



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

BEATRIZ CONCEIÇÃO DA SILVEIRA

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO:
COMO ESTÁ INSERIDA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA PROVA DO ENEM?**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2021

BEATRIZ CONCEIÇÃO DA SILVEIRA

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO:
COMO ESTÁ INSERIDA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA PROVA DO ENEM?**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2021

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

S586v

Silveira, Beatriz Conceição da.

Varição linguística e ensino : como está inserida a diversidade linguística na prova do ENEM? / Beatriz Conceição da Silveira. - 2021.

71 f. : il., algumas color.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2021.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre.

1. Língua portuguesa - Variação - Brasil. 2. Sociolinguística - Brasil. 3. Universidades e faculdades - Vestibular. I. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). II. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 401.9081

BEATRIZ CONCEIÇÃO DA SILVEIRA

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO:
COMO ESTÁ INSERIDA A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA PROVA DO ENEM?**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras - Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Aprovado em 19 de abril de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (Orientadora)

Doutora em Letras – UNESP

UNILAB/Malês

Prof.^a Dr.^a Wânia Miranda Araújo da Silva

Doutora em Linguística – USP

UNILAB/Malês

Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira

Doutor em Linguística – UFSC

UNILAB/Malês

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para alcançar os meus objetivos e por me ajudar a não desanimar diante dos obstáculos durante o curso e, principalmente, no decorrer do presente trabalho, o qual foi um milagre em meio ao cenário que estamos vivendo, com a pandemia do Covid-19, decorrente do isolamento/afastamento social. Igualmente, agradeço pela cura depois de ter sido contaminada pelo Coronavírus durante a elaboração deste trabalho.

Agradeço aos meus familiares! Agradeço à minha mãe que amo tanto, Marineusa Conceição, que batalha desde a minha infância. Agradeço por ela ter me educado sozinha durante os últimos 22 anos, atravessando todos os obstáculos durante a sua trajetória profissional. Agradeço por ela ter se esforçado em estudar para que pudesse me proporcionar uma vida melhor... pelos seus conselhos que me mostraram a mulher forte que poderia ser e me tornei. Preciso ainda agradecer a minha mãe por me apoiar durante a minha inscrição na UNILAB no curso de BI (Bacharelado em Humanidade) e na troca de curso para a Licenciatura em Letras. À minha tia, Ana Ligia Conceição, por ser minha segunda mãe, minha madrinha, por cuidar de mim enquanto minha mãe trabalhava e por ter me incentivado a me inscrever nas vagas remanescente da UNILAB. Agradeço ao meu noivo, Adelmo Menezes, por segurar minha mão, pelo consolo enquanto desabafava as minhas dificuldades durante o processo de graduação e o incentivo para continuar com meus objetivos. À Helena Conceição, minha filha, que durante o processo de elaboração deste trabalho não me deixou desistir, com seu lindo sorriso motivador. E aos demais parentes que me ajudaram no meu processo de graduação.

À minha orientadora, Sabrina Balsalobre, por ter concordado em me orientar em um momento complicado, em meio a uma pandemia e eu em licença maternidade. Principalmente, em concordar em concluirmos o trabalho em menos de quatro meses. Nossa jornada foi muito produtiva e parecia que tínhamos muito tempo de trabalho. Obrigada por acreditar no meu potencial, me senti muito acolhida. Espero que tenhamos mais trabalhos juntas.

Às minhas amigas que a UNILAB me presenteou: Ana Kézia Nascimento e Manoela Ventura. Nossa parceria, desde o início do curso, me ajudou a chegar até aqui. Seguramos as mãos umas das outras e não permitimos que nenhuma desistisse do objetivo final. Durante a minha gravidez e licença maternidade, não permitiram que eu desistisse e desanimasse a

chegar aos meus objetivos, acreditando no meu potencial. Essa amizade levarei por toda minha vida.

Aos meus amigos e às minhas amigas. À Alina Guimarães por me ajudar durante os últimos anos da escola, no Ensino Médio, e a me inscrever nas vagas remanescentes da UNILAB. A Isaac e Jaqueline, parceiros durante a minha passagem pelo curso de BI. A Railson Alcides, por me incentivar a trocar de curso, sair do BI para Letras. E aos meus colegas de sala, especificamente Natali, Valmira, Luciana Santos, João Vitor, Andreia – amigos que levarei para vida. Aos meus professores, pelos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso.

Por ser contemplada como Tutora Junior do Programa Pulsar, experiência que levarei para vida e profissão, juntamente com o colega Yuran e os Tutores Sêniores Prof^o. Alexandre Cohn e Prof^a. Sabrina Balsalobre. Ao Programa Partiu Estágio do Governo da Bahia, por me proporcionar experiências para a minha carreira profissional na área da educação. Ao acolhimento do Colégio Estadual Polivalente de Camaçari, especialmente À Professora Claudia Figueredo e aos alunos formandos de 2019.

RESUMO

Sociolinguística é um campo científico que tem como principal objetivo o estudo da língua juntamente com a sociedade, sobretudo, relacionando a língua falada e a sua comunidade de fala. Nesse âmbito, os pesquisadores da área perceberam a necessidade de levar esses estudos para a educação, surgindo a *Sociolinguística Educacional*, com a proposta de que o Ensino de Língua Portuguesa deve focalizar na ampliação do repertório comunicativo dos estudantes, legitimando as variedades culturais e linguísticas. Nessa mesma perspectiva, os documentos legais da educação no Brasil, tais como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 9.394/1996), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais – 1997 a 2000), a BNCC (Base Nacional Comum Curricular – 2018) vêm defendendo que os processos de ensino e de aprendizado da língua portuguesa devem ser alicerçados na Educação Linguística. Desse modo, a partir da Sociolinguística Educacional como perspectiva teórica e dos documentos normativos que regulamentam a educação brasileira, este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo compreender a elaboração das provas de *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias* do ENEM, especificamente as questões de Língua Portuguesa. Assim sendo, optamos metodologicamente pela análise do *Catálogo de Questões de Língua Portuguesa Separadas por conteúdo/assunto* (2009/2017), do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Depois de compreendermos a organização desse Catálogo, selecionamos algumas questões a fim de observar os princípios subjacentes à sua elaboração. A partir dessas análises, depreendemos que, se temos a intenção de propiciar aos nossos estudantes da educação básica o direito ao acesso à formação superior, é importante desenvolvermos atividades pedagógicas baseadas na educação linguística, incentivando interpretações textuais críticas e a ampliação de sua competência comunicativa.

Palavras-chave: Língua portuguesa - Variação - Brasil. Sociolinguística - Brasil. Universidades e faculdades - Vestibular. I. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil).

ABSTRACT

Sociolinguistics is a scientific field whose main objective is the study of language together with society, above all, relating the spoken language and its speech community. In this context, researchers in the area realized the need to take these studies to education, with Educational Sociolinguistics emerging, with the proposal that the Teaching of Portuguese Language should focus on expanding the communicative repertoire of students, legitimizing cultural and linguistic varieties. In this same perspective, the legal documents of education in Brazil, such as LDB (Law of Directives and Bases of Education - nº 9.394 / 1996), PCNs (National Curriculum Parameters - 1997 to 2000), BNCC (National Common Curricular Base - 2018) have been defending that the teaching and learning processes of the Portuguese language should be based on Linguistic Education. Thus, from the Educational Sociolinguistics as a theoretical perspective and from the normative documents that regulate Brazilian education, this course conclusion work aims to understand the elaboration of the ENEM Languages, Codes and Its Technologies tests, specifically the issues of Language Portuguese. Therefore, we chose methodologically to analyze the Catalog of Portuguese Language Questions Separated by content / subject (2009/2017), from the Federal Institute of Paraná (IFPR). After understanding the organization of this Catalog, we selected some questions in order to observe the principles underlying its elaboration. From these analyzes, we understand that, if we intend to provide our basic education students with the right to access higher education, it is important to develop pedagogical activities based on language education, encouraging critical textual interpretations and the expansion of their communicative competence.

Key words: National Secondary Education Examination (Brazil). Portuguese language - Variation - Brazil. Sociolinguistics - Brazil. Universities and colleges - Entrance exam.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Contínuo de urbanização	21
Figura 2	Contínuo de monitoramento estilístico	22
Figura 3	Contínuo de oralidade/letramento	23
Figura 4	Questão do ENEM (2017): gênero textual tirinha	47
Figura 5	Questão do ENEM (2012): gênero textual charge	48
Figura 6	Questão do ENEM (2017): subárea <i>Hipertexto e Gêneros Digitais</i>	49
Figura 7	Questão do ENEM (2017): área de análise linguística	52
Figura 8	Questão do ENEM (2017): área de análise linguística	53
Figura 9	Questão do ENEM: área de análise linguística	54
Figura 10	Questão do ENEM (2017): diversidade linguística	57
Figura 11	Questão do ENEM (2017): diversidade linguística	58
Figura 12	Questão do ENEM (2016): diversidade linguística	59
Figura 13	Questão do ENEM (2016): história da língua portuguesa	60
Figura 14	Questão do ENEM (2018): diversidade linguística	62
Figura 15	<i>Dicionária Aurélia</i>	63
Figura 16	Comentário do Twitter	64

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	SOCIOLINGUÍSTICA	14
2.1	A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: DESAFIOS À EDUCAÇÃO	18
2.2	POR QUE (NÃO) ENSINAR GRAMÁTICA NA ESCOLA	25
3	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	31
3.1	A PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENEM	34
4	<i>LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENEM: ANÁLISE DOS DADOS DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA</i>	41
4.1	GÊNEROS TEXTUAIS NO ENEM: UMA PROPOSTA DE DEBATE	44
4.2	OBSERVANDO A PROVA DE LINGUAGENS DO ENEM: O QUE AS QUESTÕES DE “ANÁLISE LINGUÍSTICA” TÊM A NOS DIZER?	50
4.3	A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA PROVA DO ENEM	55
4.4	DISCUSSÃO CONTEMPORÂNEA: A POLÊMICA SOBRE A QUESTÃO DO ENEM (2018) EM RELAÇÃO AO PAJUBÁ	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sociolinguísticos vêm sendo desenvolvidos há um tempo considerável nas principais academias científicas do mundo. Especificamente no Brasil, esses estudos têm sido debatidos desde a década de 1970 e, cada vez mais, ganham espaços dentro do âmbito da ciência linguística. De forma geral, esses estudiosos comprovam que língua e sociedade, juntas, devem ser estudadas, sobretudo, interrelacionando a língua falada e a sua respectiva comunidade de fala. Num processo de desenvolvimento da Sociolinguística, os pesquisadores da área perceberam a necessidade de levar esses estudos para área da educação, surgindo a *Sociolinguística Educacional*, com a proposta de que o Ensino de Língua Portuguesa deve focalizar na ampliação do repertório comunicativo dos estudantes, legitimando as variedades culturais e linguísticas. Em uma mesma perspectiva, desde a década de 1990, os documentos legais da educação no Brasil, tais como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 9.394/1996), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais – 1997 a 2000), a BNCC (Base Nacional Comum Curricular – 2018) vêm defendendo que os processos de ensino e de aprendizado da língua portuguesa devam ser alicerçados na Educação Linguística.

Atualmente, muito embora saibamos que essas teorias não sejam recentes, as propostas feitas pela Educação Linguística (TRAVAGLIA, 2011), de modo geral, e pela Sociolinguística Educacional (CYRANKA, 2018), de modo específico, ainda não são praticadas a contento na educação básica do país. Nesse sentido, levando em consideração que os livros didáticos são a principal ferramenta que sustenta o processo de ensino e de aprendizado, uma grande quantidade desses livros selecionados para serem trabalhados nas escolas ainda propõe um ensino linguístico de forma muito superficial. Por conseguinte, entre outros motivos, os professores de Língua Portuguesa continuam priorizando trabalhar com a gramática tradicional.

É válido destacar que, desde o ensino fundamental II, eu frequentei escolas da rede pública do Estado da Bahia, especificamente, o Colégio Militar. Naquela época, as nossas avaliações eram separadas por área, tal como ocorre no Enem, sendo que as questões eram objetivas e, muitas delas, eram advindas do próprio Enem, de vestibulares de universidades públicas ou de provas para ingressar nos Institutos Federais. A partir dessa estratégia, a gestão da escola entendia que se tratava de uma maneira de nos preparar para essas provas. No entanto, quando se tratava das questões de Língua Portuguesa, eu sempre tirava uma nota abaixo da média – situação que se repetia com muitos de meus colegas. Por que isso

acontecera? Olhando a partir de hoje (momento em que termino o meu curso de Letras), levanto a hipótese de que o motivo se dava pelo fato de que nossas aulas de Língua Portuguesa serem voltadas para o ensino de gramática tradicional e de literatura. No entanto, as questões das provas se baseavam no modelo dos vestibulares, isto é, havia textos complexos para serem interpretados com criticidade, algumas questões de literatura – que igualmente exigiam análises críticas, o que pouco auxiliava nossas aulas de “história da literatura” – e nenhuma questão de gramática.

A primeira vez que ouvi falar em Linguística foi quando entrei na universidade para cursar Letras. A partir daí, comecei a desenvolver o seguinte raciocínio: se eu vou ser profissional da educação, na área de Língua Portuguesa, vou precisar quebrar esse paradigma de que ensinar língua é ensinar gramática tradicional, a partir do qual eu vivi meu processo de escolarização. Nesse contexto, durante a minha trajetória na graduação, especificamente em 2019, eu tive a oportunidade de realizar um estágio ofertado pelo Governo do Estado da Bahia, na condição de Professora-estagiária. Então, uma escola para mais de mil alunos, e o meu papel era oferecer reforço escolar aos alunos de ensino médio, já que naquela escola o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) estava consideravelmente baixo. No entanto, quando cheguei à escola, não encontrei alunos interessados no reforço. Então, passei boa parte do tempo na sala dos professores lendo os livros didáticos.

Nos colégios estaduais, os professores de cada área de conhecimento têm que se reunir com a coordenadora da escola para atualizar os conteúdos que estão sendo trabalhados. Um dia, durante um dos chamados ACs (Atividades Complementares) de Linguagens, em que participei ainda na condição de estagiária, a coordenadora apresentou para os professores os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) de Linguagens. Nesse momento, eu tive uma pequena esperança de que o ensino de Língua Portuguesa tinha ultrapassado aquela ideia de que a Gramática Tradicional era o melhor para se ensinar língua materna. Mas, quando finalmente eu pude ir à sala de aula acompanhada da professora supervisora, que trabalhava apenas com o 3º ano EM, eu vi que a gramática tradicional continuava sendo o foco do ensino de língua. Pouco tempo depois, aconteceu a edição do ENEM daquele ano. Na segunda-feira, um dia após o primeiro dia da aplicação da prova, os professores em exercício da área de Língua Portuguesa discutiram sobre a prova de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Eles chegaram à conclusão de que deveriam trabalhar mais com a análise linguística e com interpretação de texto para que os alunos

obtivessem uma melhor nota no exame. Ressalto novamente que essa conclusão chegou apenas no ano de 2019!

A partir dessa motivação pessoal, este é um trabalho de conclusão de curso que tem como objetivo compreender a elaboração das provas de *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias* do ENEM, especificamente as questões de Língua Portuguesa. Com esse objetivo, analisamos o Catálogo do Instituto Federal do Paraná, que organizou as questões de Língua Portuguesa em macro-áreas e em subáreas, totalizando 631 questões retiradas das edições do ENEM de 2009 a 2017. Em síntese, observamos que a educação linguística é fundamental para resolver uma boa parte das questões de Língua Portuguesa do ENEM. Observamos essas questões a partir das discussões teóricas da Sociolinguística Educacional e dos documentos legais que servem como diretrizes educacionais no Brasil.

Após a introdução deste trabalho, a próxima seção é a de número dois, a qual recebe o título de *Sociolinguística*, em que as principais ideias teóricas são debatidas. Em seguida, a seção três é nomeada *Exame Nacional do Ensino Médio*, em que são debatidas as propostas do Exame a partir dos documentos legais. Logo depois, na seção quatro, intitulada *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no ENEM: análise dos dados da prova de língua portuguesa*, a partir dos debates das seções anteriores, analisamos as questões do Catálogo do Instituto Federal do Paraná e uma única questão do ENEM de 2018 referente ao Pajubá – variedade linguística típica da comunidade LGBTQI+. Finalmente, a seção cinco é dedicada às *Considerações Finais* e, por último, são alistadas as *Referências Bibliográficas*.

2 SOCIOLINGUÍSTICA

Primeiramente, segundo Coelho et al (2015, p.11), para iniciar os estudos da Sociolinguística é preciso abandonar algumas ideias equivocadas, tais como, por exemplo, de que língua é um sistema pronto e acabado e que não está sujeito à variação e à mudança. Devemos, pois, compreender que a realidade dos falantes pode influenciar na maneira de falar. As autoras ainda acrescentam que “para conhecer a Sociolinguística é necessário, antes de mais nada, “abrir a cabeça” para aceitar a língua que está sendo usada à nossa volta como um objeto legítimo de estudo.” (COELHO et al, 2015, p.12).

