



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO - UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO E
LINGUAGEM - PPGCL

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA E DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA A
AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA:
uma análise das provas do ENEM**

THIAGO SOARES DE OLIVEIRA

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
ABRIL - 2015**

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA E DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA A
AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA:
uma análise das provas do ENEM**

THIAGO SOARES DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Arruda de Moura

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Eliana Crispim França Luquetti

CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ

ABRIL – 2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do CCH / UENF

019/2015

O48 Oliveira, Thiago Soares de

As contribuições da linguística e da sociolinguística para a avaliação em língua portuguesa : uma análise das provas do ENEM / Thiago Soares de Oliveira – Campos dos Goytacazes, RJ, 2015.

94 f. : il

Orientador: Sérgio Arruda de Moura.

Coorientador: Eliana Crispim França Luquetti.

Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2015.

Bibliografia: f. 91 - 94

1. Língua Portuguesa. 2. Linguística. 3. ENEM. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD – 469.5

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA E DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA A
AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA:
uma análise das provas do ENEM**

THIAGO SOARES DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

APROVADA: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Hέλvia Pereira Pinto Bastos (Informática na Educação – UFRGS)
Instituto Federal Fluminense - IFF

Prof^a. Dr^a. Sonia Martins de Almeida Nogueira (Educação - UFRJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

Prof^a. Dr^a. Eliana Crispim França Luquetti (Linguística - UFRJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF
(Coorientadora)

Prof. Dr. Sérgio Arruda de Moura (Literatura Comparada - UFRJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF
(Orientador)

Dedico este trabalho a meus avós Bento e Antonieta (*in memoriam*), que desde sempre prezaram pela continuidade de meus estudos e deixaram plantadas as sementes do esforço e da perseverança para que eu pudesse alcançar meus objetivos acadêmicos.

AGRADECIMENTOS

À minha madrinha, pelo incentivo constante de todos os momentos, especialmente em relação aos estudos;

A Jonis Felipe, companheiro inseparável e paciente, a quem devo muito mais do que o incentivo relativo à carreira acadêmica;

À sempre otimista Imperialice Sales, pelas palavras de conforto e pelos conselhos constantes;

Ao Doutor Sérgio Arruda de Moura, meu orientador, em quem me espelho como exemplo de profissional e educador, pelo estímulo, pelo apoio e pelas sempre proveitosas e admiráveis orientações;

Aos professores da Pós-Graduação, que colaboraram cada qual com sua parcela de conhecimento;

À Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), pela acolhida no curso de Pós-Graduação e pela possibilidade de aprimoramento de meus conhecimentos acadêmicos;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), por todo o incentivo dado;

"Por vários anos, resisti ao termo sociolinguística, já que ele implica que pode haver uma teoria ou prática linguística bem-sucedida que não é social".

William Labov

RESUMO

Considerado atualmente como a forma precípua de ingresso nas universidades e instituições de nível superior, excetuando-se as entidades que mantiveram vestibular próprio isolada ou concomitantemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) figura como uma das principais formas de se avaliar a qualidade do ensino em geral, sendo relevante, desta feita, a atenção analítica dispensada ao exame. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa delinea os trajetos teóricos do tratamento da língua até a Sociolinguística Variacional, verificando como as provas do ENEM vêm incorporando os novos focos teóricos propostos pela ciência da linguagem, iniciando a análise a partir do exame de 2006 e finalizando com a análise do exame de 2014, a fim de responder ao seguinte problema: de que forma os conhecimentos de Língua Portuguesa são sistematizados no ENEM? A partir disso, tenciona-se testar a hipótese de que, depois de 2009, houve uma mudança na forma como a língua materna é cobrada no exame, visto que este passou a ser a principal forma de ingresso nas instituições de ensino superior. Nessa linha, adota-se como metodologia, em razão da própria fonte de dados, a pesquisa documental, com o fito de dar conta do caráter dúplice (quantitativo e qualitativo) proposto neste trabalho, o qual foi dividido em seis capítulos, sendo os cinco primeiros a base teórica e conceitual que sustenta as análises empreendidas no sexto capítulo. Pretende-se, como objetivo geral, compreender como se dá a abordagem da Língua Portuguesa na seção de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* no ENEM e, mais especificamente, traçar uma linha histórica analítica a fim de delimitar a percentagem das questões de Língua Portuguesa tanto sob o viés gramatical quanto sob o viés da Sociolinguística. Neste sentido, pretende-se identificar se houve declínio ou aclave na cobrança dos conteúdos gramaticais e daqueles em cujo viés sociolinguístico predomina, além de investigar o tipo de conteúdo normativista e o de viés sociolinguístico no exame para o ensino da língua. Ao fim, depreendeu-se, no trabalho, um grupo de resultados, sendo os principais: a alteração no quantitativo total de questões a partir do exame de 2009; a tendência à manutenção do percentual de questões de Língua Portuguesa em torno dos 15% do total de questões de cada prova; a predominância de perguntas relativas a conhecimentos textuais; a atipicidade do ano de 2009 em relação à aproximação percentual entre os eixos de cobrança delimitados nesta pesquisa; a predominância, mesmo por apertada margem percentual, da quantidade de questões envolvendo conhecimentos literários em comparação às perguntas relacionadas à gramática/variedade padrão, à exceção do ano de 2006; o esgotamento dos temas dos exames em três subcategorias, quais sejam gramática/variedade padrão, níveis de linguagem e perguntas de viés sociolinguístico; e a presença de questões de gramática/variedade padrão em todos os anos analisados, diferentemente das outras subcategorias, oscilantes.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Linguística; ENEM.

ABSTRACT

Currently considered as main way to enter the universities and higher education institutions, except for the entities that own entrance exam remained alone and concomitantly, the National High School Exam (ESMS) represents one of the main ways to evaluate the quality of education in general, where relevant, this time, the analytical attention given to the examination. Based on this assumption, this research outlines the theoretical paths of language-processing to Sociolinguistics Variational, checking how the evidence ENEM are incorporating new theoretical foci proposed by the science of language, starting the analysis from the 2006 exam and end with analysis of the 2014 survey in order to respond to the following problem: how knowledge of Portuguese are systematized in ENEM? From this, it is intended to test the hypothesis that, after 2009, there was a change in the way the mother tongue is charged in the examination, as this has become the main way to enter the higher education institutions. In this line, is adopted as a methodology, by reason of source data, documentary research, with the aim of realizing the dual character (quantitative and qualitative) proposed in this work, which was divided into six chapters, the five first to conceptual and theoretical basis that supports the analysis undertaken in the sixth chapter. It is intended as a general goal, to understand how to approach the Portuguese language in the Languages section, Codes and their Technologies in ENEM and, more specifically, to draw a historical analytical line in defining the percentage of Portuguese Language issues both under the grammatical bias as under the bias of Sociolinguistics. In this sense, we intend to identify whether there was a decline or incline in the collection of grammatical content and those in whose sociolinguistic bias prevails, and to investigate the type of normative content and the sociolinguistic bias in screening for language learning. In the end, it deduced, at work, a group of results, the main being the change in the total quantity of questions from the 2009 survey; the tendency to maintain the percentage of Portuguese Language issues around 15% of all questions of each test; the predominance of questions relating to textual knowledge; the 2009 year of atypical relative to the percentage rapprochement between the collection of axes defined in this research; the predominance, even by a tight margin percentage, the amount of issues involving literary knowledge compared to questions related to grammar / variety default, except for the year 2006; the depletion of the themes of the tests into three subcategories, namely grammar / standard variety, language levels and sociolinguistic bias questions; and the presence of grammar issues / variety standard in all the years analyzed, unlike other subcategories, oscillating.

Keywords: Portuguese; Linguistics; ENEM.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Total de questões do ENEM por ano de aplicação..... | 68 |
| Tabela 2 - Total percentual de questões de Língua Portuguesa na seção "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" | 70 |
| Tabela 3 - Quantitativo de questões de Língua Portuguesa por eixo de conhecimento..... | 75 |
| Tabela 4 - Quantitativo de questões por subcategoria em valores absolutos..... | 86 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Percentual de questões de Língua Portuguesa por prova..... | 72 |
| Gráfico 2 - Divisão percentual das questões de Língua Portuguesa por eixo temático..... | 73 |
| Gráfico 3 - Divisão dos conteúdos do eixo "conhecimentos gramaticais/linguísticos"..... | 76 |
| Gráficos 4 e 5 - Divisão das questões de Língua Portuguesa em 2006 e 2014..... | 87 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 12 |
| 1. A TRAJETÓRIA DA EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS..... | 15 |
| 1.1. Os estudos linguísticos ocidentais até o início do século XX..... | 15 |
| 1.2. Os estudos linguísticos ocidentais a partir do século XX..... | 22 |
| 1.2.1- Os estruturalismo europeu e algumas das principais críticas a essa corrente..... | 23 |
| 1.2.2- O gerativismo e as ideias de Chomsky..... | 29 |
| 1.2.3- O funcionalismo e as contribuições da Escola de Praga..... | 32 |
| 2- A EMERGÊNCIA DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E A PREOCUPAÇÃO COM A QUESTÃO SOCIAL INERENTE À LÍNGUA..... | 36 |
| 3- ALGUNS CONTRAPONOTOS ENTRE O DISCURSO NORMATIVO E O SOCIOLINGUÍSTICO..... | 47 |
| 4- O ENEM: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE IMPORTÂNCIA AVALIATIVA..... | 58 |
| 4.1- Sobre a relevância avaliativa para a qualidade do ensino médio..... | 58 |
| 4.2- Sobre a relevância avaliativa para o ingresso nas instituições de ensino superior..... | 62 |
| 5- A PESQUISA DOCUMENTAL..... | 66 |
| 5.1- Síntese dos procedimentos metodológicos..... | 66 |
| 5.2- Gráficos, tabelas e análise dos resultados..... | 67 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 88 |
| REFERÊNCIAS..... | 91 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Criado em 1998 com a finalidade precípua de avaliar a qualidade geral do Ensino Médio no que tange às diversas áreas do conhecimento, inclusive Língua Portuguesa, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi reestruturado a partir de 2009, especialmente no que diz respeito à abordagem dos conteúdos, passando, também, a servir como o principal instrumento de acesso às universidades e institutos de ensino superior.

Com essa reconfiguração, o processo de avaliação do conhecimento da língua materna em ambos os períodos merece o enfoque de uma investigação. Nesse sentido, com o intuito de esquadrihar o trajeto da abordagem da Língua Portuguesa tanto antes quanto depois da reconfiguração do aludido exame, este trabalho propõe uma pesquisa documental de caráter dúplice, ou seja, qualitativo e quantitativo, servindo de *corpora* para o estudo as próprias questões do exame, dada a amplitude alcançada pelo ENEM nos últimos anos.

A partir disso, após categorizadas as questões e determinado o eixo predominante de cobrança, bem como as respectivas abordagens por assunto, a atenção da proposta recaiu sobre o seguinte problema: de que forma os conhecimentos de Língua Portuguesa são sistematizados no ENEM? Assim, testou-se a hipótese de que, após o ano de 2009, houve uma mudança na forma como a língua materna é cobrada no exame, uma vez que este passou a ser a principal forma de ingresso no ensino superior.

Para isso, o objetivo geral foi compreender como se dá a abordagem da Língua Portuguesa na seção de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* no ENEM; os específicos foram traçar uma linha histórica analítica a fim de delimitar a percentagem das questões de Língua Portuguesa tanto sob o viés gramatical quanto sob o viés da Sociolinguística; identificar se houve declínio ou aclive na cobrança dos conteúdos gramaticais e daqueles em cujo viés sociolinguístico predomina; e investigar o tipo de conteúdo normativista e o de viés sociolinguístico no exame para o ensino da língua.

A princípio, o que suscitou o interesse do pesquisador sobre a forma como o ENEM avalia os conhecimentos de língua materna foram as experiências vividas como professor atuante nas disciplinas de Redação e de Língua Portuguesa no Pré-Vestibular Josué de Castro da Universidade Federal Fluminense, em Campos dos

Goytacazes-RJ. Como um dos integrantes desse projeto de extensão, cujo foco precípua é o de preparar alunos da rede pública para o ENEM, foi possível notar os diversos questionamentos dos alunos acerca das noções de erro e acerto e da forma como o exame avalia as informações acumuladas durante a vida estudantil.

Nessas ocasiões, foi necessária a compilação das noções de cunho normativista e de cunho sociolinguístico com o objetivo de abordar a Língua não apenas como um mero conjunto de regras, embora elas tenham espaço cativo na vida do estudante. Ocorre que as constantes dúvidas acerca do manejo do idioma não se restringiram à turma do preparatório para o exame, sendo perceptível que as noções de erro e acerto povoam as mentes de alunos de todas as idades. Essa pressuposição veio à tona a partir das aulas ministradas como professor de Língua Portuguesa na Escola de Administração Judiciária do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, reforçando a necessidade de se ampliar o debate acerca de tais questões que permeiam o idioma.

Dessa forma, nota-se a relevância de um projeto que pretende voltar as atenções à análise de como o ENEM aborda as questões de Língua Portuguesa, o que se justifica pela articulação da importância intelectual e prática do problema investigado à experiência daquele que investiga (MINAYO, 2004). Além disso, a proposta relativamente ao Exame Nacional do Ensino Médio tem sua importância corroborada academicamente por já ter sido objeto de pesquisa sob outro ângulo analítico na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob o título *A abordagem dos gêneros textuais pelo ENEM*, tese de Pós-Graduação em Letras Vernáculas para a obtenção do título de Doutor em 2013. Contudo, este trabalho pretende uma abordagem diversa da citada, já que não pretende investigar as provas de língua materna do ENEM sob o matiz dos gêneros textuais.

Além disso, dada a importância que tal exame alçou nos últimos anos como forma principal de ingresso nas instituições de ensino superior, ainda que haja instituições com processo seletivo próprio, bem como a reconfiguração pela qual passou a partir de 2009, pretende-se situar o foco da análise nas provas aplicadas entre os anos de 2006 e 2014, no total de nove, justificando socialmente a relevância desta pesquisa. Aliás, a opção por essa delimitação quantitativa de provas se mostra pertinente por considerar um lapso temporal reputado considerável para a análise substancial a que se propõe este trabalho.

Ademais, em termos de Língua Portuguesa, o critério avaliativo tem ainda mais relevância se comparado ao demais, posto que todas as disciplinas que são objeto de avaliação dependem em maior ou menor grau do conhecimento da língua, significando, portanto, que quanto mais imerso nas propriedades da língua estiver o candidato, tanto maior será a capacidade de interpretar questões que abrangem assuntos diversos, não só na prova a que o indivíduo se submete para tentar uma vaga no ensino superior, mas também no próprio processo formativo que se pretende na universidade.

Relativamente à metodologia, em síntese, adotou-se a pesquisa bibliográfica, a princípio, em razão do delineamento dos trajetos teóricos dos estudos da linguagem; em seguida, em virtude da própria fonte de dados que se pretende investigar quantitativa e qualitativamente, uma vez que não se pretende apenas registrar percentuais, mas também compreender o conteúdo e o significado da abordagem da Língua Portuguesa no ENEM, adotou-se a pesquisa documental, por se mostrar mais apropriada aos objetivos propostos porque o campo onde se procederá a coleta dos dados é um documento (TOZONI-REIS, 2010). Nessa direção, a pesquisa foi dividida em cinco momentos: a revisão bibliográfica, a categorização das questões em três eixos (conhecimentos gramaticais/linguísticos, conhecimentos textuais, conhecimentos literários), a determinação da predominância da cobrança de conteúdos gramaticais e de cunho sociolinguístico e a análise e investigação dos conteúdos das questões.

Por fim, como estrutura teórica, articulam-se autores da Linguística do Texto, da Linguística da Forma e da Sociolinguística tais como Fiorin (2003, 2007, 2013a, 2013b), Bagno (2007a, 2007b, 2010), Mollica (2013), Bakhtin (2009), Bechara (2006a, 2006b, 2009), Rocha Lima (2011), Labov (2008), Calvet (2002), Monteiro (2002), Tarallo (1999), entre outros, a fim de dar conta dos quatro primeiros capítulos deste trabalho, organizados da seguinte forma: 1) A trajetória da evolução dos estudos linguísticos; 2) A emergência da Sociolinguística Variacionista e preocupação com a questão social inerente à língua; 3) Alguns contrapontos entre o discurso normativo e o sociolinguístico; 4) O ENEM: breves considerações sobre importância avaliativa. Quanto ao último capítulo, trata-se da análise dos resultados.

1. A TRAJETÓRIA DA EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

1.1- Os estudos linguísticos ocidentais até o início do século XX

Antes do surgimento da Linguística como ciência e da definição de seus objetos teóricos, já havia preocupação para com a linguagem por motivos diversos, tais como: "a necessidade de manter viva a pronúncia correta de textos religiosos ancestrais", como ocorreu na Índia antiga, e "a necessidade de um vocabulário técnico e conceitual para ser usado na análise lógica das proposições", exigência de filósofos gregos clássicos, entre outras razões (WEEDWOOD, 2002, p.17). Na verdade, "a história registrada da linguística ocidental começa em Atenas: Platão foi o primeiro pensador europeu a refletir sobre os problemas fundamentais da linguagem" (WEEDWOOD, *op. cit.*, p. 21).

O filósofo, por meio de um de seus famosos diálogos, o *Crátilo*, representou a atmosfera de questionamento que pairava sobre a cidade-estado de Atenas. Em sua obra, Platão retrata três interlocutores com visões distintas acerca da conexão entre as palavras e aquilo que elas denotavam. O primeiro deles, Crátilo, sustentava que a língua espelhava exatamente o mundo; o segundo, Hermógenes, entendia a língua como arbitrária, em contradição a Crátilo; o terceiro interlocutor, Sócrates, representava o ponto intermediário entre os dois primeiros, apontando os pontos fortes e as fraquezas de ambos. Hermógenes, por exemplo, foi contestado em longo diálogo por Sócrates, entendedor de que as palavras, como ferramentas que são, necessitam de propriedades para que se tornem adequadas ao uso. Por isso, os nomes não poderiam ser inteiramente arbitrários e impostos ao bem-querer (WEEDWOOD, *op. cit.*).

Filósofos posteriores a Platão, como Aristóteles, seu discípulo, e os estoicos, também se dedicaram a entender a relação entre as palavras e as coisas, mas observaram com detida atenção os constituintes semânticos dos enunciados. Aristóteles, em *De interpretatione*, alinhavou o entendimento desse processo em três etapas: os signos escritos eram a representação dos signos falados, que, na verdade, representavam impressões na alma. Estas, por sua vez, eram apenas a aparência das coisas reais. Vale registrar que "foi Aristóteles, ao segmentar o discurso em partes e investigar a estrutura da oração, quem sedimentou as bases

da gramática grega" (SANTOS, 2009, p. 11). Esse trabalho foi impulsionado em seguida por Dionísio de Trácia (séc. II a. C.), com a imposição do antigo dialeto falado na província de Ática, na Grécia, aos seus falantes. Eis aí o nascimento da "gramática no sentido que se mantém hoje" (SANTOS, *id.*).

Ainda nesse viés de entendimento da linguagem, os estoicos, bem como outros autores, acrescentaram considerações à noção primeira proposta por Aristóteles, entendendo que, "embora todos os homens possam receber as mesmas impressões das coisas que percebem, como sustentava Aristóteles, os conceitos que eles formam dessas impressões diferem, e são eles que estão representados na fala" (WEEDWOOD, *op. cit.*, p. 27). Tal asserção confirma como as novas ideias, concebidas ou reestruturadas a partir de outras preexistentes, vão continuamente renovando o rumo da história, num processo sucessivo e constante, a fim de encontrar um suposto equilíbrio para o conhecimento que, ao ser desestabilizado por um sobrevivendo problema, acaba por reprojeter um novo trajeto histórico.

Pode-se perceber, nessa direção expositiva, que as primeiras preocupações a respeito do que a linguagem representava foram mais filosóficas do que linguísticas e, desde Platão (429-347 a. C.), essa inquietação se avolumou, perpassando múltiplos entendimentos de diversos estudiosos que se dedicaram ao assunto. Na verdade, a ciência linguística moderna tomou forma apenas no início do século XX, com a publicação póstuma dos estudos do suíço Ferdinand de Saussure. Previamente ao advento dessa obra, as constatações filosóficas sobre a linguagem não eram estritamente linguísticas, embora amplas e também abarcando a preocupação com a língua, implicando uma preocupação com as coisas do mundo. Isso não significa, entretanto, que as várias concepções a respeito da questão da linguagem não se encontrassem em determinado ponto da articulação das ideias. Como foi visto anteriormente, Crátilo, personagem da obra platônica homônima, já defendia a noção de língua como espelho do mundo, diferentemente do que sustentava Hermógenes, outro interlocutor do diálogo.

Sobre esse assunto, há referência em obras recentes cuja finalidade precípua não é firmar-se como um manual de história da Linguística, mas explicar a capacidade do ser humano de interagir socialmente, valendo-se, para tanto, da língua. Isso significa que, mesmo à guisa de introdução, a história da Linguística bem embasa algumas pretensões analíticas no que concerne ao vasto campo da linguagem. Koch (2012), por exemplo, em breve introdução à sua obra *Inter-ação*

pela Linguagem, explica sinteticamente que as várias formas segundo as quais, ao longo da história, a linguagem humana tem sido concebida são diferentes. Algumas delas ainda encontram adeptos na atualidade, como é o caso, segundo a autora, da mais antiga das concepções, a qual entende a linguagem humana como representativa do mundo e do pensamento, ou seja, a noção de linguagem como espelho. Vale lembrar que esse era o juízo do interlocutor Crátilo na obra de Platão.

