a Fotografia, o Manual de literatura, a Nota do editor, o Quadro e a Resposta ao leitor.

Vejamos, na tabela 7, a junção da distribuição das questões que tratam da variação linguística considerando apenas os gêneros da modalidade híbrida.

Tabela 7: Distribuição das questões segundo a modalidade híbrida dos gêneros e o ano de aplicação da Prova.

		ENEM1										ENEM2												
	Gêneros discursivos	1 9 9 8	1 9 9 9	2 0 0 0	2 0 0 1	2 0 0 2	2 0 0 3	2 0 0 4	2 0 0 5	2 0 0 6	2 0 0 7	2 0 0 8	2 0 0 9	2 0 1 0	2 0 1 1	2 0 1 2	2 0 1 3	2 0 1 4	2 0 1 5	2 0 1 6	2 0 1 7	2 0 1 8	T O T A L	
01	Campanha educativa																						1	01
02	Comentário												1										1	02
03	Entrevista														1					2				03
04	Notícia												1			1		1					1	04
05	Peça publicitária																	1						01
06	Relatório																	1						01
07	Reportagem								1					2								3		06
08	Texto teatral																		1					01
Total parcial		0 0	0 1	0 0	0 0	0 0	0 1	0 2	0 1	0 1	0 0	0 3	0 3	0 4	0 2		19							
Total geral		01										18										19		

Fonte: Elaborado pela autora.

Nosso objetivo foi observar como se distribuíam os gêneros segundo a modalidade híbrida nas duas fases de aplicação do Exame. Os resultados da tabela 7 sinalizam 19 textos da modalidade híbrida nas questões que tratam da variação linguística da Prova de LCT – LP, dentre os quais 1/19 (5%) corresponde ao ENEM1 e 18/19 (95%) ao ENEM2.

Na primeira fase do ENEM, o gênero da modalidade híbrida Reportagem apresentou apenas uma ocorrência. Também obtiveram apenas uma ocorrência na segunda fase do Enem, os gêneros Campanha educativa, Peça publicitária, Relatório e Texto teatral. A maior frequência dos gêneros dessa modalidade ficou por conta da Reportagem (5), da Notícia (4) e da Entrevista (3).

Vejamos, na sequência, a junção da distribuição das questões que tratam da variação linguística considerando apenas os gêneros da modalidade oral.

Tabela 8: Distribuição das questões segundo a modalidade oral dos gêneros e o ano de aplicação da Prova.

		ENEM1										ENEM2												
	Gêneros discursivos	1 9 9 8	1 9 9 9	2 0 0 0	2 0 0 1	2 0 0 2	2 0 0 3	2 0 0 4	2 0 0 5	2 0 0 6	2 0 0 7	2 0 0 8	2 0 0 9	2 0 1 0	2 0 1 1	2 0 1 2	2 0 1 3	2 0 1 4	2 0 1 5	2 0 1 6	2 0 1 7	2 0 1 8	T O T A L	
01	Conferência												1											01
02	Conversa telefônica												1											01
03	Diálogo				3																			03
04	Discurso			1																				01
05	Hino																						1	01
06	Música				1								2	1	1		1	1	3		1			11
07	Relato pessoal															1		1						02
Total parcial		0 0	0 0	0 1	0 4	0 0	0 4	0 1	0 1	0 1	0 1	0 2	0 3	0 0	0 1	0 1	0 20							
Total geral		05										15										20		

Fonte: Elaborado pela autora

Nosso interesse foi observar como se distribuíam os gêneros segundo a modalidade oral nas duas fases de aplicação do Exame. Os resultados da tabela 8 sinalizam 20 textos da modalidade oral nas questões que tratam da variação linguística da Prova de LCT – LP, dentre os quais 5/20 (25%) correspondem ao ENEM1, 15/20 (75%) ao ENEM2. É incontestável o incremento que os gêneros da modalidade oral obtiveram na segunda fase do Exame, convergindo com os documentos norteadores da área, diferentemente da primeira fase em que houve apenas uma ocorrência.

Em nove das 11 edições da primeira fase do Exame, relativas aos anos de 1998, 1999, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008, conforme a tabela, não houve ocorrência dos gêneros da modalidade oral nas questões que tratam da variação linguística. Porém, em nove das dez edições da segunda fase, apenas no ano de 2016, não houve nenhuma ocorrência de gênero da modalidade oral.

Ao contabilizar o número dos gêneros discursivos do conjunto de Provas, de certo modo, postulamos que sua alta ou baixa recorrência pode se dever ao reflexo de sua ocorrência em sala de aula, por exemplo: 11 Músicas, dez Poemas e oito Artigos de opinião e Crônicas; já entre os que contabilizaram uma ocorrência temos: Campanha educativa, Carta

de reclamação, Charge, Conferência, Conversa telefônica, Discurso, Estatuto, Fotografia, Manual de literatura, Nota do editor, Quadro, Relatório, Resposta ao leitor e Texto teatral.

A partir dos resultados apresentados nas tabelas 6, 7 e 8, fica evidente que houve incremento não só na diversidade de gêneros nas questões que tratam de variação linguística como também na diversidade de gênero segundo a modalidade de uma fase para outra do Exame.

Resta imprescindível retomar o que depreende Marcuschi (2007), sobre a constituição dos gêneros orais e escritos na história,

[...] Numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

Conforme ressalta Marcuschi (2007), os gêneros discursivos foram de suma importância, primeiro para manter viva a história dos povos, depois para que o registro tornasse ainda mais relevante e, com os meios de comunicação avançando o respaldo às modalidades orais e escritas foram se aprimorando e efetivando seus usos.

É, através dos gêneros discursivos das modalidades oral e escrita que se embasa a enunciação dos sujeitos em diferentes contextos. Para tanto, são os diferentes contextos e as proposições comunicativas que fazem com que o sujeito falante e escrevente organize sua enunciação numa determinada estrutura, materializada nos gêneros discursivos, ora na modalidade falada, ora na modalidade escrita e, também em ambas. Assim, segundo Marcuschi ([2001] 2010, p. 17, grifos do autor), observando de maneira ampla pode-se definir “[...] o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária”. Desta forma, torna-se inapreciável que tanto as instituições escolares quanto as Provas externas (como o ENEM) apresentem uma disparidade no trato com a modalidade oral, aferindo-lhe, portanto vias de exclusão. Dando evidências de uma preferência maciça por Gêneros escritos de cunho pessoal e íntimo. Nesta prerrogativa, Marcuschi ([2001] 2010) assevera que o tratamento tanto na modalidade falada quanto escrita atribuído à da língua

“[...] reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais. Não se trata de um espelhamento, mas de uma funcionalidade” (MARCUSCHI, [2001] 2010, p. 17), mais evidente na modalidade falada.

Vale lembrar ainda que o trabalho efetivo com a diversidade de gêneros discursivos no espaço escolar poderá refletir diretamente nos exames avaliativos internos e externos, como Provinha Ana, Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM e PISA, além de concursos de redação e olimpíadas.

Em síntese, os resultados apresentados nas tabelas 6, 7 e 8 revelam que houve incremento não só na diversidade de gêneros nas questões que tratam de variação linguística como também na diversidade de gêneros segundo a modalidade de uma fase para outra do Exame. Na próxima seção, tencionamos identificar, nas questões da Prova de LCT – LP que trataram da temática da variação linguística, os domínios discursivos do gêneros presentes nas questões e inseri-los no contínuo da oralidade e letramento.

5.4 A variação linguística nas questões da Prova de LCT – LP do ENEM segundo os domínios discursivos e o contínuo de oralidade e de letramento

5.4.1 Caracterização e hipóteses

Os documentos norteadores da educação nacional preconizam que a materialização do texto nos mais diversos gêneros discursivos, representativos dos diferentes domínios discursivos, apresenta-se de suma importância no ensino da Língua Portuguesa. Segundo Marcuschi (2008), os domínios discursivos se referem a uma tentativa de distribuição dos gêneros da oralidade e da escrita em instâncias discursivas. Essas instâncias são organizadas por sujeitos sociais em práticas sociodiscursivas, como a jurídica, a religiosa, a publicitária, entre tantas outras, conforme detalhado no quadro sinóptico 1 (p. 48) em que os gêneros textuais estão organizados por domínios discursivos e modalidades de uso da língua. Os domínios discursivos não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados e multifuncionais. Os domínios discursivos, conforme Marcuschi (2008), podem ser de 12 tipos: instrucional (científico, acadêmico e educacional), jornalístico, religioso, saúde, comercial, industrial, jurídico, publicitário, lazer, interpessoal, militar e ficcional.

Ilustramos, nas figuras 38 e 39, alguns domínios discursivos e seu respectivos gêneros nas questões da Prova de LCT – LP do ENEM:

a) discurso jurídico: gênero Estatuto

Figura 38: Questão 134 (2013) -Prova de LCT – LP.

QUESTÃO 134

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. [...]

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. [...]

BRASIL. Lei n. 8 069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: www.planalto.gov.br (fragmento).

Para cumprir sua função social, o *Estatuto da criança e do adolescente* apresenta características próprias desse gênero quanto ao uso da língua e quanto à composição textual. Entre essas características, destaca-se o emprego de

- A repetição vocabular para facilitar o entendimento.
- B palavras e construções que evitem ambiguidade.
- C expressões informais para apresentar os direitos.
- D frases na ordem direta para apresentar as informações mais relevantes.
- E exemplificações que auxiliem a compreensão dos conceitos formulados.

Fonte: BRASIL, 2013c, p. 18.

b) discurso publicitário: gênero Campanha educativa

Figura 39: Questão 43 (2018) - Prova de LCT – LP.