Assim, a língua é um dos principais objetos de estudo da Sociolinguística. Trata-se de uma área dos estudos linguísticos que analisa a relação da língua que falamos com a sociedade em que vivemos. Para entendermos melhor os estudos de Sociolinguística, vamos ver o que as autoras acrescentam:

As pessoas à nossa volta falam todas da mesma forma. Tanto é verdade que elas se entendem perfeitamente. Todas (à exceção das estrangeiras, olhe lá) falam o português. Se for o caso, podemos até especificar: todas falam o *português brasileiro*. Ou então [...] elas falam todas de maneira diferente. Uma pronunciam todos os ‘S’ (provavelmente aquelas que passaram mais anos na escola), outras têm sotaques diferentes e outras ainda usam palavras cujo significado talvez não conheçamos, por se tratar de expressão de uma determinada região do país ou que são usadas por uma geração diferente da nossa. (COELHO et al., 2015, p.12).

Tendo em vista esses aspectos, os diferentes grupos sociais apresentam características de acordo com a origem, idade, escolaridade, entre outros fatores relacionados aos falantes. Acerca disso, as autoras afirmam que “isso quer dizer que as pessoas à nossa volta falam de diferentes maneiras. (COELHO et al., 2015, p.13). Em suma, a língua apresenta um caráter variável e mutável, mas também é um sistema muito bem organizado. Ainda segundo Coelho et al (2015):

A língua é um sistema organizado – tão organizado que seus falantes se comunicam perfeitamente entre si, não importando se um mora no interior de São Paulo e o outro na capital do Rio Grande do Sul, se um tem 6 anos de idade e o outro 60, se um tem curso superior e o outro ensino fundamental. [...] **a língua varia**, e essa variação decorre de fatores que estão presentes na sociedade – além de fatores que podem ser encontrados dentro da própria língua. (COELHO et al, 2015, p. 13).

Assim sendo, a Sociolinguística se preocupa com a realização da língua falada e com a forma como os falantes veem e avaliam essa língua. Ademais, as autoras acrescentam que na sociolinguística entendemos a língua como um sistema de regras, mas algumas regras são categóricas (regras que sempre se aplicam da mesma forma) e outras são variáveis (regras que se aplicam de modo variado). (COELHO et al., 2015, p. 13). É importante sabermos que a Sociolinguística é uma ampla área de estudos, que abrange vários questionamentos sobre a relação entre língua e sociedade.

Para compreendermos ainda mais os estudos de Sociolinguística, Ronald Beline (2015) assevera que essa ciência têm o objetivo de “verificar de que modo fatores de natureza linguística e extralinguística estão correlacionados ao uso de variantes nos diferentes níveis da gramática de uma língua – a fonética, a morfologia e a sintaxe – e também no seu léxico” (BELINE, 2015, p. 225). Portanto, trata-se de uma ciência que busca entender a heterogeneidade da língua, ou seja, como a variação é organizada.

Em outra perspectiva, a Sociolinguística pode abranger o limite entre os diferentes falares da língua. Desse modo, Beline (2015, p. 225) explica que os/as pesquisadores/as desse campo científico revelam interesse em investigar se os falantes de uma determinada língua apresentam diferentes modos de fala de acordo com o lugar onde vivem, situação de fala ou de acordo com o grau socioeconômico do falante.

Destaca-se que o presente trabalho científico filia-se nos limites da **Sociolinguística**, logo, propomos uma compreensão mais ampla sobre essa perspectiva teórica. A **Sociolinguística Variacionista** atende por outros termos, segundo Coelho et al (2015; 14), podemos chamá-la de Sociolinguística Laboviana, porque o linguista norte-americano William Labov é considerado o primeiro teórico desse campo científico. Além disso, há os que a chamam de **Sociolinguística Quantitativa**, porque os estudiosos dessa área precisam enfrentar grande quantidade de dados relacionados ao uso da língua, o que pede uma análise estatística. Ela também é denominada como **Teoria da variação e mudança linguística**, já que sua maior preocupação que é investigar os processos que abrangem a variação e a mudança linguística. Naturalmente, em se tratando de língua, tudo o que acontece conta com uma explicação, que encontramos dentro ou fora dela – existem forças que agem sobre a língua e a influenciam continuamente. (COELHO et al, 2015, p. 14).

Avançando nossos estudos em Sociolinguística, vamos entender as diferenças em relação as noções de variedade, variação, variável e variante. Primeiramente, para entender a concepção de **variedade** linguística, Coelho et al. (2015) nos convidam a pensarmos na fala

das pessoas que convivem ao nosso redor, amigos e familiares. Então as autoras questionam: “mas o que faz a fala dessas pessoas parecer igual ou diferente?” (p.14). Logo, elas respondem:

[...] o que une a fala das pessoas em quem pensamos é o fato de elas falarem português. [...] embora todas elas falem a mesma língua, existem algumas características que diferenciam a fala de um determinado grupo social da fala de outro grupo. (COELHO et al, 2015, p.14)

É possível destacar que Coelho et al (2015, p.14) chama de **variedade** a característica da fala de um determinado grupo. As autoras ainda acrescentam que “a partir de critérios sociais, podemos pensar, por exemplo na variedade dos falantes mais escolarizados, na variedade dos falantes mais jovens e na variedade das mulheres.” (COELHO et al, 2015, p.14) Ademais, é importante salientar que existe uma variedade que é mais discutida pelos sociolinguistas, a *variedade culta*:

A variedade culta é normalmente associada às camadas mais altas da pirâmide social. É, em geral, a língua usada pelos falantes mais escolarizados, com maior remuneração. [...] Essas pessoas, por seu *status*, comumente gozam de prestígio social, e esse prestígio é transferido para a sua fala. (COELHO et al, 2015, p.14)

Entretanto, a variedade culta também pode variar. Coelho et al (2015, p.15) explicam que as variedades, ainda que agreguem falantes com determinadas características (geográficas, sociais etc.) em comum, não são homogêneas. Dessa maneira, podemos considerar que a variedade culta apresenta variações.

Além disso, é importante observar o conceito de **dialeto**. Coelho et al (2015, p.15) destacam que, na “Sociolinguística Variacionista, *dialeto* e *falar* são sinônimos de variedade”. Mas é importante destacar que *dialeto*, nos estudos sociolinguísticos, não é uma variedade inferior, mas sim uma característica do falar de um determinado grupo social e/ou regional. Por sua vez, Beline (2015, p.121) associa o *dialeto* a uma prática comum na sociedade, muito embora seja ainda pouco discutido dentro do contexto científico.

Segundo Coelho et al (2015, p.17), o que é chamado de **variável** é “o lugar na gramática em que se localiza a variação de forma mais abstrata.” Em conformidade com Beline (2015), a variável linguística é, conseqüentemente, composta por duas ou mais variantes. O autor ainda acrescenta que “são diferentes formas linguísticas que veiculam um mesmo sentido.” (BELINE, 2015, p.122), as **variantes**, segundo Coelho et al (2015, p.17) são

“as formas individuais que disputam pela expressão da variável.” Dessa forma, Cyranka (2015, p.22) acrescenta que “a palavra variante, [...] designa as diferentes formas através das quais se configura o fenômeno da variação linguística.” Para exemplificar, a autora destaca:

Em português, existe a forma “Eles chegô” ao lado de “Eles chegaram”, diferentes variantes para a mesma relação semântica entre sujeito e predicado. [...] cada uma dessas variantes remete a um contexto específico, isto é, a um conjunto de relações que identificam cada um dos falantes e a situação de produção. (CYRANKA, 2015, p.22)

Há diversos fenômenos variáveis que ocorrem no português brasileiro. Em conformidade com Coelho et al (2015, p.15), “um fenômeno em **variação** bastante perceptível é o da alternância entre os pronomes pessoais “tu” e “você” para a expressão pronominal de segunda pessoa (P2)”. Além disso, as autoras acrescentam:

Dependendo da origem de uma pessoa ou, por vezes, do grau de formalidade com o qual ela nos trata, podemos ouvi-la se referindo a nós tanto por ‘tu’ quanto por ‘você’. A alternância entre as duas formas pode ser percebida, por exemplo, em entrevistas na TV ou quando conversamos online com amigos num *chat*. As formas são diferentes, mas não há dúvida de que ambas estão sendo usadas com o mesmo propósito: o de referir à segunda pessoa (P2). O que ocorre aí nada mais é do que o fenômeno que discutimos até agora: a **variação linguística**. (COELHO et al, 2015, p.16)

Segundo Coelho et al (2015), a **variação linguística** é o processo segundo o qual pode existir, no mesmo contexto, duas formas linguísticas diferentes que possuem o mesmo valor representacional, ou seja, o mesmo significado. Em outras palavras, muitas vezes, a variação linguística ocorre quando existe dois léxicos para o mesmo significado. As autoras ainda acrescentam que “a variação é inerente às línguas, e não compromete o bom funcionamento do sistema linguístico nem a possibilidade de comunicação entre falantes”. (COELHO et al, 2015, p.16) Em outras palavras, podemos observar que quando as pessoas ao nosso redor falam de formas diferentes, a comunicação continua acontecendo, isto é, um entende o outro, mesmo falando de maneiras diferentes.

Em conformidade com Beline (2015), é possível ter uma comunicação perfeita, mesmo se a fala tenha características dialetais diferentes das demais pessoas. Naturalmente, pode acontecer de haver um pouco de confusão ao se considerar falantes de regiões e de culturas diferentes, na medida em que o léxico ou vocabulário sejam diferentes também. É “contudo, inegável que, ainda que haja tais diferenças lexicais nas diversas regiões do país,

falamos a mesma língua. Falamos a mesma língua, em São Paulo e na Bahia, com diferenças detectáveis entre o que se considera mais comum e noutra lugar”. (BELINE, 2015, p.122).

A partir desse panorama, as diferentes maneiras que os falantes usam em suas falas e escritas apontam, de certo modo, a sua identidade. Assim sendo, de acordo com Coelho et al (2015), as variações na língua “[...] dão pistas a quem nos ouve ou lê sobre o local de onde viemos, o quanto estamos inseridos na cultura letrada dominante de nossa sociedade, quando nascemos, com que grupo nos identificamos, entre várias outras informações”. (COELHO et al, 2015, p.16).

Uma vez que podem existir dois referenciais para um único significado, é constatado que a língua está sujeita a mudanças. Ademais, Beline (2015) acrescenta que “numa mesma língua, um mesmo vocábulo pode ser pronunciado de formas diferentes, seja conforme o lugar – variação diatópica –, seja conforme a situação (mais formal ou mais informal) em que está falando – variação diafásica.” (BELINE, 2015, p. 122).

Ao se tratar de **variação lexical**, são exemplos de variação diatópica a *mandioca* que, em algumas regiões, é mais conhecida como *macaxeira*, em outras regiões é chamada de *aipim* – são três lexias, portanto, as quais possuem o mesmo significado. No que se refere à **variação fonética**, podemos pensar nos estados Rio de Janeiro e de São Paulo, nos quais alguns sons são pronunciados de formas diferentes. O autor exemplifica que “podemos dizer, em termos correntes da Sociolinguística Variacionista, que o /r/ (o flap paulista) e o /h/ (o aspirado carioca) são variantes linguísticas.” (BELINE, 2015, p. 122). As duas possibilidades de realização do /r/ estabelecem uma variável, independente da pronúncia do -r em final de sílaba no português brasileiro (PB). Por sua vez, de acordo com o autor, não precisamos nos remeter a falas de regiões diferentes para perceber a **variação morfológica**. Assim, um mesmo falante paulistano pode falar “andar” e “andá”, cortando o -r final da palavra. Beline (2015) ainda destaca que “estabelecemos a hipótese de que o falante nativo do PB “apaga” partes da palavra quando está em uma situação de bastante informalidade [...], diferente do que muito provável faria numa situação de maior formalidade.” (BELINE, 2015, p. 123). Esse é um exemplo da variação diafásica.

2.1 A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: DESAFIOS À EDUCAÇÃO

Até o momento, foi possível identificar a heterogeneidade linguística, ao observarmos exemplos de variações que ocorrem de forma cotidiana na língua portuguesa falada e escrita

no Brasil. A partir disso, um questionamento fundamental pode ser colocado: de que maneira estamos lidando com os desafios no ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras? E ainda: na medida em que os estudos de variação e de mudança linguística estão consolidados nas universidades brasileiras, como a educação tem lidado com a pedagogia da variação linguística?

Segundo Cyranka (2018, p. 15), os linguistas e estudiosos da língua em geral (professores, alunos – graduandos, mestrandos, doutorandos) não poupam esforços para reverter esses desafios e responder a essas perguntas. A autora acrescenta que o objetivo principal da educação linguística é a “formação de jovens capazes de ler, escrever, expressar-se oralmente, e compreender seu interlocutor, quando a expressão linguística se realiza não apenas no registro coloquial, mas também no formal, mais monitorado.” (CYRANKA, 2018, p. 15). Nesse sentido, ao se considerar que o objetivo fundamental da educação é a ampliação da competência comunicativa, Bortoni-Ricardo (2014, p. 88), explica que essa competência está relacionada com a capacidade do falante de se comunicar de maneira aceitável com qualquer interlocutor, de seu grupo social ou da sociedade mais ampla, independente do papel social que lhe é atribuído.

A partir desse panorama, de acordo com Cyranka (2015, p. 15), é preciso transformar os avanços teóricos dos estudos linguísticos em didáticas de ensino em sala de aula. Por isso, é necessário “levar para sala de aula os instrumentos com os quais se pode promover o desenvolvimento da **competência comunicativa** dos alunos, que constitui também uma resposta àqueles desafios.” (CYRANKA, 2015, p. 15).

Em conformidade com Cyranka (2015, p. 16), não é a melhor opção, para o professor, o conforto do que já se sabe, sendo que seus alunos possuem dificuldades na expressão oral e escrita. Por isso, a autora assegura

[...] a importância de se associar a reflexão teórica à prática de sala de aula, lugar por excelência onde se pode avaliar a pertinência das teorias construídas nos bancos acadêmicos, relativamente à natureza da linguagem e ao desenvolvimento de competência comunicativa, isto é, à ampliação da capacidade do sujeito de adequar a linguagem às circunstâncias da enunciação. (CYRANKA, 2015, p. 16)

Assim, os docentes engajados com o ensino de língua portuguesa, na escola básica, podem trabalhar a partir de duas linhas teóricas que se completam em estreito diálogo:

(i) Os estudos de base sociointeracionista, de viés enunciativo e discursivo (VYGOTSKY, 1996; BAKHTIN, 2000), que concebem a língua como ação social e cuja organização discursiva se dá por meio dos gêneros textuais orais e escritos; e (ii) os estudos de base sociolinguística sobre variação linguística (BORTONIRICARDO, 2004, 2005, 2011; FARACO, 2008, LABOV, 2008 e muitos outros), que concebem a língua como expressão da cultura e que, em virtude de seu caráter dinâmico e heterogêneo, não pode ser tratada a não ser sob o viés da variação e da mudança. (CYRANKA, 2015, p. 16).

Em sequência a essa linha de raciocínio, Cyranka (2015) argumenta que não podemos deixar de notar que, desde a metade do século, aumenta o reconhecimento dos avanços concretos dos estudos da Linguística Aplicada, que refinam os pensamentos teóricos sobre o uso da língua, principalmente no diálogo com áreas como Semântica, Pragmática, Análise do Discurso, Linguística Textual, Sociolinguística e outras (GERALDI 1990, 1993; BRONCKART, 1999; MARCURSHI, 2002, 2008; ROJO 2009; ROJO; MOURA, 2012). Os efeitos dessa ampliação são claros:

[...] compondo uma vasta e produtiva reflexão sobre didática da língua materna em guias curriculares e documentos oficiais (PCNs de Língua Portuguesa, DNCs para os diferentes segmentos de ensino – DOLZ; PASQUIER; BONCKART, 1993; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e redimensionando o papel dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: o aluno, o professor e a escola. (CYRANKA, 2015, p. 17).