A partir dessa percepção mais antiga, conforme Koch (*op. cit.*, p. 7), "o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (=refletir) seu pensamento e conhecimento de mundo". De acordo com a segunda concepção, que entende a língua como um código, assim como o fez Hermógenes em *Crátilo*, considerando-a arbitrária, a transmissão de informações passa a ser a função primordial da linguagem. Quanto à terceira concepção, cujo rudimento já se detectava nas explicações de Sócrates, terceiro interlocutor da obra platônica, "é aquela que encara a língua como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos" (KOCK, *op. cit.*, p. 7-8).

Nessa linha expositivo-reflexiva, é possível perceber, apesar de breves as explanações tecidas anteriormente, que "o interesse pela linguagem é muito antigo", mas foram os gregos aqueles que se preocuparam "em definir as relações entre o conceito e a palavra que designa, ou seja, tentavam responder à pergunta: haverá uma relação necessária entre a palavra e seu significado?" (PETTER, 2014, p. 12). Segundo Weedwood (*op. cit.*), ainda que os gregos tenham elaborado vários dos conceitos que desempenham hoje papel fundamental na Linguística moderna, bem como empreendido estudos de gramática, tal como o fez, por exemplo, Apolônio Díscolo em relação à sintaxe, esses estudos ficaram inacessíveis até sua devida adaptação para o latim utilizado na Antiguidade. Por isso, é que se afirma que a gramática grega não foi transmitida ao Ocidente diretamente, mas intermediada pelos romanos. Em outras palavras, "foi através dos gramáticos romanos da Antiguidade tardia que a doutrina gramatical grega, filtrada pela língua latina, se incorporou à tradição ocidental dominante", consoante explica Weedwood (*op. cit.*, p. 34).

Nessa direção, já se compreende que, partindo do constante interesse em entender as coisas do mundo com base na relação entre a palavra e o significado

dela advindo, os estudos gramaticais surgiram e foram avançando, adquirindo relevância, alcançando uma posição mais sistematizada sem, contudo, abandonar as reflexões filosóficas que sempre funcionaram como cenário para as discussões sobre a linguagem. Esse percurso conjunto era trilhado porque, "antigamente, a Linguística não era autônoma, submetia-se às exigências de outros estudos, como a lógica, a filosofia, a retórica, a história, ou a crítica literária" (PETTER, 2014, p. 13), o que, a propósito, marca a Linguística como um estudo interdisciplinar desde a sua origem, uma vez que não se limitava – e ainda não se limita – à visão de uma única área de conhecimento. Ao contrário, os estudos linguísticos, que posteriormente formariam a ciência linguística tal como hoje é conhecida, sempre foram circunscritos a vários ramos do conhecimento.

Nessa linha traçada acerca da trajetória da relevância dos estudos gramaticais, a linguagem sempre foi personagem principal do cenário teórico. Há, contudo, um conceito definido sobre o que de fato é linguagem? Há diferença entre a conceituação desta e a de língua? Sobre linguagem, Lyons (2012) explica que várias são as concepções atribuídas pelos autores, mas que se trata, na verdade, de uma pergunta de caráter profundo com a qual os linguistas não deparam constantemente. Estudiosos como filósofos, psicólogos e linguistas "frequentemente salientam que é a posse da linguagem o que mais claramente distingue o homem dos animais" (LYONS, *op. cit.*, p. 2), o que significa que a linguagem pode ser entendida como "a capacidade humana de se comunicar por meio de signos" (FIORIN, 2013a, p.13). Em razão da finalidade deste trabalho, as concepções adotadas por Fiorin e Lyons acerca do conceito de linguagem serão o ponto sobre o qual se desenvolverá a definição de língua.

Ainda com referência à linguagem, Fiorin (*op. cit.*) acrescenta que se trata do resultado da necessidade natural de comunicação que é inerente à espécie humana, sendo que "a aptidão para linguagem é um traço genético" que, para se realizar, "passa por aprendizado, que é de domínio cultural" (*id.*, p.14). E complementa, a respeito desse assunto, afirmando que

Os sentidos podem manifestar-se de diversas maneiras: por meio de sons, como no caso da linguagem verbal, por meio de imagens, como na pintura, por meio de gestos, como nas línguas de sinais utilizadas pelos surdos. Temos linguagens não mistas, cujos significados se manifestam apenas de uma maneira: a escritura, a pintura, a escultura, a língua dos sinais; temos linguagens mistas,

cujos significados se manifestam de diferentes maneiras, como o cinema, em que os sentidos são veiculados pelos sons da linguagem verbal e da música, pelas imagens da linguagem visual, etc. Assim, podemos falar da linguagem como uma capacidade específica da espécie humana de produzir sentidos, de se comunicar, mas também das linguagens como as diferentes manifestações dessa capacidade (FIORIN, 2013a, p. 14).

No tocante à alegação de Fiorin, percebe-se que as diversas formas de linguagens, como capacidades específicas do homem e com finalidades comunicativas, podem ser acolhidas sob a noção de linguagem considerada em sentido amplo, mais geral. Para esse autor, "comunicar não é só transmitir informações, pois as pessoas se comunicam até para não dizer nada". Nesse sentido, entendida de forma abrangente, a linguagem informa, influencia, expressa a subjetividade, cria laços entre indivíduos, fala sobre si própria, põe-se à disposição da estética, estabelece identidades sociais, cria novas realidades, etc. (FIORIN, *op. cit.*), tornando possíveis não só as necessidades puramente comunicativas, mas também as interacionais. Para isso, considera-se a existência da linguagem nesses dois principais aspectos, sem, entretanto, descartar as nuances a ela pertencentes.

Já no que concerne ao conceito de língua, Lyons (*op. cit.*)¹, prosseguindo com o raciocínio, ao examinar as contribuições de Sapir (1929), Bloch e Trager (1942), Hall (1968), Robins (1979) e Chomsky (1957), contidas em obras que datam do século XX, chega à conclusão de que "a maioria deles adotou a visão de que as línguas são sistemas de símbolos projetados, por assim dizer, para a comunicação" (LYONS, *op. cit.*, p. 6). Eis aí, portanto, a compreensão de que, diferentemente da linguagem, a língua é convenção, "uma forma de categorizar o mundo, de interpretá-lo" (FIORIN, *op. cit.*, p.16), interagindo socialmente. Ao longo dos anos, a língua foi objeto de numerosos estudos, importando, para este trabalho, as concepções empregadas a partir do século XX. Por isso, tais considerações serão tecidas oportunamente no próximo tópico.

Retomando o caminho pelo qual percorreram os estudos linguísticos, vale ressaltar que o período entre os séculos XVI e XIX também foi palco de evolução e disseminação da língua. Segundo Petter (*op. cit.*), embora o latim tenha mantido seu prestígio como língua universal, o movimento de Reforma religiosa no século XVI provocou a tradução de livros sagrados para outras línguas a fim de adquirirem

¹ Para maior aprofundamento sobre a questão, conferir o capítulo *Linguagem* da obra *Linguagem e Lingüística*, Lyons (2012).

maior abrangência territorial. Já nos séculos XVII e XVIII, o grande vulto foi a chamada *Gramática de Port Royal*, de Lancelot e Arnaud, que foi modelo para outras gramáticas, por demonstrar que "a linguagem se funda na razão, é a imagem do pensamento e que, portanto, os princípios de análise estabelecidos não se prendem a uma língua particular, mas servem a toda e qualquer língua" (PETTER, *op. cit.*, p. 12). Assim, do século XVI ao XVIII, foram retomadas preocupações dos antigos a respeito da linguagem e aprimoradas as sistematizações da língua.

No século XIX, surgem, graças ao desenvolvimento de um método histórico, as gramáticas comparadas e a Linguística Histórica. Para Petter,

O pensamento linguístico contemporâneo, mesmo que em novas bases, formou-se a partir dos princípios metodológicos elaborados nessa época, que preconizavam a análise dos fatos observados. O estudo comparado das línguas vai evidenciar o fato de que as línguas se transformam com o tempo, independentemente da vontade dos homens, seguindo uma necessidade própria da língua e manifestando-se de forma regular" (PETTER, *op. cit.*, p. 12).

O método comparativo, conforme explica Mussalim (2012, p. 29), era um procedimento da Linguística Histórica, a partir do qual se descrevia "uma língua (sua forma fonética, sua organização sintática etc.) não por meio de uma análise interna dela mesma, mas pela comparação com outras diferentes línguas". Segundo Weedwood (*op. cit.*, p. 115-116), apesar das críticas² durante o século XIX, é importante entender que

O método comparativo, na linguística histórica, se preocupa com a descrição de uma língua mais antiga ou de estágios mais antigos de uma língua com base na comparação das palavras e expressões apresentadas em diferentes línguas ou dialetos derivados dela.

Percebe-se, nesse sentido, o marcante interesse descritivo da Linguística (não prescritiva) que, no século XX, alcançaria o posto de ciência. Percebe-se também que, mesmo não sendo o interesse propriamente dito da Linguística, os estudos da linguagem do século XIX ofereceram material sistematizado suficientemente propício à manutenção da prescrição normativa que outrora havia sido instituída pela trajetória histórica de dominação dos povos. Assim, a prescrição surgiu no século III a. C. a partir da necessidade de normatizar a língua do povo que foi dominado por Alexandre Magno, conhecido como O Grande, criando um "padrão

² Para maior aprofundamento, ver item 3.5.3, *Críticas ao método comparativo*, capítulo 3, *A linguística no século XIX*, em *História Concisa da Linguística*, de Barbara Weedwood.

uniforme e homogêneo que se erguesse acima das diferenças regionais e sociais para se transformar num instrumento de unificação política e cultural" (BAGNO, 2007a, p. 63).

A respeito disso, importa ressaltar que Franz Bopp (1791-1867) destacou-se no século XIX, ao lançar "sua obra sobre o sistema de conjugação do sânscrito, comparado ao grego, ao latim, ao persa e ao germânico" (PETTER, *op. cit.*, p. 12), marcando, com esse estudo de gramática comparada, o surgimento da Linguística Histórica. Nessa obra, Bopp procedeu à comparação da morfologia dos verbos de cada uma dessas línguas, demonstrando que havia correspondências sistemáticas entre elas, o que utilizou como fundamento e como meio empírico para revelar o parentesco existente entre esses idiomas (MUSSALIM, *op. cit.*). Apesar de considerada por Petter (*op. cit.*) como o marco do surgimento da Linguística Histórica, os estudos de Bopp enfocaram mais a comparação morfológica do que os vieses da história.

De acordo com Mussalim (*op. cit.*, p. 29), foi apenas com Jacob Grimm (1795-1863) e seu livro *Deutsche Grammatik* que o estudo propriamente histórico estabeleceu-se, porque, nessa obra, o estudioso "interpretou a existência de correspondências fonéticas sistemáticas entre as línguas como resultado de mutações regulares no tempo", chegando a essa ilação após a análise do "grupo germânico das línguas indo-europeias, que tinha seus dados distribuídos em uma sequência de 14 séculos, o que possibilitou o estabelecimento de uma sucessão histórica das formas que estava comparando". Desse modo, a Linguística Histórica (ou diacrônica) provou a capacidade da mutação linguística³ no curso do tempo, havendo,

Portanto, uma diferença importante entre o trabalho de Bopp, anteriormente citado, em que o linguista buscava estabelecer o parentesco entre as línguas a partir do estudo de textos de diferentes línguas, sem, entretanto, pretender seguir nenhuma cronologia entre eles, e o trabalho de Grimm, que, diferentemente, pretendia estabelecer a sucessão das formas que descrevia (MUSSALIM, *op. cit.*, p. 29).

Além de Bopp e Grimm, outros estudiosos, como Hermann Osthoff (1847-1909) e Karl Brugmann (1849-1919), marcaram o século XIX com investigações a respeito da língua e da linguagem, mas a estes últimos interessava a investigação

³ A mutação linguística é entendida por Weedwood (*op. cit.*) em sentido amplo, englobando as mudanças fonéticas, sintáticas e semânticas.

dos mecanismos de mudança linguística, para, "a partir deles, desvendar os princípios gerais do movimento histórico das línguas e não apenas reconstruir estágios remotos das mesmas" (MUSSALIM, *op. cit.*, p. 30). Considerados neogramáticos devido aos posicionamentos adotados em relação ao estudo linguísticos, Osthoff e Brugmann teciam críticas ao pressuposto de independência das línguas e à facilidade com que seus antecessores interpretavam as irregularidades percebidas relativamente às mudanças linguísticas, considerando-as exceções casuais e fortuitas. Por isso, a desaprovação daqueles estudiosos recaía sobre a suscetibilidade de não se dar à língua o aspecto científico que, para eles, era existente nesses estudos (MUSSALIM, *op. cit.*).

Ante todas as considerações e explanações articuladas anteriormente, é possível depreender que foi lento o desenvolvimento das diversas perspectivas que sobre a língua recaíram. Neste item, não se esgotaram, por óbvio, as possíveis abordagens sobre o assunto tampouco foram mencionados todos os estudiosos que se debruçaram sobre a questão da linguagem, dada a relevância e a dimensão do assunto em tela. Nesta parte do trabalho, foi traçado um percurso pontual onde figuraram alguns importantes autores como personagens que construíram parte de uma ampla trajetória acerca dos estudos da linguagem até o início do século XX. O recorte temporal que parte dessa época de assaz importância é a pretensão expositivo-analítica do próximo tópico, especialmente no tocante aos estudos de Saussure (1995) e Bakhtin (2009).

1.2- Os estudos linguísticos ocidentais a partir do século XX

Neste item, as considerações restringir-se-ão às escolas estruturalista europeia (e às principais críticas a ela), gerativista e funcionalista, em virtude da trajetória história que se pretende traçar perpassando pontualmente as teorias de maior vulto. Não se tenciona, contudo, desprezar a importância das demais escolas e contribuições de outros autores aos estudos linguísticos, porque, como se sabe, vários desses estudos estão em plena evolução e é farta a literatura que se desse assunto. Desta feita, o percurso histórico aqui tracejado representa apenas uma parte da riqueza que concerne à área da Linguística e pretende não só reproduzir,

mas também analisar criticamente as possibilidades que podem ser entrevistas nos meandros da história.

1.2.1- Os estruturalismo europeu e algumas das principais críticas a essa corrente

A emergência dos estudos da Linguística moderna, como hoje é conhecida, foi possível graças a Ferdinand de Saussure e ao *Curso de Linguística Geral*. Essa obra, cuja primeira edição data de 1916, não foi escrita de fato por Saussure, mas por seus alunos Charles Bally e Albert Sacehaye, com base em anotações feitas a partir de três cursos ministrados pelo professor na Universidade de Genebra (FIORIN, 2013b). Por se tratar de uma obra póstuma, enviesada⁴ pela visão de seus produtores, é preciso ter sempre em evidência que o trabalho saussuriano é representado pelas percepções de seus alunos, ou seja, pela tentativa de reprodução fidedigna do pensamento do professor.

Segundo entende Mattos (2010), a corrente inaugurada por Saussure se deu em 1916, exatamente após cem anos do aparecimento da Filologia⁵ em 1816. Essa corrente foi tão importante que serviu a outras ciências, como à Etnologia de Claude Lévi-Strauss. O método estruturalista de Saussure consistia em duas vertentes para o processo comunicativo:

A fala (*parole*, no original), que é a parte concreta do ato comunicativo, e a língua (*langue*, no original), que é sua parte

⁴ O vocábulo "enviesado" foi propositadamente escolhido, a fim de pontuar que, "mesmo relatando dados objetivos, o produtor do texto pode ser tendencioso e ele, mesmo sem estar mentindo, insinua seu julgamento pessoal pela seleção dos fatos que está reproduzindo ou pelo destaque maior que confere a certos pormenores" (FIORIN & SAVIOLI, 2003, p. 251). Isso não significa que está em xeque a credibilidade da obra de Saussure, mas que, a todo tempo, deve ser lembrado que o *Curso de Linguística Geral* foi publicado após a morte do linguista genebrino, sendo crível que Bally e Sacehaye, apesar de tentarem resgatar fidedignamente as explicações do mestre, podem ter feito uso do "viés" com vistas a dar maior credibilidade ao que foi escrito. Na verdade, trata-se de um recurso argumentativo que, neste trabalho, é empregado para dar vulto ao fato de que a obra póstuma de Saussure é "atravessada" pela visão do outro.

⁵ Segundo Mattos (2010), à Filologia cabe o estudo da língua escrita, da literatura e da cultura do povo a que elas pertencem, trabalhando com a língua sob um prisma diverso do que é adotado pela Linguística. Para o autor, essa ciência também trabalha com a língua, observando-a, bem como aos dialetos e socioletos, mas se preocupa precipuamente com a língua falada através das épocas ou numa época específica. Há, outrossim, em Saussure (1995, p. 7), o registro de que "a língua não é o único objeto da Filologia, que quer antes de tudo, fixar, interpretar, comentar textos", além de compará-los. Por isso, a origem da Filologia comparativa se deu com o advento da obra Bopp, quando se descobriu que as línguas poderiam ser comparadas entre si.

abstrata. A importância que ele conferiu à fala passou a distinguir com toda nitidez o que é Linguística e o que é Filologia: o texto escrito é uma fala artificial (MATTOS, *op. cit.*, p. 18).

O tratamento dispensado por Saussure a essas duas vertentes, posteriormente conhecidas como dicotomia, considera que o estudo da linguagem comporta, de fato, duas partes: "uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; [...] outra, secundária, tem por objeto a parte individual da língua, vale dizer, a fala" (SAUSSURE, 1995, p. 27). Esse trecho da obra saussuriana demonstra com clareza que foi a língua, e não a fala, o objeto adotado para os estudos estruturalistas do autor. Demonstra, além disso, a tentativa de dar tratamento social à língua, ainda que isso não constituísse seu objeto de estudo, mas a língua como código. Na verdade, Saussure (1995) entende que ambos os objetos que compõem a dicotomia proposta acerca do estudo da linguagem têm implicação mútua e estreita ligação, porque, para ele, a fala não seria inteligível nem produziria todos os seus efeitos se não houvesse a língua. Da mesma forma, a fala é necessária ao estabelecimento da língua. Eis aí a implicação mútua a que se referia o autor.

Tendo em vista que estruturalismo de Saussure pode ser sintetizado a partir dessa dicotomia, vale registrar como Weedwood (*op. cit.*) simplifica o entendimento dos termos *langue* e *parole*, a fim de lapidar a compreensão de expressões trazidas de outro idioma. Para a autora,

Embora *langue* signifique "língua" em geral, como termo técnico saussuriano fica mais bem traduzido por 'sistema linguístico', e designa a totalidade de regularidades e padrões de formação que subjazem aos enunciados de uma língua. O termo *parole*, que pode ser traduzido por 'comportamento linguístico', designa os enunciados reais (WEEDWOOD, *op. cit.*, p. 127).

Apesar de eleger a língua como ponto de sua preocupação, Saussure (*op. cit.*, p. 27), no *Curso de Linguística Geral*, deixa claro em sua obra que "é a fala que faz evoluir a língua; são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos", asseverando que há entre ambas uma verdadeira interdependência e que "a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro" (*ibid.*, p. 16). Para o autor, "a língua é uma coisa de tal modo distinta que um homem privado do uso da fala conserva língua, contanto que compreenda os signos vocais que ouve" (*ibid.*, p. 22). Essa assertiva

pode ser compreendida, então, à luz dos princípios da coercitividade e da exterioridade, utilizados pelo linguista francês Antoine Meillet (1866-1936) com base na obra de Émile Durkheim (CALVET, 2002).

Com efeito, se a língua for concebida como coercitiva, ou seja, imposta independentemente da vontade, já que o indivíduo nasce imerso numa realidade em que a língua é preexistente a ele, o entendimento de Saussure (*op. cit.*, p. 23) de que, "enquanto a linguagem é heterogênea; a língua [...] é de natureza homogênea", de certa forma, procederia, uma vez que a língua "constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas" (*id.*, p. 23). De forma análoga, se concebida como exterior ao indivíduo, a língua seria "classificável entre os fatos humanos" (*id.*, p. 23). Os motivos expostos, ainda que insuficientes e frágeis, poderiam participar do entendimento do porquê de Saussure (1995) dedicar-se à abstração que acredita ser inerente à língua, mas não seria capaz de se aproximar de uma explicação do suposto caráter social que o autor atribui à língua.

Sobre isso, Calvet (2002) reconhece que Meillet, frequentemente apresentado como discípulo de Saussure, é mais preciso quanto à noção de fato social do que o linguista genebrino. Para Calvet (*op. cit.*, p. 15), "as passagens em que Saussure declara que 'a língua é parte social da linguagem' ou que 'a língua é uma instituição social' chocam por sua indefinição teórica", tratando-se mais de "um princípio geral, uma espécie de exortação que muitos linguistas estruturalistas retomarão depois dele sem nunca prover os meios heurísticos para assumir essa afirmação". As críticas de Calvet (2002) recaem também sobre o fato de Saussure (1995) insistir no caráter sistêmico da língua, considerando-a em si mesma, e se estendem a outros estudiosos, tais como Bloomfield, pesquisador da escola estruturalista americana, Hjelmslev e Chomsky, da escola gerativista. Em defesa desse caráter social, assevera Calvet (*op. cit.*, p. 12) que "as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes".

Nesse ponto, vale mencionar, sem embargo das críticas de Calvet (*op. cit.*) ao caráter sistêmico atribuído por Saussure à língua, que essa definição "inscreve a Linguística em um domínio científico específico, o da Semiologia, ciência geral que estuda a vida dos signos (incluindo a escrita dos surdos, os ritos simbólicos, as formas de polidez, os sinais militares etc.) no seio da vida social" (MUSSALIM, *op. cit.*, p. 41). Logo, as críticas ao estruturalismo saussuriano devem pontuar

oportunamente que, afora as influências conceituais visíveis nos compêndios gramaticais, essa corrente teórica é também importante no que concerne às implicações de base para a edificação de uma ciência mais geral do que Linguística e para a construção de correntes que se fundaram a partir das críticas ao estruturalismo. Cumpre observar que a essa ciência mais geral, "Saussure a denominou *Semiologia*; Pierce a chamou de *Semiótica*" (PETTER, *op. cit.*, p. 17).