QUESTÃO 43



SEU ORGANISMO JÁ ESTÁ ACOSTUMADO COM O AÇÚCAR E ESTÁ DIFÍCIL LARGAR?

O IDEAL É IR SE ACOSTUMANDO AOS POUCOS COM CADA VEZ MENOS AÇÚCAR.

Disponível em: www.facebook.com/minsaude. Acesso em: 14 fev. 2018 (adaptado)

A utilização de determinadas variedades linguísticas em campanhas educativas tem a função de atingir o público-alvo de forma mais direta e eficaz. No caso desse texto, identifica-se essa estratégia pelo(a)

- A discurso formal da língua portuguesa.
- B registro padrão próprio da língua escrita.
- C seleção lexical restrita à esfera da medicina.
- D fidelidade ao jargão da linguagem publicitária.
- E uso de marcas linguísticas típicas da oralidade.

Fonte: BRASIL, 2018b, p. 18.

A exemplificação dos gêneros das questões, segundo as figuras 38 e 39, não se esgota por completo diante das múltiplas possibilidades de distribuição dos gêneros em diferentes domínios, mas tenciona demonstrar alguns domínios discursivos e seus respectivos gêneros nas questões da Prova de LCT – LP do ENEM. Temos a consciência de que há, inclusive, gêneros que circulam em mais de um domínio, como demonstraremos na próxima seção.

Além da relação dos gêneros com seus respectivos domínios discursivos, consideramos, em nossa análise, como recurso analítico, a distribuição dos gêneros discursivos no contínuo da oralidade-letramento segundo os estudos de Bortoni-Ricardo (2004). A autora com a proposta de contínuos⁵⁶ visa compreender a heterogeneidade linguística do português brasileiro a partir da distribuição dos gêneros em uma linha imaginária, na qual, em cada extremo, está localizada uma modalidade de uso da língua. As fronteiras entre as modalidades não são rígidas.

O contínuo de oralidade-letramento é mediado pela língua escrita. Dispostos em forma de uma linha contínua encontram-se, num extremo, os eventos de oralidade e, no outro, os de letramento. Esses eventos não são discretos, ou seja, “[...] não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento. As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62). Nos eventos de oralidade, não se verifica influência direta da língua escrita.

⁵⁶ No capítulo 2 (p. 32), detalhamos os contínuos da urbanização e da monitoração estilística.

Para exemplificar a distribuição gêneros no contínuo oralidade-letramento, vamos retomar as questões Q100 (2013), Q10 (1999) e Q105 (2016) das Provas de LCT – LP do ENEM. A questão 100 refere-se ao gênero Edital, que se situa em um evento de letramento; a questão 10 é um gênero Carta episcopal que corresponde também apresenta um evento de letramento, e, por fim, a Q105 que se dispõe no gênero Campanha educativa e está no entremeio entre a oralidade e o letramento.

Bagno (2013) destaca que, mais recentemente, se tem avançado na reflexão entre as modalidades falada e escrita e se

[...] postula a existência de um espectro contínuo que vai do mais falado para o mais escrito, espectro atravessado pela variação estilística, que vai do gênero textual menos monitorado para o gênero textual mais monitorado (lembrando que a palavra texto se aplica tanto ao que se fala quanto ao que se escreve) (BAGNO, 2013, p. 89).

Silva, Fernandes e Costa (2011) realizaram a abordagem dos gêneros textuais presentes nas provas do ENEM da área de LCT nas edições de 2010 e 2011. Os resultados revelaram a concentração dos gêneros em dois domínios discursivos: o jornalístico e o ficcional ou ainda numa linha tênue entre os dois, como a Crônica, por exemplo. Segundo os autores, o domínio predominante no período analisado foi o jornalístico, seja em termos de quantidade e variedade textual. O domínio discursivo relativo ao lazer envolveu alguns gêneros, como a Anedota, a Tira e a Charge. Contudo, esses gêneros aparecem com pouca frequência no corpus. Os demais domínios, excetuando-se o publicitário, não são contemplados por nenhum gênero textual no âmbito do referida prova.

Diferentemente de Silva, Fernandes e Costa (2011), Fabiani (2013, p. 128) constatou que o ENEM responde às expectativas pedagógicas lançadas pelos documentos norteadores. A autora adotou a metodologia de Marcuschi (2008, p. 194-196) para distribuição dos domínios discursivos, bem como dos gêneros textuais. Assim, estes últimos “[...] colocados em um *continuum*, abarcando os gêneros textuais públicos e privados. [...] porém, [há] predileção [...] pelo segundo grupo, orientando [...] que o ensino em língua materna, [...] pauta-se principalmente na modalidade escrita, com enfoque na norma culta” (FABIANI, 2013, p. 114, grifos da autora e acréscimo nosso).

Andrade (2015), por sua vez, se baseou no estudo dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004) e pontuou que “[...] a maioria das questões parte de uma abordagem de uso de acordo com contextos, ou seja, parte de situações que indicam formalidade/informalidade sob a

perspectiva de eventos de comunicação mediados pela escrita, ou de +/-monitoração” (ANDRADE, 2015, p. 68).

Para uma análise mais refinada, procedemos, a partir da identificação dos gêneros das questões da Prova de LCT – LP do ENEM que abordaram a temática da variação linguística, à distribuição dos gêneros discursivos segundo domínios discursivos e segundo o contínuo oralidade-letramento. Consoante as proposições dos documentos nacionais, o levantamento bibliográfico dos autores brasileiros que investigaram a abordagem da variação linguística e dos gêneros no Exame, postulamos que os gêneros das questões da Prova de LCT – LP do ENEM que abordaram a temática da variação linguística poderiam se situar nos domínios instrucional e ficcional, isto é, que envolvem mais eventos de escrita, em razão dos resultados da seção anterior, portanto mais situados no contínuo do letramento do que de oralidade.

5.4.2 Resultados e discussão

O quadro 9, a seguir, apresenta a distribuição dos gêneros das questões da Prova de LCT – LP que trataram da variação linguística segundo os domínios discursivos:

Quadro 9: Distribuição dos gêneros das questões da Prova de LCT – LP segundo os domínios discursivos.

	DOMÍNIOS DISCURSIVOS / GÊNEROS DISCURSIVOS	I N S T R U C I O N A L	J O R N A L Í S T I C O	R E L I G I O S O	S A Ú D E	C O M E R C I A L	I N D U S T R I A L	J U R Í D I C O	P U B L I C I T Á R I O	L A Z E R	I N T E R P E S S O A L	M I L I T A R	F I C C I O N A L
01	Artigo científico ⁵⁷	X											
02	Artigo de opinião		X										
03	Campanha educativa								X				
04	Carta de reclamação		X										

⁵⁷ Em azul, destacamos os gêneros discursivos que estão dispostos em apenas uma categoria, segundo os domínios discursivos; e, em preto, os gêneros que consideramos ocuparem mais de um domínio.

05	Charge		X										
06	Comentário	X	X										
07	Conferência	X											
08	Conversa telefônica									X			
09	Crônica		X										X
10	Diálogo									X			
11	Discurso	X											
12	Ensaio	X											
13	Entrevista	X	X										
14	Estatuto						X						
15	Fotografia								X				
16	Fragmento de gramática	X											
17	Hino												X
18	HQ		X						X				X
19	Manual de linguística	X											
20	Manual de literatura	X											
21	Música												X
22	Nota do editor		X										
23	Notícia		X										
24	Peça publicitária					X			X				
25	Poema												X
26	Quadro	X											
27	Relato pessoal									X			
28	Relatório	X											
29	Reportagem		X										
30	Resposta ao leitor		X										
31	Romance												X
32	Texto teatral												X
33	Verbete	X											
Total parcial		12	11	00	00	01	00	01	02	02	03	00	07
Total geral		39 ⁵⁸											

Fonte: Elaborado pela autora.

Nosso objetivo foi distribuir os gêneros das questões da Prova de LCT – LP que trataram da variação linguística segundo os domínios discursivos. Os resultados do quadro 9 demonstram a distribuição dos 33 gêneros discursivos da Prova de LCT – LP nos 12 domínios discursivos. Em sua maioria, identificamos 11 ocorrências de gêneros do domínio

⁵⁸ Aqui o resultado final é 39 devido ao fato de que os gêneros discursivos Comentário, Crônica, Entrevista, HQ e Peça publicitária ocorrem em dois ou mais domínios, extrapolando assim os 33 gêneros.

Figura 40: Contínuo oralidade-letramento dos gêneros discursivos das questões que trataram da variação linguística na Prova de LCT – LP do ENEM.



Fonte: Elaborado pela autora.

Nosso objetivo foi distribuir os 33 gêneros discursivos das questões que trataram da variação linguística da Prova de LCT - LP do ENEM no contínuo oralidade-letramento. Conforme se visualiza na figura 41, a maior parte dos gêneros está situada em eventos de letramento. Esse resultado confirma a nossa hipótese e se justifica pelo fato de que o Exame, em sua maioria, ser composto por gêneros da modalidade escrita (conforme seção 5.3), que faz emergir o código escrito. Também constatamos gêneros situados, em menor quantidade, nos eventos de oralidade, o que também já foi demonstrado em seção anterior.

Barroso, Cyranka, Oliveira e Silva (2014) ratificam a importância das instituições escolares no papel dos professores do componente curricular de Língua Portuguesa criarem condições para que os alunos ampliem a sua competência linguística, tornando-os “[...] capazes de transitar pelos contínuos chegando, quando lhes convier, a situarem-se na extremidade direita de cada um deles, para construírem expressões linguísticas próprias da fala urbana, monitorada, em eventos de letramento” (BARROSO; CYRANKA; OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 79).