Em conformidade com Cyranka (2015, p. 18), o conhecimento gramatical e a competência comunicativa não se ampliam de maneira eficiente apenas pelo treino da “forma” linguística em atividades de leitura, escrita e expressão oral. Por isso, a teoria sociointeracionista e discursiva sugerem uma abordagem abrangente e processual, que aumenta o caráter social, cultural, interacional e discursivo da língua. Nesse contexto, a autora ainda acrescenta que “o foco na centralidade dos estudos linguísticos no nível da superfície da frase e seus componentes desloca-se para o nível textual e discursivo.” (CYRANKA, 2015, p. 18) Assim, há dois conceitos interligados que são voltados para destacar a aplicação da abordagem discursiva no ensino da língua: gênero textual e o conhecimento de gênero. Consoante a autora:

Os gêneros textuais são formas produtivas de realização discursiva da linguagem situada, e que sua produção requer uma participação integrada de parâmetros contextuais e escolhas linguísticas. [...] O conhecimento de gênero é um saber intuitivo, de dimensão sociocultural e cognitiva, armazenado na memória de cada indivíduo, de “respostas” situacionalmente apropriadas a situações recorrentes de interação verbal à distância ou imediata, oral ou escrita. (CYRANKA, 2015, p. 21)

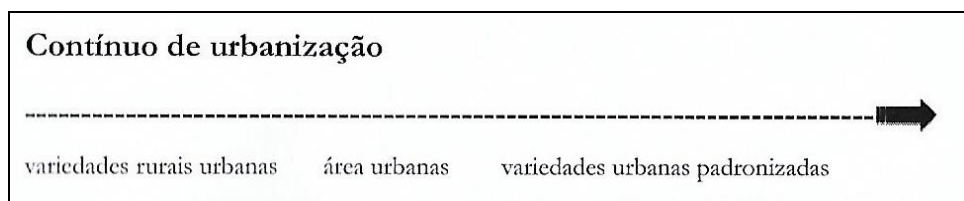
Esses conceitos são fundamentais para a prática docente, na medida em que “capacita- o [o professor] a interpretar e avaliar os usos que seus alunos fazem da língua, a forma como a organizam discursivamente em diferentes contextos, para, a partir disso, voltar-se para o planejamento consciente da prática docente.” (CYRANKA, 2015, p. 18).

Nesse sentido, é a partir dessa reflexão de língua – a qual recomenda-se que seja observada e compreendida pelo professor – que se inserem as atividades pedagógicas, baseadas nos estudos de Sociolinguística. Segundo Cyranka (2015, p. 22), a variação é um fenômeno próprio da língua, de maneira que sempre esteve presente e não deixará de existir em todas as línguas. A autora também acrescenta que, “na escola, deve-se observar como acontece essa variação e a que fatores está ligada, a fim de que se dê a ela um tratamento adequado. Isso compete à **Sociolinguística Educacional**.” (CYRANKA, 2015, p. 22). Assim, o conceito de Sociolinguística Educacional é a “aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas” (BORTONI-RICARDO, 2014, apud CYRANKA, 2015).

Entretanto, de acordo com a Sociolinguística Educacional, às variantes linguísticas deve-se conferir um tratamento adequado pela escola, a fim de que não sejam consideradas “erros” as características dos falantes de uma determinada comunidade. Nesse contexto, essa atuação adequada é denominada por Cyranka (2015, p.23) como **Pedagogia da Variação Linguística**.

Para que possamos ter um melhor entendimento de como atuar com a Pedagogia da Variação Linguística, Bortoni-Ricardo (2004 apud CYRANKA 2015) sugere que observemos com mais cuidado as características da variação do português brasileiro. Para isso, a autora propõe que tenhamos em mente três **contínuos**: o de **urbanização**, o de **monitoração estilística** e o de **oralidade e letramento**.

Figura 1 - Contínuo de urbanização



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, apud CYRANKA, p. 23).

No contínuo representado por meio da figura 01 – proposto por Bortoni-Ricardo em 2004 –, podemos ver que o ponto mais à esquerda representa os falantes oriundos de zonas rurais. Desse modo, as variedades padronizadas deslocam-se em direção ao ponto mais à direita o qual, por sua vez, representa os falares urbanos que mais espontaneamente dizem: “Os meninos foram”, “galho quebrado”, “abóbora”, “árvore”, “algum” e “almoço”. Segundo Cyranka (2015, p.24), isso acontece porque esses falantes aprenderam a usar sua língua dessa maneira. A autora ainda acrescenta que:

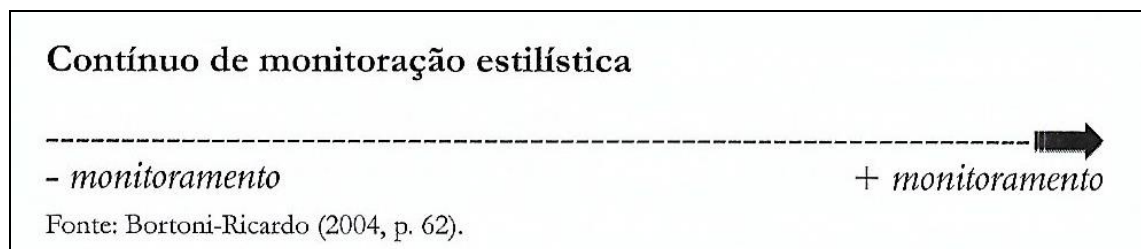
Tudo isso tem a ver com os falantes e suas **redes sociais**, um conceito utilizado para remeter aos vínculos que unem indivíduos pertencentes aos mesmos grupos e que, quando deles se afastam, levam seus hábitos linguísticos, ao mesmo tempo em que absorvem os dos falantes da nova comunidade com a qual entram em contato. (CYRANKA, 2015, p. 24).

É através do conceito de redes sociais que podemos identificar, no contínuo de urbanização, uma área posicionada no meio da linha, a que Bortoni-Ricardo (2004 apud CYRANKA, 2015, p. 24) chama de área **rurbana**. Trata-se da ligação entre as áreas rurais e urbanas, como o nome já nos diz. Para um melhor entendimento dessa área, a autora destaca:

Seus falantes são, em geral, migrantes da zona rural que se estabeleceram nos pequenos centros urbanos ou nos bairros periféricos das cidades maiores. Chegados à cidade, conservam vínculos com seus companheiros da zona rural. Trazem, portanto, na sua variedade linguística, traços comuns aos falares rurais, mas por terem contato com falantes do polo urbano – novamente o efeito da rede social –, acabam adotando muitos desses outros traços que caracterizam o dialeto dos falantes citadinos. Na sua fala, estão presentes, portanto, tanto traços rurais, descontínuos (“nóis foi”, “as foia”), quanto traços urbanos (“nós fomos”, “as folhas”). Na atualidade brasileira são, em geral, esses falantes *rurbanos* os alunos das escolas públicas. (CYRANKA, 2015, p. 24).

O segundo contínuo apresentado por Bortoni-Ricardo (2004 apud CYRANKA 2015) é o de **monitoramento estilístico**, representado na figura 02:

Figura 2 - Contínuo de monitoramento estilístico

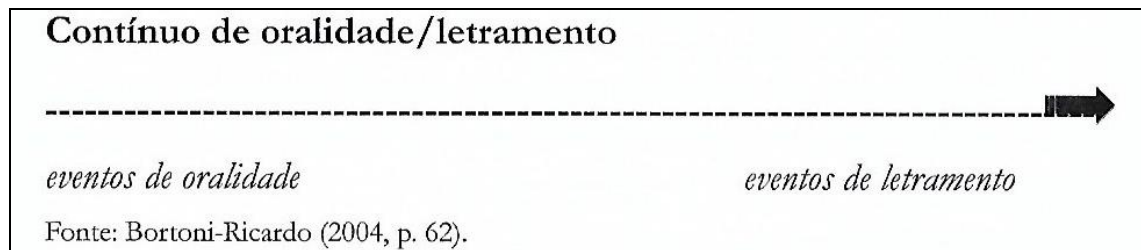


Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, apud CYRANKA, p. 25).

De acordo com Cyranka (2015, p. 25), nesse contínuo é representado o nosso uso linguístico em contextos com mais tensão, isto é, quando tentamos nos aproximar ainda mais das variedades cultas da língua. A partir desse panorama, a escola tem um papel muito importante, porque ela é a instituição por excelência responsável pela introdução das atividades linguísticas que resultará na ampliação da competência comunicativa do aluno. Ainda, segundo a autora, “o aluno deverá, pouco a pouco, ser capaz de adequar sua linguagem aos contextos de produção que exigem o uso de variedades cultas da língua.” (CYRANKA, 2015, p.25).

O terceiro contínuo, segundo Bortoni-Ricardo (2004 apud CYRANKA, 2015) é o da **oralidade/letramento**, representado por meio da figura 03:

Figura 3 - Contínuo de oralidade/letramento



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, apud CYRANKA, p. 26).

Em conformidade com Cyranka (2015, p. 25), transitamos nesse contínuo, como nos dois anteriores, quando estamos em uma conversa prolongada, ou se, a depender do interlocutor, do tema ou da situação de produção, chegamos mais perto da maneira de fala ou de escrita mais tensa. Ademais, a autora destaca que “na sala de aula, o professor também vive momentos em que se desloca mais para a extremidade esquerda ou mais para a direita a depender da situação” (CYRANKA, 2015, p. 25). Além disso, a autora destaca uma orientação proposta pelo PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)¹:

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,

¹ Na altura em que o texto em debate foi escrito, os PCNs ainda estavam vigentes. Atualmente, o documento legal que regulamenta o ensino brasileiro é BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Acerca do ensino de língua portuguesa, a BNCC destaca, com alusão ao ensino fundamental: “Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.” (BRASIL, 2018, p.67-68).

considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo as diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p.31 apud CYRANKA, 2015, p. 26).

A partir desse panorama, segundo Cyranka (2015, p. 26), os PCNs também orientam sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas, levando em consideração que não devemos persistir no ensino da gramática tradicional, ou seja, “não pode mais insistir na ideia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda a variedade linguística de prestígio” (BRASIL, 1998, p. 31 apud CYRANKA, 2015, p. 26).

Nas últimas décadas, os estudos de linguagem vêm avançando muito. Por consequência, hoje, segundo Cyranka (2015, p. 27), há uma diferença entre **variedades cultas da língua e língua padrão**. Por língua padrão, entende-se uma língua consolidada nas gramáticas normativas. A autora ainda destaca que essa expressão apresenta um sentido polissêmico:

Por um lado, pode designar a variedade linguística de prestígio, símbolo por excelência, da língua nacional, descrita, embora de forma incompleta, nas gramáticas normativas tradicionais. Subjacente a esse conceito, no entanto, está o de homogeneidade linguística, isto é, o de invariância, não considerando, nesse caso, a variação e mudança. (CYRANKA, 2015, p. 27).

Por sua vez, em conformidade com Cyranka (2015, p. 28), a variedade culta é considerada como aquela situada no entrecruzamento dos três contínuos. A autora, ainda evidencia que “seria mais adequado ser utilizada a expressão *variedades cultas*, porque estão aí compreendidas as modalidades oral e escrita e os usos específicos de certas áreas do conhecimento, inclusive a literatura.” (CYRANKA, 2015, p. 28). Além disso, não devemos considerar errado quando o aluno chegar na escola falando “Nóis vai”, pois, segundo Cyranka (2015, p. 28), essa é a norma de sua comunidade de fala, mesmo que não seja uso comum na fala urbana, e muito menos, na fala do falante da norma padrão. Por conseguinte, a autora acrescenta que:

[...] cabe à escola levar os alunos a desenvolverem sua competência comunicativa a ponto de serem capazes, [...] de transitarem pelos três contínuos [...]. Um aluno que termina a escola básica deve ser capaz de produzir textos orais e escritos de gêneros

variados, inclusive os mais formais, excluindo-se, é claro aqueles que demandam linguagem técnica específica, [...]. Ele deve ser capaz de se tornar um usuário culto da língua, mesmo que utilize, quando lhe parecer conveniente, as estruturas linguísticas de sua comunidade de fala *rurbana* ou rural se for preciso. (CYRANKA, 2015, p. 28).

Acerca disso, nos anos 1987, Frederick Erikson cunhou o termo **Pedagogia Culturalmente Sensível**. Em conformidade com Cyranka (2015, p. 29), define-se essa pedagogia como um chamamento do professor para um olhar respeitoso aos antecedentes culturais dos alunos. A partir desse conceito, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005 apud CYRANKA, 2015, P. 29), “é objetivo da pedagogia culturalmente sensível 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.”

Em função desse panorama teórico, convidamos os professores de língua portuguesa da educação básica a deixarem de persistir no modelo de ensino tradicional. Para isso, faz-se necessário sair da zona de conforto e adotar a proposição da sociolinguística educacional e da pedagogia culturalmente sensível, levando em consideração o que o aluno já sabe e legitimando suas variedades culturais e linguísticas.

2.2 POR QUE (NÃO) ENSINAR GRAMÁTICA NA ESCOLA

As propostas abordadas anteriormente – baseadas na Sociolinguística Educacional e, especificamente, na Pedagogia da Variação Linguística e na Pedagogia Culturalmente Sensível – só fazem sentido se o professor estiver convencido de que conhecer língua é diferente de conhecer a sua gramática. Assim sendo, tal como destaca Calvet (2007, p.12), “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”.

Segundo Possenti (1996, p. 53), em sua obra *Por que (não) ensinar gramática na escola*, pode-se falar e escrever numa língua sem saber nada “sobre” ela. A esse respeito, o autor exemplifica:

[...] sabe evidentemente mais inglês uma criança de três anos que fala inglês usualmente com os adultos e outras crianças para pedir coisas, chingar, reclamar ou brincar, do que alguém que tenha estudado a gramática do inglês durante anos, mas não tem condições de guiar um turista americano pra passear numa cidade brasileira. (POSSENTI, 1996, p. 54).

Desse modo, ao observarmos nossos alunos, verificamos que eles podem aprender as regras de sua língua em situações cotidianas. Assim, possível afirmar que nossos alunos sabem muito bem usar a língua de acordo com sua cultura. Conforme Possenti (1996, p. 54), não vale a pena entrar na discussão de ser “pró” ou “contra” a gramática, mas é necessário diferenciar o seu papel do papel da escola, a qual, tradicionalmente, tem priorizado o ensino da língua padrão, em detrimento de se aprimorar a proficiência na língua ao se criar condições para seu uso efetivo. Ainda em conformidade com o autor:

é perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. A maior prova disso é que em muitos lugares do mundo se fala sem que haja gramáticas codificadas, e sem as quais evidentemente não pode haver aulas de gramática como as conhecemos. (POSSENTI, 1996, p. 54).

De acordo com Possenti (1996, p. 55), quando linguistas propõem um debate de ideias a fim de que se desloque o foco do ensino de língua, cuja ênfase recai nas aulas de gramática, principalmente nas séries iniciais, há uma série de contra-argumentos de cunho bastante conservador:

Levantam-se objeções baseadas nos vestibulares e outros testes, como os concursos públicos, nos quais seria impossível ser aprovado sem gramática. Claro que este fato deve ser considerado. Mas, adequadamente. Se verificássemos os fatos e não nossa representação deles (fora o achismo!), veríamos que o conhecimento explícito de gramática não é tão relevante nessas circunstâncias (POSSENTI, 1996, p. 55).

A partir desse contexto, Possenti (1996, p. 55) sugere, que a estratégia das avaliações seja modificada, tendo em vista que os professores de português são quem elaboram as provas; existem, sim, as questões de gramática, mas, existem também as questões de literatura e de interpretação de texto, logo, deveríamos oferecer mais espaços às nossas aulas de literatura e de interpretação de texto, ao invés de destacar apenas a gramática. Nessa perspectiva argumentativa, o autor reflete: na hipótese de que a gramática seja mesmo fundamental, então, nossos alunos deveriam obter notas máximas nessas provas, haja vista que podemos observar que, em toda a vida escolar, lhes é apresentada a gramática. Entretanto, nossos alunos estão mais próximos da nota mínima. Portanto, “será que não é porque não sabem gramática que têm notas baixas? Se for, só há uma explicação: é que as provas não são compostas apenas de questões de gramática”. (POSSENTI, 1996, p. 56).

Ademais, Possenti (1996, p. 59) coloca em xeque o objetivo da escola, ao ensinar de gramática. Afirma-se que, fundamentalmente, seu propósito é levar o aluno ao domínio da

variedade padrão de uma língua e torná-lo competente leitor e autor pelo menos razoável. Contudo, “sei muito bem que há outros fatores atuando na escola, além dos critérios de ordem intelectual. Há, por exemplo, a pressão da tradição – que é ruim, mas cujo peso é grande e seria pouco inteligente desconhecer” (POSSENTI, 1996, p. 59).

Em conformidade com Possenti (1996, p. 59), trabalhar com gramática em sala seria diferente, depois de compreender que não é relevante para o ensino, principalmente depois de entender a diferença entre o estudo da gramática e o domínio ativo da língua. Com isso, o autor acrescenta que “a diferença é ainda maior se ficar claro que há vários tipos de gramática e até mesmo vários tipos de gramáticas escolares, tradicionais”. (POSSENTI, 1996, p. 60).