Ocorre ainda que as contribuições de Saussure (*op. cit.*) não se restringiram à dicotomia *langue/parole*. A teoria do signo, segundo a qual "o signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica" (p. 80), ou seja, significado e significante, respectivamente, também foi de grande importância para os estudos estruturalistas e propunha, duas características: a arbitrariedade do signo, entendido este como "o total resultante da associação de um significante com um significado" (p. 81), de modo que não há relação necessária entre um e outro, e a linearidade do significante, visto que ele "representa uma extensão [...] e essa extensão é mensurável numa só dimensão: é uma linha" (p.84). Além disso, Saussure registra a imutabilidade do signo, porque "nunca se consulta a massa social [em relação à ideia que o significante representa] nem o significante escolhido pela língua poderia ser substituído por outro" (p. 85).

Outro aspecto relevante na Linguística moderna proposta por Saussure (1995) foi a introdução de "um novo ponto de vista no estudo das línguas, o ponto de vista sincrônico, segundo o qual as línguas eram analisadas sob a forma que se encontravam num determinado momento histórico, num ponto do tempo" (PETTER, 2014, p. 18). Como foi assinalado no item anterior, os linguistas do século XIX preocupavam-se em estudar as mudanças linguísticas através do tempo. Nessa época, em que os estudos linguísticos eram históricos (ou diacrônicos), o recorte de um momento histórico determinado para análise não era considerado até que, no século XX, Saussure propôs a Linguística sincrônica. A propósito disso, Petter (2014, p. 18) ressalta que, "embora defendesse a perspectiva sincrônica no estudo das línguas, Saussure reconhecia a importância e a complementaridade das duas abordagens". Essa distinção encontra, inclusive, reflexão em compêndios gramaticais. Eis um desses posicionamentos:

Por *sincronia* entende-se, em princípio, a referência à língua em dado momento do seu percurso histórico, 'sincronizada' sempre com seus falantes, e considerada no seu funcionamento no falar como

descrição sistemática e estrutural de um só sistema linguístico ('língua funcional'), enquanto por *diacronia* se entende a referência à língua através do tempo, isto é, o estudo histórico das estruturas de um sistema ('gramática histórica'), e como história da língua. Todavia, neste último aspecto, sincronia e diacronia não são correlativos, pois se se levar em conta o caráter parcialmente inovador de todo signo linguístico, toda língua viva está num perpétuo devenir, já que o aspecto sincrônico, para uma língua considerada na sua totalidade, metodologicamente imposto e necessário, é apenas uma abstração científica para estudar como a língua funciona e os traços que, entre dois momentos do seu desenvolvimento, se mostram constantes. Até para fins práticos necessitamos considerar a língua como algo estável e constante. Assim, a descrição sincrônica prescinde da história, no sentido de que não a abarca, mas a diacronia não pode prescindir das sincronias. Por fim, não se pode perder de vista que a descrição da língua num momento do seu desenvolvimento é parte da história dessa língua. Uma língua viva nunca está plenamente feita, mas se faz continuamente graças à atividade linguística (BECHARA, 2009, p. 40).

Sobre esse assunto, Petter (*op. cit.*, p. 18) sintetiza que "em sincronia os fatos linguísticos são observados quanto ao seu funcionamento, num determinado momento", diferentemente do que ocorre em diacronia. No processo diacrônico, "os fatos são analisados quanto às suas transformações, pelas relações que estabelecem com os fatos que o precederam ou sucederam". Eis então outra contribuição de Saussure dentre muitas. E, por serem muitas de fato, não estão, por óbvio, esgotadas neste trabalho. Pela mesma razão, além de Calvet (2002), outros estudiosos teceram críticas a Saussure (1995). Do meio deles, importa aqui destacar os pensamentos de Bakhtin (2009), cuja obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* emergiu também com uma abordagem social⁶ da língua.

Relativamente à retrocitada obra de Bakhtin (2009), a questão da língua, embora entendida como um fato social, assim como em Saussure (1995), não é tratada pelo viés da abstração, da homogeneidade e da rejeição à fala como manifestação individual. Ao revés, o estudioso russo "valoriza a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais" (BAKHTIN, 2009, p. 14). Essa compreensão a respeito da fala é o resultado de o autor considerá-la como "o motor das transformações linguísticas", não sendo, portanto, individual, mas social, na medida em que "os conflitos da língua refletem os

⁶ Segundo consta em Calvet (*op. cit.*), vários adeptos do marxismo preocuparam-se com a abordagem social da língua. Além de Bakhtin, constam Lafargue, Marr e Stálin como autores marxistas.

conflitos de classe no interior mesmo do sistema" (idem, p. 14). Para Bakhtin (2009, p. 14), em razão de a ação comunicativa verbal não poder se separar de formas outras de comunicação, acaba por implicar "conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, etc."

Na verdade, essas implicações registradas por Bakhtin (2009) em relação aos critérios de dominação, hierarquia e reforço de poder são atribuídas modernamente às gramáticas normativas por inúmeros estudiosos que se dedicam ao caráter social da língua. Para tais pesquisadores, aquilo que há de social na língua é entendido em sentido amplo, não devendo, por consequência, contribuir para a propagação do preconceito linguístico e do estigma social tampouco emperrar a mobilidade social apenas porque a padronização não é seguida à risca. Obviamente, os defensores do objetivismo abstrato (tal como o era Saussure (1995)) sustentam posicionamentos diversos a respeito desse assunto, uma vez que pontos de vista múltiplos foram desenvolvidos devido à forma peculiar como cada autor se apropriou das noções estruturalistas de Ferdinand Saussure. Um exemplo disso é a consideração de que "a legitimidade é concedida a determinadas maneiras de falar e escrever" (HANKS, 2008) em detrimento de outras menos prestigiadas.

É nessa linha de raciocínio que Bakhtin (2009, p. 15) manifesta a percepção de que "todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua", reconhecendo que "a variação é inerente à língua e reflete variações sociais". (idem, p. 15). Por considerar o signo linguístico como dinâmico e vivo, Bakhtin (2009) ataca tanto a homogeneidade proposta por Saussure (1995) quanto a noção de sincronia, porque, "com efeito, em nenhum momento o sistema está realmente em equilíbrio, e isto todos os linguistas admitem" (BAKHTIN, 2009, p. 15). Dessa forma, o signo, para o autor russo, é concebido como mutável e naturalmente vivo, mas à classe dominante interessa torná-lo monovalente. Uma vez que a proposta aqui existente é a de apenas resgatar as críticas de Bakhtin (2009) à obra de Saussure (1995), não se pretende desenvolver os conceitos de enunciação, superestrutura e de ideologia⁷,

⁷ Para maior aprofundamento do tema, conferir *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Mikhail Bakhtin (2009). Vale também a leitura complementar de *Linguagem e ideologia*, de José Luiz Fiorin (2007).

mas apenas as noções mais gerais de que se vale aquele autor para refutar ou contradizer algumas noções saussurianas.

1.2.2- O gerativismo e as ideias de Chomsky

O gerativismo surgiu em 1957, com a publicação do livro *Syntactic Structures*, por Avram Noam Chomsky, professor do Massachusetts Institute of Technology e nascido em 1928. Nessa obra, o estudioso desenvolveu o conceito de gramática gerativa, distanciando-se do estruturalismo saussuriano do início do século XX, pois evidenciou que as análises sintáticas frasais até então praticadas eram, na verdade, inadequadas em diversos aspectos. Por isso, a proposta chomskiana em relação à gramática gerativa era o oferecimento de uma nova maneira de analisar os enunciados, levando em conta o nível subjacente da estrutura. Apesar de trabalhar com a questão atinente à língua de forma distinta de como o fez Saussure (1995), o gerativismo também valeu-se de uma dicotomia, mas com fins diversos dos pretendidos pelo linguista suíço (WEEDWOOD, 2002).

Essa dicotomia chomskiana diz respeito à oposição entre os conceitos de Língua E e de Língua I, sendo que a primeira considera que a "linguagem é um construto teórico formulado a partir da totalidade dos enunciados linguísticos produzidos numa comunidade homogênea" (NEGRÃO, 2013, p. 77-78), ou seja, representa a língua externa; a segunda língua, por sua vez, prevê que "a linguagem é um sistema interno à mente humana com propriedades específicas determinadas pela relação da língua com os demais componentes cognitivos" (NEGRÃO, *op. cit.*, p. 78), ou seja, trata-se de uma língua internalizada. Nota-se, nessa distinção dicotômica, que a proposta de Chomsky não tenciona tratar do lado social da linguagem como o faz Saussure (1995), mas de um dispositivo inato "que contém as regras de todas as línguas" (SANTOS, 2014, p. 221).

Segundo Negrão (*op. cit.*, p. 76), a teoria gerativa definiu "a língua como um sistema de princípios conhecidos intuitivamente por qualquer falante, princípios esses que integram, juntamente com outras capacidades cognitivas, a mente humana". Isso significa, em outras palavras, que os estudos de Chomsky aproximaram "a Linguística dos estudos biológicos e das ciências cognitivas. A língua não é mais objeto social, ela é um componente central da natureza humana"

(NEGRÃO, *op. cit.*, p. 76-77). Essa assertiva de Negrão (2013) já pontua a primeira de muitas distinções entre o gerativismo de Chomsky e o estruturalismo europeu de Saussure (1995) e explica por que Santos (2014) considera que a teoria gerativa é uma das hipóteses de aquisição da linguagem: o inatismo, segundo o qual "o ser humano é dotado de uma gramática inata" que atua de forma independente em relação à cognição, já que pode haver "famílias inteiras com problemas linguísticos [...], enquanto suas capacidades cognitivas são normais" (SANTOS, *op. cit.*, p. 220), e vice-versa.

Segundo Mussalim (2012, p. 69), o pressuposto inatista sustenta-se, em resumo, sobre três supostas evidências

a) a de que todos os grupos humanos, em todos os lugares e independentemente de sua complexidade cultural, falam uma língua natural – fato que pode ser considerado forte argumento a favor da tese de que a faculdade da linguagem é uma propriedade da espécie humana e não uma criação cultural; b) o fato de todas as línguas terem o mesmo grau de complexidade (basicamente o mesmo número e a mesma natureza de regras) pode ser tomado como evidência de que há uma base natural para a linguagem; c) a rapidez (entre 18 e 24 meses) com que a criança, exposta a uma fala fragmentada, cheia de frases incompletas e truncadas, passa a dominar um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constitui a sua gramática internalizada – esse argumento, conhecido como argumento da 'pobreza de estímulo', pode ser tomado como forte evidência de que algo da linguagem já está lá, inscrito na mente/cérebro do falante e, por isso, tem que se aprender pouca coisa para falar uma língua.

A rigor, o gerativismo é uma teoria não acabada que se distancia do estruturalismo, por entender a possibilidade de liberdade da língua e permitir ao falante a criação de uma infinidade de orações nunca utilizadas anteriormente, além de propiciar o entendimento de enunciados totalmente novos. Trata-se do que Chomsky denomina de criatividade (SANTOS, 2009). Esse entendimento de fato não se coaduna com os registros contidos na obra de Saussure (1995) no que concerne à concepção de que a língua é uma convenção composta por um ambiente de normas no qual o indivíduo já nasce imerso. Na verdade, a gramática gerativa, sendo entendida como fundamento para a circunscrição do inatismo no campo das teorias da aquisição da linguagem,

É um conjunto de regras que, operando sobre um vocabulário finito, gera um conjunto (finito ou infinito) de sintagmas (cada um composto de um número finito de unidades), definindo assim um sintagma bem

formado como aquele que é caracterizado pela gramática (LYONS, 2011, p. 94).

Por outro lado, o gerativismo chomskiano se aproxima do estruturalismo saussuriano em relação à existência da necessidade de distinção entre o sistema linguístico em si e uso desse sistema no contexto da enunciação. Enquanto Saussure (1995) adota as terminologias *langue* e *parole* para distinguir o sistema linguístico da fala, ou seja, do uso individual da língua em um contexto próprio, Chomsky se vale dos conceitos de *competência* e *desempenho*, considerando este como o comportamento linguístico determinado tanto pela *competência* (porção do conhecimento que permite ao indivíduo construir as sentenças) quanto por fatores não linguísticos, tais como "convenções sociais, crenças acerca do mundo, as atitudes emocionais do falante em relação ao que está dizendo, seus pressupostos sobre as atitudes de seu interlocutor, etc." (LYONS, 2011, p. 173).

Partindo dessa correlação, o conhecimento linguístico acaba por ser concebido pelo gerativismo como uma relação entre mente e cérebro, dentro de uma estrutura que articula biologia e linguagem em um amplo campo interdisciplinar, a partir do qual "a Gramática Gerativa assume que os seres humanos nascem dotados de uma faculdade da linguagem, que é um componente mente/cérebro especificamente dedicado à língua" (NEGRÃO, SCHER e VIOTTI, 2014, p. 96). Nesse ponto, é preciso distinguir que, diferentemente, do *desempenho*, que é determinado por fatores não linguísticos e designa mais o comportamento do que o uso, é a noção de *performance* que recobre "a nossa habilidade no uso concreto da língua, nas mais variadas situações de fala" (NEGRÃO, SCHER e VIOTTI, 2014, p. 113). Isso significa, por exemplo, que, embora os diversos indivíduos tenham *competência* para a produção de inúmeras sentenças, nem sempre sua *performance* será análoga. Basta comparar o uso concreto da língua pelos escritores com o uso feito pelos indivíduos comuns para perceber que a habilidade no manejo da língua também é distinta. Eis aí uma questão de *performance*.

Sobre esse assunto, cabe também um importante ponto que diferencia os conceitos de *competência* e de *performance*. Segundo Negrão, Scher e Viotti, (2014, p. 113), as "estranhezas causadas por questões de *performance* são parte do nosso dia a dia, enquanto as violações dos princípios que constituem nossa competência não ocorrem na realidade". As autoras ilustram, a título de exemplo, que a sentença "quem que o carro que comprou é zero?" não ocorreria na realidade, sendo,

portanto, uma questão de *performance*, e não de *competência*, uma vez que esta, com efeito, está relacionada à "capacidade de produzir e de compreender sentenças sintaticamente bem formadas" (LYONS, 2011, p. 173).

Dessa forma, pode-se perceber que, como uma das teorias linguísticas que emergiram no século XX, o gerativismo associa a linguagem às questões relacionadas à mente, cuja expressão máxima é a Gramática Universal, internalizada, que se baseia na predisposição biológica do indivíduo para a capacidade da linguagem, propondo, assim, que a faculdade da linguagem é inata. Há de se mencionar, por fim, que, mesmo revestidos de aspectos considerados controversos, o gerativismo é uma teoria da linguagem que possui vários seguidores, exercendo uma grande influência não só na área da Linguística, mas também em filosofia, psicologia e outras áreas preocupadas com a linguagem.

1.2.3- O funcionalismo e as contribuições da Escola de Praga

Assim como o estruturalismo⁸ e o gerativismo, que têm seu lugar demarcado entre as diferentes formas como a língua é vista e abordada, o funcionalismo⁹ também traz um novo tratamento linguístico que ora converge com as correntes anteriores, ora diverge delas. Segundo Lyons (2011, p. 166), de forma geral, em Antropologia e Sociologia, os termos "estruturalismo" e "funcionalismo" são utilizados em referência a teorias ou a métodos de análise que contrastam entre si, mas, em Linguística, o "funcionalismo é mais corretamente visto como um movimento particular dentro do estruturalismo", caracterizando-se "pela crença de que a estrutura fonológica, gramatical e semântica das línguas é determinada pelas funções que têm que exercer nas sociedades em que operam". Essa concepção adveio dos estudos da Escola de Praga.

Essa Escola teve origem a partir do Círculo Linguístico de Praga, que foi fundado em 1926, representada por vários estudiosos, entre eles os russos Roman

⁸ O termo "estruturalismo" doravante designará sempre as ideias do estruturalismo europeu de Saussure, não se mencionando a corrente americana por não se tratar do objetivo desse subitem.

⁹ O funcionalismo também se desenvolveu nos Estados Unidos tendo como principais autores Elisabeth Closs Traugott, Paul Hopper, Sandra Thopsom e Talmy Givón. Como o primeiro capítulo seguiu dedicando-se aos estudos europeus, assim continuará a análise da trajetória histórica dos estudos linguísticos, valendo, aqui, o registro da grande importância dos saberes construídos nas diversas partes do mundo.

Jakobson e Nicolaj Trubetzkoy, seus expoentes. Assim que o manifesto da Escola de Praga foi apresentado, em Haia, no Primeiro Congresso Internacional de Linguística, tornando-se amplamente divulgado e conhecido, vários intelectuais começaram a se associar ao movimento (LYONS, 2011). Apesar de considerado como uma orientação que partiu das noções saussurianas e do reconhecimento da importância do estruturalismo europeu, o funcionalismo se firmou sobre bases outras que promoveram divergências entre este e a escola estruturalista, "especialmente na distinção entre lingüística sincrônica e diacrônica e na homogeneidade do sistema lingüístico" (LYONS, *op. cit.*, p. 167).

Dessa forma, é preciso cautela ao se apresentar o funcionalismo como um movimento dentro do estruturalismo, porque, já em princípio de análise, o funcionalismo defende que "o sistema linguístico é estruturado a partir do uso da língua, rompendo, nesse sentido, com o postulado central da teoria saussuriana, a saber, que a língua tem sua ordem própria de funcionamento e só a essa ordem obedece" (MUSSALIM, 2009, p. 82). Na verdade, enquanto o estruturalismo apregoa o caráter sistêmico da língua, tomando-a como objeto de estudo e ignorando a fala, por se tratar do uso individual dessa língua, o funcionalismo se preocupa justamente com a língua em uso, implicando, inclusive as considerações dos processos de variação e mudança. Por isso, ainda que sejam apresentados pontos em que o funcionalismo se aproxima da abordagem proposta por outras correntes linguísticas, o que se pretende é dar visibilidade ao postulado fundamental da teoria funcionalista.

Nessa linha de raciocínio, Weedwood (*op. cit.*, p. 138) entende que a teoria funcionalista implica "uma apreciação da diversidade de funções desempenhadas pela língua e um reconhecimento teórico de que a estrutura das línguas é, em grande parte, determinada por suas funções características" e, a partir dessa definição, menciona a análise funcional da linguagem promovida pelo psicólogo alemão Karl Bühler¹⁰ com a respectiva fixação das funções cognitiva, expressiva e conativa (ou instrumental) da linguagem como um estudo influenciado pela teoria funcionalista, embora o estudo não tenha sido oriundo da Escola de Praga. Ao que parece, a relação com Bühler deu aos estudos linguísticos de Praga um contorno diferenciado das outras escolas estruturalistas da Europa, já que esse estudioso "via

¹⁰ Conferir Weedwood (2002) para aprofundamento do tema.

a função como um elemento essencial à linguagem" (KENNEDY e MARTELOTTA, 2003, p.18).

Isso significa que as abordagens funcionalistas podem se dar com tamanha distinção de forma que não podem ser reunidas em um único modelo teórico, sendo possível, entretanto, o reconhecimento de um ponto em comum entre os mais diversos estudos funcionalistas: "todos concebem a linguagem como um instrumento de comunicação e de interação social, cuja forma se adapta às funções que exerce" (MUSSALIM, 2009, p. 82). Sem embargo dessa assertiva, Kennedy e Martellota (2003) explicam que a noção de função é problemática porque vários autores a utilizam na caracterização de suas análises com sentidos distintos, resumindo que, para os estudiosos da Escola de Praga, esse conceito é percebido a partir do fato de que "a língua deve ser entendida com um sistema funcional, no sentido de que é utilizada para determinado fim" (p. 18).

Pode-se notar, pela análise da afirmação de Kennedy e Martellota (2003), que o caráter sistêmico da língua, tão caro ao estruturalismo, figura também na corrente funcionalista, não em consideração da língua como um fim em si mesma, mas a partir de uma relação de funcionalidade em que uma estrutura exerce uma determinada função a depender do uso. Decerto, isso demonstra o rompimento com o paradigma estruturalista da homogeneidade da língua e a emergência da autonomia do sistema linguístico, inaugurando uma nova maneira de pensar a língua. De acordo com Lyons (2011), o primeiro impacto causado pela Escola de Praga foi na área da fonologia, com o estudos de Trubetzkoy sobre os traços distintivos que, posteriormente, foram incorporados à teoria da fonologia gerativa.

O estudo de Trubetzkoy foi de extrema importância para o plano fonológico, pois o contraste funcional foi acolhido acima da pura distinção estruturalista entre fonética e fonologia. Para esse linguista da Escola de Praga, segundo Weedwood (2002, p. 139), o fonema deixou de ser considerado como "a unidade mínima de análise", passando a ser definido como "feixes de traços distintivos" que podem se manifestar na sonoridade ou vozeamento, na labialidade, na nasalidade. Assim, "cada fonema [...] é composto de um número de características articulatórias e se torna distinto de cada outro fonema da língua pela presença ou ausência de ao menos um traço". Exemplos disso são os fonemas /n/ e /m/ comparados aos fonemas /t/ e /d/: estes não exibem traços de nasalidade; aqueles sim. Eis a função distintiva de Trubetzkoy.

Além da função distintiva, merecem destaque a função demarcadora e a expressiva. Quanto à primeira, Lyons (2001, p. 167) elucida que alguns traços, denominados pelo autor de suprasegmentais, tais como acento, tom, duração, etc., "têm função demarcadora, e não distintiva, em determinados sistemas lingüísticos", não servindo para "distinguir uma forma de outra na dimensão substitutiva (ou, em termos saussurianos, paradigmática) de contraste", mas para reforçar a coesão fonológica das formas, como ocorre com o fonema /h/, que raramente ocorre na língua inglesa em posição que não seja o início de um morfema, à exceção dos nomes próprios. Quanto à função expressiva, trata-se da "indicação dos sentimentos ou da atitude do falante", relacionada à pronúncia enfática de determinadas palavras de acordo com a intenção expressiva, não sendo traço distintivo nem demarcando a posição de fronteira de morfema.