Em síntese, os resultados apresentados nesta seção demonstram que os gêneros discursivos da Prova de LCT – LP do ENEM que trataram da variação linguística no que tange ao contínuo da oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004) estão mais concentrados no contínuo do letramento, mas também, temos em menor proporção gêneros da oralidade e no entremeio oralidade x letramento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa, ancorado na Sociolinguística Variacionista e Educacional apresentou como temática a variação linguística e a diversidade de gêneros discursivos presentes na Prova de LCT – LP, um Exame de âmbito nacional aplicado especialmente à estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e privadas.

Nosso objetivo geral foi investigar o tratamento da variação linguística nos gêneros discursivos presentes na Prova Objetiva de múltipla escolha de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa do ENEM de 1998 a 2018. Para tanto analisamos as 21 aplicações regulares da Prova de LCT - LP que totalizaram 89 questões pesquisadas. Nestas Provas, nosso intuito foi realizar uma análise quali-qualitativa de cada questão. Também contextualizamos o que cada documento que embasou/fundamentou o ENEM orientam sobre a Variação linguística e à Variação dos Gêneros discursivos no que subjaz o ensino de Língua Portuguesa.

No capítulo 1 apresentamos sumariamente o que nos propomos investigar na pesquisa, expondo os objetivos e hipóteses e, sumariamente os autores da Sociolinguística variacionista e da Sociolinguística Educacional que nos respaldaram teoricamente. Além de mencionarmos a metodologia investigativa utilizada na pesquisa no que se refere ao tratamento dado aos Gêneros discursivos nas questões da Prova de LCT – LP.

No capítulo 2, tratamos do fenômeno em estudo: a prova de LCT – LP, resgatando seus objetivos, sua constituição, as matrizes de competências, de habilidades e de desempenho. Também pontuamos brevemente os trabalhos de pesquisas que analisaram algum aspecto na Prova objetiva de LPT – LP nos diferentes anos. O ENEM1 (1998-2008) contou com uma Prova composta por 63 questões objetivas de múltipla escolha. O ENEM2 (2009-2018) organizou suas provas em quatro áreas do conhecimento e, o componente curricular de nossa pesquisa enquadrou-se nas Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ao lado de Artes, Educação Física e Língua estrangeira: espanhol ou inglês. Nesta organização, foi-nos menos complexa a busca, mesmo implicitamente observarmos traços de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

No capítulo 3, nos apropriamos da pesquisa bibliográfica-documental, ancorando-nos nos fundamentos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional, buscando compreender os conceitos de língua, norma culta e

norma padrão, ou ainda, “norma curta”, bem como as prerrogativas que procuram valorizar o “camaleão linguístico” que está presente na fala de cada cidadão que interage e se comunica socialmente.

No capítulo 4, apresentamos a metodologia utilizada, fundamentada na pesquisa documental e bibliográfica. Aprofundamos o percurso histórico da criação do ENEM (1998 a 2018), bem como compreendemos as características e a constituição da Prova de LCT – LP. Além de mostrar os procedimentos de coleta e análise de dados. Ou seja, apresentamos a nossa busca aos cadernos de Provas do ENEM, somatizamos a análise em 21 Provas nestes 20 anos do ENEM, observando um montante de 1013 questões que resultaram em 488 questões diretamente relacionados à Prova de LCT – LP (conforme habilidades e competências). Aqui confesso que foi-nos bastante trabalhoso pensar, criar ou até mesmo, encontrar algum instrumento que justifica-se nossa seleção de questões. Até porque não queríamos apenas contar com nossos conhecimentos empíricos, precisávamos de algo que atendesse aos critérios do ENEM1 e do ENEM2.

No capítulo 5, chegamos à análise do tratamento da variação linguística nos gêneros discursivos da Prova de LCT – LP do ENEM. Assim, os resultados indicaram que o fenômeno da variação linguística é mais frequente no ENEM2 (68/89) e menos frequente no ENEM1 (21/89). Também, em nossa amostra, não localizamos nenhuma questão relacionada ao tratamento da variação linguística nos anos de 1999 e 2003, destoando do que é preconizado pelos documentos oficiais. Quanto à variação linguística, identificamos nove tipos diferentes na Prova de LCT – LP. Além da variação lexical tão presente nas instituições escolares e nos livros didáticos, verificamos a presença de outras dimensões da variação, o que demonstra a necessidade de o tema ser contemplado pelo professor do componente curricular de Língua Portuguesa na educação básica e pelos autores de livros didáticos. As questões que envolvem fenômenos relacionados à dimensão social foram mais recorrentes e as que abrangem a dimensão linguística obtiveram menor frequência. Acerca da diversidade de gêneros, constatamos o uso de 33 gêneros discursivos nas questões diretamente relacionados à Prova de LCT – LP que tratavam da temática da variação linguística no período de análise. Em se tratando de modalidades de uso da língua depreendemos que os gêneros da modalidade escrita são mais frequentes que os da modalidade oral nas questões diretamente relacionados à Prova de LCT – LP que tratavam da temática da variação linguística. Quanto ao tocante ao domínio discursivo, os gêneros ficcionais foram mais recorrentes nas questões diretamente

relacionados à Prova de LCT – LP que tratavam da temática da variação linguística do Exame. Por fim, ao optarmos pelo recurso analítico do contínuo oralidade-letramento, constatamos que a maior parte dos gêneros das questões diretamente relacionados à Prova de LCT – LP que tratavam da temática da variação linguística está situada em eventos de letramento. Esse resultado confirma a nossa hipótese e se justifica pelo fato de que o Exame, em sua maioria, ser composto por gêneros da modalidade escrita, o que faz emergir o código escrito. Também constatamos gêneros situados, em menor quantidade, nos eventos de oralidade.

Por ora, nos resta concluir que é preciso haver AINDA maior inserção do tratamento da variação e da diversidade de gêneros discursivos, especialmente na modalidade oral, tanto na sala de aula, como na Prova de LCT – LP do ENEM a fim de aproximar o candidato de seu lugar de fala, pois os gêneros discursivos são práticas de linguagem que oportunizam a expressão oral e escrita.

Assim, a junção entre a variação linguística, os gêneros discursivos e as modalidades de uso da língua inseridos em sala de aula permitem que o professor crie espaço para a promoção dos diferentes falares, banindo o silenciamento e o preconceito linguístico, dando voz e vez para sustentar o “camaleão linguístico” (FARACO, 2008, p. 38) que vive em cada estudante. Desta forma, ressaltando sempre as situações de fala reais e concretas que experienciem a adequação e promovam o protagonismo linguístico.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, é imprescindível que cada professor, reflita, renove, aperfeiçoe e adeque as metodologias à sua realidade escolar com vistas ao exercício do papel de PROFESSOR-PESQUISADOR (VIEIRA, 2020, s/p). E, ainda para que não ocorra o preconceito linguístico sugerimos que todas as instituições educacionais e culturais abandonem a unicidade da Língua Portuguesa e reconheçam a diversidade linguística (BAGNO, [1999] 2007b, p.18-19). Desta forma, com o reconhecimento e a valorização das distintas normas linguísticas, pode ser desmistificada inclusive a tratativa de que o ensino escolar da Língua Portuguesa assemelha-se ao de uma “língua estrangeira” para o estudante que ingressa na escola e é proveniente de uma variedade não padrão (desprestigiada). Também, Bortoni-Ricardo (2008) pontua ser imprescindível que o professor, como protagonista da sala de aula, contribua com as pesquisas da Sociolinguística Variacionista e Educacional, a fim de aperfeiçoar as teorias através do contexto de aprendizagem de seus alunos. Entretanto, Rajagopalan (2003) lembra-nos que o professor que

oportuniza discussão entre teoria e prática é visto com desconfiança por todos ou como alguém que confunde o ensinar (promover conhecimentos) com a doutrinação. Diante do conflito é necessário que o ensino caminhe para além da cartilha (do livro didático), com o intuito de construir o conhecimento teórico-prático no componente curricular de Língua Portuguesa com vistas à uma pedagogia da variação linguística valorizando e respeitando o contexto das práticas sociais (FARACO, 2008, p. 180, grifos do autor).

E, para encerrar esta formação, deixo a todos os professores a mensagem que nos apresenta contundentemente Bortoni-Ricardo (2008): o professor que associa a sua prática escolar ao trabalho com a pesquisa, torna-se um exímio professor-pesquisador e aprendente em seu próprio ensinar. Desta forma, além de promover o conhecimento, compreende o processo que envolve todas as relações que remetem ao ensino-aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Os desafios que enfrentamos foram, principalmente aos documentos que tratam do ENEM e, que seguem uma linha de sigilo, outros que encontramos e depois a página apresentava erro. Também quanto a produção do livro em pdf “Relatório do ENEM” produzido pelo INEP após cada ano de aplicação do Exame contendo informações relevantes que findou em 2012, inviabilizando o contraste de alguns dados.

Como acreditamos que o tema não se esgota com esta pesquisa, recomendamos que seja averiguado pós efetivação do Novo Ensino Médio a partir das proposições da BNCC seja analisado o caráter da variação das modalidades orais e escritas presentes nos Gêneros discursivos utilizados na Prova de LCT – LP.