Assim, de acordo com Possenti (1996, p. 60), o senso comum acredita que ensinar língua e ensinar gramática é a mesma coisa. Desse modo, o autor acrescenta que quando se trata de gramática, ou de ensino de gramática, pode haver duas interpretações: 1) estudo de forma padrão em oposição a formas populares; 2) e outra que se dedica à compreensão de como certos aspectos de uma língua se estruturam. Com isso, pelo fato de a questão sobre gramática ser complexa, o ensino de gramática costuma ser muito discutido:

Outra razão é que esta discussão revela diferentes orientações didáticas (ensinar a partir do uso observado ou ensinar a partir de regras), diferentes concepções do papel da língua numa sociedade cheia de contrastes como é a nossa (serve para a comunicação ou abre acesso a oportunidades de emprego) e diferentes objetivos atribuídos à escola de primeiro e segundo graus (preparar para vida ou preparar para o vestibular, dois objetivos que só coincidem para um número extremamente limitado de alunos). (POSSENTI, 1996, p. 63).

Desse modo, sabemos que a questão do ensino de gramática na escola não é consenso nem mesmo no interior das universidades. Mas, em conformidade com Possenti (1996, p. 63), para defender o ensino de gramática, primeiramente é preciso saber o que é **gramática**. O problema é que a definição de gramática é também questionável, pois não são todos os estudiosos de língua que a definem da mesma maneira. Dessa forma, o autor propõe que se aceite, para efeito de argumentação, que a palavra gramática significa “**conjunto de regras**”. Ademais, o autor destaca três maneiras de se compreender gramática: (1) conjunto de regras *que devem ser seguidas*; (2) conjunto de regras *que são seguidas*; (3) conjunto de regras *que o falante da língua domina*. Os dois primeiros entendimentos estão relacionados ao comportamento oral ou escrito dos componentes de uma comunidade linguística, tendo em vista, que as regras em questão estão de acordo com a organização das expressões utilizadas

por eles. A terceira maneira, por sua vez, está relacionada à realidade mental dos mesmos falantes.

A primeira definição é associada à **gramática normativa** ou **prescritiva**. Segundo Possenti (1996, p. 64), ela está relacionada com o conjunto de regras *que devem ser* seguidas. Essa é a definição mais conhecida pelos professores de ensino fundamental e médio, na medida em que, no geral, usam-se as gramáticas pedagógicas e os livros didáticos – em cujas apresentações, por seus autores, lê-se que o principal objetivo desses materiais é que seus leitores aprendam a “falar e escrever *corretamente*”. Consequentemente, o autor assegura que essas gramáticas apresentam um conjunto de regras relativamente explícitas e relativamente coerentes e, por isso, quando são entendidas, podem produzir o efeito da variedade padrão (escrita e/ou oral). Um exemplo é a regra de que o verbo deve concordar com o sujeito, e de que existe uma única forma para cada tempo, modo e pessoa do verbo. O autor toma como exemplo o verbo “pôr”, o qual, no pretérito perfeito do indicativo, assume a forma “puseram”, e não “pusero”, “pôs”, “ponharam”, “ponharo” ou “ponhou”. (POSSENTI, 1996, p.65).

A segunda definição de gramática, segundo Possenti (1996, p. 65), está relacionada com o conjunto de regras *que são* seguidas, cuja preocupação é *descrever* e/ou *explicar* as línguas como são faladas. O maior objetivo, portanto, é tornar conhecidas, de maneira óbvia, as regras que realmente são usadas pelos falantes. De acordo com o conceito apresentado até o momento, podemos interpretar que se trata da **gramática descritiva**. Ainda, pode existir diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas. Consequentemente, essa abordagem de língua envolve a perspectiva de que línguas podem mudar.

De acordo com Possenti (1996, p. 68), em uma perspectiva descritiva, constata-se, como exemplo, que, no português de hoje, existem pelo menos três maneiras de dizer “eles puseram”: *eles puseram*, *eles pusero* – a pluralidade é indicada redundantemente, ou seja, pelo pronome sujeito e pelas desinências – e *eles pôs* – a pluralidade é indicada apenas no pronome sujeito, não havendo a redundância observada nas duas outras formas. Há ainda outra forma usada raramente, mas que não podemos deixar de fora, é *eles poram* e a suposição de que o infinitivo do verbo seja “ponhar”. Acerca do verbo em causa, o autor salienta:

[...] evidentemente, ninguém confunde, e muito menos considera idênticas ou interpreta da mesma maneira as sequências “eles pôs” e “ele pôs”. No contraste entre “eles puseram”, “eles pusero” e “eles pôs”, o gramático descritivista não está preocupado em apontar erros, mas pode ir além da constatação de que essas formas

existem, verificando, por exemplo, que elas são utilizadas por pessoas de diferentes grupos sociais ou, [...] pelas mesmas pessoas em situações diferentes; constatará ainda que há uma resistência ou prevenção [...] porque não são formas utilizadas pelas pessoas cultas; percebe-se [...] que o critério de correção não é linguístico, mas social (POSSENTI, 1996, p.67).

Por sua vez, segundo Possenti (1996, p. 69), há ainda uma última definição de gramática: são as **gramáticas internalizadas**. Elas estão relacionadas ao conjunto de regras *que o falante domina*, isto é, trata-se da teoria dos conhecimentos que habilitam o falante a elaborar frases ou sequências de palavras, de um jeito que essas frases e sequências sejam identificadas e compreendidas como pertencente a uma língua. Por isso, o autor exemplifica que, em frases como “Os meninos apanham as goiabas” ou “Os menino (a)panha as goiaba”, é possível que qualquer um que fale o português, reconheça e entenda que são frases da língua. Isso ocorre em função de que:

Dada a maneira constante — isto é, que se repete — através da qual as pessoas identificam frases como pertencendo à sua língua, produzem e interpretam sequências sonoras com determinadas características, é lícito supor que há em sua mente conhecimentos de um tipo específico, que garantem esta estabilidade. (POSSENTI, 1996, p. 69).

Portanto, Possenti (1996, p. 70) apresenta uma versão sobre aquisição do conhecimento gramatical referente ao aprendizado por repetição. Resumindo: o que falamos é o que ouvimos, já que há nas mentes dos falantes conhecimentos sobre a sua língua. Desse modo, as crianças em fase de aprendizado da língua produzem algumas formas que ainda não ouviram, mas sobre as quais estão levantando hipóteses:

Tais formas são tipicamente regularizadoras de forma irregulares. Os exemplos mais típicos são formas verbais como "eu sabo", "eu cabo", "eu fazi", "ele iu" etc. É bom que se diga que fatos semelhantes ocorrem também com crianças de outras nacionalidades aprendendo outras línguas. E, ao contrário do que muitos pais e eventualmente professores poderiam pensar, quando crianças produzem essas formas "erradas" mostram que são normais. Problemático seria se não cometessem esses erros. Seria um sintoma de um cérebro pouco ativo, com problemas para uma aprendizagem autônoma. (POSSENTI, 1996, p. 71)

Além disso, Possenti (1996, p. 71) argumenta que a explicação para que estas formas ocorram na fala infantil é que as crianças aprendem regras de conjugação do verbo e as aplicam, por isso, produzem tais formas – ou seja, para verbos irregulares, as crianças aplicam as regras dos verbos regulares que já internalizaram. Mas essa afirmação só é válida se admitido que o aprendizado de algumas regras se faz pela repetição.

O mesmo acontece, de acordo com Possenti (1996, p.71), com os falantes da zona rural ou com pouca instrução, que produzem formas como “meu fio” (filho). Se, hipoteticamente, algum desses falantes ouvirem os falantes de outros grupos pronunciarem “filhos”, “palhaço”, “telha” etc., poderá ocorrer que apliquem a regra que muda “fio” em “filho” sempre que o contexto for o mesmo ou semelhante. O autor ainda acrescenta que dirão, eventualmente, coisas como “telha de aranha” (teia), “a pilha do banheiro” (pia) etc. “Ora, nitidamente, tais falantes não ouviram essas formas dos grupos dos quais ouviram ‘telha’ – que ouviram quando se falava de cobertura de casas e não quando se falava de aranhas”. (POSSENTI, 1996, p.72). Então, se os falantes do meio rural não ouviram tais formas em seu devido contexto, provavelmente eles produziram efetivamente por sua conta.

Em vista desses conhecimentos, segundo Possenti (1996, p. 72), os linguistas têm tentado organizar as hipóteses modernas do termo gramática. Simplesmente, existem relações estreitas entre descrever uma língua e descobrir a “gramática” que os falantes da língua efetivamente dominam. Assim, o autor afirma que “uma gramática descritiva é tanto melhor quanto mais ela for capaz de explicar o que os falantes sabem. ‘Em outras palavras, quanto mais a gramática descritiva for um retrato da internalizada, que, a rigor, é seu objetivo”. (POSSENTI, 1966, p. 72).

3 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

A princípio, conforme Silveira et al. (2015, p.1101-1), não é recente a preocupação em se construir um sistema para o acesso ao ensino superior, mas existe uma questão que deixa as nações inquietas: “como proceder com a seleção daqueles que farão parte da sua elite intelectual?” Dessa maneira, os autores salientam que a China² foi a primeira nação a buscar uma solução estruturada. Em 605 d.C., durante a Dinastia Sui, foi criado o Exame Imperial que selecionava servidores públicos para compor a elite intelectual do governo chinês. (SILVEIRA et al., 2015, p.1101-1).

No Brasil, em 1998, de acordo com o Portal do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)³, nasce o maior exame de acesso ao ensino superior brasileiro, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Em conformidade com Silveira et al (2015, p.1101-1), o ENEM foi criado pelo governo federal da época com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos ao final do ensino médio. Diante disso, o Portal do Inep destaca que:

A primeira edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) registrou 157.221 inscrições e contou com 115.575 participantes no dia 20 de agosto. Deste total, 83% tinha isenção da taxa de inscrição, no valor de R\$ 20. Entre os inscritos, 53% tinha 18 anos de idade ou menos, e 9% vinha de escolas públicas. Embora o uso das notas do Enem fosse válido apenas para duas instituições de educação superior, as provas foram aplicadas em 184 municípios brasileiros. (INEP, 2021).

Foi em 2001 que os estudantes concluintes do ensino médio das redes públicas do país e os alunos da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) passaram a ter direito à isenção na taxa de inscrição do ENEM. Assim, “ao todo, 82% dos 1.624.131 inscritos foram beneficiados. As inscrições também começaram a ser realizadas pela internet. O Enem 2001 foi aplicado em 26 de agosto, em 277 municípios.” (INEP, 2021) Podemos observar que o número de participantes foi significativamente ampliado desde a primeira edição do exame,

² Contemporaneamente, a China possui o maior vestibular do mundo, denominado “Gaokao”, que mobiliza um montante anual de, aproximadamente, 10 milhões de candidatos. O ENEM, por sua vez, representa o segundo maior exame de acesso à universidade em escala global. Sobre a realização do Gaokao em contexto de pandemia, cf. <https://oglobo.globo.com/sociedade/china-adia-maior-vestibular-do-mundo-apos-pandemia-de-covid-19-24341381> Ademais, para mais informações sobre o ENEM como o segundo maior vestibular do mundo, cf. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/31151-a-segunda-maior-prova-de-acesso-ao-ensino-superior-do-mundo>.

³ Portal INEP. Histórico do ENEM. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/enem/historico>. Acesso em 12 de março de 2021.

sobretudo, em função da isenção da taxa de inscrição. Esse número também cresceu na edição do ENEM de 2002, com um registro de 1.829.170 inscritos. Assim sendo, com o aumento das inscrições, cresceu também o número de municípios para atender a demanda: de 277 municípios, na edição de 2001, passa a ser 600 municípios na edição de 2002, conforme o Portal do Inep.

De acordo com o Portal do Inep, foi em 2004 que o Programa Universidade para Todos (ProUni) – recém-criado – passa a usar a nota do Enem para contemplação de bolsas integrais e parciais aos participantes. A partir disso, o número de participantes foi paulatinamente sendo ainda mais ampliado, na medida em que o principal objetivo do ENEM passou a ser, efetivamente, o acesso mais democrático ao ensino superior. Ainda, segundo o site do Inep, candidatos interessados a entrar em uma universidade “representaram 67% do total de 3.004.491 inscritos. Os jovens com 18 anos ou menos representaram 44% dos participantes. Começa a divulgação da nota por escola. O número de municípios aumentou para 729.” (INEP, 2021)

Segundo Silveira et al. (2015, p.1101-1), em 2009, através de medidas governamentais, o ENEM transcende a perspectiva de ser apenas um instrumento avaliativo do Ensino Médio, passando a ser uma das principais formas de acesso ao ensino superior. Conforme o Portal do Inep, com a chegada do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o ENEM é modificado. Dessa forma, o exame passa a contar com 180 questões objetivas, 45 para cada área do conhecimento, isto é, Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e a redação. Assim, ele passa a ser aplicado em dois dias e começa a certificar a conclusão do ensino médio. Além disso, “as matrizes de referência são reformuladas com base nas Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).” (INEP, 2021). Entretanto, a edição de 2009 foi histórica e negativamente marcada pelo vazamento da prova. Dessa vez, houve 4.138.025 participantes que realizaram a prova em 1.830 municípios.

Ademais, “o Sisu passou a operar em larga escala no processo de alocação dos candidatos às vagas.” (SILVEIRA et al., 2015, p.1101-1) Portanto, o benefício de se ter um exame nacional e um sistema como o Sisu, conforme Silveira et al. (2015, p. 1101-2), é a mobilidade dos estudantes para instituições do ensino superior de várias localidades do país, assim, havendo a possibilidade de que estudantes de regiões menos desenvolvidas se

deslocassem para uma região mais desenvolvida. Contudo, a mobilidade resultante do uso do ENEM/Sisu ainda é muito baixa. Acerca disso, os autores ainda destacam:

Os estados mais ricos da federação têm dominado significativamente a “exportação de alunos”, contribuindo majoritariamente para a mobilidade por intermédio da conquista de muitas vagas fora deles. Considerando-se a mobilidade apenas para os seis estados mais ricos do país (SP, RJ, MG, RS, PR e BA, em ordem decrescente de PIB), vê-se claramente que os estados mais ricos dominam amplamente esse tipo de movimento estudantil. (SILVEIRA et al, 2015, p. 1101-2).

Em 2010, o ENEM passa a ser um pré-requisito para a contemplação ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Ademais, começa a coletar dados de participantes com condições especiais e com alguma deficiência. Segundo o Portal do Inep, em 2013, a nota do ENEM é critério de seleção em quase todas as universidades públicas. Além disso, a nota do exame é utilizada na contemplação de bolsas de estudo no Programa Ciências sem fronteiras, e passa a ser divulgado pelas escolas com estratificação nos níveis socioeconômicos, conforme o Portal do Inep.

De forma geral, portanto, segundo Andrade (2020, p. 82), em seu artigo *O SISU como política pública de acesso ao ensino superior*, as novas políticas públicas para o ensino superior – que englobam ENEM, Sisu, ProUni e Fies – surgem com a necessidade de democratização do seu acesso. Por conseguinte, foi necessário estabelecer uma nacionalização das provas, tendo em vista que os alunos, assim, poderiam, com uma única nota, concorrer a vagas em qualquer universidade pública no país. O objetivo fundamental dessa política de nacionalização era a de

proporcionar a concorrência de vagas em qualquer IES que aderisse ao Sistema de Seleção, possibilitando ao estudante realizar a prova no seu próprio estado e cidade, sem a necessidade exigida pelo vestibular tradicional, no qual era necessário o deslocamento até a cidade da instituição para realizar a prova. Com a mudança, criam-se oportunidades de concorrer a vagas, em nível nacional, o que de fato é a questão central do SISU, “a seleção nacional”. (LUZ; VELOSO, (2014 apud ANDRADE, 2020, p. 82).

Podemos observar, por um lado, que os números crescentes de acesso à universidade por meio dessa política pública têm revelado um processo de democratização ao acesso a vagas. Por outro lado, contudo, o crescimento de estudantes ingressantes não é condizente com o número de alunos que concluem a graduação (ANDRADE, 2020). A partir desse contexto, Luz e Veloso (2014 apud ANDRADE, p. 83), apontam para o fato de que o MEC –

através do documento de Proposta do ENEM e Sisu – defende que a nacionalização da prova é um benefício para estudantes de baixa renda, assim como também viabiliza o aumento de acesso às vagas das universidades mais afastadas dos grandes centros urbanos. Entretanto, as autoras acreditam que esse discurso é ilusório, pois o critério de seleção continua ocorrendo por meio da meritocracia. Assim sendo, com a mudança dos vestibulares tradicionais para o ENEM, o processo de seleção continua essencialmente o mesmo, ou seja, quem alcançar a melhor nota consegue ingressar nas universidades, mas quem não consegue alcançar, não entra ou fica em último lugar, perpetuando uma lógica de acesso excludente ao ensino superior.