Muitas outras contribuições foram trazidas à baila pelo funcionalismo, entre elas a distinção entre *tema* e *rema*¹¹. Enquanto o *tema* diz respeito ao que já é conhecido no contexto, o *rema* é a parte responsável por trazer a informação nova sobre o tema. Por isso, alguns autores chamam o *tema* de *tópico* ou *assunto psicológico* e o *rema* de *comentário* ou *predicado psicológico* (WEEDWOOD, 2002). Esse é mais um dos contributos funcionalistas para a sintaxe, que, na verdade, "é em parte determinada pela função comunicativa dos vários constituintes e pelo modo como eles se relacionam com o contexto do enunciado" (WEEDWOOD, 2002, p. 143).

Assim, não pretendendo esgotar esses tópicos, em razão da sua relevância, foram destacados, até aqui, alguns dos principais pensamentos linguísticos que constituíram (e ainda constituem, já que muitas correntes estão em pleno desenvolvimento e uso) uma trajetória marcada por mudanças de convicções, críticas de novos autores a estudos anteriores e agregação de percepções a propostas linguísticas já existentes. Isso demonstra a riqueza da diversidade dos pensamentos linguísticos e que cada ponto aqui abordado sinteticamente é, em outras palavras, um "mar" de conhecimentos de podem e devem ser aprofundados.

¹¹ Obviamente, esse assunto, assim como outros já abordados, não será desenvolvido neste capítulo, já que se pretende delinear uma trajetória de relevância dos estudos linguísticos, destacando os principais pontos de contribuição das correntes. Além disso, trata-se de um tema relevante dentro dos estudos funcionalistas, merecendo menção neste trabalho. Para noções introdutórias, conferir Weedwood (2002).

2. A EMERGÊNCIA DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E A PREOCUPAÇÃO COM A QUESTÃO SOCIAL INERENTE À LÍNGUA

O termo Sociolinguística surgiu em meados dos anos de 1960, em um congresso organizado por William Bright na Universidade da Califórnia (Los Angeles). Nesse congresso estavam presentes vários pesquisadores cujos estudos se voltavam para a relação entre linguagem e sociedade, como: John Gumperz, Einar Haugen, Dell Hymes, John Fisher, José Pedro Rona e William Labov, a quem, mais tarde, foi atribuída a paternidade da vertente variacionista¹² da Sociolinguística. Inicialmente, a proposta de Bright (1974) para a Sociolinguística

Era demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social, ou seja, relacionar as variações lingüísticas observáveis em uma comunidade às variações existentes na estrutura social desta mesma sociedade (BRIGHT, 1974 *apud* ALKMIM, 2001, p. 28).

Para Bright (1974), a diversidade linguística seria o objeto de estudo da Sociolinguística, estando tal objeto relacionado a fatores tais como: identidade social do emissor ou falante, identidade social do receptor ou ouvinte, o contexto social e o "julgamento social distinto que os falantes fazem do próprio comportamento lingüístico e sobre os outros, isto é, as atitudes linguísticas" (ALKMIM, 2001, p. 29). Na verdade, foi a partir da atividade de pesquisadores da Antropologia Linguística, especialmente de Franz Boas e seus discípulos Edward Sapir e Benjamin Whorf, que a Sociolinguística se constituiu e nasceu "marcada por uma origem interdisciplinar" (ALKMIM, 2001, p. 29-30). Segundo Monteiro (2002), a língua é objeto de estudo de vários ramos do conhecimento, distinguindo-se pela forma de análise desse objeto. Entre as várias disciplinas que se aproximam do campo a que

¹² É preciso ressaltar que a Sociolinguística comporta também uma vertente interacional, denominada Sociolinguística Interacional, que tem seus estudos ligados à análise da conversação e da interação, mais do que à questão da variação linguística. Um exemplo de disciplina mais próxima da vertente interacional do que da variacionista seria a Etnografia da Comunicação, que se interessa "em descrever e analisar as formas dos 'eventos de fala' especificamente, as regras que dirigem a seleção que o falante opera em função dos dados contextuais relativamente estáveis, como a relação que ele contrai com o interlocutor, com o assunto da conversa, e outras circunstâncias do processo de comunicação" (CAMACHO, 2001, p. 50). Nesse sentido, Bagno (2007a, p. 54) afirma que a Sociolinguística interacional prefere a investigação da "situação de uso, o momento em que ocorre a interação: quem está dizendo o quê, a quem, onde, quando, dentro de que relações da hierarquia social, com que intenção etc?". Isso significa que os estudiosos dessa área concentram-se mais no modo como os atores sociais em cena se valem de recursos linguísticos e estruturais da língua, tais como questões fonético-fonológicas, morfossintáticas, etc, para proceder ao manejo comunicativo, do que nesses recursos propriamente ditos.

se dedica a Sociolinguística estão a sociologia da linguagem, a etnografia da comunicação, a dialetologia, a geografia linguística e a pragmática, cada qual com uma forma própria de abordar a língua.

A vertente variacionista tem como objeto precípuo de estudo a variação linguística, sendo esta entendida como "um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente", sofrendo, inclusive, alternâncias de uso que "são influenciadas por fatores estruturais e sociais" (MOLLICA, 2013, p. 9-10). Por isso, para essa vertente da Sociolinguística,

O exame da linguagem no contexto social é tão importante para a solução de problemas próprios da teoria da linguagem, que a relação entre língua e sociedade é encarada como indispensável, não mero recurso interdisciplinar. Como a linguagem é, em última análise, um fenômeno social, fica claro, para um sociolinguista, que é necessário recorrer às variações derivadas do contexto social para encontrar respostas para os problemas que emergem da variação inerente ao sistema linguístico (CAMACHO, 2001, p. 50).

A rigor, não só a variação linguística, mas também o "contato entre as línguas, questões relativas ao surgimento e extinção linguística, multilinguismo, [...] e mudança constituem temas de investigação na área" da Sociolinguística (MOLLICA, 2013, p. 10). Isso significa que, apesar de a variação ser o foco da vertente variacionista, a Sociolinguística, como um ramo amplo e fértil da Linguística, preocupa-se com diversos assuntos que cruzam língua e sociedade. Logo, nota-se a importância registrada para o caráter social que reveste a língua, não considerando-a em si mesma, mas em sentido amplo, o qual é claramente relacionado ao contexto social, ou seja, as situações reais de uso. Alkmim (2001) sintetiza o objeto da Sociolinguística como o estudo da língua falada em relação ao contexto social, partindo da comunidade linguística, entendida como o conjunto de indivíduos que, além de interagirem verbalmente, também compartilham um conjunto de normas relativas aos usos.

Nessa direção, as normas a que se refere Alkmim (*op. cit.*) são compiladas pela gramática normativa, acusada de perpetuar a noção de erro¹³, que é resultante "de visões de mundo, de juízos de valor, de crenças culturais, de ideologias" (Bagno, 2007a, p. 61), uma vez que, a língua, vista de dois lados, pode comportar duas ordens que se contrapõem: a primeira, relativa ao discurso científico, trabalha com

¹³ Por se tratar de um assunto demasiado amplo e que merece o devido aprofundamento, não se pretende tratar, neste capítulo, sobre os pontos de divergência entre a gramática normativa e a Sociolinguística.

noções de variação e mudança¹⁴ e tem como base as teorias da Linguística; a segunda, firmada pelo senso comum, opera com a noção de erro e concepções já ultrapassadas, além de preconceitos sociais. Dessa forma, é necessário, para a investigação de dois pontos de vista díspares, recorrer à Sociolinguística, por se tratar de uma ciência interdisciplinar que não apregoa conceitos e discriminações que podem levar à exclusão social (BAGNO, 2007a).

Seguindo o entendimento de que as línguas variam, é importante registrar também que, mesmo com foco na fala, a Sociolinguística variacionista não exclui a escrita de suas possibilidades de análise, visto que nela a variação também pode se manifestar. O que significa, contudo, dizer que as línguas variam? Segundo Beline (2014), em sentido amplo, a variação pode ser pensada a partir das diferentes línguas que existem no mundo e, afunilando o foco para a análise de apenas um país (o Brasil, por exemplo), a partir das diferenças existentes na língua que, apesar de comportar a diversidade linguística, não impede a comunicação entre os falantes. Ainda que essa variação seja detectada no léxico do idioma, o que importa é que existe a possibilidade de referência a um mesmo objeto, fruta, planta, etc., pela utilização de vocábulos diversos. Além do léxico, a variação pode ocorrer a depender do lugar (variação diatópica) em que a língua é manejada, bem como da situação de formalidade de uso (variação diafásica), dentre outras.

Essa explicação sintética de Beline (2014) demonstra não só que existem várias formas possíveis de ocorrência de um vocábulo, mas também que as "atitudes linguísticas [...] são poderoso fator de evolução das línguas" (CALVET, 2002, p. 81). Aliás, Bagno (2007a) assevera que, em todos os níveis da língua, ocorre variação, seja fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical, estilístico-pragmática, mas registra que essa variação não é fortuita e sujeita ao caos, mas organizada e condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos. Quanto aos fatores linguísticos de condicionamento que asseguram a heterogeneidade ordenada da língua, o autor exemplifica com a análise da pronúncia das palavras *raspa* e *rasga*, explicando que:

¹⁴ Variação e mudança linguísticas são conceitos distintos, mas que se interconectam. Segundo Viotti (2013, p. 146), a Sociolinguística variacionista entende a língua como um sistema heterogêneo, mas ordenado, constituído por elementos variáveis, sendo que "as variações de um elemento variável são chamadas *variantes*". Quando uma variação se verifica ao longo do tempo, ela poder vir a causar uma mudança. Logo, "variação e mudança são dois lados de um mesmo processo linguístico".

Na primeira palavra aparece um som [s], enquanto na segunda aparece um som [z], embora as duas se escrevam com a mesma letra s. Por quê? Muito simples: o s de raspa vem antes de um /p/, que é uma consoante surda, isto é, produzida sem a participação das pregas (ou cordas) vocais, e por isso o s se pronuncia como [s], que também é um som surdo. Já no caso de rasga, o s está diante de uma consoante sonora, o /g/ (produzida com a participação das pregas vocais), e por isso ele se realiza como um [z], que também é uma consoante sonora. É o contexto fonético, ou seja, a influência de uma consoante sobre a outra, que vai explicar, neste caso, a variação [s] - [z]. A sonoridade (ou vozeamento) de um fonema vai provocar a sonorização do outro; a não sonoridade (ou não vozeamento) de um fonema vai provocar a não sonorização do outro. Aqui estamos diante de um fenômeno de variação que está condicionado apenas linguisticamente (BAGNO, 2007a, p. 40-41).

Nota-se, assim, que a heterogeneidade inerente à língua pode ser explicada e ocorre de forma ordenada, reforçando que o "pressuposto básico do estudo da variação no uso da língua é o de que a heterogeneidade linguística, tal como a homogeneidade, não é aleatória, mas regulada, governada por um conjunto de regras" (NARO, 2013, p. 15). Nesse entendimento, Bagno (2007b) explica, a título de exemplo, que o fenômeno fonético que motiva a transformação do L em R em encontros consonantais, denominado rotacismo, tem fundamentação na própria origem da Língua Portuguesa, não significando ignorância ou atraso mental dos falantes. Logo, palavras como "chicrete" e "praca" são um fenômeno existente no português não padrão, mais relacionado a quem fala do que àquilo que é falado. Para Bagno (*op. cit.*, p. 43), "neste caso específico, o preconceito lingüístico é decorrência de um preconceito social".

Nessa linha de raciocínio, é preciso ressaltar que o uso da Língua Portuguesa "está sujeito a uma série de restrições que fazem com que cadeias do tipo de *a casa* sejam perfeitamente normais enquanto outras cadeias do tipo de *casa a*, por exemplo, não sejam usuais" (NARO, 2013, p. 15), corroborando que algumas cadeias vocabulares são praticamente impossíveis e, por isso, são denominadas restrições categóricas. Dessa forma, fatores linguísticos de condicionamento atuam sobre as estruturas de que se valem os falantes e, considerando que a língua também varia condicionada por fatores extralinguísticos, tais como origem geográfica, status econômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho, etc., tudo isso explica por que a língua comporta um feixe de variedades que constroem sua riqueza de usos, inclusive a norma-padrão. Consoante Bagno (2007a, p. 44), "as pesquisas linguísticas empreendidas no Brasil têm mostrado que

o fator social de maior impacto sobre a variação linguística é o grau de escolarização que, em nosso país, está muito ligado ao status socioeconômico".

Percebe-se, nesse rumo articulatório, que a Sociolinguística é um campo amplo capaz de abarcar vários olhares sobre a fala do indivíduo (principalmente), sem, no entanto, excluir a questão da escrita de suas preocupações. Ainda que a variação seja seu objeto de estudo precípua, exclusão e mobilidade sociais, e preconceito linguístico são assuntos de interesse dessa subárea da Linguística, a qual considera a língua e o indivíduo como heterogêneos, estando ambos condicionados a estruturas que podem ser quantificadas e explicadas. Logo, a heterogeneidade linguística é o foco da Sociolinguística, cabendo a essa disciplina "investigar o grau de estabilidade ou mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático" (MOLLICA, 2013, p. 11). Tal preocupação sociolinguística com a variação encontra em Labov e em seus estudos variacionistas a relevância da quantificação de dados linguísticos, considerando os fatores que condicionam a língua.

Considerado o pai da Teoria da Variação, William Labov preocupou-se, inicialmente, com a motivação social da mudança sonora na ilha de Martha's Vineyard, no estado americano de Massachusetts. Para ele, caso se correlacionasse o complexo padrão linguístico com diferenças concomitantes na estrutura social, seria possível "isolar os fatores sociais que incidem diretamente sobre o processo linguístico" (LABOV, 2008, p. 19). Eis aí uma das possíveis explicações sobre o fato de que língua e sociedade são intimamente interligadas, valendo, a propósito, a seguinte afirmação do estudioso: "por vários anos, resisti ao termo sociolinguística, já que ele implica que pode haver uma teoria ou prática linguística bem-sucedida que não é social" (LABOV, *op. cit.*, p. 13). Nesse ponto, percebe-se que a intenção de Labov não se restringia à quantificação de dados sem um propósito definido, mas tencionava desvelar os fatores sociais em relação ao processo linguístico, uma vez que "não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre" (LABOV, *op. cit.*, p. 21).

Ao escolher a ilha de Martha's Vineyard como comunidade de fala para desenvolver seus estudos sobre mudança fonética, os quais constituíram a sua dissertação de mestrado, sob orientação do professor Uriel Weinreich, Labov (2008)

registra que a independência da comunidade, a separação do continente americano por cerca de cinco quilômetros e as complexidades geográfica e social (inclusive por se tratar de uma ilha de veraneio) formaram o pano de fundo para sua investigação. Quando iniciou a seleção das variáveis¹⁵, o estudioso baseou-se em três propriedades úteis e na existência de critérios contraditórios:

Primeiro, queremos um item que seja frequente, que ocorra tão reiteradamente no curso da conversação natural espontânea que o comportamento possa ser mapeado a partir de contextos não estruturados e de entrevistas curtas. Segundo, deve ser estrutural: quanto mais integrado o item estiver num sistema mais amplo de unidades funcionais, maior será o interesse linguístico intrínseco do nosso estudo. Terceiro, a distribuição do traço deve ser altamente estratificada: ou seja, nossas explorações preliminares devem sugerir uma distribuição assimétrica num amplo espectro de faixas etárias ou outros estratos ordenados da sociedade. Existem alguns critérios contraditórios, que nos empurram para direções diferentes. Por um lado, gostaríamos que o traço fosse saliente, tanto para nós quanto para o falante, a fim de estudar as relações diretas entre atitudes sociais e comportamento linguístico. Mas, por outro lado, valorizamos a imunidade contra a distorção consciente, o que simplifica muito o problema da confiabilidade dos dados (LABOV, *op. cit.*, p. 26).

Selecionadas as variáveis a partir dessas propriedades, Labov concebeu um modelo de entrevista a fim de recolher exemplos para seu estudo dos ditongos¹⁶ "/au/, como em *house*, e /ay/, como em *right*" (TARALLO, 1999, p. 13) na ilha de Martha's Vineyard. Esse modelo era constituído de: um questionário lexical cujas perguntas se concentravam nas palavras que continham os ditongos que eram objeto do estudo; de perguntas acerca de juízos de valor, com o intuito explorar a orientação social do informante, suscitando respostas que continham as formas do ditongos e propiciando um rica coleta; e um texto para leitura especial a título de teste de habilidade. Após as transcrições dos dados originais, Labov organizou sistematicamente, com base em inúmeras variáveis (como sexo e idade), o ambiente linguístico da comunidade de fala, concluindo que "a variante conservadora, não-

¹⁵ Segundo Tarallo (1999, p. 8), a variável é o conjunto de variantes linguísticas, sendo estas as "diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade". As variantes podem ser padrão ou não padrão, conservadoras ou inovadoras, estigmatizadas ou de prestígio, sendo que, "em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade".

¹⁶ Tarallo (1999) registra como /au/ o ditongo existente na palavra *house*, mas vale mencionar que Labov (2008) registra como /aw/, ou seja, considerando, na palavra, o *o* de *house* como a vogal (pronunciada como *a*) e o *u* como semivogal,

padrão e estigmatizada é a forma lingüística mais forte dentro da comunidade" (TARALLO, 1999, p.14), uma vez que

Os habitantes da ilha começaram a ressentir a invasão dos veranistas e a exploração econômica decorrente: assim, atitudes lingüísticas são as armas usadas pelo residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado. A tendência ao exagero da forma conservadora é ainda mais acentuada entre os jovens da comunidade que, após um tempo de permanência no continente, voltaram e se estabeleceram na ilha. [...] a língua poder ser um fator extremamente importante na identificação de grupos, em sua configuração, como também uma possível maneira de demarcar diferenças sociais no seio de uma comunidade (TARALLO, 1999, p. 14).

Apesar da conclusão a que chegou, Labov (2008, p. 61) reconhece que o estudo realizado na ilha de Martha's Vineyard encontrou limitações tanto porque a variável principal não era saliente (ou seja, os ditongos não se sobressaíam nas análises) quanto porque o tamanho reduzido da amostra (ou seja, a população da ilha) "tornou impraticável explorar com profundidade a reação subjetiva dos falantes nativos aos ditongos". Além disso, várias mudanças foram promovidas na estrutura da entrevista à proporção que os estudos progrediam. Por isso, Labov (*op. cit.*) considera que os estudos posteriormente realizados na cidade de Nova Iorque, trabalho da tese de seu doutorado, foram mais refinados para a compreensão do mecanismo de mudança linguística, ainda que a abordagem básica tenha sido articulada nos mesmos moldes de Martha's Vineyard.

Quanto à tese construída a partir de dados coletados em novembro de 1962, em determinadas lojas de departamentos da cidade de Nova Iorque, Labov (2008, p. 64) intencionava testar empiricamente se a variável linguística representada pela consoante [r] em posição pós-vocálica, quando pronunciada pelos falantes, poderia ser "um diferenciador social em todos os níveis da fala" da cidade, uma vez que, ao não se pronunciar o /-r/, revelava-se uma marca do falar nova-iorquino; logo, pronunciando-o, isso poderia representar uma marca de diferenciação social. Além disso, pretendia o estudioso testar se os "eventos de fala rápidos e anônimos poderiam ser usados como base para um estudo sistemático da língua". Esse trabalho, conhecido como *A estratificação social do inglês em Nova Iorque*¹⁷, foi realizado em três lojas conforme o "status" e a localização, com o objetivo de testar

¹⁷ Originalmente chamado *The Social Stratification of English in New York City*.

a estratificação social dos vendedores. As lojas escolhidas foram a *Saks Fifth Avenue*, a *Macy's* e a *S. Klein*. Sobre a hipótese a ser testada, Labov (2008) explica:

Uma vez que o produto da diferenciação e da avaliação social - por menor que seja - revela a estratificação social dos empregados das três lojas, a hipótese prevê o seguinte resultado: vendedores da loja de *status* mais alto vão apresentar os valores mais altos de (r); os da loja de *status* médio vão apresentar valores intermediários de (r); e os da loja de *status* mais baixo vão apresentar os valores mais baixos. Se tal resultado se verificar, a hipótese terá sido confirmada em proporção ao rigor do teste (p. 66).

Em vez de gravar as entrevistas, como havia feito em Marthas's Vineyard, Labov decidiu ir às três lojas e anotar as pronúncias que ouvia. Lá perguntava aos vendedores, como se cliente fosse, onde se localizava o departamento de sapatos femininos, aguardando a sabida resposta: "no quarto andar" (*fourth floor*, em inglês). Assim, dois contextos fônicos da pronúncia de /-r/ poderiam ser observados, ambos em posição pós-vocálica: um no meio da palavra; outro no final. Para obter dois estilos distintos de fala (um mais casual e outro mais monitorado), Labov repetia a pergunta, fingindo não ouvi-la da primeira vez. Assim, o vendedor respondia enfaticamente. Após proceder da mesma forma nas três lojas selecionadas e categorizar as ocorrências de /-r/, Labov pôde perceber que "os usos linguísticos são diferenciados de acordo com as estratificações sociais" (MENDES, 2013, p. 123), já que sua hipótese inicial havia se comprovado.

Segundo Mendes (*op. cit.*, p. 124), "padrões de uso numa comunidade de falantes podem ser apreendidos pelo sociolinguista através de distribuição de variantes, quantitativamente analisadas". Esse entendimento obviamente se coaduna com os resultados das percepções labovianas¹⁸ apresentadas, além de corroborar a importância da Teoria da Variação para a quantificação e análise de dados sociais com base nas ocorrências. Dessa forma, a teoria variacionista não trata apenas de números e gráficos, mas parte deles para a investigação social dos fatos linguísticos. Mendes (2013) assevera, sobre esse assunto, que

A sociolinguística variacionista contemporânea costuma desenvolver análises estatísticas para melhor entender a relatividade do peso com que os fatores concorrem para a variação; para melhor verificar a existência de correlação entre um fato linguístico e um fato social; para 'medir' a força de tal correlação (p. 128).