E, como resultado final desta pesquisa vamos parafrasear as palavras de Bezerra (2017) para deixar uma mensagem a todos e a todas os (as) nossos (as) colegas PROFESSORES (AS) “incansáveis” estudantes da Língua Portuguesa: o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa precisa aproximar o contexto de cada estudante que integra o espaço escolar, significativa em suas vidas. Uma sugestão é utilizar-se de gêneros discursivos em situações reais de uso, contemplando as diferentes variedades linguísticas que compõem a vasta LÍNGUA PORTUGUESA BRASILEIRA.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus. **Competências linguísticas na Prova do ENEM: uma abordagem Sociolinguística**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5733/1/SAMMELA_REJANE_JESUS_ANDRADE.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.
- ANDRADE, Carlos Drummond. Procura de poesia. *In: A rosa do povo*. São Paulo: Editora Record, 2000. Disponível em: <<https://rl.art.br/arquivos/6857703.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2020.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. Jogo dos sete erros teóricos. *In: BAGNO, Marcos. Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 73-105.
- BAGNO, Marcos. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. *In: BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 179-199.
- BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por Acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.
- BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipótese. *In: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Orgs.). Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 355-387.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, [1999] 2007b. Disponível em: <https://professorjailton.com.br/novo/biblioteca/preconceito_linguistico_marcos_bagno.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019.

BAGNO, Marcos. Variação, avaliação e mídia: o caso do ENEM. *In*: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 191-225.

BAJARD, Élie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, [1979] 1997. Original em francês.

BARROSO, Bruna Loures de Araújo; CYRANKA, Lucia Furtado Mendonça; OLIVEIRA, Luís Carlos de; SILVA, Maria Diomara da Silva. Variação linguística na escola: desafios e possibilidades. *In*: Interdisciplinar. Ano IX, jan./jun. 2014. Itabaiana/SE. p. 73-94. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/2859>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BEZERRA, Benedito Gomes. Precisamos de professores (bem) formados em Letras? *In*: Informativo Parábola Editorial. São Paulo. Ano XVI. 2017. 6ª edição.

BOCCATO, Vera Regina Casari. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 16 jul. 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2020. Original em espanhol.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. *In*: GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.). **Sociolinguística e Ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 267-288.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador** – introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. Tradução Sergio Miceli; Mary Amazonas Leite de Barros; Afrânio Catani; Denice Barbara Catani; Paula Montero; José Carlos Durand. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2018/01/BOURDIEU-Pierre.-A-economia-das-trocas-lingu%C3%ADsticas.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. Disponível em: <<https://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2018/01/BOURDIEU-Pierre.-Medita%C3%A7%C3%B5es-pascalianas.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. *In*: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**: sociologia. Tradução Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. Original em francês.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939**. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Edital nº 25, de 30 de março de 2020 - EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM 2020 - IMPRESSO**. Brasília: MEC/INEP, 2020e. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2020/edital_enem2020_impreso.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Entenda a sua nota no Enem** – Guia do Participante. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_do_participante_ante_notas.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM**: escalas de proficiência - 1998/2008. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2018a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6374532>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM:** fundamentação teórico-metodológica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2005a. Disponível em:
 <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gica/449eea9e-d904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.1>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM:** Matriz de referência. Brasília: MEC/INEP. 2020j Disponível em:
 <http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM PPL.** Brasília: INEP/MEC, 2020i. Disponível em:
 <<http://portal.inep.gov.br/enem-ppl>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM:** relatório pedagógico 1998. Brasília: INEP, 1998f. Disponível em:
 <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+relat%C3%B3rio+final+98/f4cf226a-6961-4289-9afb-da8c0032ff89?version=1.2>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM:** relatório pedagógico 1999. Brasília: INEP, 2000a. Disponível em:
 <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+Relat%C3%B3rio+Final+1999/77da3469-833f-4bec-86f8-10dcd882e262?version=1.2>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM:** relatório pedagógico 2000. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2001a. Disponível em:
 <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+Relat%C3%B3rio+Pedag%C3%B3gico+2000/87c79c40-96b6-4734-9d76-f7c1d607b8e3?version=1.2>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM:** relatório pedagógico 2001. Brasília: INEP, 2001c. Disponível em:
 <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2001.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM:** relatório pedagógico 2002. Brasília: INEP, 2002c. Disponível em:
 <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2002.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM:** relatório pedagógico 2003. Brasília: INEP, 2007a. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2003.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM:** relatório pedagógico 2004. Brasília: INEP, 2007b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2004.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM:** relatório pedagógico 2005. Brasília: INEP, 2007c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2005.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM:** relatório pedagógico 2006. Brasília: INEP, 2008a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2006.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM:** relatório pedagógico 2007. Brasília: INEP, 2008b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2007.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM:** relatório pedagógico 2008. Brasília: INEP, 2009a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2008.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM:** relatório pedagógico: 2009-2010. Brasília, DF: INEP, 2013a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2009_2010.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM:** relatório pedagógico 2011-2012. Brasília: INEP, 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+Pedag%C3%B3gico+Enem+2011-2012/b29257e3-2a6c-44a3-992a-02130c379ba9?version=1.2>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB/97.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 1997c. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002747.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provas e Gabaritos:** ENEM. Brasília: INEP/MEC, 2020h. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Dispõe sobre as Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília/DF, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE – 2014-2024. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília, 2017a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória n° 746**, de 2016 (Reformulação Ensino Médio). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016b. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (livro). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018c. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta popular sobre exame é prorrogada até o dia 17**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-1690610854/44991-consulta-popular-sobre-exame-e-prorrogada-ate-o-dia-17>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013b, p. 114-201. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Edital n° 27, de 30 de março de 2020 - EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM 2020 DIGITAL**. Brasília: MEC/INEP, 2020f. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-27-de-30-de-marco-de-2020exame-nacional-do-ensino-medio-enem-2020-digital-250467799>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: documento básico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC/INEP/ENEM, 1998a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+-+ENEM++documento+b%C3%A1sico/e2cf61a8-fd80-45b8-a36f-af6940e56113?version=1.1>>. Acesso em: 30 jun 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova ENEM 1998. Brasília: MEC/INEP/ENEM, 1 amarelo (caderno único), 1998d. p. 3-23 (questões 01-63). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/1998/1998_amarela.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova ENEM 1999. Brasília: MEC/INEP/ENEM, 1 amarelo (caderno único), 1999b. p. 3-14 (questões 01-63). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/1999/1999_amarela.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova ENEM 2000. Brasília: MEC/INEP/ENEM/ Consórcio Fundação CESGRANRIO/Fundação Carlos Chagas, 1 amarelo (caderno único), 2000d. p. 4-14 (questões 01-63). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2000/2000_amarela.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova ENEM 2001. Brasília: MEC/INEP/ENEM/ Fundação CESGRANRIO, 1 amarelo (caderno único), 2001c. p. 4-13 (questões 01-63). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2001/2001_amarela.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova ENEM 2002. Brasília: MEC/INEP/ENEM/ Fundação CESGRANRIO, 1 amarelo (caderno único), 2002b. p. 3-23 (questões 01-63). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2002/2002_amarela.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova ENEM 2003. Brasília: MEC/INEP/ENEM/ Fundação CESGRANRIO, 1 amarelo (caderno único), 2003. p. 3-20 (questões 01-63). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2003/2003_amarela.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova ENEM 2004. Brasília: MEC/INEP/ENEM/ Fundação CESGRANRIO, 1 amarelo (caderno único), 2004. p. 3-22 (questões 01-63). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2004/2004_amarela.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova ENEM 2005. Brasília: MEC/INEP/ENEM/ Fundação CESGRANRIO, 1 amarelo (caderno único), 2005b. p. 2-23 (questões 01-63). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2005/2005_amarela.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova ENEM 2006. Brasília: MEC/INEP/ENEM/ Consórcio CESGRANRIO/CESPE (UnB), 1 amarelo (caderno único), 2006b. p. 2-18 (questões 01-63). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2006/2006_amarela.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova ENEM 2007. Brasília: MEC/INEP/ENEM/CESGRANRIO/Consórcio CESPE (UnB), 1 amarelo (caderno único), 2007d. p. 2-18 (questões 01-63). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2007/2007_amarela.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova ENEM 2008. Brasília: MEC/INEP/ENEM/Consórcio CESPE (UnB)/CESGRANRIO, 1 amarelo (caderno único), 2008c. p. 2-18 (questões 01-63). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2008/2008_amarela.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Prova de Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/INEP/ENEM, 2º caderno, 5 amarelo, 2009b. p. 2-18 (questões 91-135). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2009/dia2_caderno5_amarelo.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Prova de Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/INEP/ENEM, 2º caderno, 5 amarelo, 2010. p. 6-19 (questões 96-135). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/dia2_caderno5_amarelo_com_gab.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Prova de Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/INEP/ENEM, 2º caderno, 5 amarelo, 2011. p. 6-19 (questões 96-135). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/05_AMARELO_GAB.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Prova de Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/INEP/ENEM, 2º caderno, 5 amarelo, 2012b. p. 6-18 (questões 96-135). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2012/caderno_enem2012_dom_amarelo.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Prova de Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/INEP/ENEM, 2º caderno, 5 amarelo, 2013c. p. 6-18 (questões 96-135). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_amarelo.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Prova de Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/INEP/ENEM, 2º caderno, 5 amarelo, 2014b. p. 6-18 (questões 96-135). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/CAD_ENEM_2014_DIA_2_05_AMARELO.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Prova de Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/INEP/ENEM, 2º caderno, 5 amarelo, 2015b. p. 6-18 (questões 96-135). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%202_05_AMARELO.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Prova de Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/INEP/ENEM, 2º caderno, 5 amarelo, 2016. p. 6-16 (questões 96-135). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2016/CAD_ENEM_2016_DIA_2_05_AMARELO.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/INEP/ENEM, 1º caderno, 2 amarelo, 2017c. p. 5-18 (questões 6-45). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_2_prova_amarelo_511_2017.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/INEP/ENEM, 1º caderno, 2 amarelo, 2018b. p. 5-18 (questões 6-45). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/1DIA_02_AMARELO_BAIXA.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/INEP/ENEM, 1º caderno, 2 amarelo, 2018c. p. 19 (Instruções para a Redação). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/1DIA_02_AMARELO_BAIXA.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM**: histórico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC/INEP/ENEM, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **FIES** (Fundo de Financiamento Estudantil). Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <<http://fies.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 abri. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio** - perguntas e respostas. Brasília: MEC, 2020g. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006c, p. 01-86. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Parte I: Bases legais. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2000b. p. 01-109. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica: Brasília: MEC, 2000c. p. 01-65. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Ensino de 1ª a 4ª Séries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. 5ª a 8ª Séries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98.** Brasília: MEC/CNE, 1998c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional da Educação nº 98/99.** Brasília: MEC/CNE, 1999a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP098.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN+):** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROUNI** (Programa Universidade para Todos). Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 abri. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N° 03, de 21 de Novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2020c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **SISU** (Sistema de Seleção Unificada). Brasília: MEC, 2020d. Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#>. Acesso em: 13 abri. 2020.