Todavia, é válido considerar que, de acordo com Andrade (2020, p. 83), o Sisu exibe uma escala de grupos que concorrerão às vagas, considerando as políticas afirmativas. “Podendo essas serem de caráter racial (cotas), socioeconômica (renda familiar do candidato) e rede onde o candidato estudou na educação básica (pública ou particular)”. Certamente, em conformidade com a autora, a existência desses editais especiais proporciona que a seleção dos candidatos esteja de acordo não apenas com a sua realidade educacional, mas também com a social.

3.1 A PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENEM

Primeiramente, é preciso destacar que, em uma perspectiva histórica, os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) representam um alicerce sob o qual são estruturadas as questões da prova do ENEM. Os PCNEM, conforme Andrade (2015, p.40), são um documento com base na LDB (Leis Diretrizes de Bases) de 1996, com o objetivo de definir as áreas de conhecimento dessa etapa de ensino. Assim sendo, no documento legal, a área voltada para a linguagem é a de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Portanto, de modo análogo, foi batizada a prova da área que contempla língua portuguesa, literatura e interpretação de texto no ENEM. Acerca disso, Andrade (2015, p. 40) destaca o ponto de vista do documento em relação à linguagem:

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades, experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 2000b apud ANDRADE, 2015, p. 40).

Em conformidade com Andrade (2015, p. 40), os PCNEM propõem que o aluno desenvolva consciência e problematize seu ponto de vista em relação ao mundo e as suas práticas sociais. Além disso, a autora acrescenta que essa concepção se concretiza nas competências e habilidades propostas pelo documento, uma delas é a compreensão e o uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens, através da organização cognitiva da realidade pela constituição dos significados, a partir da qual é defendido que abordar apenas os aspectos formais da língua separa o aluno da linguagem real e social. Dessa maneira, Andrade (2015, p.40) ressalta que é designado à escola o papel de criar mecanismo para a compreensão do aluno em relação às linguagens, como um meio de “discussão da identidade de grupos sociais menos institucionalizados, em que as teorias estejam envolvidas em um ensino interdisciplinar, a fim de promover uma reflexão sobre o uso da língua nos mais variados contextos sociais.” E a autora complementa:

A competência linguística do aluno do ensino médio não está pautada 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. (BRASIL, 2000b apud ANDRADE, 2015, p. 41).

Levando-se em consideração que, historicamente, a disciplina de Língua Portuguesa era voltada para exclusivamente para o ensino de gramática, das séries iniciais até as finais, de acordo com Andrade (2015, p.41), os PCNEM partem da constatação da insuficiência nesse tipo de ensino. Nessa perspectiva, a maior dificuldade dos alunos em se adequar a métodos exclusivamente pautados em uma gramática normativa se dá em virtude de que o seu objetivo era incentivar a substituição da gramática interna do falante nativo por uma que geralmente não se enquadra em sua realidade social. Isso se dá porque “não há língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar”. (BRASIL, 2000b, apud ANDRADE 2015, p. 41).

Considerando as competências e habilidades propostas pelos PCN, o aluno deve ser auxiliado, através do ensino de Língua Portuguesa, no “seu desenvolvimento da sua percepção de múltiplas possibilidades de expressão linguística, e vai um pouco mais a fundo, ao trazer a discussão as contribuições da sociolinguística”. (BRASIL, 2002 apud ANDRADE, 2015, p. 41). Dessa forma, com a introdução de alguns conceitos sociolinguísticos, no ensino

básico, propicia-se a reflexão dos alunos acerca do preconceito linguístico, sobretudo, em relação às diferentes falas presentes no português brasileiro.

Por outro lado, no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem, em conformidade com Andrade (2015, p. 42), os PCNs recomendam que o ensino de Língua Portuguesa deva ser baseado em ideias interativas língua/linguagem, considerando um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, próprios de cada aluno e da sociedade em geral. Ainda é proposto pelo documento, segundo a autora:

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 2000b apud ANDRADE, 2015, p. 42).

Levando em consideração o ponto de vista dos documentos, Andrade (2015, p. 42) destaca que o aluno deve saber aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola. Como podemos observar, contemporaneamente, a proposta dos documentos continuam longe da realidade.

Consequentemente, segundo Lima (2012 apud ANDRADE, 2015, p. 42), os professores de Língua Portuguesa têm conhecimento dos parâmetros e sabem da sua importância no processo de ensino/aprendizagem, como também trabalham com alguns conceitos da sociolinguística, mas não fica nítido para o aluno a forma como devem ser aplicadas essas orientações. Ademais, de forma espontânea, ainda persiste entre os docentes um discurso generalizado de que ensinar a Língua Portuguesa é ensinar a sua gramática normativa.

Os documentos PCNEM e os PCN+⁴, em conformidade com Andrade (2015, p.43), são muito explicativos e orientam o docente, apresentando a relevância da sua proposta de um ensino de língua mais crítico. Entretanto, a autora destaca que “do ponto de vista docente, é transferida ao professor a responsabilidade de criar estratégias para colocar em prática toda a teoria apresentada pelos documentos” (ANDRADE, 2015, p.43), sem que tenha havido

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) derivaram da reforma educacional dos anos 1990 e o PCN+ foi uma nova proposta elaborada pouco depois em 2002.

processos formativos adequados, nem tampouco materiais didáticos que confirmem esse suporte. Dessa forma, os estudantes do ensino médio, particularmente os oriundos da educação pública, não recebem uma formação adequada na área de língua portuguesa que os auxilie a submeterem-se ao ENEM.

Destaca-se que, mais contemporaneamente, os PCNs foram substituídos legalmente pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Assim sendo, em 2018, foi promulgado esse documento que orienta a educação básica brasileira, inclusive o ensino médio. Especificamente para área de Língua Portuguesa dessa etapa de ensino, a BNCC prevê:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados. (BRASIL, 2018, p.498)

Particularmente no que se refere à estrutura do ENEM, trata-se de um exame dividido por áreas, porém em todas elas serão cobrados cinco eixos cognitivos, avaliados através do exame, conforme está prescrito no documento Matriz de Referência do ENEM. Esses eixos são:

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, 2020, p. 1)

Contudo, particularmente, a área que nos interessa é a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. De forma específica sobre essa área, é importante destacar que ela acolhe cinco áreas do conhecimento, a saber: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação

Física, Arte e Tecnologia da Informação. Por sua vez, ela apresenta nove competências, são elas:

Competência de área 1 – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

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.

Competência de área 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

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.

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

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.

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

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.

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-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar. (BRASIL, 2009 apud ANDRADE, 2015, p.47)

Subjacente às competências da Matriz de Referência há um rol de conhecimentos relacionados à Língua Portuguesa, principalmente voltados ao “estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: uso da língua: norma culta e variação linguística – uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído.” (BRASIL, 2009, apud ANDRADE 2015, p. 47).

Percebemos que as competências da Matriz de Referência da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias não se limitam apenas à disciplina de Língua Portuguesa. Assim sendo, deteremo-nos em nosso principal alvo, que é 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, 2020, p. 4). Dentre as 30 habilidades, três fazem parte dessa competência, são elas:

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. (BRASIL, 2020, p. 4)

Diferentemente dos vestibulares tradicionais, as questões da prova do Enem são marcadas, de acordo com Andrade et al (2016, p. 75), por “apresentarem enunciados mais extensos, contextualizados e explicativos e, na maioria das vezes, tendo um texto como suporte para resolução das questões.” Os PCNEM (BRASIL, 2000, apud ANDRADE; FREITAG, 2016, p. 75) estabelece que o uso da língua materna resulta da escolha de gênero e de tipos de discurso e essas seleções são espelhadas no domínio “contato textuais” não declarados, mas que estão implícitos no texto. Ademais, as autoras destacam que “tais contatos exigem que fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele gênero. Disso saem as formas textuais.” Diante disso, elas ressaltam que é fundamental compreender os gêneros textuais como um meio importante de reflexão sobre a língua e linguagem no ensino de Língua Portuguesa:

Diante das colocações dos documentos, torna-se evidente a colaboração que os gêneros trazem às questões do exame, haja vista que o que se propõe nas habilidades a serem atingidas pelo candidato e nas orientações dos documentos norteadores é a discussão da língua materna a partir dos contextos das demandas sociais, sejam eles orais ou escritos. (ANDRADE; FREITAG, 2016, p. 76).

As autoras destacam o fato de que a colocação de um gênero específico no enunciado de uma questão pode estar acompanhada de questões de variação linguística, pois a forma como é escrita um romance não é a mesma escrita de um artigo acadêmico, o mesmo acontece na oralidade de uma conversa informal entre amigos, que não é a mesma de um debate. Além disso, é oportuno observar que “mais importante que isso, o contexto que retratam, como evidenciado na habilidade de número 25 da matriz do Enem – Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro” (ANDRADE; FREITAG, 2016, p.76).

As provas do Enem são marcadas, portanto, pelo constante uso dos gêneros textuais, tais como quadrinhos, em diálogos que abordam a oralidade. Com isso, podemos observar que as questões de variação linguística são recorrentes no exame. Segundo Andrade e Freitag (2016, p. 81), nota-se o “fato reflexivo das orientações dos documentos norteadores se materializando em torno de situações reais em comunicação por intermédio e recursos textuais.”

Portanto, ainda que existam as orientações presentes nos documentos, sabemos que o ensino de Língua Portuguesa necessita de mudanças em termos práticos em muitas escolas brasileiras. Em conformidade com Andrade e Freitag (2016, p. 81), a escola deve se atentar à urgência das novas demandas: o ensino de língua materna é uma dessas, ao se compreender a dinâmica social de mudança, tendo em vista que não cabe mais idealizar a língua como algo imutável.

4 LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENEM: ANÁLISE DOS DADOS DA PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fundamentalmente, o presente trabalho apresenta o objetivo de avaliar a forma como as questões do ENEM da área de língua portuguesa são elaboradas, a fim de comparar com as concepções de ensino de língua e linguagem vigentes contemporaneamente. Com essa intenção, nós utilizamos o catálogo denominado *ENEM: Catálogo de questões de língua portuguesa separadas por conteúdo/assunto (2009 a 2017)*⁵. Ele foi elaborado, no ano de 2018, pela Professora Mestra Poliana Sella, do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus de Cascavel, que listou questões da prova do ENEM, entre os anos de 2009 a 2017, da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com o foco na disciplina de Língua Portuguesa (LP). Um dos propósitos de criação desse catálogo foi o de ajudar o professor de Língua Portuguesa a acrescentar em suas aulas questões do ENEM, para que seus alunos pudessem ter consciência de como é elaborada a prova de LP no Exame Nacional do Ensino Médio.

Esse catálogo é dividido em quatro macro-áreas relacionadas à LP, totalizando 631 questões. A primeira macro-área é **Língua e Linguagem**, a qual representa 34,54% do total de questões do catálogo (isto é, 219 questões). Essa macro-área, por sua vez, recebeu uma subdivisão da autora do catálogo em função da temática das questões, a saber: “Variação Linguística”, com 37 questões selecionadas das diferentes provas; “Língua Formal X Informal / Adequação Linguística” que contém 23 questões; “Teorias Da Comunicação / Funções da Linguagem” com 44 questões; “Figuras de Linguagem (De Retórica)” que integra 11 questões; “Formação de Palavras” com apenas 3; “Análise Linguística” que é composta por 26 questões; “Intertextualidade, Interdiscursividade e Paródia” contendo 15 questões; “Coesão e Coerência Textuais” com 7 questões; “Estratégias Argumentativas (Persuasivas)” que abrange 39 questões; “Progressão Textual” contando com 6 questões e “História e Formação da Língua Portuguesa e Línguas Indígenas” com 8 questões.

A segunda área é a de **Gênero Textual**, a qual representa 12,93% do total de questões do catálogo (isto é, 82 questões). Dentro o enorme contingente de gêneros, o catálogo do IFPR destacou alguns nessa área, a saber: “Gêneros Humorísticos tirinha, cartum, charge, anedota” contamos com 18 questões; “Hipertexto e Gêneros Digitais” contendo 14 questões;

⁵ Esse catálogo está disponível pelo site: <https://cascavel.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/Cat%C3%A1logo-de-quest%C3%B5es-de-l%C3%ADngua-portuguesa-do-Enem-entre-2009-e-2017-vers%C3%A3o-final.pdf>. Acesso em 03 de março de 2021.

“Gêneros Diversos” com 12 questões; “Gêneros Publicitários: Anúncio, Propaganda” que abrange 20 questões; “Gênero Dramático (Teatro)” que possuem 5 questões; “Gênero Jornalístico: Reportagem, Notícia, Editorial” abrangendo com 10 questões e “Gênero Jurídico/Legislativo” com apenas 3 questões.

A terceira macro-área é a **Literatura**, cujo montante de questões é 108 (ou seja, 17,03% do total do catálogo). Ela conta com as seguintes subáreas: “Classicismo”, “Barroco” e “Arcadismo”, contendo apenas uma questão cada; “Romantismo” contando com 6 questões; “Realismo/Naturalismo” abrangendo 10 questões; “Parnasianismo” e “Simbolismo” que contam com somente 2 questões cada; “Pré-Modernismo” com 6 questões; “Modernismo” abrangendo 48 questões; o “Pós-Modernismo (ou 3ª Geração Modernista)”, a qual possui 13 questões; e “Tendências Contemporâneas”, com 18 questões.

A quarta e última macro-área é a **Interpretação de Texto**, que contempla um universo de 225 questões (isto é, 35,48% do total de questões do catálogo). Suas subáreas são: “Prosa”, com 135 questões; “Poema/Música”, contendo 27 questões; “Imagem” com 17 questões; “Gráfico / Infográfico / Tabela”, possuindo 10 questões e “Comparação entre dois Textos”, abrangendo 36 questões.

Tabela 1 - Macro-áreas e subáreas do Catálogo de questões da prova de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias do ENEM de 2009 a 2017

Área	Sub-área	Questões	(%)
Língua e linguagem (34,54%)	Variação linguística	37	16,89 %
	Língua formal x informal / adequação linguística	23	10,50%
	Teorias da comunicação / funções da linguagem	44	20,09%
	Figuras de linguagem (de retórica)”	11	5,02%
	Formação de Palavras	3	1,36%
	Análise linguística	26	11,87%
	Intertextualidade, Interdiscursividade e Paródia	15	6,84%
	Coesão e Coerência Textuais	7	3,19%
	Estratégias argumentativas (persuasivas)”	39	17,80%
	Progressão textual	6	2,73%
	História e Formação da Língua Portuguesa e	8	1,29%

	Línguas Indígenas		
	Total da sub-área	219	
Gênero textual (12,93%)	Gêneros Humorísticos tirinha, cartum, charge, anedota	18	21,95%
	Hipertexto e Gêneros Digitais	14	17,07%
	Gêneros diversos	12	14,63%
	Gêneros publicitários: anúncio, propaganda	20	24,39%
	Gênero dramático (teatro	5	6,09%
	Gênero jornalístico: reportagem, notícia, editorial	10	12,19%
	Gênero jurídico/legislativo	3	3,65%
	Total da sub-área	79	
Literatura (17,03%)	Classicismo”, “Barroco” e “Arcadismo	3	2,77%
	Romantismo	6	5,55%
	Realismo/naturalismo	10	9,25%
	Parnasianismo” e “Simbolismo	4	3,80%
	Pré-modernismo	6	5,55%
	Modernismo	48	44,44%
	Pós-Modernismo (ou 3º geração modernista)	13	12,03%
	Tendências contemporâneas	18	16,66%
Total da sub-área	108		
Interpretação de texto (35,48%)	Prosa	135	60%
	Poema/música	27	12%
	Imagem	17	7,55%
	Gráfico / infográfico / tabela	10	4,44%
	Comparação entre dois Textos	36	16%
	Total da sub-área	225	
	Total de questões do catálogo	631	100%

Fonte: própria.

Considerando a organização proposta pela autora do Catálogo, é possível inferirmos algumas conclusões sobre a constituição da prova de língua portuguesa do ENEM. Acerca disso, nota-se, por exemplo, que há um universo muito pequeno de questões que exigem conhecimento de nomenclatura gramatical. Essas questões, fundamentalmente, encontram-se na área denominada “língua e linguagem” e diretamente estão associadas a reflexões sobre a língua – foco da “educação linguística”.

Ademais, reconhecemos que essa proposta de organização apresenta algumas imprecisões, na medida em que as áreas não necessariamente poderiam ser subdivididas de tal forma. Por exemplo, entendemos que *interpretação de texto* seja uma exigência subjacente a todas as áreas e subáreas da prova de linguagem. Além disso, todas as questões são alicerçadas em gêneros textuais, sejam eles literários, digitais, verbais e não-verbais etc. Reconhecemos, porém, que isso se dá em função de uma escolha da autora, isto é, ela apresenta uma motivação pedagógica ao subdividir a prova para facilitar o processo de compreensão da composição da prova aos seus colegas docentes e aos estudantes que prestam o Enem.