¹⁸ Labov produziu inúmeros outros trabalhos relacionados à questão da quantificação das variações linguísticas, mas decidiu-se por apresentar sinteticamente apenas os dois principais, em razão de terem sido resultado das pesquisas promovidas para o mestrado e para o doutorado do estudioso.

É importante notar, nesse contexto, que a vertente variacionista da Sociolinguística e seu propósito quantitativo não se limitam aos aspectos da variação linguística, que é seu objeto principal, abarcando também outros aspectos que, embora secundários, dividem espaço quando se trata da relação necessária entre língua e sociedade, visto que as evidências estatísticas podem respaldar a análise de situações outras de tal forma que se pode provar que "a diversidade linguística é um propriedade funcional e inerente aos sistemas linguísticos" (CAMACHO, 2001, p. 55). Aliás, considerando que nem sempre as variações linguísticas resultam em mudança linguística, vale ressaltar que aquelas, tal como evidências da heterogeneidade da língua, funcionam como indicadores de diferenças sociais.

Nesse sentido, Santos (2009) esclarece que variação e mudança são elementos que fazem parte da natureza das línguas vivas. Logo, reputando como viva e dinâmica a Língua Portuguesa, a pesquisa variacionista de Labov (2008) encontra nicho fértil de variedades. Exemplos de diferentes formas linguísticas que exprimem uma mesma realidade podem ser resgatados de diversos cantos do país e comparados com outros a fim de demonstrar a heterogeneidade linguística e a diversidade de falares: enquanto no Maranhão se diz *xícara de café com leite*, em São Paulo, diz-se *pingado* (SANTOS, 2009). É por isso que "todo lingüista indiscriminadamente concorda com o princípio de que nenhuma língua natural humana é um sistema em si mesmo homogêneo e invariável" (CAMACHO, 2001, p. 57), especialmente os sociolinguistas, justamente por partirem do "pressuposto de que heterogeneidade manifestada na fala pode ser analisada de forma coerente" (MONTEIRO, 2002, p. 83).

A fim de entender essa coerência mencionada por Monteiro (*op. cit.*), é preciso explanar, mesmo de forma breve, sobre a pesquisa variacionista. Por se tratar de uma pesquisa empírica que visa coligir material que será submetido à análise para a testagem de uma hipótese, a pesquisa variacionista deve, inicialmente, preocupar-se com a observação do comportamento do homem, abandonando a tentação de confiar na própria intuição do pesquisador, bem como de se basear em exemplos construídos por ele próprio (MONTEIRO, *op.cit.*). Além disso, é preciso evitar que a presença do pesquisador possa interferir na naturalidade da situação de comunicação, para que a coleta dos dados se dê fora de

um ambiente monitorado, escapando, assim, do denominado "paradoxo do observador".

Sobre esse assunto, Tarallo (1999) sugere como primeira alternativa que o pesquisador não participe de forma direta da situação de comunicação, mas, como em Sociolinguística "sua participação direta na interação com os membros da comunidade é [...] uma necessidade imposta pela própria orientação teórica" (p. 20), o pesquisador de coletar os dados, gravando-os em situação natural de comunicação linguística e reunindo uma grande quantidade de material que possua boa qualidade sonora, tentando neutralizar ao máximo sua própria presença e a do gravador de áudio. Uma boa opção para que se alcance tal neutralização é que o pesquisador se mostre interessado em conhecer os problemas e peculiaridades da comunidade de falantes. Assim, com o intuito de que o falante não monitore seu modo de falar, "a palavra 'língua' deverá ser evitada a qualquer preço" (p. 21).

Ultrapassado esse primeiro entrave no que diz respeito à naturalidade do entrevistado, o entrevistador pode formular roteiros de perguntas, a fim de controlar o rumo da conversa¹⁹, provocando narrativas de experiência pessoal, já que os estudos "têm demonstrado que, ao relatá-las, o informante está tão envolvido emocionalmente com o *que* relata que presta o mínimo de atenção ao *como*. E é precisamente esta a situação natural de comunicação almejada pelo pesquisador-sociolinguísta" (TARALLO, 1999, p. 22). Vale lembrar aqui que Labov (2008), tentando neutralizar sua presença, passou-se por cliente das três lojas de departamentos onde coletou os dados para a elaboração do trabalho que visava à testagem da hipótese relativa à estratificação social do inglês na cidade de Nova Iorque.

Ainda na fase da coleta de dados, o pesquisador, ao selecionar a comunidade de fala e os informantes, deve, dentre outros procedimentos: 1. evitar esclarecer que o objetivo da pesquisa é o estudo da língua, para não prejudicar o comportamento dos informantes; 2. esclarecer que, devido à natureza pessoal da gravação, esta pode ser inutilizada na presença do entrevistado; 3. minimizar o efeito da sua presença a fim de não afetar o comportamento sociolinguístico natural do informante; 4. utilizar o critério da amostragem aleatória para selecionar informantes

¹⁹ Optou-se aqui pelo vocábulo "conversa" porque o entrevistador deve, tanto quanto possível, evitar que o entrevistado perca a naturalidade ao fornecer os dados para análise.

em uma grande comunidade de fala, com o objetivo de garantir a chance de entrevista todos os membros da comunidade; 5. estabelecer parâmetros rígidos para selecionar os informantes; 6. dimensionar o tamanho da amostra a depender da quantidade de ocorrências das variáveis, ou seja, determinar uma amostragem maior quando houver menos ocorrência e menor quando as ocorrências forem abundantes (TARALLO, 1999).

Além disso, é preciso tornar representativa a amostragem da comunidade de fala, dividindo os dados em células de acordo com as variáveis selecionadas, tais como sexo, classe social, idade, etc., para que, ao proceder ao tratamento estatístico, as ocorrências sejam categorizadas de forma que permitam a interpretação cuidadosa dos resultados e a confirmação ou não da hipótese, possibilitando ao sociolinguista a descrição e explicação dos "significados sociais correlatos a certos usos linguísticos" (VIOTTI, 2013, p. 113). Dessa forma, percebe-se como a pesquisa variacionista pode fornecer subsídios para a análise dos fatos linguísticos e dos sociais, correlacionando-os após uma minuciosa investigação. Isso pôde ser percebido nos trabalhos desenvolvidos por Labov.

À vista de toda essa exposição e articulação de estudiosos da Sociolinguística Variacionista, é indispensável o registro de que, em razão da notável importância desse ramo da Linguística, a quantificação de dados sociais e linguísticos, a testagem de hipóteses com base na Teoria da Variação e a análise dos resultados obtidos devem servir aos propósitos gerais sociolinguísticos, evitando a propagação do preconceito linguístico em relação aos usuários das variantes de menor prestígio, demonstrando que a heterogeneidade abrange tanto os usos linguísticos quanto os indivíduos que manejam um idioma e afastando a exclusão social dos que fogem ao modelo de fala e escrita apregoados pela norma-padrão, sem deixar, contudo, de incluir esta variedade entre as muitas existentes nas comunidades de fala.

3. ALGUNS CONTRAPONOS ENTRE O DISCURSO NORMATIVO E O SOCIOLINGUÍSTICO

Para que se possa entender como os estudos gramaticais, doravante denominados como gramática normativa, adquiriram relevância ao ponto de serem considerados por seus defensores como um meio "para disciplinar a linguagem e atingir a forma ideal da expressão oral e escrita" (CEGALLA, 2000, p. 14), é preciso tecer considerações sobre critérios de cientificidade, prescrição e descrição, noções de erro e acerto e preconceito linguístico. Além do mais, em razão das convincentes críticas trazidas à baila pelas ciências que se dedicam ao estudo da língua, considerando-a como atividade interativa e eminentemente social, tal como o faz a Sociolinguística, é importante compreender a origem do porquê que reveste o discurso normativista, bem como seus pressupostos e fundamentos.

Inicialmente, há de se elucidar que, contrariamente ao que é acolhido pelo senso comum, a Linguística, "normalmente definida com ciência da linguagem, ou alternativamente, como estudo científico da linguagem" (LYONS, 2011, p. 27), tomou modernamente novos contornos de abrangência, passando a incluir "todos os tipos de exame dos fenômenos da linguagem, inclusive os estudos gramaticais tradicionais e a filologia" (WEEDWOOD, *op. cit.*, p. 10), ainda que estes não sejam considerados estudos científicos, segundo Câmara Jr.²⁰ (1975). Dessa forma, a palavra *linguística*, que "começou a ser utilizada em meados do século XIX para enfatizar a diferença entre uma abordagem mais inovadora do estudo da língua [...] e a abordagem mais tradicional da filologia" (WEEDWOOD, *op. cit.*, p. 9), passou a abarcar tanto a necessidade de explicar a origem e o desenvolvimento da linguagem quanto o seu papel e meio de funcionamento. Apesar disso, linguistas e gramáticos comumente se põem em lados antagônicos, o que será mantido neste trabalho apenas com o fito de contrapor as ideias divergentes.

Essa oposição de ideias diz respeito, a princípio, mas não de forma suficiente, à cientificidade existente nos estudos da Linguística, excetuando-se a parte relativa

²⁰ Mussalim (2012), ao articular uma releitura de Câmara Jr. (1975), explica que, segundo o autor, existem critérios capazes de separar o estudo científico do não científico: enquanto este, ainda que seja apto a descobrir contrastes, não apresenta seu verdadeiro significado tampouco é capaz de criar um método científico para dar enfoque à sua matéria; aquele se assenta na observação e na comparação objetivas.

aos estudos gramaticais e filológicos²¹. Para Bagno (2010), a gramática tradicional²², concretizada por meio da gramática normativa, é doutrinária, e não científica, porque se baseia em princípios de poder e autoridade, dois pilares já desconstruídos pela ciência moderna. Além do mais, consoante tal autor, a gramática tradicional

Não aderiu à revolução epistemológica da era moderna, não substituiu seus métodos de argumentação baseados na afirmação das autoridades antigas pelos métodos científicos da observação de dados, da verificação e testagem de hipóteses, de dedução de regras a partir de observações da realidade sensível, de crítica das metodologias, da comprovação ou refutação de hipóteses pela experimentação etc. (BAGNO, 2010, p. 19).

Essa discussão acerca da cientificidade da gramática normativa é posta em questão, pois, ao concretizar uma ideologia²³ presa ao passado, esse compêndio de normas acaba por reproduzir "os erros contidos na doutrina da gramática tradicional" (BAGNO, 2010, p. 20), donde advém a polêmica celeuma entre gramáticos e linguistas acerca da difusão do binômio certo/errado e da padronização da língua. Sobre a questão da cientificidade, Mussalim (2012) entende que

A concepção do que é ciência [...] sustenta-se sobre uma forte recusa à subjetividade, visto que se aspira à objetividade científica, que garantiria, em princípio, que as conclusões de uma teoria ou pesquisa pudessem ser verificadas por qualquer outro membro competente da comunidade científica. Para ser objetiva e precisa, a ciência teria, pois, que se dispor de uma linguagem rigorosa, uma metalinguagem específica a partir da qual definiria não somente conceitos, mas também princípios de análise (p. 20).

Ocorre que, apesar de possuir terminologia específica que a define e a diferencia de outras disciplinas, de possuir linguagem assaz rigorosa, exigindo o mesmo rigor dos que pretendem partilhar das supostas "normas de polidez que todo civilizado deve acatar" (CEGALLA, 2000, p. 14), os princípios analíticos gramaticais estão firmados em pura essência "doutrinária, composta de dogmas a serem aceitos como verdades incontestáveis e não de leis empiricamente testáveis, sujeitas a comprovação ou a refutação" (BAGNO, 2010, p. 22). Não pode ser esquecido,

²¹ Segundo Mattos (2010, p. 13), "enquanto a Linguística estuda precisamente a língua ao longo da sua história, Linguística diacrônica, ou num dos seus momentos dados, Linguística sincrônica, encarando sempre a fala, a Filologia depreende majoritariamente de documentos escritos".

²² Bagno (2010) distingue a gramática tradicional da gramática normativa. Para ele, esta materializa a ideologia contida naquela. Por isso, às gramáticas normativas pode ser atribuída uma autoria, mas não à gramática tradicional, sendo esta pressuposta a partir daquelas.

²³ Fiorin (2007, p. 29) entende que ideologia é "uma 'visão de mundo', ou seja, o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social".

entretanto, que a Linguística "como qualquer outra disciplina, constrói sobre o passado, não só desafiando e refutando doutrinas tradicionais, mas desenvolvendo-as e reformulando-as" (LYONS, 2011, p. 28), sendo comum, portanto, que disciplinas mais novas se firmem a partir da crítica a postulados já existentes.

Apesar dessa asserção válida e pertinente de Lyons, não se podem, por exemplo, desconsiderar as contribuições trazidas mais recentemente pela Sociolinguística acerca das heterogeneidades linguística e social, da questão da variação linguística e da consideração da funcionalidade de outras variedades, que não apenas a padrão, sob pena de que essas novas percepções não sejam aproveitadas para agregar conhecimento às bases normativas já existentes, se bem que, segundo Fiorin (2013a), a gramática é de fato normativa nas condições de sua emergência. Ocorre que a gramática perpetua essas condições mesmo que muito tempo tenha se passado desde o momento da institucionalização da disciplina gramatical. Para melhor entender por que os compêndios gramaticais permanecem herméticos às novas contribuições linguísticas, tais como as trazidas pela Sociolinguística, é preciso entender também por que a gramática é prescritiva.

Sobre isso, Fiorin (2013a) explica que as condições que propiciaram a emergência da disciplina gramatical são históricas e remontam ao período helenístico, quando, devido ao confronto entre as línguas e as culturas, o zelo pela preservação da língua grega foi intensificado, inclusive com o estabelecimento de padrões normativos a fim de que a língua modelo não fosse corrompida. Dessa forma, padrões linguísticos baseados em autores clássicos passaram a ser ensinados, inaugurando a disciplina gramatical, que recebia as bases teóricas da filosofia. À medida que a língua passou a ser considerada autônoma em relação à realidade e, em seguida, em relação às categorias do pensamento, houve o estabelecimento das classes de palavras e de suas respectivas flexões, além do rompimento com a filosofia que amparava a disciplina gramatical. Assim, a gramática normativa passa a ser um domínio específico; a filosofia, o domínio dos conceitos.

Nessa linha de raciocínio, a gramática normativa emerge impregnada de um discurso que objetiva prescrever como se deve falar e escrever, diferentemente da gramática descritiva, que "é uma disciplina científica que registra e descreve um sistema linguístico em todos os seus aspectos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico)" (BECHARA, 2009, p. 52). Aliás, a Linguística se firma como descritiva e explicativa, já que objetiva "dizer o que a língua é e por que é assim" (FIORIN,

2013a, p. 37), mas de forma mais ampla que uma gramática, compreendendo como objetos teóricos, além da língua, a variação, a mudança e o uso, e preocupando-se também com a língua falada, diferentemente do ponto de vista normativo e tradicional que,

Ao fundamentar sua análise na língua escrita, difundiu falsos conceitos sobre a natureza da linguagem. Ao não reconhecer a diferença entre língua escrita e língua falada passou a considerar a expressão escrita como modelo de correção para toda e qualquer forma de expressão linguística. A gramática tradicional assumiu desde a sua origem um ponto de vista prescritivo, normativo em relação à língua (PETTER, 2014, p. 19).

Decerto, entre os falsos conceitos acerca da natureza da linguagem, está a noção de que o exemplar é o correto. Contudo, Bechara (2006a, p. 14) distingue, em seu compêndio gramatical, as noções de exemplar e correto, entendendo que o primeiro conceito diz respeito a "uma forma eleita entre as várias formas de falar que constituem a língua histórica", sendo "um uso em consonância com a etiqueta social". Quanto ao segundo conceito, o de correto, o autor surpreende ao registrar que se trata de "um juízo de valor" em relação a uma "conformidade com tal ou qual língua funcional de qualquer variedade regional, social e de estilo", ou seja, o correto se refere à "tradição idiomática de uma comunidade", podendo ser ou não o modo exemplar de uma dada língua comunitária. Apesar da distinção proposta pelo gramático, a noção de tradição acompanha suas explicações, o que, a rigor, pode-se esperar de uma gramática normativa.

De acordo com Bechara (2009, p. 52), a gramática normativa "não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica", cabendo a ela "elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizadas em circunstâncias especiais do convívio social". A conceituação trazida pelo autor considera que o exemplar é reservado a circunstâncias especiais, como de fato o é, significando um bom indício rumo à consideração das questões relativas à situacionalidade de uso de uma determinada variedade. Não obstante, a obra do autor é clara ao definir que "a gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos", o que se coaduna com o entendimento de Petter (2014), que relaciona o normativismo à prescrição.

Na verdade, a gramática normativa preocupa-se tanto com a fala quanto com a escrita, como é possível depreender da citação de Bechara (2009), mas não com

finalidade distintiva entre ambas, mas disciplinadora, e, quanto a isso, não há confusão, uma vez que os compêndios normamente deixam clara sua intenção. Rocha Lima (2011, p. 36), por exemplo, conceitua a língua como um sistema, "um conjunto organizado e opositivo de relações, adotado por determinada sociedade para permitir o exercício da linguagem entre os humanos", aproximando-se muito dos preceitos do *Curso de Linguística Geral*, de Saussure (1995). Quanto à permissão para o exercício da linguagem, obviamente não é necessária a partir dos mecanismos normativos, havendo, inclusive, respaldo em Bagno (2007b) o fato de o falante nativo saber sua língua materna, no sentido de que conhece intuitivamente e emprega naturalmente as regras basilares de funcionamento.

É por esse motivo - vale fazer uma ressalva - que o tratamento da norma deve ser feito com a devida cautela em todos os âmbitos, principalmente no ambiente escolar, a fim de que fique evidente a importância da norma-padrão nos diversos momentos da vida em que ela é empregada, sem prejuízo, no entanto, do reconhecimento das inúmeras variedades linguísticas como funcionais e legítimas. Ainda que relevante, o ensino das regras gramaticais deve tentar considerar as diferenças entre as línguas escrita e falada, o contexto de uso e a situacionalidade, tudo com o objetivo de aproximar a norma da realidade da língua falada, o que segundo Bagno (2007b), não ocorre, levando o indivíduo a subentender que a Língua Portuguesa é difícil quando o que ocorre, na verdade, é a manutenção do poder das classes sociais privilegiadas por meio da visão preconceituosa contra determinadas variedades linguísticas.

Essa noção de que a gramática é um meio para privilegiar determinadas classes sociais é apenas mais um entre os diversos contrapontos que existem entre ela e a Sociolinguística, disciplina que elege a variação linguística como seu objeto principal de estudo. A propósito desse assunto, Hanks (2008, p. 51) assinala que, "embora as variedades não-padrão sejam uma consequência inevitável das diferenças sociais, é à norma padrão que é concedido o reconhecimento da legitimidade". Dessa forma, há uma discrepância entre a variedade considerada legítima e as que de fato são, e a Sociolinguística é clara ao defender que a diversidade linguística existe porque também são diversos os indivíduos que manejam a língua, sendo o objetivo central dessa disciplina científica "relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social" (BAGNO, 2007a, p.38).

Ainda reforçando essa questão importante em relação às diferenças entre gramática normativa e Sociolinguística no que se refere à noção de erro e acerto, enquanto primeira encampa a gramática tradicional, combinando instituições filosóficas e preconceitos sociais que remontam ao século III a. C., preocupando-se com a criação de um padrão uniforme e homogêneo, a segunda, como disciplina científica, insiste que a língua deve ser vista como uma "realidade intrinsecamente heterogênea, variável, mutante, em estreito vínculo com a dinâmica social e com os usos que dela fazem os seus falantes" (BAGNO, *op. cit.*, p. 73). Eis então o contraponto entre homogeneidade linguística e heterogeneidade linguística, o qual pode ser entendido justamente pela consideração da questão da variação. Logo, considerar que a variação é inerente ao uso linguístico é também considerar a heterogeneidade.

A fixação pela homogeneidade linguística pode ser comprovada buscando conceitos e juízos de valor em gramáticas normativas, como é o caso do termo "calão" em Rocha Lima (2011). A adoção do entendimento de que uma língua se escora em uma variedade que goza de maior prestígio social do que as outras existentes pode desvelar resquícios de preconceito linguístico, uma vez que considerar a não existência da variação como um fato diverge da percepção das ciências linguísticas modernas, inclusive a Sociolinguística. Rocha Lima (2011, p. 37) pode ser citado como exemplo, já que considera que o termo "calão" refere-se a uma "língua especial das classes que vivem à margem da sociedade [...] para se poderem compreender entre si os indivíduos de certo grupo, sem serem entendidos pelos não iniciados" (ROCHA LIMA, *op. cit.*). Partindo dessa concepção, não seria sequer necessário dizer "baixo calão", pois isso estaria subentendido no conceito do próprio termo.

Na contramão da afirmação de que, "para o linguista, [...] calão é um língua especial dos delinquentes portugueses e brasileiros", estando relacionada às camadas sociais mais baixas, motivo pelo qual "adquiriu a aceção vulgar de uso de termo chulos, gravosos, pouco limpos" (ROCHA LIMA, *op. cit.*, p. 38), explica Fiorin (2013a, p. 37) que "um linguista não condena certas maneiras de falar, não as declara inexistentes, não prescreve como se deve falar, mas procura descrever e explicar as construções, as formas". Essa contraposição de citações, além de confrontar pensamentos distintos sobre o tratamento linguístico que deve ser dispensado a determinada variedade, é terreno fértil inclusive para validar que

alguns gramáticos têm uma visão distorcida acerca daquilo a que se propõe a ciência linguística.