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-49, v. 11. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/174227/mod_resource/content/1/01d17t03.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística - Parte II. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana. Cristina 9. ed. **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Editora Cortez, 2012. p. 51-83.

CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Augusto de. **Teoria da poesia concreta**. São Paulo: Duas cidades, 1975. Disponível em: <https://monoskop.org/images/1/1f/De_Campos_Pignatari_De_Campos_Teoria_da_poesia_concreta_Textos_criticos_e_manifestos_1950-1960_2a_ed.pdf>. Acesso em: 16 abri. 2020.

CAMPOS, Jorge. **A caixa negra**: discurso de um jornalismo sobre o discurso da televisão. Porto: Edições Universitárias Fernando Pessoa, 1994.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Seria a língua falada mais pobre que a língua escrita?**. Impulso, Piracicaba, v. 12, n. 27, p. 85-104, 2000. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/2741129-Seria-a-lingua-falada-mais-pobre-que-a-lingua-escrita.html>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2017, p. 141-155.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**: poema, narrativa, argumentação. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

COAN, Márluce; FREITAG, Raquel Meister. **Sociolinguística variacionista**: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. Domínio da linguagem. V. 4, n. 2, 2010.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria Nunes de; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria Nunes de; MAY, Guilherme Henrique. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/ UFSC, 2010. Disponível em: <https://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-Texto-_Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

COELHO, Izete Lehmkuhl; MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva; SEVERO, Cristine Görski. **Norma linguística do português no Brasil**: 12º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2014. Disponível em: <http://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-texto-Norma-Linguistica_UFSC.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019.

COHEN, Jean. **Estrutura da linguagem poética**. Tradução de Álvaro Lorencini e Anne Arnichand. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1974.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 168-200. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014. p. 133-155.

CYRANKA, Lucia Furtado Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-52.

CYRANKA, Lucia Furtado Mendonça. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, Maria Cecilia; FERRAREZI JUNIOR, Celso (Org.). **Sociolinguística, Sociolinguísticas**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

CYRANKA, Lúcia Furtado Mendonça; PERNAMBUCO, Déa Lúcia Campos. A língua culta na escola: uma interpretação sociolinguística. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, p.17-28, jan./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18626>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz.; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 133-144.

DOLZ, Joaquim; ABOUZAIID, Myriam. Pluralidade dos gêneros e singularidade do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. Tradução Emily Caroline da Silva e Flavia Fazon. *Revista Linha D'Água (Online)*, São Paulo, v. 28, n. 2, dez. 2015. p. 5-25. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/105440/106299>>. Acesso em: 16 abri. 2020. Original em francês.

DOLZ, Joaquim. A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. *In*: LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor**. São Paulo: Cenpec, 2014, p. 9-15. Disponível em: <http://memoria.cenpec.org.br/uploads/F3581_389-05-00017%20A%20Ocasio%E3o%20faz%20o%20Escritor-Cad.do%20Prof.2014.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. Tradução e organização Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glaís Sale Cordeiro. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros Oraís e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Tradução e organização Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glaís Sale Cordeiro. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.). **Gêneros oraís e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. Tradução e organização Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glaís Sale Cordeiro. *In*: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros oraís e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 149-188.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Poema e narrativa: estruturas**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

DUFRENNE, Mikel. **O poético**. Tradução Luiz Arthur Nunes e Reasylyvia Kroeff de Souza. Porto Alegre: Editora Globo, 1969. Original em francês.

ESSENFELDER, Renato. Marcas da presença da audiência em uma entrevista jornalística. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem/ReVEL**. v. 3, n. 4, mar. 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_4_marcas_da_presenca_da_audiencia.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

FABIANI, Sylvia Jussara Silva do Nascimento. **A abordagem dos gêneros textuais pelo ENEM**. 2013. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.leonorwerneck.com/media/textos/tese-sylviajussara.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In*: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002a. p. 37-61.

FARACO, Carlos Alberto. Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 20, p. 13-22, 2002b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n20/n20a03.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FARIAS, Andressa da Costa. **Material impresso e gêneros textuais**. 2. ed. rev. Florianópolis: IFSC, 2014.

FÁVERO, Leonor Lopes. A entrevista na fala e na escrita. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2000. p. 79-97.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FERREIRA, Anna Rachel. **Educação pós-ditadura**: qualidade para todos. *Revista Nova Escola*, 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3432/educacao-pos-ditadura-qualidade-para-todos>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

FLANNERY, Mércia Regina de Santana. Reflexões sobre as abordagens linguísticas para o estudo da narrativa oral. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.46, n.1, p. 112-119, jan./mar. 2011.

FRANCESCHINI, Felipe. Notícia e reportagem: sutis diferenças. Rio de Janeiro, **Comum**, v. 9, n. 22, p. 144 a 155, jan./jun. 2004. Disponível em: <<https://pibidportuguesunespar.files.wordpress.com/2013/03/4-notc3adcia-e-reportagem-sute3ads-diferenc3a7as.pdf>> Acesso em: 16 abri. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade** e outros escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2014.

GIACHINI, Liana Cristina. **O velho discurso do novo**: (re)significações em torno da noção de língua no ENEM. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/765/1/GIACHINI.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GOTLIB, Nádia. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, Livia Letícia Zanier. **O Novo Exame Nacional do Ensino Médio**: em busca de indícios do efeito retroativo no ensino regular de Língua Portuguesa. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15448/1/NovoExameNacional.pdf>> Acesso em: 23 jul. 2020.

GÖRSKI, Edair Maria; ROST, Cláudia Andréa. **Introdução aos estudos gramaticais**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

HÜMMELGEN, Giselli de Fátima Padilha. **A Oralidade e os Gêneros Oraís em Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp083966.pdf>>. Acesso em: 16 abri. 2020.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Colaborar na pesquisa e na formação docente: o que significa? Como agir? *In*. SAMPAIO, Marisa Narcizo; SILVA, Rosália de Fátima (Org.). **Saberes e práticas de docência**. Campinas: Mercado de letras, 2012.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2012.

IPHAN. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Diversidade Linguística - No Brasil, são faladas mais de 250 línguas**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/indl>>. Acesso: 13 jul. 2020.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; CARDOSO, Caroline R. São Paulo: Parábola Editorial, [1972] 2008. Original em inglês.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LÜDKE, Menga. O estágio e seu papel na socialização profissional de professores. *In*: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny R.; PERRELLI, Maria A. de S. (Org.) **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 149-162.

MACHADO, Líliliana Joaquina Mesquita. **30 anos de reportagem na imprensa escrita do Porto: o caso do Jornal de notícias, o primeiro de janeiro e o comércio do Porto (1974/2004)**. 2004. Dissertação (mestrado em Ciências da Comunicação – Jornalismo). Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2010. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1565/1/dm_lilianamachado.pdf> Acesso em: 16 abril 2020.

MANZONI, AHIRANIE SALES S.; ROSA, Daniela Botti da. **Gênero Canção: múltiplos olhares**. *In*: Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte/Nordeste de Educação Tecnológica, 5. ed., 2010, Maceió: Minicurso. Maceió: CONNEPI, 2010. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/322/230>>. Acesso em 15 maio 2020.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 57-82.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, [2001] 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-31.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/nanymaciell0/marcuschi-generostextuaisemergentesno>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (organizadoras). 3. ed. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 21-33.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e escrita**. Signótica 9, Goiânia, 1997. p. 119-145. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396/5262>>. Acesso em: 21 maio 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIANO, Mara Pereira. **Análise da concordância nominal na escrita de aprendizes do fundamental II: avaliação subjetiva e reflexões sobre o ensino**. 2019. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Programa de Pós- graduação em Letras Vernáculas. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <[http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/images/Posvernaculas/4-doutorado/teses/2019/TESE%20\(vers%C3%A3o%20final\)%20Mara.pdf](http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/images/Posvernaculas/4-doutorado/teses/2019/TESE%20(vers%C3%A3o%20final)%20Mara.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2020.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In* MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. “**O português são dois...**”: novas fronteiras, velhos problemas. 2. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

MEHRET, Marize Aparecida Amaral. Competência comunicativa, variação estilística e canção: proposta didática. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/25337/1/CompetenciaComunicativaVariacao.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MELLO, Renato de. Teatro, gênero e análise do discurso. *In*: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de (Orgs.). **Gêneros**: reflexões em Análise do Discurso. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 87-106. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/Genero%20Reflex%C3%B5es%20em%20%20An%C3%A1lise%20do%20Discurso.pdf>>. Acesso em: 16 abri. 2020.

MERMELSTEIN, Miriam. **Subsídios para trabalhar com poesia em sala de aula**. 2004. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=020#artigo>. Acesso em: 15 maio 2020.