Nesse universo de questões organizadas pelo Catálogo, o presente trabalho tem como foco a análise das questões que estão relacionadas com a Sociolinguística. Para isso, selecionamos três áreas de *Língua e Linguagem*, sendo elas *Varição Linguística*, *Análise Linguística* e *História e Formação da Língua Portuguesa e Línguas Indígenas*. Selecionamos também duas subáreas de Gênero Textual: *Gênero Humorístico: tirinha, cartum, charge, anedotas* e *Hipertexto e Gênero digitais*, que serão mais detalhadamente debatidas nas subseções seguintes.

4.1 GÊNEROS TEXTUAIS NO ENEM: UMA PROPOSTA DE DEBATE

Conforme anteriormente destacado, para efetivarmos a análise das provas do Enem, particularmente da área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, à luz da Sociolinguística Educacional, utilizamos o catálogo intitulado *ENEM: Catálogo de questões de língua portuguesa separadas por conteúdo/assunto (2009 a 2017)*, pela professora Poliana Sella, do Instituto Federal do Paraná. Em função da importância da temática para os estudos linguísticos contemporâneos dedicados à educação, decidimos iniciar o nosso debate pela área denominada “Gênero textual”. Contudo, uma ressalva de partida precisa ser feita: todas as questões da prova de *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias* do ENEM são baseadas em

um gênero textual, seja ele de caráter literário, escrito, oral, digital, jornalístico etc. Desse modo, não haveria motivo teórico que justificasse a denominação de uma área a partir dessa temática, na medida em que todas as questões da prova deveriam ser classificadas como “gênero textual”. Entretanto, entendemos haver um propósito pedagógico na proposta de organização da autora do catálogo. Possivelmente, ao destacar algumas questões identificando-as como “gêneros textuais”, os docentes e discentes que utilizarem esse material, com uma intenção de mais profundamente conhecer a prova de Linguagens do ENEM, poderão tomar consciência do debate sobre gêneros textuais previstos pelas diretrizes do ENEM e pelos documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira, particularmente, na área de língua portuguesa, como os PCNs e a BNCC.

Considerando que o nosso propósito é o de analisar as questões do Enem baseadas no Catálogo em questão, seguiremos a sua proposta de organização. Nesse sentido, o catálogo denomina como “Gênero textual” uma macro-área e, dentro dela, subdivide as questões do ENEM de 2009 a 2017 em subáreas, a saber: gêneros humorísticos: tirinhas, cartum, charge, anedota; hipertexto e gêneros digitais; gêneros diversos; gêneros publicitários: anúncio, propaganda; gênero dramático (teatro); gênero jornalístico: reportagem, notícia, editorial; e gênero jurídico/ legislativo. Para os propósitos dessa pesquisa, decidimos centrar a nossa atenção nos “gêneros humorísticos” – muito mais por afinidade temática do que por motivos outros –, identificados por tirinhas, cartuns, charge, anedotas. Dentro do intervalo temporal previsto pelo catálogo, de 2009 a 2017, foram identificadas 18 questões nessa subárea.

Baseado nas discussões anteriores, ressaltamos que um dos objetivos da educação linguística é fornecer subsídios para que os estudantes possam utilizar a língua de forma proficiente nos mais variados contextos comunicativos, orais ou escritos. Dessa forma, ao recuperarmos a proposta dos três contínuos de Bortoni-Ricardo (2004), especificamente os contínuos de Oralidade/Letramento e de Monitoramento Estilístico, é possível oferecer suporte às reflexões sobre a língua manifesta em gêneros dessa natureza. Segundo Cyranka (2015), transitamos nesses contínuos dependendo do interlocutor, do tema ou da situação de produção, podendo nos aproximar de maneira oral ou escrita. Essa observação dialoga com as propostas dos PCNs:

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 as diferentes

situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo. (BRASIL, 1998, p. 31 apud CYRANKA, 2015, p. 26).

Ainda nesta presente subseção 4.2, também será objeto de nossa atenção a subárea “hipertextos e gêneros digitais”, que abarca 14 questões no Catálogo do IFPR. Nosso interesse se justifica em função da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), área de língua portuguesa, que prevê o ensino de gêneros textuais que circulam na esfera da tecnologia digital, com a finalidade de o aluno usufruir de maneira crítica e responsável. Nesse contexto, é válido observar o que é preconizado pela competência específica 7, apresentada pela BNCC:

Essa competência específica diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social. Nesse cenário, os jovens precisam ter uma visão crítica, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social. (BRASIL, 2018, p. 489)

Tendo em vista a discussão acima, partiremos para as argumentações que concretizam o nosso debate até o momento. Para isso, escolhemos três questões da área de gêneros textuais do catálogo do IFPR referentes ao ENEM entre os anos de 2009 a 2017:

Figura 4 - Questão do ENEM (2017): gênero textual tirinha

1. (Enem 2017)



Disponível em: www.blognerdegeek.com. Acesso em: 7 mar. 2013 (adaptado).

Na tirinha, o leitor é conduzido a refletir sobre relacionamentos afetivos. A articulação dos recursos verbais e não verbais tem o objetivo de

- A criticar a superficialidade com que as relações amorosas são expostas nas redes sociais.
- B negar antigos conceitos ou experiências afetivas ligadas à vida amorosa dos adolescentes.
- C enfatizar a importância de incorporar novas experiências na vida amorosa dos adolescentes.
- D valorizar as manifestações nas redes sociais como medida do sucesso de uma relação amorosa.
- E associar a popularidade de uma mensagem nas redes sociais à profundidade de uma relação amorosa.

Fonte: ENEM: *Catálogo de questões de Língua Portuguesa* (IFPR, 2018).

Na primeira questão selecionada e apresentada acima, podemos observar que se trata do gênero textual “tirinha”. Tal como dito no enunciado, a questão requisita aos candidatos “interpretação de texto” relacionada a “recursos verbais e não verbais”. Além de ela estar associada a gêneros da esfera do humor, em função de seu conteúdo temático, ela também foca nas “redes sociais” e no “mundo digital”. Para isso, o candidato também deve dispor de 3 habilidades das 4 existentes na competência específica 7 proposta pela BNCC, a saber:

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais. (BRASIL,2018, p. 489)

Figura 5 - Questão do ENEM (2012): gênero textual charge

7. (Enem 2012)



Disponível em: www.ivancabral.com. Acesso em: 27 fev. 2012.

O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre a

- A polissemia, ou seja, aos múltiplos sentidos da expressão “rede social” para transmitir a ideia que pretende veicular.
- B ironia para conferir um novo significado ao termo “outra coisa”.
- C homonímia para opor, a partir do advérbio de lugar, o espaço da população pobre e o espaço da população rica.
- D personificação para opor o mundo real pobre ao mundo virtual rico.
- E antonímia para comparar a rede mundial de computadores com a rede caseira de descanso da família.

Fonte: ENEM: *Catálogo de questões de Língua Portuguesa* (IFPR, 2018).

A segunda questão que selecionamos se trata de uma “charge” e podemos observar que a caracterização desse gênero textual já está no enunciado da questão. Para resolver essa questão, é exigido ao candidato a ela submetida a “interpretação de texto”, a “leitura de recurso visual” e a “compreensão de figuras de linguagens e noções semânticas” (tais como polissemia, homonímia, sinonímia, antonímia.) em sua complementaridade. Além disso, não podemos perder de vista que essa é mais uma pergunta que apresenta as “redes sociais”, requisitando o “senso crítico” sobre o mundo digital contemporâneo, proposto pela BNCC (2018, p. 489). Destacamos o fato de que – ainda que a prova seja anterior à promulgação da

BNCC – essa questão está de acordo com a Habilidade (EM13LGG702): “Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.”

Figura 6 - Questão do ENEM (2017): subárea *Hipertexto e Gêneros Digitais*

1. (Enem 2017)

Como se apresentam os atos de ler e escrever no contexto dos canais de *chat* da internet? O próprio nome que designa estes espaços no meio virtual elucida que os leitores-escritores ali estão empenhados em efetivar uma conversação. Porém, não se trata de uma conversação nos moldes tradicionais, mas de um projeto discursivo que se realiza só e através das ferramentas do computador via canal eletrônico mediado por um *software* específico. A dimensão temporal deste tipo de interlocução caracteriza-se pela sincronicidade em tempo real, aproximando-se de uma conversa telefônica, porém, devido às especificidades do meio que põe os interlocutores em contato, estes devem escrever suas mensagens. Apesar da sensação de estarem falando, os enunciados que produzem são construídos num “texto falado por escrito” numa “conversação com expressão gráfica”. A interação que se dá “tela a tela”, para que seja bem-sucedida, exige, além das habilidades técnicas anteriormente descritas, muito mais do que a simples habilidade linguística de seus interlocutores. No interior de uma enorme coordenação de ações, o fenômeno *chat* também envolve conhecimentos paralinguísticos e socioculturais que devem ser partilhados por seus usuários. Isso significa dizer que esta atividade comunicacional, assim como as demais, também apresenta uma vinculação situacional, ou seja, não pode a língua, nesta esfera específica da comunicação humana, ser separada do contexto em que se efetiva.

BERNARDES, A. S.; VIEIRA, P. M. T. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 14 ago. 2012.

No texto, descreve-se o *chat* como um tipo de conversação “tela a tela” por meio do computador e enfatiza-se a necessidade de domínio de diversas habilidades. Uma característica desse tipo de interação é a

- A coordenação de ações, ou atitudes, que reflitam modelos de conversação tradicionais.
- B Presença obrigatória de elementos iconográficos que reproduzam características do texto falado.
- C inserção sequencial de elementos discursivos que sejam similares aos de uma conversa telefônica.
- D produção de uma conversa que articula elementos das modalidades oral e escrita da língua.
- E agilidade na alternância de temas e de turnos conversacionais.

Fonte: ENEM: *Catálogo de questões de Língua Portuguesa* (IFPR, 2018).

Essa terceira questão selecionada está presente no catálogo do IFPR (2018), na subárea *Hipertexto e Gêneros Digitais*, e foi extraída da edição de 2017 do ENEM. Conforme uma leitura atenta do texto que serve como base à questão, bem como de suas alternativas, observa-se a exigência de que os candidatos realizem uma interpretação de texto, como podemos ver até aqui, baseada no “letramento digital” e nos “multiletramentos” típicos do mundo contemporâneo. Esse tipo de habilidade está de acordo com os propósitos da BNCC (2018, p. 489), compreendendo a competência específica 7, isto é, “às práticas de linguagem em ambiente digital, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social”.

A partir do exposto, de forma geral, observamos que os gêneros textuais que compõem a prova de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* do ENEM – ou seja, a prova de língua portuguesa como um todo – exigem dos candidatos habilidades profundas de interpretação de texto. Esse tipo de proposta de ensino e de aprendizagem da língua materna é, como anteriormente exposto, preconizado pela educação linguística, de forma geral, e pela Socio Educacional, de forma específica. Além disso, na medida em que o acesso ao mundo digital tem se tornado uma realidade cada vez mais presente no mundo contemporâneo, os letramentos digitais – estabelecidos de forma crítica – se fazem cada vez mais necessários aos estudantes.

4.2 OBSERVANDO A PROVA DE LINGUAGENS DO ENEM: O QUE AS QUESTÕES DE “ANÁLISE LINGUÍSTICA” TÊM A NOS DIZER?

Tal como iniciamos na seção anterior, iremos continuar a análise das questões selecionadas a partir do Catálogo do IFPR. Nesse momento, de acordo com a organização do documento, focaremos a nossa atenção na área denominada “Análise Linguística”. Nessa subárea foram identificadas 26 questões no catálogo, referentes aos anos de 2009 a 2017. Dentre elas, selecionamos três para centrarmos o nosso foco inicial. Em síntese, identificamos que o ensino de “Gramática Tradicional” ainda presente nas disciplinas de Língua Portuguesa de muitas escolas da rede básica de ensino não contribui para o êxito dos candidatos do ENEM. É fundamental que o ensino de LP seja pautado na “Educação Linguística”, recomendada pela Sociolinguística Educacional e por todos os documentos legais que efetivam uma diretriz para o processo de ensino e de aprendizagem no Brasil desde o processo de abertura democrática, particularmente após a promulgação da Constituição Cidadã de

1988. De acordo com Cyranka (2015, p. 22), é recomendado ao professor que utilize atividades pedagógicas baseadas nos estudos da Sociolinguística. A autora ainda salienta que “na escola, deve-se observar como acontece essa variação e a que fatores está ligada, a fim de que se dê a ela um tratamento adequado”.

Mais especificamente sobre a legislação que orienta o ENEM, é importante destacar que o capítulo anterior do presente trabalho interrelaciona os objetivos da prova do ENEM com os PCNEM e com as Matrizes de Referência do ENEM, incluindo as suas 9 competências e 30 habilidades, pensando particularmente na área de Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias. Assim sendo, notamos que uma educação linguística é subjacente à elaboração das questões dessa área da prova. Segundo Travaglia, em *Gramática Ensino Plural* (2011), “educação linguística”:

[...] deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). A educação linguística permite saber as condições linguísticas da significação e, portanto, da comunicação, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeito(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores. A educação linguística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a Linguística tem chamado de competência comunicativa, entendida esta como a capacidade de utilizar o maior número possível de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa. Portanto, a educação linguística trata de ensinar os recursos da língua e as instruções de sentido que cada tipo de recurso e cada recurso em particular é capaz de pôr em jogo na comunicação por meio de textos linguísticos. (TRAVAGLIA, 2011, p.24).

Uma vez tendo sido estabelecido um panorama com as impressões iniciais, a partir de agora, vamos nos dedicar a um debate mais pormenorizado acerca das três questões da subárea de “Análise Linguística” do catálogo do IFPR.

Figura 7 - Questão do ENEM (2017): área de análise linguística

1. (Enem 2017)

Pra onde vai essa estrada?

– Sô Augusto, pra onde vai essa estrada?

O senhor Augusto:

– Eu moro aqui há 30 anos, ela nunca foi pra parte nenhuma, não.

– Sô Augusto, eu estou dizendo que se a gente for andando aonde a gente vai?

O senhor Augusto:

– Vai sair até nas Oropas, se o mar der vau.

Vocabulário

Vau: Lugar do rio ou outra porção de água onde esta é pouco funda e, por isso, pode ser transposta a pé ou a cavalo.

MAGALHÃES, L. L. A.; MACHADO, R. H. A. (Org). *Perdizes, suas histórias, sua gente, seu folclore*. Perdizes: Prefeitura Municipal, 2005.

As anedotas são narrativas, reais ou inventadas, estruturadas com a finalidade de provocar o riso. O recurso expressivo que configura esse texto como uma anedota é:

- A uso repetitivo da negação.
- B grafia do termo “Oropas”.
- C ambiguidade do verbo ir.
- D ironia das duas perguntas.
- E emprego de palavras coloquiais.

Fonte: ENEM: *Catálogo de questões de Língua Portuguesa* (IFPR, 2018)

Analisando a questão 1, apresentada acima, podemos observar que a elaboração da pergunta exige muito mais “interpretação linguística” do que “metalinguagem” aos candidatos a ela submetidos. Mesmo que o candidato tenha o conhecimento formal sobre o verbo “ir”, não será suficiente para responder à questão, pois é preciso que o requerente leve em consideração os efeitos de sentido possíveis de serem produzidos a partir do verbo “ir”, dados os diferentes contextos comunicativos. Desse modo, é preciso que o candidato compreenda, ao menos em termos práticos, a concepção de **ambiguidade**, que é quando o verbo possui duas ou mais interpretações.

Figura 8 - Questão do ENEM (2017): área de análise linguística

2. (Enem 2017)

Fazer 70 anos

Fazer 70 anos não é simples.
 A vida exige, para o conseguirmos,
 perdas e perdas no íntimo do ser,
 como, em volta do ser, mil outras perdas.
 [...]
 Ó José Carlos, irmão-em-Escorpião!
 Nós o conseguimos...
 E sorrimos de uma vitória comprada por que preço?
 Quem jamais o saberá?

ANDRADE, C. D. *Amar se aprende amando*. São Paulo: Círculo do Livro, 1992 (fragmento).

O pronome oblíquo “o” nos versos “A vida exige, para o conseguirmos” e “Nós o conseguimos”, garante a progressão temática e o encadeamento textual, recuperando o segmento

- A “Ó José Carlos”.
- B “perdas e perdas”.
- C “A vida exige”.
- D “Fazer 70 anos”.
- E “irmão-em-Escorpião”.

Fonte: ENEM: *Catálogo de questões de Língua Portuguesa* (IFPR, 2018).