Sobre isso, Petter (2014) assevera que muitas vezes o que é considerado errado em uma determinada época pode passar ser consagrado como correto em outra, pois os estudos de Linguística Histórica confirmam que as mudanças linguísticas têm, de forma frequente, sua origem na fala popular. Por isso, a Linguística desenvolveu uma metodologia de análise das formas que aparecem na fala de locutores nativos da língua, com base em um *corpus* representativo, que é explorado com base no empirismo e na objetividade. Essa postura não é acolhida pela gramática, uma vez que "a visão prescritiva da linguagem não admite mais de uma forma correta, nem aceita a possibilidade de escolha, que uma forma seja mais adequada para um uso do que para outro" (PETTER, *op. cit.*, p. 21), a depender da situação de comunicação.

Ao revés da gramática normativa, a Linguística "entende que as variedades não padrão do português, por exemplo, caracterizam-se por um conjunto de regras gramaticais que simplesmente diferem daquelas do português padrão" (PETTER, *op. cit.*). Seria, pois, interessante a substituição das noções de certo e errado pelas de adequação e inadequação, visto que o ambiente linguístico e a situação de comunicação amparam as diferenças de uso. Apesar de algumas gramáticas normativas dedicarem algumas folhas para a menção da existência de inúmeras outras variedades, mas se deterem a uma variedade específica, a padrão, não dá a elas o posto de verdade absoluta. Se o inverso ocorresse, a situação seria análoga: basta imaginar a possibilidade de existência de uma gramática dedicada à prescrição de normas relacionadas apenas à variedade diatópica registrada em determinado município do interior da Bahia. Não poderia essa hipotética obra firmar-se como verdade única.

Essa noção de verdade absoluta, de acordo com Camacho (1981, p. 20), pode ser explicada pela institucionalização de regras e instruções para controle do uso de uma língua em gramáticas e dicionários, "fato que lhes confere um estatuto de verdadeira lei". Isso ocorre inclusive no meio educacional e está relacionado aos aspectos de dominação simbólica, em que a variedade privilegiada está acima das que são estigmatizadas, utilizando-se, aqui, a denominação contida na obra de Bagno (2007a). A respeito disso, é importante registrar que

Dicionários, gramáticas e seus autores são parte do mesmo processo, assim como o é a imposição da norma padrão no sistema educacional. O acesso à língua padrão através da educação fornece o acesso aos lugares de poder no qual ela é empregada. O processo completo constitui um tipo de dominação simbólica no qual as variantes não-padrão são suprimidas e aqueles que as falam são excluídos ou levados a aceitar essa exclusão. Assim, os indivíduos adquirem a disposição para aquiescerem à variante padrão como uma questão de interesse próprio porque ela dá acesso ao poder. Por meio disso, eles mantêm o sistema de dominação [...] (HANKS, 2008, p. 49).

Em relação à assertiva de Hanks, percebe-se que o apagamento da variedade que não é padrão assemelha-se ao que, no passado, ocorria com os povos dominados, os quais tinham sua língua suprimida pela imposição de uma nova língua que passa a ocupar o "status" de padrão por meio da dominação, eis que o estabelecimento forçado de um novo idioma acaba por enfraquecer a cultura do derrotado. Esse aspecto de dominação a que se refere o autor está relacionado ao acesso ao poder pela imposição de um padrão no sistema educacional, sem que, contudo, seja apreciada a diversidade de variedades linguísticas existentes.

A respeito disso, Martellota (2013) assevera que os padrões de correção influenciam, de forma inegável, as restrições de combinação dos elementos linguísticos, tendendo a aumentar à proporção que aumenta o grau de escolaridade do falante ou o nível de formalidade que o contexto de uso exige. Para o autor, todavia,

Propor que as restrições de combinação se explicam basicamente pelos ideais de correção não parece ser uma boa estratégia, já que todas as línguas do mundo apresentam, em número extremamente elevado, construções alternativas aos padrões gramaticais [...] (MARTELOTA, 2013, p. 47).

Com efeito, esse entendimento se coaduna com os preceitos sociolinguísticos que defendem a funcionalidade das diversas variedades linguísticas e reconhece que tais construções alternativas são, em outras palavras, formas outras de dizer, significativas de que "o uso da língua não está regido, pelo menos em sua essência, pelos padrões de correção" (MARTELOTA, *op. cit.*, p. 47). Essa noção a respeito do binômio certo/errado é apenas mais um dos elementos que alimentam a contenda entre gramáticos e linguistas. Enquanto "a gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos" (BECHARA, 2006a, p. 15), a

Linguística "não se ocupa apenas da norma culta, não opera com o certo e o errado, pois ela tem um objetivo grandioso, tratar do mistério e da epifania da palavra" (FIORIN, 2013a, p. 8).

Nesse contexto, a Sociolinguística emerge considerando que " norma-padrão é um construto sociocultural, portador-perpetuador de uma ideologia linguística, muito mais até do que um guia normativo para se falar e escrever 'corretamente'" (BAGNO, 2007a, p. 19), mas não descarta a importância do conhecimento da variedade padrão, uma vez que a consideração da heterogeneidade linguística abrange a questão da variação que, na verdade, é o foco da investigação da Sociolinguística Variacionista. Ocorre que, ao se debruçar sobre as questões referentes à variação linguística, necessariamente a gramática figurará nesse ambiente analítico.

Apesar dessa ligação entre a gramática e a Linguística, as quais, como já foi mencionado, compõem hodiernamente duas visões distintas de manejo da língua, ambas não se confundem, em razão dos objetivos de cada uma. Segundo Bechara (2006b, p. 50), "enquanto a primeira, normativa, registra o uso idiomático da modalidade-padrão, a segunda, como ciência, estuda a linguagem articulada nos seus polifacetados aspectos e realizações". Nesse rumo, ainda consoante o entendimento de Bechara (2006b), a gramática acaba por almejar a cientificidade na medida em que tende a oferecer explicações quando reconhece certos usos e quando repudia outros.

De acordo com Camacho (1981, p. 24), a ideologia da gramática, em resumo, é um "corpo explicativo (representações) e prático de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional e coerente para as diferenças", ainda que obscureça a própria existência delas. Aliás, o autor ressalta que as formas de manifestação ideológica são diversas e abrangem desde concepções estéticas sobre a língua, manipulando valores sociais, até expressões dicotômicas e puristas que manipulam valores simbólicos de prestígio. Acrescenta Camacho (1981), além disso, que, de forma sistemática, a linguística contemporânea recusou essa atitude prescritivista.

Outra questão assaz relevante que alimenta a discussão travada entre gramáticos e linguistas diz respeito ao preconceito linguístico, especialmente quando disseminado no ambiente escolar. Em "Preconceito lingüístico: o que é, como se faz", Bagno (2007b) bem explica que o tema do preconceito está, em grande parte,

ligado à confusão entre língua e gramática normativa, a partir do momento em que esta passou a significar a totalidade linguística, ilustrando esse equívoco por meio da metáfora do igapó. Para o autor, "enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua" (BAGNO, *op. cit.*, p.10).

Essa discussão, de forma semelhante às já tecidas, é representativa de um outro contraponto entre as considerações de cunho sociolinguista e as de cunho normativista, na medida em que, se a gramática pode ser comparada metaforicamente a um igapó que somente renova suas águas na próxima cheia, decerto as ideologias apregoadas já se mantêm por um duradouro lapso temporal que, como se sabe, prolonga-se muito mais que a vinda do próximo período de chuvas. Apesar disso, Bagno (2007b) reconhece, também nessa obra, a importância da gramática, opondo-se, na verdade, à sua aplicação autoritária, o que acabaria, segundo o autor, por disseminar preconceitos/mitos tais como: a homogeneidade da língua portuguesa, o de que o brasileiro não sabe falar português, o de que a língua é difícil, o de que as pessoas sem instrução falam errado, o de que é preciso saber manejar o conhecimento gramatical para falar e escrever bem, entre outros.

Obviamente, tratar dessa dimensão no ambiente educacional envolve uma complexidade muito maior que a tessitura de considerações e contraposições entre correntes teóricas, uma vez que a questão do ensino envolve, de forma bastante sucinta, relações amplas que abarcam o fracasso escolar, o papel docente e a instituição de políticas públicas. Em outras palavras, esses contrapontos entre as posições adotadas pela gramática normativa e as adotadas pela Sociolinguística explanam a sutileza com que deve ser observada a questão educacional. Acerca da política educativa, por exemplo, Nóvoa (1999, p. 17) afirma que "as sociedades actuais manifestam grandes ambigüidades em relação à escola e aos professores", visto que, apesar da nítida importância da educação, "as comunidades foram abdicando da sua função educativa". Por isso, consoante o estudioso, "os problemas políticos tendem a ser redefinidos como problemas pedagógicos", ou seja, "o que não é possível fazer noutras arenas transfere-se para o campo da educação".

Ora, partindo do posicionamento de Nóvoa (1999), como devem ser, então, arrostados os problemas relativos ao preconceito linguístico no ambiente escolar? A princípio, a reflexão prospectiva que parte dos professores pode ser a primeira etapa

de um longo processo de infinitas facetas que deve culminar em uma mudança na condução da educação em Língua Portuguesa. A respeito disso, Bagno (2007a) propõe uma pedagogia da variação linguística, a partir da qual, sem descartar a funcionalidade da variedade padrão, o tratamento dispensado à variação possa ser pensado por meio de uma reeducação linguística²⁴, isto é, partindo de estratégias para a abordagem do tema em sala de aula, com ênfase nas variedades estigmatizadas.

Por se tratar de um tema abrangente, a questão da variação e da sua inserção no ambiente educativo deve ser refletida de forma meticulosa, inclusive no que diz respeito às formas avaliativas, não se esgotando, por óbvio, em poucas páginas. Já que, neste trabalho, considera-se que a reflexão prospectiva docente é o primeiro passo para observação da variação linguística no ambiente escolar, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pode oferecer subsídios para essa reflexão, porque, hodiernamente, é o principal meio de acesso às universidades e institutos de ensino superior, à exceção de algumas instituições que mantêm forma própria de ingresso, além de ser um competente medidor da qualidade geral do ensino.

Dessa forma, a investigação desse exame, particularmente a seção *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, pode oferecer aos professores o conhecimento da trajetória da abordagem da Língua Portuguesa, direcionando um futuro fazer pedagógico, com base nos resultados do esquadramento dos significados e implicações dos conteúdos normativistas e dos de viés sociolinguístico, na identificação da existência de declínio ou aclave na cobrança desses conteúdos, bem como no tracejamento de uma linha histórica que mapeie a percentagem das questões de Língua Portuguesa sob ambos os vieses.

²⁴ Conferir a obra "Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística".

4- O ENEM: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE IMPORTÂNCIA AVALIATIVA

4.1- O Exame Nacional do Ensino Médio: considerações sobre relevância avaliativa para a qualidade do ensino médio

Criado em 1998 com a finalidade de avaliar o aluno ao fim da educação básica, buscando, assim, contribuir para a melhoria da qualidade nesse nível de escolaridade, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) consolidou ainda mais sua importância quando, a partir de 2009, passou a ser considerado o principal meio para o ingresso no ensino superior no Brasil, à exceção das universidades e instituições que mantiveram processo seletivo próprio.

Quando foi instituído pela Portaria nº 438/1998, o ENEM pretendia a avaliação do desenvolvimento do aluno, com base em quatro objetivos distintos relacionados: à autoavaliação do cidadão para fins de continuidade dos estudos e sua inserção no mercado de trabalho; à criação de referência de caráter nacional para os estudantes egressos das modalidades do ensino médio; fornecer às modalidades do ensino superior os subsídios necessários e, por fim, servir de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios (BRASIL, 1998).

Como se observa, o ENEM foi criado não só para avaliar o desenvolvimento discente, mas também para permitir o acesso aos cursos profissionalizantes que exigiam o nível médio como pré-requisito, o que evidenciava, de certa forma, o caráter de oportunizar que o aluno alcançasse um nível educacional acima do que possuía inicialmente, tudo isso bem antes de se consolidar como meio de ingresso no nível superior de ensino. Isso significa, na verdade, que o ENEM subsidiava "a obtenção de resultados satisfatórios" (LUCKESI, 2008, p. 165), na medida em que fornecia tanto ao aluno (autoavaliação) como à instituição elementos necessários para a continuidade dos estudos. Vale ressaltar que, para a Portaria 438/1998, esses estudos estavam claramente relacionados aos cursos profissionalizantes pós-médios, mas já se mencionavam as instituições de ensino superior.

A alusão às instituições de ensino superior ocorre mais precisamente no parágrafo 2º da Portaria 438/1998, quando se define que o exame "avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo ao longo

do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania" (BRASIL, 1998, p. 178). Ao mencionar a importância do exame para a vida acadêmica, o ato administrativo que instituiu o ENEM pressupõe o entendimento de que a avaliação, de fato, deve "assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem" (LUCKESI, 2008, P. 166). Obviamente, a avaliação a que se refere este trabalho é a de nível institucional, que se configura em uma iniciativa de avaliar a qualidade da educação no Brasil, e não a aplicada em sala de aula.

Sobre essas iniciativas, Franco e Bonamino (2001, p. 18) explicam, especificamente em relação ao ENEM, que, apesar de ser difícil apresentar uma avaliação mais precisa no âmbito da educação brasileira, esse exame "tem buscado estreitar as relações com as iniciativas voltadas para a reforma do Ensino Médio no Brasil". Isso significa que a relação entre o ENEM e a educação é uma questão de políticas públicas, uma vez que se pretende, por um meio avaliativo, aferir o conhecimento adquirido pelo aluno durante a vida escolar, baseando-se em competências e habilidades associadas aos conteúdos desses ciclos. Sobre isso, os autores ainda acrescentam que

A utilização dos resultados do ENEM em processos seletivos para o ensino superior é um dado relevante na medida em que avaliações que pretendam catalisar reformas precisam ter presença expressiva no cotidiano do nível de ensino alvo de propostas de reforma (FRANCO e BONAMINO, 2001, p 18).

Não obstante, se é o ensino médio o nível de ensino alvo das reformas pretendidas, a educação voltada para o ENEM deve estar presente nesse ciclo educativo, uma vez que, ao preparar o aluno para o exame, o sistema educativo viabiliza que, futuramente, os resultados acerca da qualidade geral do ensino médio sejam positivos e crescentes. Ocorre que, caso entendidas dicotomicamente, educação e avaliação podem não interagir em benefício dos indivíduos envolvidos. Por isso, Hoffmann (2013, p. 22) assevera que "a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação".

Partindo do pressuposto de que o ensino desempenha uma função social, necessariamente uma avaliação como o ENEM ocupa lugar cativo em relação a todos os esforços que têm sido impendidos para a valorização da educação, já que, segundo Zabala (1998, p. 27), "a função fundamental que a sociedade atribuiu à

educação tem sido a de selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir a carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido".

Com efeito, o valor formativo discente tem sido subvalorizado se relacionado aos resultados obtidos na avaliação, sendo esta um medidor imperfeito do conhecimento adquirido. Nesse sentido, tem-se entendido que

O que tem justificado a maioria dos esforços educacionais e a valorização de determinadas aprendizagens acima de outras tem sido a potencialidade que lhes é atribuída para alcançar certos objetivos propedêuticos, quer dizer, determinados por seu valor a longo prazo e quanto a uma capacitação profissional, subvalorando, desse modo, o valor formativo do processo que os meninos e meninas seguem ao longo da escolarização (ZABALA, 1998, p. 27).

Nesse diapasão, é preciso ressaltar que, dado o desnível entre as escolas brasileiras, formular e executar políticas públicas específicas para que seja aferido o desempenho discente durante os anos da formação escolar é tarefa assaz dificultosa. Não obstante, o ENEM, por seu caráter abrangente, capaz de abarcar e avaliar alunos de escolas particulares e públicas, sejam estas federais, estaduais ou municipais, fornece subsídios de valor à tessitura de políticas voltadas para a educação de nível médio, possibilitando, inclusive, que se aproxime ou se atinja a proposta de Perrenoud (2003, p. 26) segundo a qual "os sistemas educacionais fariam melhor se esclarecessem seus objetivos de formação e se colocassem a avaliação de acordo com seus objetivos, e não o inverso".

Dessa forma, servindo como aferidor da qualidade do ensino médio, o ENEM emerge como instrumento por meio do qual podem ser pensados os novos objetivos de formação discente na escola, inclusive com "a missão de fomentar a reforma do ensino médio" (Franco e Bonamino, 2001, p. 20). Aliás, essa missão, com efeito, pode ser analisada sob uma dupla perspectiva, visto que "os grandes propósitos estabelecidos nos objetivos educacionais são imprescindíveis e também úteis para realizar a análise global do processo educacional ao longo de [...] todo um ciclo ou etapa" (ZABALA, 1998, p. 29).

Assim, a primeira perspectiva a partir da qual se pode pensar uma reforma do ensino médio com base nos resultados oferecidos pelo ENEM refere-se à possibilidade de que estes sirvam de "alavanca" para uma mudança educacional motivada, reformulando o segundo segmento do ensino básico a partir da realidade

discente e ajustando os currículos a fim de que correspondam à função social que, segundo Zabala (1998), deve ser uma finalidade do sistema educativo.

A segunda perspectiva, por sua vez, inverte-se em favor do ENEM logo que definidos novos objetivos de formação discente na escola. Em outras palavras, o ENEM, após fomentar uma reforma no nível médio, estaria também submetido a uma reforma em sua própria estrutura com o objetivo de fixação de uma avaliação institucional que corresponda aos novos objetivos traçados. Desse modo, a mudança alavancada pelo ENEM atuaria em favor do ensino médio e em favor de si mesmo.

Conforme Franco e Bonamino (2001, p. 20),

Muito embora haja evidência de que o componente de avaliação da política educacional tenha mantido interações e articulações com os demais aspectos da política educacional, é inegável que, no caso do ensino médio, a avaliação deslanchou à frente da política. Por isso, é provável que haja ajustes importantes a serem feitos entre a avaliação e a reforma do ensino médio, com implicações que podem repercutir no próprio desenvolvimento do ENEM.

De qualquer forma, o ENEM figura como uma possibilidade clara para a melhoria da prática educativa não só porque fornece um aporte avaliativo que mensura, por meio de dados quantitativos, o que tem sido aprendido e apreendido pelos alunos, como também coadjuva para a reestruturação da prática docente. Aliás, segundo Zabala (1998), a melhoria da atividade profissional passa pela análise da prática docente em contraste com outras práticas, embora isso não seja, de per si, suficiente para o aperfeiçoamento da prática educativa. Assim, "necessitamos de critérios que nos permitam realizar uma avaliação racional e fundamentada" (ZABALA, 1998, p. 14).

Embora não se possa afirmar com veemência que os dados obtidos a partir dos resultados do ENEM são o bastante para a reestruturação da prática educativa, pode-se, a rigor, entender que o exame é instrumento hábil no que concerne às possibilidades de construção de uma prática mais coerente, já que "cada disciplina [...] constitui um campo de excelência" (PERRENOUD, 2003, p. 29). Logo, é possível ao professor identificar tanto os campos disciplinares em que os alunos se desenvolvem melhor quanto os que lhes são problemáticos.

Obviamente, não se podem adotar perspectivas reducionistas com o fito de resolver a questão da avaliação da qualidade geral do ensino médio. Aliás, o ENEM não comporta uma proposta restrita e, se o fizesse, penalizaria os alunos criando

"hierarquias de excelência", expressão de Perrenoud (2003). Ao revés, essa avaliação dá provas de que, ao se valer da contextualização e da interdisciplinaridade, valoriza o conhecimento prévio do aluno sem desconsiderar, todavia, o conhecimento transmitido no ambiente da sala de aula, motivo pelo qual passou a ser adotado, em 2009, como meio de ingresso nos cursos superiores da maioria das instituições públicas e privadas (ANDRIOLA, 2011).

4.2.- O Exame Nacional do Ensino Médio: considerações sobre a relevância avaliativa para o ingresso nas instituições de ensino superior

A utilização do ENEM como forma de ingresso nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior é prática bastante recente e, assim como o fato de tal exame pretender avaliar a qualidade geral do ensino médio, representa uma tentativa de reforma educacional partindo dos resultados da avaliação desse ciclo de ensino, o que demonstra que o ENEM é muito mais que uma mera avaliação institucional.

De acordo com Franco e Bonamino (2001, p. 20), "as atenções do MEC concentraram-se inicialmente no ensino fundamental, só voltando-se para as questões do ensino médio mais recentemente", demonstrando uma evolução nas pretensões de reforma educacional, na medida em que o produto da avaliação do ENEM deve representar mais do que simples estatística vazia, sendo, na verdade, um meio de comprovar que o indivíduo está apto à ocupação de novos espaços criados por uma sociedade mais exigente.

Emerge, desse modo, a necessidade de que o ENEM forneça, como avaliação produtora de resultados representativos da qualidade do ensino médio, subsídios que permitam à universidade "cumprir o papel de formar este novo indivíduo para este novo mundo, baseando as suas ações de formação no desenvolvimento de novas competências para a vida social e para o mundo do trabalho" (ANDRIOLA, 2011, p. 107). Essa percepção se coaduna com o entendimento de Perrenoud (2003, p. 25) de que

O grau de aquisição de conhecimentos e de competências deve ser avaliado por alguém, e esse julgamento deve ser sustentado por uma instituição para tornar-se mais do que uma simples apreciação

subjetiva e para fundar decisões de seleção de orientação ou de certificação.

Com efeito, uma avaliação como o ENEM não deve estar atrelada a uma perspectiva classificatória e burocrática e, se assim o estiver, "persegue-se um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento" (HOFFMAN, 2013, p. 25), o que de fato não se pretende. Por isso, defende-se o ENEM sob as duas perspectivas apontadas no item anterior, relativas à mudança que o exame pode proporcionar em relação aos objetivos educacionais e ao impacto que isso causar ao modo como ele organizado e proposto. Andriola (2011, p. 115) assim sintetiza a estrutura do ENEM a partir do ano de 2009:

É composto por testes de rendimento (provas) em quatro áreas do conhecimento humano, a saber: a) linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); b) ciências humanas e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias; e d) matemática e suas tecnologias. Cada grupo de testes será composto por 45 itens de múltipla escolha, aplicados em dois dias, constituindo, assim, um conjunto de 180 itens. A redação deverá ser feita em língua portuguesa e estruturada na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de um tema de ordem social, científica, cultural e política.