MICHAELIS: **dicionário prático da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

MIGUEL, Stefany Bueno. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: uma discussão acerca da validade das questões de Língua Portuguesa. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169451/338146.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: prosa I. 21 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18-52.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In*: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p. 9-14.

MONTEAGUDO, Henrique. Variação e norma linguística: subsídios para uma (re)visão. *In* BAGNO, Marcos; LAGARES, Xoán (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MORETTI, Fernando. **Aprenda a desenhar cartuns**. São Paulo: Criativo. 2012.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

OLIVEIRA, Thiago Soares de. **As contribuições da Linguística e da Sociolinguística para a avaliação em Língua Portuguesa:** uma análise das provas do ENEM. 2015. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem. Centro de Ciências do Homem. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes/RJ, 2015. Disponível em: <http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/dissertacaofinal-thiagosoesdeoliveira_030920191411.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

PAGOTTO, Emilio Gozze. Sociolinguística. *In*: NUNES, José Horta e PFEIFFER, Cláudia Castellanos (Orgs.). **Introdução às Ciências da Linguagem** – Linguagem, História e Conhecimento. Campinas: Pontes, 2006, p. 49-72.

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

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. **Ensino e Correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PAVIANI, Jayme et al. Gêneros textuais, esfera profissionais e educação. *Conexão: comunicação e Cultura UCS*, Caxias do Sul, v. 7, n. 13, 13 jan./jun, 2008. p. 173-186. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/159/150>>. Acesso em: 04 ago. 2020.

PAZ, Octavio. O arco e a lira. Tradução Olga Savary. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1956] 1982. Original em inglês.

PEREIRA, Hylo Leal; COSTA, Maria Helenice. A construção da referência em questões multissemióticas do Enem. *In*: JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE, 26., 2017, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: Pipa comunicação, 2017. v. 9. p. 307-322. Disponível em: <<https://gelne.com.br/arquivos/anais-2016/Gelne2016-Lingu%C3%ADstica%20de%20texto.pdf?v2>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

PEREIRA, Yara Goes Monteiro Alexandre. **Dos PCN - Língua Portuguesa à sala de aula:** trajetória discursiva. 2005. Tese (Doutorado em). Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Assis/SP, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102477/pereira_ygma_dr_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 jan. 2020.

PERINI, Mario. **Princípios de linguística descritiva:** introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIAGET, Jean. A Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética. *In: PIAGET*. Tradução Nathanael C. Caixeiro; Zilda A. DAeir.; Celia E.A. Di Pietro. São Paulo: Abril Cultural, [1978] 1983. (Os Pensadores).

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. *In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 51-62.

POLACHINI, Nathalia Rodrighero Salinas. **Redações do Enem/2012: réplicas ativas nas múltiplas vozes**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-22052015-095219/publico/2014_NathaliaRodrigheroSalinasPolachini_VOrig.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RECH, Elisângela. Diversidade de gêneros da fala e da escrita presentes na Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM. *In: SIMVALE - Simpósio de Variação Linguística e Ensino*, 3., 2019, Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá-PR: UEM, 2020. Disponível em: <https://www.sites.google.com/uem.br/simvale-2019/p%C3%A1gina-inicial/anais?authuser=0>. Acesso em 28 ago. 2020. p. 473-488.

RECH, Elisângela; OLIARI, Gilberto. Da leitura à oralidade: descortinando o preconceito linguístico escolar. *In: OLIARI, Gilberto. Artesania do fazer pedagógico: em defesa do escolar*. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020. p. 65-80.

RECUERO, Raquel. **A Conversação em Rede: Comunicação Mediada pelo Computador**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RODRIGUES, Ângela Cecília Souza. Língua falada e língua escrita Rodrigues. *In: PETRI, Dino. Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 13-33.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In: MEURER, José Luiz.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). Gêneros, Teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In: ROJO, Roxane (Org). Escola Conectada: Os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; LOPES, Luiz Paulo da Moita Lopes. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In*: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília/DF, 2004. p. 14-59. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; SCHNEUWLY, Bernard. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: O caso da conferência acadêmica. *In*: **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/346/367>. Acesso em: 06 jun. 2020.

ROST, Cláudia Andrea. **Olha e veja**: multifuncionalidade e variação. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/83489/186763.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

ROST SNICHELOTTO, Cláudia Andrea. **“Olha” e “vê”**: caminhos que se entrecruzam. 2009. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92657/276331.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Preconceito linguístico**: doa-se lindos filhotes de poodle. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Respeito Linguístico**: contribuições da Sociolinguística Variacionista. *In*: ABRALIN ao vivo, 08 jul. 2020, online. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W4XqhsiB9I0>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Respeito Linguístico**. *In*: ARNT, Rosamaria de Medeiros; SCHERRE Paula Pereira. Dicionário: rumo à civilização da religião e ao bem viver. no prelo 2020.

SCHNEIDER, Jeferson da Silva. **As questões de interpretação no ENEM 2014**: uma análise discursiva. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/10/As-Quest%C3%B5es-de-Interpreta%C3%A7%C3%A3o-no-ENEM-2014_Uma-An%C3%A1lise-Discursiva-Jeferson-da-Silva-Schneider.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. Tradução e organização de Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glaís Sale Cordeiro. *In*: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 129-148.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares**: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação: ANPED, Rio de Janeiro, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago, 1999. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.

SELL, Fabíola Sucupira Ferreira; GONÇALVES, Alberto. **Sociolinguística**. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2011. Disponível em: <<https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=7192>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SILVA, Francisco Vieira da; FERNANDES, Doralice de Freitas; COSTA, Maria Ivanúcia Lopes da Costa. Os gêneros textuais do ENEM: dos domínios discursivos às capacidades de linguagem. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA, MOBILIZAÇÃO, PERSPECTIVA. 2011, Mossoró. **Anais...** Mossoró: UERN, 2011. Disponível em: <http://www.uern.br/controladepaginas/senacem-anais/arquivos/0850senacem_gd07.pdf#page=21>. Acesso em: 11 ago. 2020.

SILVA-BRUSTOLIN, Ana Kelly Borba da. **Itinerário do uso e variação de nós e a gente em textos escritos e orais de alunos do Ensino Fundamental da rede pública de Florianópolis**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93178/270036.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SILVEIRA, Maria de Fátima. **Competência leitora requerida no ENEM**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Centro de Humanidades. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande/, 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQTK1LQ3I5NENybfE/view>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal**. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 11-21, ago. 1995. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jun. 2020.

SOARES, Jô. **Veja**, 28 nov. 1990, p. 19. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUSA, Jorge Pedro. **Introdução à análise do discurso jornalístico impresso**. Florianópolis, Letras contemporâneas, 2004.

SOUZA, Camila Duarte. **Eu te amo, eu lhe adoro, eu quero você**: a variação das formas de acusativo de 2ª pessoa em cartas pessoais (1880-1980). 2014. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/images/Posvernaculas/3-mestrado/dissertacoes/2014/3-SouzaCD.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

TATIT, Luiz. **A canção, eficácia e encanto**. 2 ed. São Paulo, Atual, 1987.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1990.

TAVARES, Diva Sueli Silva. **Da leitura de poesia à poesia da leitura**: a contribuição da poesia para o Ensino Médio. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14112/1/DivaSST.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

THOMAZ, Joseli Rezende. **A Pedagogia da Variação Linguística na Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/443/1/joselirezendethomaz.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos *et al.* Gêneros orais: conceituação e caracterização. Anais do SILEL. V. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1528.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gêneros orais** – conceituação e caracterização. Anais do SILEL Uberlândia: EDUFU, 2013 v.3, n.1, p. 1-8. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_generos_orais_conceituracao_caracterizacao.pdf> Acesso em: 01 jun. 2020.

UFFS. UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Manual de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Federal da Fronteira Sul**. 2. ed. Chapecó, 2015. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-graduacao/biblioteca/documentos/manual-de-trabalhos-academicos-2015.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. **Educação Um Tesouro A Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 1996. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_UNesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VASCONCELLOS, Celso. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VERA, Armando Asti. **Metodologia da pesquisa científica**. 5. ed. Tradução Maria Helena Guedes Crespo e Beatriz Marques Magalhães. Porto Alegre: Globo, 1979.

VIEIRA, Silvia. Ensino de gramática em três eixos. *In*: ABRALIN ao vivo, 16 jul. 2020, online. Disponível em: <<https://aovivo.abralin.org/lives/silvia-rodrigues-vieira/>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

VIEIRA, Silvia (Org.). TRÊS EIXOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA. *In*: VIEIRA, Silvia (Org.). **Gramática, variação e ensino**: diagnose e propostas pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018. p. 47-59. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580393354/completo.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, [1968] 2006. Original em inglês.

ZUMTHOR, Paul. Introdução à poesia oral. Trad. Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Hucitec, 1997.

APÊNDICES A

Tabela 10: Questões do ENEM1 distribuídas por conhecimentos: Literatura, Compreensão / interpretação textual e Análise linguística.