Na presente questão, retirada do Catálogo de Questões do IFPR, há um “pronome oblíquo” que realiza a função de estabelecer coesão textual. Nesse caso, ainda que o candidato não compreenda a metalinguagem “pronome oblíquo”, ele conseguirá identificar o sentido de “o” se conseguir realizar uma boa interpretação da poesia de Carlos Drummond de Andrade proposta pelo Exame. Entretanto, para o estabelecimento de uma boa educação linguística, entendemos que a metalinguagem deve sim ser ensinada. A diferença – tal como expressa pela Sociolinguística Educacional e por outras perspectivas teóricas – é que não se deve focar na metalinguagem como objetivo em si mesmo e, sim, como elemento auxiliar aos estudantes refletirem sobre a língua e, desse modo, expandirem suas competências comunicativas.

Assim, com mais uma questão do Enem selecionada, observamos que o ensino de gramática aos moldes tradicionais mostra-se insuficiente para que o candidato possa obter um bom desempenho na prova de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias do ENEM. Nessa perspectiva, conforme Possenti (1996, p. 56), pensando na hipótese de que o ensino de gramática normativa seja mesmo indispensável, então, nossos alunos deveriam obter notas máximas nessas provas, haja vista que podemos observar que, em toda a vida escolar, lhes é apresentado esse tipo de gramática. Entretanto, nossos alunos estão mais próximos da nota mínima. Portanto, o autor retoricamente se indaga: “será que não é porque não sabem

gramática que têm notas baixas? Se for, só há uma explicação: é que as provas não são compostas apenas de questões de gramática”. Prontamente, é reforçado que o ensino da educação linguística se faz necessário. Assim, além do estímulo ao pensamento crítico sobre a língua, o aluno levará essa reflexão para além dos objetivos educacionais.

Figura 9 - Questão do ENEM: área de análise linguística (2017)

3. (Enem 2017)

O homem disse, Está a chover, e depois, Quem é você, Não sou daqui, Anda à procura de comida, Sim, há quatro dias que não comemos, E como sabe que são quatro dias, É um cálculo, Está sozinha, Estou com o meu marido e uns COMPANHEIROS, Quantos são, Ao todo, sete, Se estão a pensar em ficar conosco, tirem daí o sentido, já somos muitos, Só estamos de passagem, Onde vêm, Estivemos internados desde que a cegueira começou, Ah, sim, a quarentena, não serviu de nada, Por que diz isso, Deixaram-nos sair, Houve um incêndio e nesse momento percebemos que os soldados que nos vigiavam tinham desaparecido, E saíram, Sim, Os vossos soldados devem ter sido dos últimos a cegar, toda a gente está cega, Toda a gente, a cidade toda, o país,

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

A cena retrata as experiências das personagens em um país atingido por uma epidemia. No diálogo, a violação de determinadas regras de pontuação

- A revela uma incompatibilidade entre o sistema de pontuação convencional e a produção do gênero romance.
- B provoca uma leitura equivocada das frases interrogativas e prejudica a verossimilhança.
- C singulariza o estilo do autor e auxilia na representação do ambiente caótico.
- D representa uma exceção às regras do sistema de pontuação canônica.

Fonte: ENEM: *Catálogo de questões de Língua Portuguesa* (IFPR, 2018)

Essa última questão em análise é de 2017 e o seu texto base, extraído do livro *Ensaio sobre a cegueira*, do escritor português José Saramago, trata de uma epidemia que deixa as pessoas cegas. Em suma, nessa questão, é exigida do candidato a compreensão sobre a relação entre o sentido do texto e a sua pontuação. Assim sendo, para? resolvê-la, é importante que se estabeleça uma interpretação de texto, conferindo sentidos às lacunas deixadas pela ausência de uma pontuação convencional.

4.3 A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA PROVA DO ENEM

Da mesma maneira como conduzimos as seções anteriores, continuaremos com a análise das questões do ENEM selecionadas a partir do Catálogo do IFPR. Seguindo a proposta de organização do catálogo, nossa atenção novamente se voltará, nessa subseção, para a macro-área **Língua e Linguagem**, a qual é subdivida em subáreas, sendo elas: variação linguística; língua formal x informal/adequação linguística; teorias da comunicação/funções da linguagem; figuras de linguagem (de retórica); função de palavras; intertextualidade, interdiscursividade e paródia; coesão e coerência textual; estratégias argumentativas (persuasivas); progressão textual; história e formação da língua portuguesa e línguas indígenas. Especificamente as subáreas que são o foco da análise, nesta seção, são “Variação Linguística” que corresponde a 16,89% das questões coletadas na macro-área “Língua e Linguagem”, com exatamente 37 questões, e “História e Formação da Língua Portuguesa e Línguas Indígenas” que contém 8 questões, correspondendo a 1,29% dentro da macro-área. Dentre as questões presentes nas duas subáreas, selecionamos quatro para centralizarmos a nossa discussão.

Nesse contexto, é importante recuperar a discussão presente na subseção 4.2, em relação à importância do ensino de LP voltado para a *Educação Linguística*, recomendada pela Sociolinguística Educacional e por todos os documentos legais que fundamentam uma diretriz para o processo de ensino e aprendizagem no Brasil. A Sociolinguística Educacional propõe que a escola se atente a um tratamento adequado em relação à variante linguística, com o propósito de que não sejam consideradas como erro” as características dos falantes de uma determinada comunidade. Acerca desse ponto de vista, Cyranka (2015, p. 23) denomina como “Pedagogia Culturalmente Sensível” essa atuação adequada em ambiente escolar. Desse modo, destacamos que “é objetivo da Pedagogia Culturalmente Sensível 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.” (BORTONI-RICARDO, 2005 apud CYRANKA, 2015, p. 29).

As discussões sobre o ensino de LP voltado para a Pedagogia da Variação Linguística e para a Pedagogia Culturalmente Sensível vão muito além dos estudos teóricos. Nesse sentido, nota-se que os documentos nacionais curriculares também propõem que a escola invista em métodos que legitimem a diversidade cultural e linguística, de forma que o aluno

não abandone a sua língua materna, mas saiba adequar a sua linguagem de acordo com o contexto:

A competência linguística do aluno do ensino médio não está pautada 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. (BRASIL, 2000b apud ANDRADE, 2015, p. 41).

Conforme já debatido nas seções anteriores, o ensino de gramática normativa é insuficiente para atender às propostas das questões do ENEM até aqui discutidas. Nessa mesma perspectiva, a BNCC (2018, p. 494) propõe que, ao final do Ensino Médio, o aluno respeite o fenômeno da variação e da diversidade linguística, rompendo os preconceitos. Para isso, o estudante deve compreender o funcionamento da língua, levando em consideração a heterogeneidade e a variedade de registros, dialetos, idioletos, estilos e usos. Dessa forma é importante observar a competência específica 4, presente na BNCC, que destaca que o aluno deve:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 494).

A partir desse debate como pano de fundo, partiremos para um olhar mais dedicado às questões selecionadas que contemplam as subáreas de “variação linguística” e “História e Formação da Língua Portuguesa e Línguas Indígenas”, retiradas do Catálogo do IFPR, referentes ao ENEM entre os anos de 2009 a 2017:

Figura 10 - Questão do ENEM (2017): diversidade linguística

3. (Enem 2017)

Sítio Gerimum
 Este é o meu lugar [...]
 Meu Gerimum é com g
 Você pode ter estranhado
 Gerimum em abundância
 Aqui era plantado
 E com a letra g
 Meu lugar foi registrado

OLIVEIRA, H. D. *Língua Portuguesa*, n. 88, fev. 2013 (fragmento).

Nos versos de um menino de 12 anos, o emprego da palavra “Gerimum” grafada com a letra “g” tem por objetivo

- A valorizar usos informais caracterizadores da norma nacional.
- B confirmar o uso da norma-padrão em contexto da linguagem poética.
- C enfatizar um processo recorrente na transformação da língua portuguesa.
- D registrar a diversidade étnica e linguística presente no território brasileiro.
- E reafirmar discursivamente a forte relação do falante com seu lugar de origem.

Fonte: ENEM: *Catálogo de questões de Língua Portuguesa* (IFPR, 2018).

A questão apresentada acima, no texto base, veicula a escrita de versos de um menino de 12 anos, o qual emprega a palavra “gerimum” com “g”. A ortografia oficial da língua portuguesa, entretanto, determina a escrita dessa palavra como “jerimum”. Nos versos do poema, salienta-se que “meu gerimum é com g / você pode ter estranhado (...) e com a letra g / meu lugar foi registrado”, salientando que a língua é viva e dinâmica e que se adapta às diferentes realidades culturais. Dessa maneira, ficam implícitos os conceitos sociolinguísticos de *variedade*, *variante* e *variação linguística* na elaboração dessa questão. Esse tipo de proposta teórica dialoga com a habilidade (EM13LP10), presente no campo de atuação social e relacionada com a competência específica 4, apresentada pela BNCC (2018, p. 508):

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2018, p. 508)

É relevante considerar que essa questão do ENEM apresentada acima, retirada do catálogo IFPR, dialoga diretamente com os propósitos da Sociolinguística Educacional, de forma geral, e da Pedagogia da Variação Linguística, de forma específica.

Figura 11 - Questão do ENEM (2017): diversidade linguística
5. (Enem 2017)

Zé Araújo começou a cantar num tom triste, dizendo aos curiosos que começaram a chegar que uma mulher tinha se ajoelhado aos pés da santa cruz e jurado em nome de Jesus um grande amor, mas jurou e não cumpriu, fingiu e me enganou, pra mim você mentiu, pra Deus você pecou, o coração tem razões que a própria razão desconhece, faz promessas e juras, depois esquece.

O caboclo estava triste e inspirado. Depois dessa canção que arrepiou os cabelos da Neusa, emendou com uma valsa mais arretada ainda, cheia de palavras difíceis, mas bonita que só a gota serena. Era a história de uma boneca encantadora vista numa vitrine de cristal sobre o soberbo pedestal. Zé Araújo fechava os olhos e soltava a voz:

Seus cabelos tinham a cor/ Do sol a irradiar/ Fulvos raios de amor./ Seus olhos eram circúnvagos/ Do romantismo azul dos lagos/ Mãos líricas, uns braços divinais./ Um corpo alvo sem pa/ E os pés muito pequenos./ Enfim eu vi nesta boneca/ Uma perfeita Vênus.

CASTRO, N. L. *As pelejas de Quara: o homem que desafiou o diabo*. São Paulo: Arx, 2006. (Adaptado).

O comentário do narrador do romance “[...] emendou com uma valsa mais arretada ainda, cheia de palavras difíceis, mas bonita que só a gota serena” relaciona-se ao fato de que essa valsa é representativa de uma variedade linguística

- A detentora de grande prestígio social.
- B específica da modalidade oral da língua
- C previsível para o contexto social da narrativa.
- D constituída de construções sintáticas complexas.
- E valorizadora do conteúdo em detrimento da forma.

Fonte: ENEM: *Catálogo de questões de Língua Portuguesa* (IFPR, 2018).

De modo análogo, a questão escolhida e apresentada acima exige o conhecimento do candidato acerca de variedades linguísticas e de sua inter-relação com elementos de ordem social, como o prestígio. Assim, quando o narrador destaca que a valsa era “arretada” cheia de palavras “difíceis” deve se atentar para o fato de que ele não estava acostumado com algumas palavras nela presentes. Há aqui mais uma questão que dialoga com a Educação Sociolinguística, de acordo com a qual a variação é um fenômeno próprio da língua, de maneira que sempre esteve presente e não deixará de existir em todas as línguas. Assim sendo, Cyranka (2015) argumenta que, “na escola, deve-se observar como acontece essa

do português, a “língua portuguesa brasileira”, é uma língua “errada”. Trata-se de uma marca do colonialismo linguístico, que idealiza uma língua “correta”, considerando-a apenas a variedade europeia do português.

Figura 13 - Questão do ENEM (2016): história da língua portuguesa

3. (Enem 2016)

Mandinga — Era a denominação que, no período das grandes navegações, os portugueses davam à costa ocidental da África. A palavra se tornou sinônimo de feitiçaria porque os exploradores lusitanos consideravam bruxos os africanos que ali habitavam — é que eles davam indicações sobre a existência de ouro na região. Em idioma nativo, *manding* designava terra de feitiçeiros. A palavra acabou virando sinônimo de feitiço, sortilégio.

COTRIM, M. O pulo do gato 3. São Paulo: Geração Editorial, 2009 (fragmento).

No texto evidencia-se que a construção do significado da palavra mandinga resulta de um(a)

- A contexto sócio-histórico.
- B diversidade étnica.
- C descoberta geográfica.
- D apropriação religiosa.
- E contraste cultural.

Fonte: ENEM: *Catálogo de questões de Língua Portuguesa* (IFPR, 2018).

Da subárea de “História e formação da língua portuguesa e línguas indígenas”, selecionamos a questão apresentada acima. No texto base, há uma breve definição da palavra “mandinga” que, de acordo com o texto, era o nome dado a Costa Ocidental da África pelos portugueses. Nesse contexto, exige-se dos candidatos a noção de que a composição do léxico tipicamente do português brasileiro tem origens diversas, tais como indígenas, africanas, além de empréstimos das línguas europeias de emigrantes vindos para o Brasil durante e após o período colonial.

Portanto, é preciso que o candidato tenha conhecimentos em relação à formação da sociedade brasileira, associado à história da língua portuguesa em sua variedade nacional. Desse modo, é preciso ver a língua de uma forma mais crítica associada com a identidade, ou seja, está de acordo com a seguinte habilidade proposta pela BNCC (2018): “(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.”

4.4 DISCUSSÃO CONTEMPORÂNEA: A POLÊMICA SOBRE A QUESTÃO DO ENEM (2018) EM RELAÇÃO AO PAJUBÁ

Sabemos que os estudos linguísticos a cada dia vêm comprovando e se aprofundando na compreensão da heterogeneidade das línguas. Nesse contexto, vimos discutindo, ao longo desse trabalho, a língua como o principal objeto de estudo da Sociolinguística – ciência que tem como objetivo de estudar a interrelação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos. De acordo com Coelho et al (2015), muito embora haja variadas formas de realização do português brasileiro – que pode causar alguns estranhamentos – nós as compreendemos, tendo em vista que, no Brasil, expressiva parte da população compartilha a língua portuguesa brasileira. Assim sendo, algumas “pronunciam todos os ‘S’ (provavelmente aquelas que passaram mais anos na escola), outras têm sotaques diferentes e outras ainda usam palavras cujo significado talvez não conheçamos, por se tratar de expressão de uma determinada região do país ou que são usadas por uma geração diferente da nossa.” (COELHO et al., 2015, p.12).

Desse modo, os diferentes grupos sociais apresentam características linguísticas de acordo com a origem, idade, escolaridade entre outros fatores relacionados aos falantes. Nesse sentido, a Sociolinguística é a “área da ciência da linguagem que procura, basicamente, verificar de que modo fatores de natureza linguística e extralinguística estão correlacionados ao uso de variantes nos diferentes níveis da gramática de uma língua – a fonética, a morfologia e a sintaxe – e também no seu léxico” (BELINE, 2015, p. 225). Assim, a língua apresenta um caráter variável e mutável, mas também é um sistema muito bem-organizado, “e essa variação decorre de fatores que estão presentes na sociedade – além de fatores que podem ser encontrados dentro da própria língua”. (COELHO et al, 2015, p. 13).

Conforme já citamos, os documentos nacionais curriculares do ensino brasileiro, como os PCNs e a BNCC, apresentam o ensino de variação e da adequação linguística em suas propostas. Dentro dessa perspectiva, a edição de 2018 do ENEM contou com uma questão de variação linguística, que, para nossa surpresa, causou muita polêmica. Trata-se da questão 37 da prova de *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias* que se propunha a debater um “dialeto secreto” da comunidade LGBTQI+. Logo após a prova, as redes sociais e demais mídias foram povoadas por comentários que diziam que, para responder à questão, o candidato deveria ser gay, travesti, bissexual, lésbica e demais pessoas que fazem parte dessa comunidade. Entretanto, será mesmo que para responder a uma questão sobre um de nossos

patrimônios linguísticos, nesse caso o *Pajubá*, é necessário ser membro dessa comunidade? Para isso, vamos analisar a questão:

Figura 14 - Questão do ENEM (2018): diversidade linguística

QUESTÃO 37

“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 acué, 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 ‘acué’ 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: *Caderno azul do ENEM* (2018).