Inicialmente, já se nota uma discrepância quanto ao número de questões do novo modelo, adotado partir de 2009, se comparado ao antigo, que era composto por 63 questões interdisciplinares, "sem articulação direta com os conteúdos ministrados no ensino médio, e sem a possibilidade de comparação das notas dos alunos, de um ano para outro" (ANDRIOLA, 2011, p. 115). Diferentemente, "o novo ENEM permite a comparação dos desempenhos dos candidatos ao longo do tempo, possibilitando, assim, a organização de séries históricas de rico valor educacional" (*op. cit.*).

Com efeito, a questão da utilização do ENEM como meio de entrada no ensino superior, ao que parece, trouxe "à tona temas importantes para a renovação e re-significação do ensino médio, em especial aqueles associados à tentativa de superação do caráter insular das disciplinas escolares" (FRANCO e BONAMINO, 2001, p. 20), especialmente após a reformulação do exame, ocorrida em 2009. Aliás, em relação ao antigo ENEM, são apontados, de forma breve, problemas importantes, que merecem, por isso, registro. São eles:

a) na articulação de habilidades com conteúdos, há não apenas tendências progressistas, mas também tendências regressistas,

como as que articulam o papel da literatura com a identificação de movimentos literários; b) a listagem das habilidades e, por decorrência, a ênfase da prova privilegia o ensino de ciências, em detrimento dos temas sociais; c) a consolidação do ENEM como uma referência nacional para acesso ao ensino superior e ao ensino pós-médio concentraria de maneira inusitada no país a influência da avaliação no ensino médio, o que parece problemático a julgar-se pela influência negativa que as avaliações de acesso ao ensino superior centralizadas ao nível regional tiveram na década de 70 e da década de 80 (FRANCO e BONAMINO, 2001, p. 20).

Considerando que a obra de Franco e Bonamino foi publicada em 2001, subentende-se que assertiva acima não tenha levado em conta a matriz curricular de referência para o ENEM, publicada em 2009 (como anexo da Portaria 109/2009) e mantida nos exames dos cinco anos seguintes. Segundo essa matriz, o exame se divide em cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento, sendo eles relacionados ao domínio da linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentação e elaboração de propostas (BRASIL, 2009). Além do mais, a matriz pontua os objetos de conhecimento associados à matriz de cada área do conhecimento, descrevendo de forma bastante ampla e abrangente as pretensões para o ENEM, o que, de certa forma, denota propósitos bem delimitados no que refere ao conteúdo da prova.

A despeito das críticas tecidas por Franco e Bonamino (2001), Andriola (2011), defende a utilização do novo ENEM como forma de seleção unificada devido à democratização das oportunidades de acesso às vagas e à possibilidade de indução a uma reestruturação dos currículos do ensino médio, apontando doze motivos favoráveis à adoção do ENEM. Em resumo, alguns dos principais motivos apresentados por Andriola (2011) se relacionam: ao fato de as universidades buscarem responder às novas demandas da educação; de o ENEM ser um modelo de seleção adaptado às exigências de uma nova sociedade; de as respostas às questões da prova não dependerem unicamente do conhecimento formal, permitindo ao candidato interpretar e deduzir; de o exame induzir a adoção de uma proposta pedagógica mais centrada no desenvolvimento de competências de relevância para o cidadão, entre outros.

Com efeito, os motivos apresentados por Andriola (2011) são relevantes e fornecem subsídio, inclusive, para as críticas ao vestibular tradicional. Segundo Vasconcelos (2005, p. 214), "o vestibular representa, hoje, concretamente, um enorme desafio no campo do sistema de ensino, posto que há uma profunda

interferência nas práticas pedagógicas nos anos que o antecedem", visto que, além da preocupação de cumprir o programa estipulado no currículo, há também a responsabilidade de preparar o aluno para o exame vestibular, o que se torna um argumento que justifica as práticas classificatórias da avaliação.

Como se sabe, algumas instituições mantiveram seus processos seletivos para ingresso no nível superior, mas, se comparado à abrangência do ENEM, esse número se apresenta reduzido. No ponto que se refere à preparação para o vestibular, digo, vestibular tradicional, presume-se que não ocorrem grandes mudanças, especialmente em relação à necessidade dar ao aluno condições de concorrer a uma vaga na universidade. Entretanto, diferentemente do vestibular tradicional, o ENEM não se resume à cobrança de conteúdos livrescos, mesclando-os, na verdade, a situações-problema que envolvem o cotidiano, em franca adaptação às necessidades da sociedade do século XXI. Sobre essa nova sociedade, afirma Andriola (2011, p. 116) que,

Para os indivíduos que a compõem (os cidadãos) se lhes exige fazer uso racional, inteligente, criativo e inovador das informações e conhecimentos resultantes dos rápidos avanços científicos, do desenvolvimento tecnológico e da produção artística e intelectual.

Dessa forma, fixa-se a relevância da preparação discente para o enfrentamento dos desafios da vida, sendo que "a melhor preparação, com certeza, não é o 'treinamento', o condicionamento, a seleção precoce, mas a formação integral do aluno, pois assim estará muito mais apto para qualquer situação da vida e não apenas para o vestibular" (VASCONCELOS, 2005, p. 215). Isso não significa, todavia, que o ENEM não exija conhecimentos que demandam preparação discente; ao revés, por se tratar de um exame que representa a possibilidade de ingresso no nível superior, o aprendizado para o ENEM deve ser tratado com seriedade na medida necessária ao sucesso²⁵ do aluno.

Por fim, é preciso ressaltar que existem diversos pontos de vista a respeito tanto da utilização do ENEM para avaliação da qualidade geral do ensino médio quanto para o ingresso nas instituições de ensino superior. Por esse motivo, não se intenta esgotar as possibilidades reflexivas sobre as quais o assunto pode ser debatido, mas discutir e ponderar acerca da importância do ENEM para o sistema educativo a partir das duas principais propostas do exame.

²⁵ Não se pretende adentrar na discussão relativa a sucesso e fracasso escolar. Portanto, o vocábulo "sucesso" é aqui utilizado de forma geral.

5- A PESQUISA DOCUMENTAL

5.1- Síntese dos procedimentos metodológicos

Uma vez que a fonte dos dados indica a modalidade de pesquisa a ser adotada nos estudos em Educação, a pesquisa documental se mostra mais apropriada aos objetivos propostos porque “tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados, o campo onde se procederá a coleta dos dados, é um documento (histórico, institucional, associativo, oficial etc)” (TOZONI-REIS, 2010, p. 47).

Dessa forma, valendo-se do ENEM como forma oficial de avaliação da qualidade geral do Ensino Médio e considerando a importância adquirida pelo exame nos últimos anos, especialmente a partir do ano de 2009, quando passou a ser a principal forma de ingresso nas instituições de ensino superior, tem-se nas questões da seção *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* um *corpus* rico e qualificado que possibilitará a investigação do seguinte problema: de que forma os conhecimentos de Língua Portuguesa são sistematizados no ENEM? Para tanto, foram delimitados como objetivos deste trabalho:

a) Objetivo geral:

- Delinear os trajetos teóricos dos estudos da linguagem até a vertente variacionista da Sociolinguística, a fim de compreender como o ENEM vem incorporando novas tendências na seção *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*;

b) Objetivos específicos:

- Delimitar a percentagem das questões de Língua Portuguesa por eixo de cobrança, principalmente sob o viés gramatical/linguístico, identificando as questões de viés sociolinguístico;
- Identificar se houve declínio ou acentuação na cobrança dos conteúdos gramaticais puros e daqueles em cujo viés sociolinguístico predomina;
- Investigar os temas cobrados tanto em relação aos conteúdos gramaticais quanto em relação aos sociolinguísticos no ENEM.

Nessa direção, para melhor alcançar as pretensões aqui pretendidas, a investigação adotará a pesquisa quali-quantitativa, buscando tanto a mensuração das características e da tipologia das questões, subsidiando, assim, a construção de

uma estatística histórica dos conhecimentos abordados, quanto a compreensão do conteúdo e do significado que abordagens de maior ou menor grau de normativismo.

Assim, a pesquisa foi dividida em cinco momentos principais, que compõem as partes da pesquisa bibliográfica e documental:

1. Revisão bibliográfica sobre os trajetos teóricos dos estudos da linguagem, constituída dos quatro primeiros capítulos desta dissertação;
2. Revisão dos documentos referentes aos exames nos últimos nove anos. A princípio, serão investigadas três provas aplicadas anteriormente à reconfiguração do exame (2006, 2007 e 2008), a prova aplicada no ano de reconfiguração (2009), bem como cinco provas aplicadas após (2010, 2011, 2012, 2013 e 2014);
3. Categorização das questões da seção *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* em três eixos, quais sejam:
 - a) conhecimentos gramaticais/linguísticos;
 - b) conhecimentos textuais;
 - c) conhecimentos literários;
4. Determinação da predominância de cobrança de conteúdos, com o tracejamento gráfico percentual das questões, relativamente a assunto e quantidade;
5. Análise e investigação dos conteúdos das questões;

5.2- Gráficos, tabelas e análise dos resultados

A fim de que se possa compreender como se dá a abordagem do conteúdo de Língua Portuguesa no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mais especificamente na seção *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, buscando atingir o objetivo geral tracejado para este trabalho, bem como a fim de que seja possível cumprir os objetivos específicos que foram delimitados para a investigação proposta nesta pesquisa bibliográfica e documental de caráter quanti-quali, é preciso, a princípio, entender como a estrutura de questões do exame foi organizada e articulada, antes de passar à análise dos gráficos e seus resultados. Dessa forma, eis a tabela 1:

| Ano do ENEM | Total de questões da prova |
|-------------|----------------------------|
| 2006 | 63 |
| 2007 | 63 |
| 2008 | 63 |
| 2009 | 180 |
| 2010 | 180 |
| 2011 | 180 |
| 2012 | 180 |
| 2013 | 180 |
| 2014 | 180 |

Tabela 1 - Total de questões do ENEM por ano de aplicação

Fonte: dados da pesquisa

Partindo dos dados contidos na Tabela 1, percebe-se que houve sensível alteração no número total de questões cobradas nos anos de 2006, 2007, 2008, se comparado aos anos seguintes (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014). Esse dado deve ser considerado para efeitos de análise, uma vez que a alteração do quantitativo de questões coincidiu com a alteração da importância alcançada pelo ENEM no ano de 2009, quando passou a ser o principal meio de acesso às instituições de nível superior, além de ser o meio a partir do qual se avalia a qualidade geral do ensino médio. Além disso, o aumento do quantitativo total de questões deve ser levado em conta em razão da distinta diluição dos conteúdos programáticos a partir do ano de 2009.

Por se tratar de um trabalho analítico com objetivos bem delimitados, não foram analisados os conteúdos programáticos dos exames aplicados, mas se atentou para o fato de que, com o passar dos anos, a exigência do ENEM atingiu outro patamar de cobrança de conteúdos. À guisa de comparação, quando a Portaria 438/1998, assinada pelo ministro Paulo Renato Souza, instituiu o ENEM, foram previstos apenas quatro objetivos procedimentais para avaliação do desempenho discente, que são:

I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998).

O que se pretendia, dessa forma, era a avaliação das competências e habilidades dos estudantes durante a sua trajetória nos ensinos fundamental e médio. Aliás, o artigo 2º da Portaria registra que a avaliação dessas competências e

habilidades é imprescindível à vida acadêmica do aluno, ao exercício da cidadania e, também, ao mundo do trabalho, definindo uma matriz de competências constituída de cinco itens que deveriam ser avaliados (BRASIL, 1998). Diferentemente, a Portaria nº 109/2009, assinada pelo ministro Fernando Haddad, estabelecendo a sistemática para a realização do ENEM no ano de 2009, elenca sete objetivos a serem alcançados pelo exame. São eles:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior; IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais; V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009).

Na Portaria de 2009, não apenas foram reestruturados os objetivos constantes na de 1998, mas também houve acréscimos com o fito de dar conta de uma nova realidade educacional que, já no início do século XXI, apresentava necessidades e preocupações governamentais distintas, tais como a criação de condições para que os jovens e adultos pudessem ter acesso aos programas de governo e a estruturação de uma avaliação que servisse, ao fim do ensino básico, de modo complementar ou alternativo aos exames de acesso aos cursos, desde os profissionalizantes até os de educação superior. O que se pretende, com essa comparação entre os atos de 1998 e 2009, é demonstrar que, em princípio, quando mudam as necessidades educacionais, também se alteram os modos como os exames avaliativos se comportam, inclusive no que se refere ao número de questões.

Com as alterações no quantitativo de questões das provas no ENEM a partir do ano de 2009, o eixo relativo às *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* também se modificou, conforme se pode observar na Tabela 2, abaixo:

| ENEM | Total de questões da seção "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" | Total de questões de Língua Portuguesa | % |
|------|---|--|--------|
| 2006 | x | 8 | x |
| 2007 | y | 14 | y |
| 2008 | z | 11 | z |
| 2009 | 45 | 31 | 68,89% |
| 2010 | 45 | 29 | 64,44% |
| 2011 | 45 | 26 | 57,78% |
| 2012 | 45 | 31 | 68,89% |
| 2013 | 45 | 26 | 57,78% |
| 2014 | 45 | 28 | 62,22% |

Tabela 2 - Total percentual de questões de Língua Portuguesa na seção "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias"
Fonte: Dados da pesquisa

Enquanto nos três primeiros anos dos exames selecionados para a pesquisa (2006, 2007 e 2008) não é possível precisar a quantidade de questões que compõem a seção das *Linguagens*, uma vez que, no universo de 63, não há divisão em seções ou lotes, mas uma mescla de questões de áreas diversas, a partir de 2009, manteve-se fixo o quantitativo de 45 questões na seção das *Linguagens* por prova, variando, contudo, a quantidade de perguntas relacionadas à Língua Portuguesa. Nessa direção, não é possível percentualizar os valores nos anos de 2006, 2007 e 2008, bem como não se pode utilizar, para fins analíticos, o total geral de questões dessas provas, sob pena de os resultados obtidos serem deturpados e não representarem fidedignamente a proposição de um total percentual por seção específica. Por isso, nos campos referentes aos três primeiros anos do ENEM que foram selecionados para investigação, optou-se pela aposição de uma variável representativa de uma incógnita.

Quanto aos exames a partir de 2009, pela fixidez no quantitativo de perguntas por seção, é possível perceber que não houve, em nenhum dos anos, quantidade de questões de Língua Portuguesa que representasse um percentual inferior a 55% do total de 45. Aliás, nos anos de 2009, 2010, 2012 e 2014, esse percentual ultrapassa os 60%, o que, com efeito, é bastante representativo, uma vez que a seção das *Linguagens* engloba não só a cobrança de conhecimentos de Língua Portuguesa (incluíram-se as questões de Literatura), mas também de Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação, áreas não contempladas neste trabalho. Vale mencionar que, à exceção desta última, a Resolução 02/2012 relaciona como componentes da área de *Linguagens* e, portanto, do currículo do ensino médio, a Língua Portuguesa, a Língua Materna,

para populações indígenas, a Língua Estrangeira Moderna, a Arte, em suas diferentes linguagens (cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, musical) e a Educação Física (BRASIL, 2012). Isso significa que, em termos de avaliação, o ENEM se apresenta como abrangente, incluindo, ainda, a cobrança de assuntos relacionados às tecnologias da informação e da comunicação.

Para os fins pretendidos neste trabalho, considera-se conteúdo de Língua Portuguesa aqueles pertencentes a uma grande área que comporta três eixos distintos, assim entendidos:

- Eixo 1) conhecimentos gramaticais/linguísticos: conteúdos relativos à identificação, à finalidade ou ao uso da variedade padrão, inclusive quando necessário o conhecimento de terminologias, classificações e padrão normativo; assuntos relativos ao conhecimento dos níveis de linguagem e à aplicação das noções relativas à adequação linguística à situação de uso, uma vez que o reconhecimento do nível, mesmo coloquial, depende do padrão; e, por fim, conteúdos sociolinguísticos, ou seja, os atinentes ao entendimento da língua como prática social ou aqueles em que predomine o tema da variação linguística, sendo assim categorizados os conhecimentos quando estes não puderem ser apreendidos exclusivamente pelas vias textuais, mas conceituais ou quando a predominância temática o exigir;
- Eixo 2) conhecimentos textuais: conteúdos relativos à compreensão e interpretação de textos verbais ou não verbais cujas questões podem ser resolvidas pelas vias textuais, excluindo-se deste eixo os textos que abordam conhecimentos artísticos, literários, de gramática, relacionados à variação linguística e, ainda, os textos que abordem conhecimentos referentes a outras disciplinas avaliadas pelo ENEM;
- Eixo 3) conhecimentos literários: conteúdos relativos às escolas literárias, autores e obras, bem como suas características, funções e figuras de linguagem.

Desprezam-se, por opção metodológica, as demais disciplinas que compõem a seção das *Linguagens*, eis que sua análise e categorização não compõem os

objetivos aqui pretendidos. Cabe ressaltar, ainda, que optou-se, no momento da categorização dos dados, pelo caráter de predominância de conteúdo, a fim de minimizar a força da interdisciplinaridade presente no exame, o que torna dificultosa a classificação das questões em razão da inter-relação existente entre as disciplinas. Logo, entendida a opção metodológica, eis o Gráfico 1:

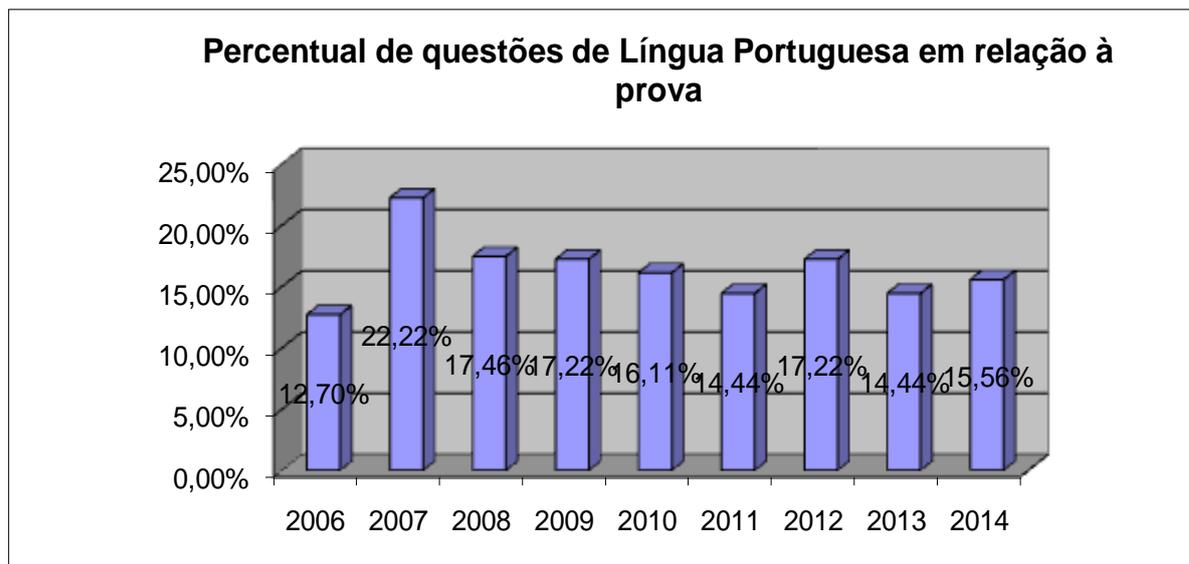


Gráfico 1 - Percentual de questões de Língua Portuguesa por prova
Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico acima aponta que existe clara tendência à manutenção do percentual de questões de Língua Portuguesa em torno dos 15% do total de questões da prova, à exceção do ano de 2007, quando o índice sobe para 22,22%. Assim, ainda que haja diferença no total geral das questões do ENEM entre os anos 2006, 2007 e 2008 e os anos seguintes, o percentual representativo se equilibra, o que demonstra o vulto das questões de Língua Portuguesa no exame.

Considerando que, a princípio, esta pesquisa limitava-se à análise das provas dos anos de 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012, e considerando os resultados obtidos, foi necessária a análise das questões contidas nos exames de 2013 e 2014, cujos resultados já estão inseridos em todos os gráficos e tabelas, com o intuito de verificar se o percentual de questões estava propenso ao aumento ou à queda. Contudo, como o próprio Gráfico 1 aponta, em 2013 e 2014, últimos anos de aplicação da prova do ENEM, ficou corroborada a tendência à manutenção dos índices, sempre em torno dos 15%.