Ano do ENEM	Nº de questões de Língua Portuguesa	Literatura (1)	Compreensão / interpretação textual (2)	Análise linguística (3)
1998	15	08	22, 23, 24, 40, 45, 46, 55, 56	03, 04, 05, 17, 33, 34
1999	15	42, 48, 63	07, 10, 14, 15, 17, 22, 23, 31, 51	01, 08, 39
2000	15	01, 20	04, 09, 17, 24, 29, 31, 44, 46, 59	06, 18, 33, 57
2001	15	42	08, 18, 30, 32, 54, 57, 62	01, 12, 20, 27, 34, 38, 63
2002	15	01, 07, 50	20, 23, 24, 25, 41, 46, 51, 58, 63	09, 30, 56,
2003	15	08, 12	13, 48, 50, 51, 52, 54, 62, 63	01, 09, 10, 11, 24
2004	15	22, 24	09, 19, 23, 49, 51, 54	18, 20, 21, 25, 26, 27, 59
2005	15		03, 07, 09, 10, 20, 44, 55, 56, 58, 63	01, 02, 06, 33, 59
2006	15	01, 03, 07	02, 04, 11, 13, 14, 16, 18, 27, 45	05, 06, 08
2007	15	02, 03, 27	01, 06, 10, 19, 20, 38, 46, 53	04, 14, 26, 28
2008	15	12, 13, 46, 58	01, 15, 33, 37, 38, 40, 41, 60	02, 14, 17
Total parcial		24	91	50
Total				165

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 11: Questões do ENEM2 distribuídas por conhecimentos: Literatura, Compreensão / interpretação textual e Análise linguística.

Ano do ENEM	Nº de questões de Língua Portuguesa	Literatura (1)	Compreensão / interpretação textual (2)	Análise linguística (3)
2009	35	99, 120, 121, 128, 130, 131, 132, 133	91, 97, 105, 107, 110, 111	92, 96, 98, 101, 102, 104, 106, 108, 109, 112, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 135
2010	32	118, 119, 128, 129, 134	101, 110, 111, 114, 117, 122, 126, 131	96, 97, 98, 99, 100, 104, 107, 109, 112, 113, 115, 116, 121, 124, 125, 127, 130, 133, 135
2011	32	98, 101, 113, 119, 120, 121	97, 99, 100, 103, 106, 115, 125, 133	102, 107, 109, 112, 116, 117, 118, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135
2012	32	101, 108, 110, 118, 122, 126, 134	97, 105, 106, 119, 133	96, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 107, 111, 115, 116, 117, 120, 121, 125, 127, 128, 129, 130, 135

2013	32	99, 105, 111, 114, 122, 129	96, 107, 113, 123, 124, 128, 130, 131, 132, 135	98, 100, 104, 106, 109, 110, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 125, 126,133, 134
2014	32	105, 113, 116, 122, 126, 127	98, 99,101,108, 121,124,125,131,135	96, 97, 100, 102, 106, 107, 110, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 128, 130, 132, 133
2015	32	110, 111, 113, 120, 123, 125, 130, 132, 133, 134	97, 98, 104, 105, 121, 126	99, 100, 101, 103, 106, 107, 108, 109, 112, 115, 119, 122, 124, 127, 129, 131
2016	32	99, 103, 104, 107, 108, 115, 116, 119, 134	97, 98, 100, 105,112, 117	96, 102, 106, 110, 111, 113, 114, 118,120, 121, 122, 124, 128, 130, 132, 133, 135
2017	32	11, 13, 19, 34, 37, 38	10, 14, 17, 29, 43	06, 07, 08, 09, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 35, 36, 41, 42, 44
2018	32	08, 10, 15, 24, 26, 30, 32, 34, 38, 39	12, 13,17, 20, 33,37, 42, 45	06, 07, 09, 18, 27, 28, 29, 31, 36, 40, 41, 43, 44
Total parcial		73	72	178
Total		323		
Total ENEM1 e ENEM2		488		

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICES B

Tabela 12: Número de questões do ENEM (1998-2018) distribuídas por conhecimentos: Literatura Compreensão/interpretação textual e Análise linguística.

Conhecimentos	ENEM1											ENEM2									
	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Literatura (1)	0 1	0 3	0 2	0 1	0 3	0 2	0 2	0 0	0 3	0 3	0 4	0 8	0 5	0 6	0 7	0 6	0 6	1 0	0 9	0 6	1 0
Compreensão /interpretação textual (2)	0 8	0 9	0 9	0 7	0 9	0 8	0 6	1 0	0 9	0 8	0 8	0 6	0 8	0 8	0 5	1 0	0 9	0 6	0 6	0 5	0 9
Análise linguística (3)	0 6	0 3	0 4	0 7	0 3	0 5	0 7	0 5	0 3	0 4	0 3	2 1	1 9	1 8	2 0	1 6	1 7	1 6	1 7	2 1	1 3

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXO A

Matriz de habilidades: ENEM 1998-2008

1-Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento real simples, de natureza técnico-científica (física, biológica, sociológica, etc.), identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para a realização e/ou a interpretação dos resultados do mesmo.

2-Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica em função do tempo: -identificar o valor da variável em dado instante ou em que instante a variável assume um dado valor; -identificar trechos em que este valor é crescente, decrescente ou constante; - analisar qualitativamente, em cada trecho, a taxa de variação.

3-Dado um diagrama de distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica: -traduzir as informações disponíveis na linguagem ordinária; -identificar a representação de informações gráficas de diferentes maneiras; -reorganizar as informações, possibilitando interpolações ou extrapolações tendo em vista finalidades específicas.

4-Dada uma situação-problema no âmbito de determinada área de conhecimento, apresentada em linguagem comum, relacioná-la com sua formulação em diferentes linguagens; reciprocamente, dada uma destas formulações, relacioná-la a uma situação-problema descrita por um texto.

5-A partir da leitura de textos literários consagrados e de dados específicos sobre movimentos estéticos: -identificar as principais características dos movimentos literários em que se situam; -inferir as escolhas dos temas, gêneros e recursos lingüísticos dos autores; -identificar seu contexto social, político, histórico e cultural; -estabelecer relações entre textos de movimentos literários diversos.

6-Tendo como base textos orais e/ou escritos: -identificar a função e a natureza da linguagem; -distinguir as marcas das variantes linguísticas de ordem sociocultural, geográfica, de registro, de estilo; -analisar os elementos constituintes da linguagem oral e escrita; -transformar as marcas da linguagem oral em linguagem escrita formal.

7-Reconhecer a conservação da energia em processos de transformação próprios da utilização ou da produção de recursos energéticos de uso social, como hidroelectricidade ou derivados do petróleo.

8-Identificar e dimensionar processos mecânicos, elétricos e térmicos presentes na operação de instalações (residenciais ou sociais), em equipamentos (como veículos e outras máquinas)

e em configurações naturais (como fenômenos atmosféricos); -analisar perturbações ambientais decorrentes; -analisar as implicações sociais e econômicas dos processos.

9-Demonstrar a compreensão do significado e a importância da água e de seu ciclo para a determinação do clima e para a preservação da vida, sabendo quantificar variações de temperatura ou mudanças de fase em circunstâncias específicas.

10-Utilizar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações planetárias (litosfera e biosfera), origem e evolução da vida, crescimento de diferentes populações.

11-Identificar uma unidade fundamental no fenômeno vital: padrões comuns aos processos metabólicos, nas estruturas intracelulares e nos códigos químicos de informação para a reprodução, que garantem a continuidade da vida, diante da diversidade de manifestações de vida e dos distintos níveis de complexidade, apresentados na forma de texto, diagramas ou outras ilustrações.

12-Reconhecer fatores socioeconômicos e ambientais que interferem nos padrões de saúde e desenvolvimento de populações humanas, por meio da interpretação ou da análise de gráficos e tabelas de indicadores.

13-Relacionar a diversidade de formas de vida à variedade de condições do meio, demonstrando compreensão do caráter dinâmico e sistêmico da vida no planeta por meio da análise de textos, diagramas ou outras formas de organização de dados.

14-Diante da riqueza e da diversidade de formas geométricas planas ou espaciais presentes na natureza ou imaginadas a partir delas, como polígonos, círculos, circunferências, prismas, pirâmides, cilindros, cones, esferas etc.: -identificá-las e caracterizá-las através de propriedades; -interpretar sua representação gráfica; -perceber relações entre seus elementos, tendo em vista a realização de medidas de comprimentos, áreas e volumes em unidades adequadas; -utilizar o conhecimento geométrico construído para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade concreta.

15-Utilizar instrumentos adequados para a descrição de fenômenos naturais, demonstrando compreensão dos aspectos aleatórios dos mesmos: -em medidas e representação de frequências relativas; -na construção de espaços amostrais, com a atribuição de probabilidades aos eventos elementares; -no cálculo de probabilidades de eventos relevantes em situações concretas.

16-A partir da análise de diferentes situações-problema referentes à perturbação ambiental na atmosfera, na hidrosfera ou na litosfera: - identificar fonte, transporte e sorvedouro dos

poluentes e contaminantes; -reconhecer algumas transformações químicas e biológicas que possam ocorrer durante o transporte do poluente; -prever possíveis efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo que decorram das alterações ambientais apresentadas; -propor formas de intervenção para reduzir os efeitos agudos e crônicos da poluição ambiental.

17-Apresentados alguns processos que envolvem transformações de materiais, como, por exemplo, a metalurgia do ferro, a produção do álcool: -reconhecer as etapas intermediárias relevantes; -identificar e calcular a conservação da massa, o rendimento, a variação de energia e a rapidez do processo; -analisar o equilíbrio químico e suas perturbações; -analisar as perturbações ambientais; -analisar as implicações sociais e econômicas dos processos.

18-Identificar os elementos que compõem a diversidade artística e cultural, manifestos no tempo e no espaço e que caracterizam a condição humana como fenômeno diverso e complexo.

19-Confrontar interpretações diversas de uma dada realidade histórico-geográfica: - coordenando os diferentes pontos de vista em jogo; -identificando os pressupostos de cada interpretação.

20-Comparar diferentes processos de formação socioeconômica: -identificando-os em seu contexto histórico; -estabelecendo entre eles uma sequência temporal.