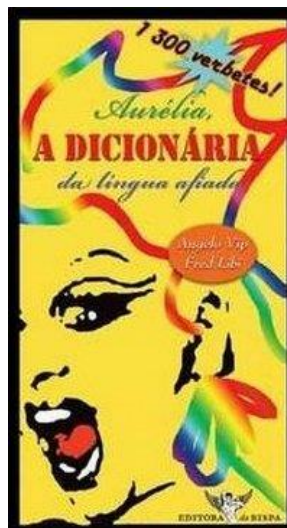
Antes de iniciarmos o debate sobre a questão, é importante trazer a definição de “Pajubá”. Para isso, tomamos como referência o dicionário que o texto base da questão cita: *Aurélia, a dicionária da língua afiada* revelando (cf. figura 15). Trata-se de um vocabulário

que possui mais de 1300 palavras do “dialeto secreto” e seus respectivos significados. Então, segundo Fred Libi e Angelo Vip (2006), jornalistas que elaboraram a *Dicionária*:

Bajubá – S.m. Baseado nas línguas africanas empregadas pelo candomblé, é a linguagem praticada pelos travestis e posteriormente estendida a todo universo gay. O bajubá falado emprega uma mistura lexical (do próprio bajubá, do português e, em menor grau, do tupi) sobre a base gramatical e fonológica da língua portuguesa. [var.: pajubá]. (LIBI; VIP, 2006)

Entretanto, segundo Jonathan Moura, em *Deu bafão! A polêmica sobre a questão do Enem em relação ao “dialeto secreto” de gays e travestis*⁶ (2018), o Pajubá não tem origem apenas no yorubá, uma língua africana de origem nigeriana, como está no texto base. Ela também é de origem Tupi, língua indígena brasileira. Além disso, com a publicação da *Dicionário Aurélia*, o dialeto parece que não é mais “tão secreto”.

Figura 15 - Dicionária Aurélia



Fonte: Livraria Saraiva⁷

Em relação à temática, podemos observar, na questão 37 da prova azul da edição 2018 do ENEM, que não é preciso fazer parte da comunidade LGBTGI+ e tão pouco falar o

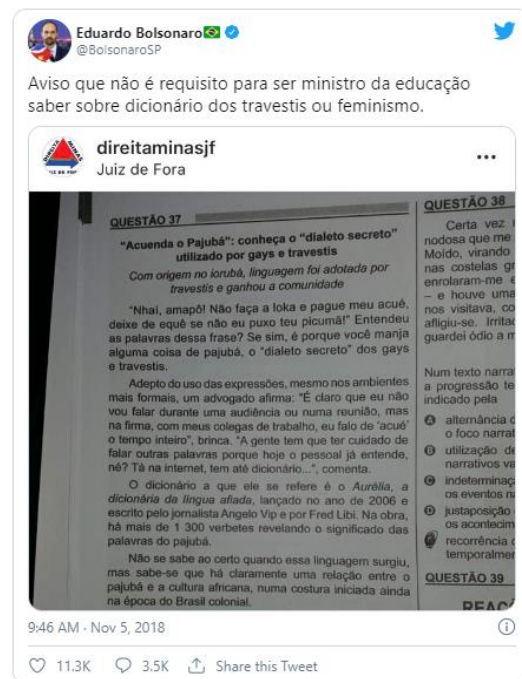
⁶ MOURA, J. Deu bafão! A polêmica sobre a questão do Enem em relação ao “dialeto secreto” de gays e travestis. In.: Blogs de Ciência UNICAMP. Instituto de Estudos da Linguagem. Disponível em <https://www.blogs.unicamp.br/linguistica/2018/11/12/deu-bafao-a-polemica-sobre-a-questao-do-enem-em-relacao-ao-dialeto-secreto-de-gays-e-travestis/>. Acesso em 12 fev. 2021.

⁷ Disponível em <https://www.saraiva.com.br/aurelia-a-dicionaria-da-lingua-afiada-1392388/p>. Acesso em 29 de março de 2021.

“Pajubá” para respondê-la. Uma análise mais apurada da questão nos leva a identificar a lógica dos “patrimônios linguísticos”, o conceito de “dialeto”, além de “adequação linguística”, “contexto comunicativo” e “comunidade de fala” como elementos teóricos subjacentes a ela. Nesse sentido, podemos notar que se trata de uma questão bastante típica do tema da variação linguística.

Conforme temos discutido, reflexões sobre a língua estão sempre presentes nas provas de *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias* do ENEM, mas por que tanta polêmica justamente nessa questão? De modo geral, a edição 2018 do ENEM ficou marcada por alguns textos bases que destacam as comunidades de caráter minorizados. Mas, possivelmente, a questão 37 foi exposta a tantos comentários e agressões porque destaca uma comunidade particularmente estigmatizada pela sociedade – que se mostra, cada vez mais, conservadora em função dos processos político-ideológicos que atravessam o Brasil contemporâneo. No que se refere a esse caráter ideológico que dirige o país, é importante observar que as algumas lideranças políticas na atualidade se manifestaram nas redes sociais expondo críticas à temática da questão do ENEM e evidenciando total desconhecimento de sua base científica:

Figura 16 - Comentário do Twitter



Fonte: G1.com (2018).

Em função dos comentários nas redes sociais, o Presidente da República Jair Messias Bolsonaro comentou que passaria a revisar as provas do ENEM para que não houvesse mais questões desse tipo nas futuras edições do exame. Segundo o site *Educação UOL*⁸, em uma entrevista com o apresentador do programa jornalístico Brasil Urgente, José Luiz Datena, o Presidente afirmou: "Uma questão de prova que entra na dialética, na linguagem secreta de travesti, não tem nada a ver, não mede conhecimento nenhum. A não ser obrigar para que no futuro a garotada se interesse mais por esse assunto. Temos que fazer com que o Enem cobre conhecimentos úteis".

Essas críticas inconsistentes sobre a questão fizeram com que professores e pesquisadores da área da Linguística se posicionassem. Assim sendo, o Professor de cursinho Klauber Oliveira, Mestre em Linguística pela USP, segundo o *site* da UOL, afirmou que a temática da Variação Linguística está frequentemente presente nas provas de *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias* do Enem: "A prova do Enem geralmente trabalha os diferentes usos da língua portuguesa. É legal e interessante porque mostra que a língua portuguesa tem vários usos, que ela se modifica, e o Pajubá se insere nisso". Além disso, o mestre acrescenta em sua entrevista ao *site* da UOL que "uma das competências da prova de linguagens é a valorização da língua nas suas manifestações. Isso fica evidente no manual divulgado pelo Inep sobre as competências e habilidades que serão cobradas no Enem".

Portanto, podemos observar que existem severas diferenças entre os comentários: de um lado, há um posicionamento político e ideológico conservador; de outro lado, há um ponto de vista científico. Em suma, consideramos cada vez mais a importância de um ensino que considere o debate proposto pela Sociolinguística Educacional, cujo ensino de língua portuguesa assuma um viés reflexivo e crítico.

⁸ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/11/05/bolsonaro-critica-questao-enem-2018-dialetotravestis.htm>. Acesso em 12 fev. 2021.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho de conclusão de curso, basicamente, contou com duas etapas fundamentais: o embasamento teórico e a análise de questões da prova de língua portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio, dos anos de 2009 a 2017, retiradas do Catálogo de Questões do ENEM do IFPR. Considerando as nossas discussões teóricas, compreendemos que os estudos da Sociolinguística são amplos, abrangendo os a interrelação entre língua e sociedade. Dessa maneira, a Sociolinguística se preocupa com a realização da língua falada e da língua escrita juntamente com a maneira como o falante vê e avalia essa língua. Esses estudos nos levaram também a conhecer a Sociolinguística Variacionista ou Laboviana, tendo em vista que William Labov é considerado o primeiro linguista a sistematizar os estudos sobre a variação na língua. Como vimos, os primeiros estudos dessa ciência também foram identificados como Sociolinguística Quantitativa, em função da quantidade de dados mobilizados pelos estudiosos dessa área. A partir desses estudos, inaugurou-se a *Teoria da variação e da mudança linguística*, na medida em que o seu principal objetivo é investigar os processos da variação e mudança naturais a todas as línguas.

Ao avançarmos nessa perspectiva de estudos sociolinguísticos, distinguimos os conceitos de *variedade* (correlacionada às características de fala de uma determinada comunidade, ou seja, dialeto, sotaque, socioleto, estilo etc.), de *variáveis* (forma linguística que apresenta duas ou mais realizações identificáveis, cada uma delas chamada de variante), de *variantes* (diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade), e de *variação linguística* (processo que existe em todas as línguas, segundo o qual, em um mesmo contexto, duas ou mais formas linguísticas diferentes possuem o mesmo valor representacional, podendo ser caracterizada por variação lexical, fonética, morfológica, entre outras, dependendo da sua característica).

Tendo em vista os estudos sociolinguísticos, em função dos objetivos deste trabalho de conclusão de curso, dedicamo-nos a compreender as formas como as reflexões sociolinguísticas podem ser aplicadas no ensino de linguagem. Para isso, focalizamos a Sociolinguística Educacional por propor atividades pedagógicas mais realistas em relação ao aluno e ao seu contexto social. Dessa forma, compreendemos que está à disposição do professor a *Pedagogia da Variação Linguística*, de acordo com a qual não deve se considerar “erro” a característica de fala usada por seus alunos, e observar com mais atenção os

contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004), seja ele o contínuo de Urbanização, de monitoramento e o de oralidade e letramento.

Visando a esses conceitos, observamos que também cabe ao professor se atentar aos antecedentes culturais dos seus alunos. Assim sendo, a *Pedagogia Culturalmente Sensível* foca transformar a sala de aula em ambientes de aprendizagem que possam aproveitar a participação social, a maneira da fala e hábitos comunicativos presentes na cultura dos alunos. A partir disso, chegamos à conclusão que, para esses conceitos fazerem sentido, é preciso que o professor esteja convencido de que ensinar língua não é ensinar gramática – pelo menos não aos moldes tradicionais.

Sabemos que, muito embora haja muitos debates em relação à linguística e ao ensino de Língua Portuguesa, há muitas escolas que ainda persistem em praticar um ensino de gramática tradicional. Como vimos, de acordo com Sírio Possenti (1996), o conceito de gramática é problematizável, na medida em que se trata de “conjunto de regras”. Nós apresentamos três maneiras de se compreender esse conceito: (1) o conjunto de regras *que devem ser* seguidas, denominado de Gramáticas Normativas/Prescritivas; (2) o conjunto de regras *que são* seguidas, chamadas de Gramáticas Descritivas; e (3) o conjunto de regras *que o falante da língua domina*, de nominada Gramáticas Internalizadas. Com isso, salientamos que um ensino de gramática descritiva se mostra relevante na medida em que permite que os estudantes reflitam criticamente sobre suas realizações linguísticas e sobre sua gramática internalizada, permitindo a ampliação do seu repertório comunicativo.

Após termos realizado a etapa inicial, dedicada ao embasamento teórico, passamos à etapa seguinte, que consistiu em verificarmos a forma como conhecimentos da área de sociolinguística são exigidos pelo principal exame de admissão às universidades públicas brasileiras. Como salientamos, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) avalia os alunos concluintes do Ensino Médio e caracteriza-se como o maior responsável pelo ingresso dos candidatos ao Ensino Superior, portanto, os conteúdos avaliados no exame são aqueles trabalhados durante todo o ensino médio, do primeiro ao terceiro ano – que, naturalmente, representa uma continuidade dos processos de aprendizado iniciados no ensino infantil e fundamental. Antes de analisarmos as provas de Língua Portuguesa – foco desse nosso estudo –, dedicamo-nos à compreensão dos documentos legais que abordam as competências e habilidades que os candidatos precisam adquirir durante o Ensino Médio para resolver a prova.

Durante o nosso trabalho, encontramos o Catálogo do Instituto Federal do Paraná, intitulado *ENEM: Catálogo de questões de língua portuguesa separadas por conteúdo/assunto (2009 a 2017)*, criado em 2018 pela Professora Mestre Poliana Sella. Como já diz o título, a professora organizou as questões relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa, entre as edições de 2009 a 2017. Essas questões foram divididas em macro-áreas e em subáreas pela docente. Assim sendo, para este trabalho, selecionamos algumas questões deste catálogo.

No que se refere às questões retiradas do catálogo, percebemos que todas as questões da prova de Língua Portuguesa possuíam diferentes gêneros textuais subsidiando os conteúdos solicitados aos candidatos. Nesse sentido, em função desses textos presentes na prova de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, especificamente nas questões de Língua Portuguesa, observamos que a principal habilidade exigida dos candidatos é a interpretação de texto. Com isso, inferimos que o ensino de gramática normativa é insuficiente para que os candidatos resolvam as questões de LP propostas pelo exame. Dessa maneira, concluímos que uma proposta de ensino e de aprendizagem de língua materna, tal como preconizado pela educação linguística, de forma geral, e pela Sociolinguística Educacional, de forma específica, oferece grande contribuição aos estudantes, não apenas para acessarem o ensino superior – o que se caracteriza como possibilidade de acesso ao mercado de trabalho de forma mais qualificada – como também para uma experienciar a vida em sociedade de forma mais ética e crítica.

Ademais, notamos que o ENEM fornece grande foco de atenção aos gêneros textuais digitais e às tecnologias da informação e da comunicação. Esse foco mostra-se de acordo com as propostas da BNCC, a qual prevê que o estudante deve ter olhar crítico para os conteúdos digitais e tecnológicos e estar atento às práticas de linguagens em ambiente digital. Isso se dá porque os letramentos digitais são uma realidade cada vez mais presente no mundo contemporâneo.

Ainda no que se refere ao universo digital, a mídia em geral, mas principalmente as mídias digitais, estão sempre atentas ao Exame Nacional do Ensino Médio: desde a inscrição, ao momento da aplicação das provas e o período de resultados. Assim sendo, no ano de 2018, o exame foi alvo de muitas críticas, envolvendo até mesmo autoridades políticas, por conta de uma questão de adequação linguística que tinha como texto base o “Pajubá” – o dialeto secreto da comunidade LGBTGI+. Por se tratar de uma comunidade minoritária, que sofre historicamente diferentes preconceitos, a questão 37 da prova de *Linguagens, Códigos e Suas*

Tecnologias do ENEM de 2018 foi alvo de críticas e discussões com alto viés ideológico conservador nas redes sociais. Dessa forma, notamos que, muito embora estejamos no século XXI, ainda há muita pressão social – advindas de diferentes setores da sociedade – no sentido de que os processos de ensino não sejam críticos e que não contemplem a diversidade. Assim, uma Pedagogia da Variação Linguística pode representar uma ameaça a um determinado projeto de sociedade com viés autoritário.

Em suma, acreditamos que esse trabalho de conclusão de curso pode oferecer contribuição aos Professores de Língua Portuguesa em formação, assim como os profissionais já atuantes na área de LP, especificamente os que pretendem e os que já atuam no Ensino Médio. A partir do que foi aqui explicitado, caso tenhamos intenção de propiciar aos nossos estudantes da educação básica o direito ao acesso à formação superior, é importante desenvolvermos atividades pedagógicas baseadas na educação linguística, incentivando interpretações textuais críticas e a ampliação da competência comunicativa dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus. *Competências linguísticas na prova do ENEM: uma abordagem sociolinguística*. 2015. 102 f. Dissertação (Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.
- ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus. Sisu como Política Pública de Acesso ao Ensino Superior. In.: *Interfaces Científicas – Educação*. Aracaju, v.8, n.2, 2020, p.75-87.
- ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus. FREITAG, Raquel Meister. Gêneros Textuais e Variação Linguística na Prova De Linguagens, Códigos E Suas Tecnologias do Enem. In.: *Interfaces Científicas – Educação*. Aracaju, v.4, n.2, 2016, p.71-82.
- BELINE, Ronald. A Variação Linguística. In.: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Linguística: Objetos Teóricos*. São Paulo: Contexto, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 23 mar. 2021.
- CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Lingüísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.
- COELHO, Izete Lehmkuhl. et al. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.
- CYRANKA, Lucia F. Mendonça. Enquadre Teórico dos Trabalhos Apresentados. In.: BARROSO, Teresinha (org.). *A Pedagogia da Variação Linguística na Escola: Experiências Bem-Sucedidas*. Londrina: Eduel, 2018.
- G1. Veja resolução de questão do Enem que aborda status do Pajubá como ‘dialeto secreto’ dos gays e travestis, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2018/noticia/2018/11/05/veja-resolucao-de-questao-do-enem-que-aborda-status-do-pajuba-como-dialeto-secreto-dos-gays-e-travestis.ghtml> Acesso em: 29 mar. 2021.
- INEP. ENEM: Histórico. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enem/historico> Acesso: 19 mar. 2021.
- INEP. Matriz de Referência ENEM, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf Acesso em: 19 mar. 2021.
- MARTINS, Leonardo. BENZERRA, Mirthyani. Bolsonaro critica questão do Enem sobre dialeto entre gays: "Não mede conhecimento". São Paulo: Uol, 2018. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/11/05/bolsonaro-critica-questao-enem-2018-dialeto-travestis.htm?cmpid=copiaecola> Acesso: 29 mar. 2021.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- SELLA, Poliana. *Enem: Catálogo de questões de Língua Portuguesa separadas por conteúdo/assunto (2009-2017)*. Paraná: Instituto Federal do Paraná, 2018.

SILVEIRA, Fernando Lang et al. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica. In.: *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 37, n. 1, 1101, 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2011.