21-Dado um quadro informativo sobre uma realidade histórico-geográfica: -contextualizar eventos históricos numa sequência temporal; - compreender a relação sociedade/natureza no arranjo espacial específico; -destacar fatores sociais, econômicos, políticos e culturais constitutivos desses eventos em configurações sociais específicas; -fundamentar o caráter constitutivo destes fatores, relacionando a vinculação de conceitos com unidades temporais e espaciais em que são significativos. (BRASIL, 1998c, p. 11-15).

ANEXO B

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ENEM 2009-2018

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. *A área 2 será incluída apenas a partir de 2010

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

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

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

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

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

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

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

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem. (BRASIL, 2013, p. 18-20).

ANEXO C

COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS – (PCN)

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. [...]
- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. [...]
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. [...]
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. [...]
- Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. [...]
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção. [...]
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade. [...]
- Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. [...]
- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar. [...]
- Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. [...]
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida. As tecnologias da comunicação e informação e seu

estudo devem permear o currículo e suas disciplinas (PCNs EM: Bases legais, BRASIL, 2000b, p. 6-12).

ANEXO D

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

- 1-Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2-Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3-Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4-Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5-Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- 6-Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7-Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8-Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9-Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10-Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018b, p. 9-10).

ANEXO E

COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS – (BNCC)

1-Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. [...]

2-Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. [...]

3-Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. [...]

4-Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. [...]

5-Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. [...]

6-Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. [...]

7-Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-

se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018b, p. 482-489).

ANEXO F

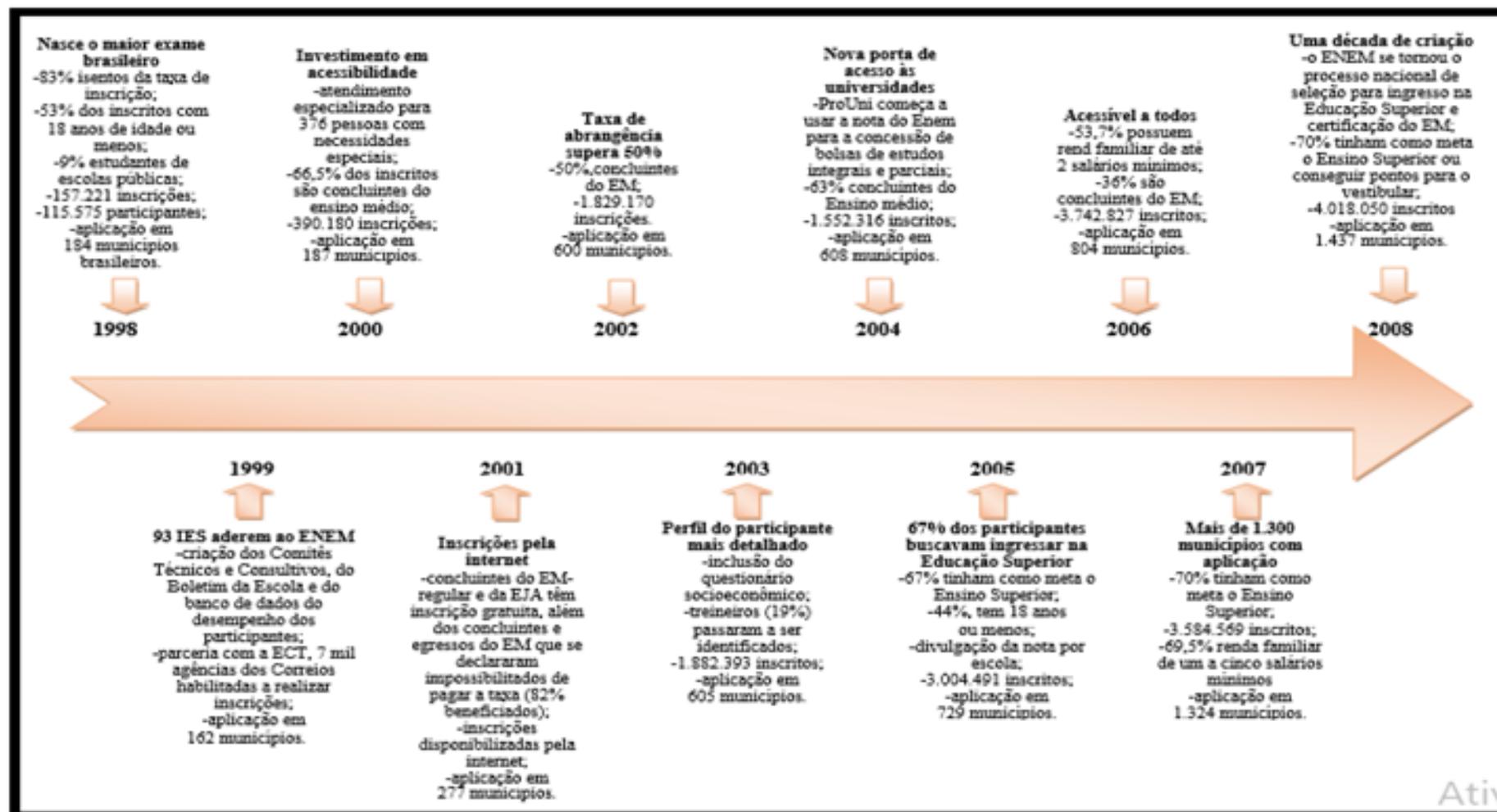
Progressão das aprendizagens e habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (BNCC)

- a complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem (como a pós-verdade e o efeito bolha);
- a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão;
- o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses;
- o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre os textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.), já que as habilidades requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) e por processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental;
- a atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em contextos que suponham apuração de fatos, curadoria de informação, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade;
- o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos;
- a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc.;

•a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana. (BRASIL, 2018b, p. 490-491).

ANEXO G

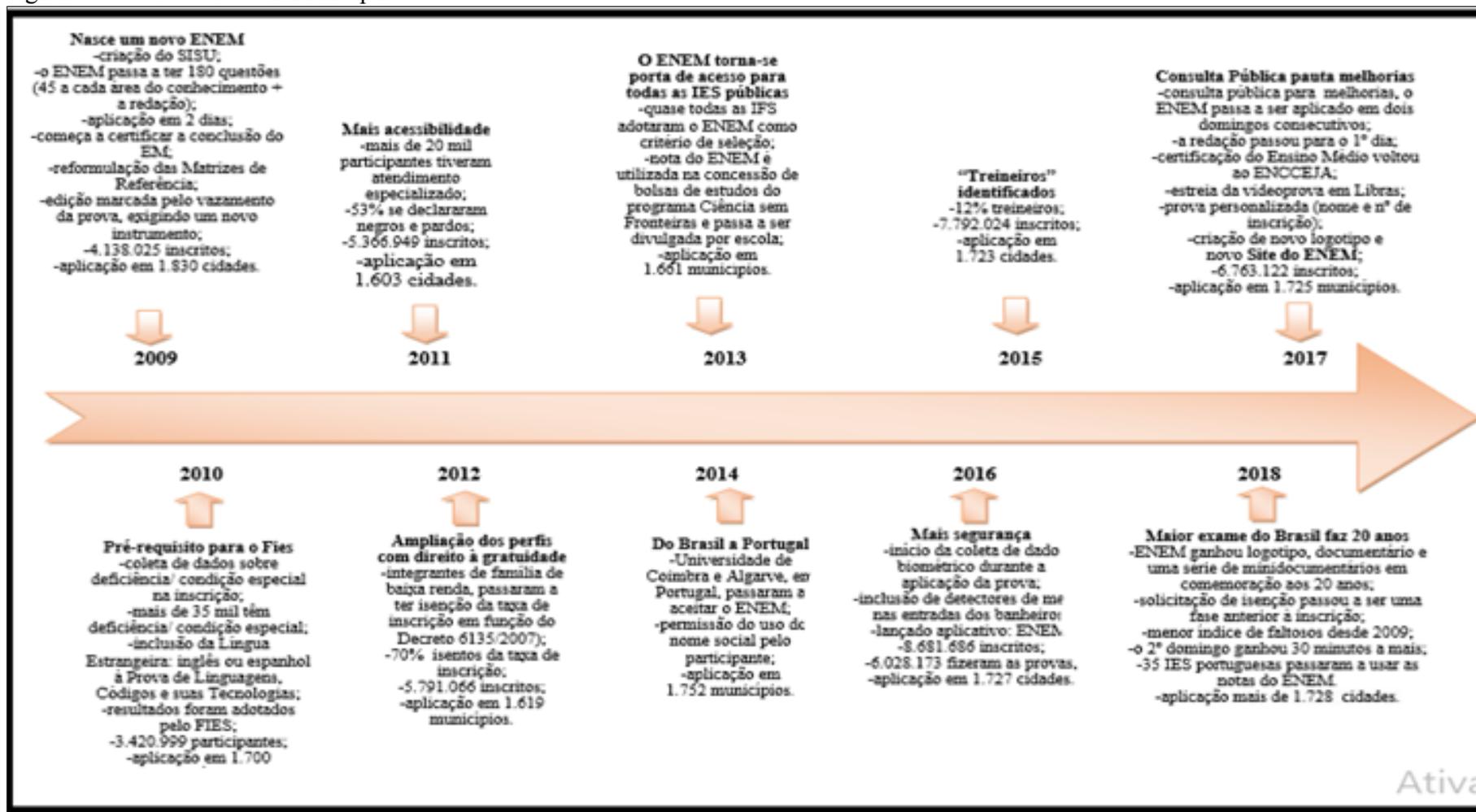
Figura 41 – ENEM1: linha do tempo.



Fonte: adaptado BRASIL, 2019.

ANEXO H

Figura 42 – ENEM2: linha do tempo.



Fonte: adaptado BRASIL, 2019.