Após delimitado o percentual de questões de Língua Portuguesa por prova, passou-se à verificação de como esse percentual se dividia em relação a cada eixo

proposto, ou seja, conhecimentos gramaticais/linguísticos (eixo 1), conhecimentos textuais (eixo 2) e conhecimentos literários (eixo 3). Nesse ponto do trabalho, a maior dificuldade encontrada foi a interdisciplinaridade que reveste as questões, principalmente porque a maioria delas tem como apoio um texto. Dessa forma, utilizaram-se critérios de exclusão e predominância com o objetivo de bem delimitar os eixos propostos. Isso quer dizer que, mesmo que apoiadas em um texto, questões de literatura ou gramática foram assim classificadas devido à predominância temática. De outra forma, quando o texto foi, em si mesmo, suficiente para a resolução da questão, não havendo predominância temática que justificasse outra classificação, optou-se pelo enquadramento no eixo dos conhecimentos textuais, o que resultou nos dados contidos no Gráfico 2:

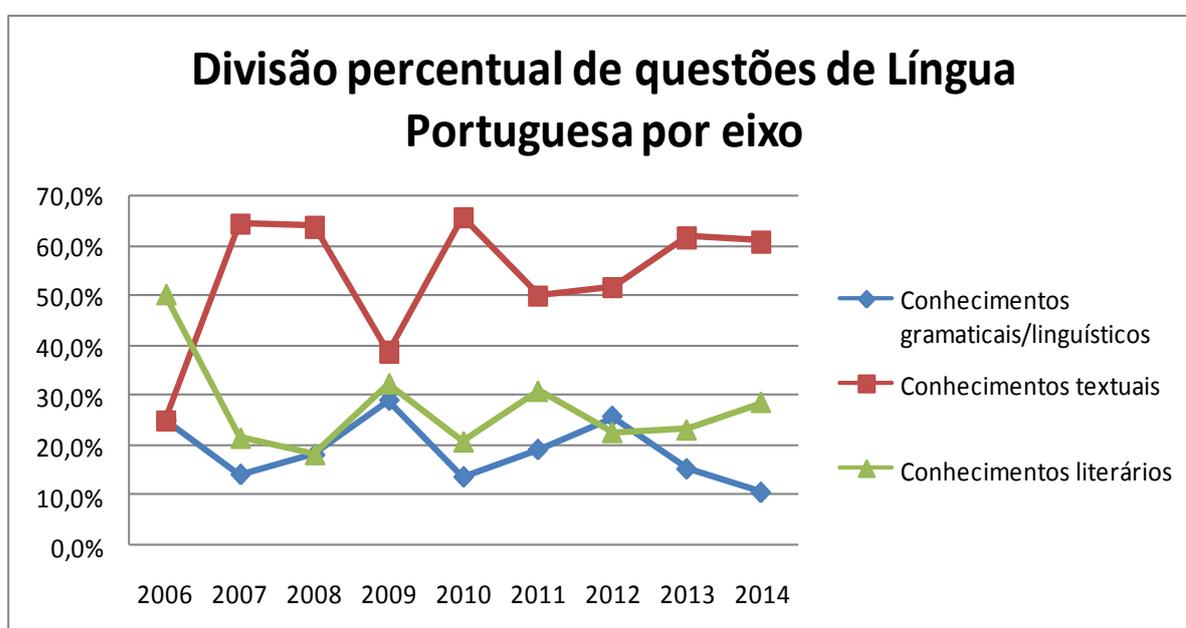


Gráfico 2 - Divisão percentual das questões de Língua Portuguesa por eixo temático
Fonte: Dados da pesquisa

Inicialmente, o Gráfico 2 demonstra a predominância das questões relativas ao eixo dos conhecimentos textuais em relação aos demais eixos, excetuando-se o ano de 2006, quando foi expressiva a quantidade de questões de literatura. Contudo, é preciso pontuar que, apesar de os anos de 2006, 2007 e 2008 serem anteriores ao ano da reformulação do ENEM (2009), nesse bloco, apenas em 2006 se verificou uma discrepância percentual, quando a quantidade de questões textuais coincidiu com a quantidade de questões de conhecimentos gramaticais/linguísticos. Essa discrepância não se manteve nos anos de 2007 e 2008, ambos representativos

de mais de 60% do total de questões de Língua Portuguesa que ocorreram na prova.

Em 2009, ano da reformulação do ENEM, o Gráfico 2 demonstra a proximidade percentual entre os três eixos de cobrança delimitados neste trabalho, com a manutenção, entretanto, da predominância dos conhecimentos textuais, o que se manteve nos demais anos submetidos à análise. A propósito, a partir do ano de 2010, a quantidade de questões relativas aos conhecimentos textuais predominou, sempre com percentual igual ou superior a 50% do total de questões de Língua Portuguesa.

Quanto aos eixos dos conhecimentos gramaticais/linguísticos e literários, (eixos 1 e 3, respectivamente), percebe-se que estes predominam com pequena margem sobre aqueles, praticamente dividindo o espaço percentual deixado pelos conhecimentos textuais, os quais, de fato, são a maioria das questões. A partir de 2010, houve crescimento na cobrança de questões do eixo 1, com ápice em 2012 e consequente queda na cobrança do eixo 2 nesses mesmos anos. Esse crescimento cessou a partir de 2013, apresentando queda, que se manteve inclusive em 2014. Os conhecimentos do eixo 3, literários, à exceção do exame de 2006, quando representaram 50% das perguntas de Língua Portuguesa, oscilaram sem, todavia, apresentar variações extremas.

Dessa forma, o Gráfico 2 demonstra a predominância da cobrança das questões relativas a conhecimentos textuais em detrimento dos demais conhecimentos; estes, por sua vez, oscilam próximos da paridade percentual, com predominância dos conhecimentos do eixo 3, literários, sobre o conhecimentos do eixo 1, gramaticais/linguísticos. Dado importante também percebido por meio da análise do gráfico é a atipicidade percentual de cobrança das questões no ano de 2009, possivelmente em razão de ser o primeiro ano da reformulação do ENEM. Nesse ano especificamente, em ordem percentual decrescente, apareceram os conhecimentos do eixo 2 (38,7%), seguidos dos do eixo 3 (32,3%) e dos do eixo 1 (29,0%). Nota-se, logo, que há, nesse ano, uma proximidade percentual entre os eixos de conhecimentos, o que não se manteve nos anos seguintes.

Nessa direção, eis a Tabela 3, abaixo:

| Ano do ENEM | Total de questões de Língua Portuguesa | Conhecimentos gramaticais/linguísticos | Conhecimentos textuais | Conhecimentos literários |
|-------------|--|--|------------------------|--------------------------|
| 2006 | 8 | 2 | 2 | 4 |
| 2007 | 14 | 2 | 9 | 3 |
| 2008 | 11 | 2 | 7 | 2 |
| 2009 | 31 | 9 | 12 | 10 |
| 2010 | 29 | 4 | 19 | 6 |
| 2011 | 26 | 5 | 13 | 8 |
| 2012 | 31 | 8 | 16 | 7 |
| 2013 | 26 | 4 | 16 | 6 |
| 2014 | 28 | 3 | 17 | 8 |

Tabela 3 - Quantitativo de questões de Língua Portuguesa por eixo de conhecimento

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando a Tabela 3, por meio da qual se pode aprofundar o entendimento do Gráfico 2, representativo da divisão percentual das questões de Língua Portuguesa por eixo de conhecimento, nota-se que, nos anos de 2006, 2007 e 2008, ainda que o total de questões de Língua Portuguesa seja expressivamente menor que nos anos seguintes, ou seja, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014, em termos percentuais, esses valores absolutos se aproximam entre os conhecimentos dos eixos 1 e 3, isto é, gramaticais/linguísticos e literários, respectivamente, com predominância percentual das perguntas relativas ao eixo 2, dos conhecimentos textuais.

No ano de 2009 e nos seguintes, o valor absoluto das questões aumenta, mas, percentualmente, os conhecimentos textuais mantêm a predominância de cobrança no exame do ENEM. Na verdade, apenas no ano de 2006 houve uma paridade entre os conhecimentos do eixo 1 e 2, já que, do total de 8 questões de Língua Portuguesa, figuraram 2 questões para cada um deles, predominando, excepcionalmente nesse ano, os conhecimentos literários, com 4 quatro perguntas.

Cumprida a parte inicial do primeiro objetivo específico, relativo ao traçado de uma linha história analítica com o fito de delimitar a percentagem das questões de Língua Portuguesa por eixo de cobrança, principalmente sob o viés gramatical/linguístico, é preciso passar à parte final desse objetivo, aprofundando a análise dos conteúdos referentes ao eixo 1, ou seja, conhecimentos gramaticais/linguísticos, a fim de dar conta dos outros dois objetivos específicos traçados, que, na verdade, dependem do entendimento do primeiro, na medida em que há a proposição de que se identifique se houve declínio ou acentuação nas cobranças dos conteúdos gramaticais e dos de viés sociolinguístico, bem como a proposição de investigar os temas cobrados em relação a esses dois tipos de conteúdo.

Por isso, depois de categorizadas as perguntas do ENEM, decidiu-se pela subcategorização do eixo 1 (conhecimentos gramaticais/linguísticos), com o escopo de bem definir os temas mais recorrentes no eixo retromencionado, subdividindo-o em questões de gramática/variedade padrão, questões relativas a níveis de linguagem e questões de viés sociolinguístico. Eis o Gráfico 3:

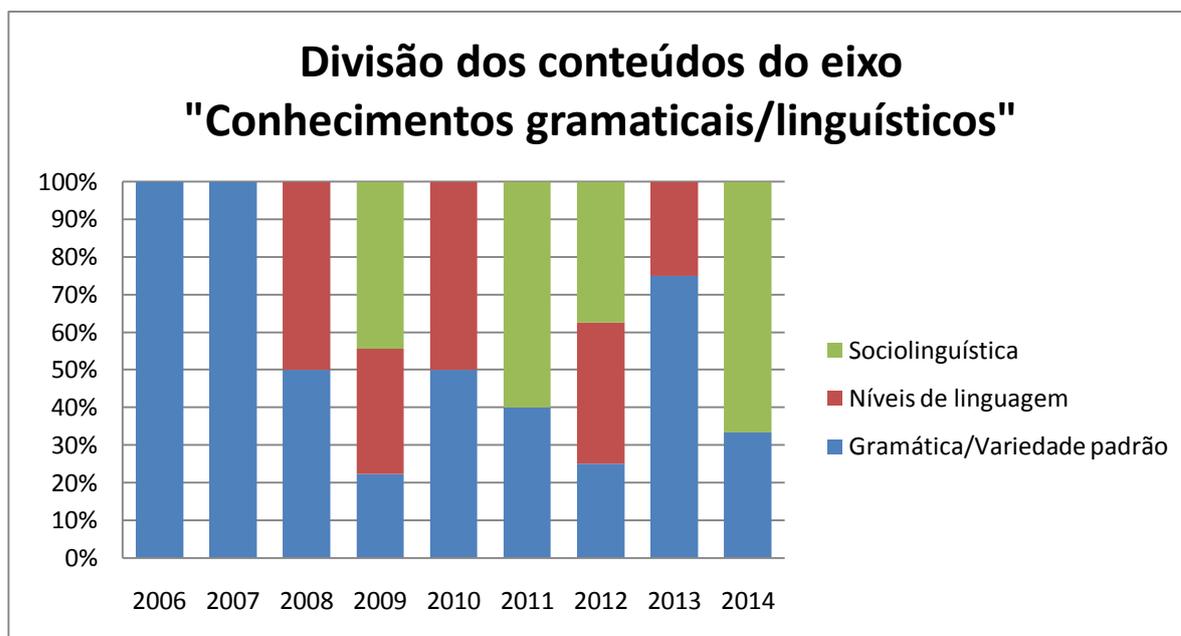


Gráfico 3 - Divisão dos conteúdos do eixo "conhecimentos gramaticais/linguísticos"
Fonte: Dados da pesquisa

Para fins de análise do gráfico e percentualização dos temas cobrados no eixo 1, optou-se pela subcategorização das questões, conforme se pode observar no Gráfico 3. Isso ocorreu porque, no momento da verificação dos assuntos abordados nas perguntas no ENEM, pôde-se verificar a ocorrência, no eixo analisado, de temas que se esgotavam em três subcategorias, quais sejam: gramática/variedade padrão, níveis de linguagem e sociolinguística.

Nesse rumo, percebe-se que, nos anos de 2006 e 2007, ambos anteriores à reformulação no ENEM, a totalidade de questões de Língua Portuguesa concernentes ao eixo 1 cobrou temas relacionados à gramática/variedade padrão. Em 2006, as questões 6 e 8 (Q6 e Q8) exigiram do candidato a identificação da assertiva que continha a variedade padrão da língua. Textos de apoio introduziram as questões e, em meio a coloquialismos e regionalismos, foi exigido o reconhecimento do padrão gramatical, considerado aqui o apregoado pela gramática normativa representada por autores tais como Bechara (2006, 2009), Cegalla (2000) e Rocha Lima (2011), já que, para o reconhecimento da variedade padrão, que é

convencionada, é necessário o contato com a norma contida nos compêndios gramaticais.

De forma não distinta, as questões 4 e 26 do exame de 2007, amparadas em um texto, também contemplaram a variedade padrão. No entanto, enquanto a Q4 muito se assemelha às Q6 e Q8 da prova de 2006, a Q26 (prova de 2007) apresentou como possíveis respostas os termos "vocabulário", "construções sintáticas", "pontuação", "fonética" e "regência verbal", todos termos pertinentes à gramática normativa. Considerando que o conhecimento desses termos facilitaria ou asseguraria o acerto da questão, fica configurada outra pergunta de caráter gramatical. Aliás, nesse caso específico, note-se que foram utilizadas terminologias gramaticais. O que se percebe, portanto, é que, nos anos de 2006 e 2007, pouco espaço houve para as perguntas de caráter sociolinguístico e que levassem em conta a variação linguística. Eis um exemplo de enunciado dos exames de 2006 e outro do exame de 2007, ambos referentes ao que se considera como *gramática/variedade padrão*:

ENEM 2006 - Q6) No poema, a referência à variedade padrão da língua está expressa no seguinte trecho:

- a) "A linguagem / na ponta da língua" (v. 1 e 2).
- b) "A linguagem / na superfície estrelada de letras" (v. 5 e 6).
- c) "[a língua] em que pedia para ir lá fora" (v. 14).
- d) "[a língua] em que levava e dava pontapé" (v. 15).
- e) "[a língua] do namoro com a priminha" (v. 17).

ENEM 2007 - Q26) Comparando-se esses dois textos, verifica-se que, na segunda versão, houve mudanças relativas a:

- a) vocabulário;
- b) construções sintáticas.
- c) pontuação.
- d) fonética.
- e) regência verbal.

De forma distinta dos anos anteriores, o Gráfico 3 indica uma "hibridização" das questões do eixo 1 no exame de 2008, uma vez que, além das questões de

gramática/variedade padrão, também foram cobradas questões de níveis de linguagem, mais relacionadas às situações comunicativas que, segundo Infante (2001), levam o indivíduo a empregar diferentes formas de língua. Considera-se híbrido o assunto relacionado à cobrança dos conteúdos de níveis da linguagem porque tanto a gramática normativa quanto a Sociolinguística abordam esse tema com devida atenção. Prova disso é que Bechara (2009), por exemplo, separa parte de seu compêndio gramatical para o tratamento dos planos e níveis de linguagem e Bagno (2007 e 2010) assevera a importância da adequação da língua à situação comunicativa, atentando, por óbvio, para as diversas variedades linguísticas, tão funcionais quanto a padrão.

Seguindo essa linha de raciocínio, o exame de 2008, composto apenas de 2 questões referentes aos conhecimentos gramaticais/linguísticos (eixo 1), apresenta as questões 2 e 14, ambas pertencentes à subcategoria gramática/variedade padrão, sendo que a primeira pergunta diz respeito ao reconhecimento da variedade padrão; a segunda, ao nível de linguagem empregado na tirinha, mais precisamente à identificação do registro informal, ou coloquial, da linguagem. Já que, para o reconhecimento de traços de informalidade entre sentenças grafadas em norma-padrão, é preciso o reconhecimento desta, considera-se que, embora híbrida, a subcategoria *níveis de linguagem* mais se aproxima da *gramática/ variedade padrão* do que da subcategoria *sociolinguística*. Vide abaixo um exemplo de enunciado da subcategoria *níveis de linguagem* da prova de 2008:

ENEM 2008 - Q14) Assinale o trecho do diálogo que apresenta um registro informal, ou coloquial, da linguagem.

- a) "Tá legal, espertinho! Onde é que você esteve?!"
- b) "E lembre-se: se você disser uma mentira, os seus chifres cairão!"
- c) "Estou atrasado porque ajudei uma velhinha a atravessar a rua..."
- d) "...e ela me deu um anel mágico que me levou a um tesouro"
- e) "mas bandidos o roubaram e os persegui até a Etiópia, onde um dragão..."

Esse "hibridismo" mencionado anteriormente culmina, na prova de 2009, com o aparecimento das primeiras questões de cunho sociolinguístico, provavelmente por ter sido este o ano da reformulação do ENEM. Do total de 31 questões de Língua Portuguesa, 9 contemplaram assuntos relacionados às subcategorias do eixo

1, relacionados aos conhecimentos gramaticais/linguísticos, sendo: 2 questões sobre gramática/variedade padrão, abordando norma terminológica padrão (Q101) e a finalidade dessa norma (Q122); 3 questões sobre níveis de linguagem, abordando adequação da fala à situação comunicativa (Q92) e o reconhecimento do uso de termos coloquiais (Q98 e Q109); 4 questões sobre sociolinguística, abordando a comparação entre gramáticas (de Napoleão Mendes de Almeida e de Mário Perini) e as opiniões defendidas nos excertos textuais fornecidos (Q119), os usos que se fazem da linguagem (Q125), a questão geral da variação linguística (Q129) e a variação e mudança linguísticas oriundas do contato da Língua Portuguesa com outras línguas (Q131). Abaixo seguem alguns enunciados referentes à Sociolinguística:

ENEM 2009 - Q119) Confrontando-se as opiniões defendidas nos dois textos, conclui-se que

- a) ambos os textos tratam da questão do uso da língua com o objetivo de criticar a linguagem do brasileiro.
- b) os dois textos defendem a ideia de que o estudo da gramática deve ter o objetivo de ensinar as regras prescritivas da língua.
- c) a questão do português falado no Brasil é abordada nos dois textos, que procuram justificar como é correto e aceitável o uso coloquial do idioma.
- d) o primeiro texto enaltece o padrão escrito da língua, ao passo que o segundo defende que a linguagem jornalística deve criar suas próprias regras gramaticais.
- e) o primeiro texto prega a rigidez gramatical no uso da língua, enquanto o segundo defende uma adequação da língua ao padrão atual brasileiro.

ENEM 2009 - Q129) De acordo com as informações presentes no texto, os pontos de vista de Serafim da Silva Neto e de Paul Teyssier convergem em relação

- a) à influência dos aspectos socioculturais nas diferenças dos falares entre indivíduos, pois ambos consideram que as pessoas de mesmo nível sociocultural falam de forma semelhante;
- b) à delimitação dialetal no Brasil assemelhar-se ao que ocorria na Romênia Antiga, pois ambos consideram a variação linguística no Brasil como decorrente de aspectos geográficos.

- c) à variação sociocultural entre brasileiros de diferentes regiões, pois ambos consideram o fator sociocultural de bastante peso na constituição das variedades linguísticas no Brasil.
- d) à diversidade da língua portuguesa na România Antiga, que até hoje continua a existir, manifestando-se nas variantes linguísticas do português atual do Brasil.
- e) à existência de delimitações dialetais geográficas pouco marcadas no Brasil, embora cada um enfatize aspectos diferentes da questão.

Nas perguntas que abordam temas afetos à Sociolinguística no exame de 2009, percebe-se a intencionalidade em demonstrar que a questão da variação linguística não é esporádica, mas inerente à própria língua, coadunando-se com o entendimento registrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de que "a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo" (BRASIL, 2000, p.5). Além do mais, entende-se, com base em Monteiro (2002), que essas perguntas mais se aproximam do tratamento macrossociolinguístico dado à língua, por tratarem das relações entre a sociedade e as línguas como um todo, de forma geral, do que microssociolinguístico, uma vez que não há preocupação com os diversos efeitos dos fatores sociais sobre as estruturas da língua nem preocupação com testes estatísticos.

Passando ao exame de 2010, o Gráfico 3 indica que apenas questões concernentes a níveis de linguagem e gramática/variedade padrão foram cobradas nesse exame, sendo 50% para cada subcategoria. Das 4 questões pertencentes ao eixo dos conhecimentos gramaticais/linguísticos, 2 delas cobraram conteúdos relativos a reconhecimento de termos da linguagem oral informal (Q96) e de da linguagem formal (Q127), ou seja, questões atinentes a níveis de linguagem. Outras 2 questões preocuparam-se com os valores semânticos dos conectivos, valendo-se de termos normativos (Q133 e Q130). Com efeito, esse percentual registrado no Gráfico 3 demonstra a importância do estudo da norma, sem desconsiderar, contudo, a relevância das outras subcategorias. Em outras palavras, o estudo da norma padrão se aproxima das orientações dos PCN, uma vez que considera a "sua representatividade, como variante linguística de um determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais" (BRASIL, 2000, p. 7). Seguem alguns exemplos da prova de 2010:

ENEM 2010 - Q96) As diferentes esferas sociais de uso da língua obrigam o falante a adaptá-la às variadas situações de comunicação. Uma das marcas linguísticas que configuram a linguagem oral informal usada entre avô e neto neste texto é

- a) a opção pelo emprego da forma verbal "era" em lugar de "foi".
- b) a ausência de artigo antes da palavra "árvore".
- c) o emprego da redução "tá" em lugar da forma verbal "está".
- d) o uso da contração "desse" em lugar da expressão "de esse".
- e) a utilização do pronome "que" em início de frase exclamativa.

ENEM 2010 - Q130) O texto, que narra uma parte do jogo final do Campeonato Carioca de futebol, realizado em 2009, contém vários conectivos, sendo que

- a) **após** é conectivo de causa, já que apresenta o motivo de a zaga alvinegra ter rebatido a bola de cabeça.
- b) **enquanto** tem um significado alternativo, porque conecta duas opções possíveis para serem aplicadas no jogo.
- c) **no entanto** tem significado de tempo, porque ordena os fatos observados no jogo em ordem cronológica de ocorrência.
- d) **mesmo** traz ideia de concessão, já que "com mai posse de bola", ter mais dificuldade não é algo naturalmente esperado.
- e) **por causa de** indica consequência, porque as tentativas de ataque do Flamengo motivaram o Botafogo a fazer o bloqueio.

No exame de 2011, do total de 5, mantiveram-se 2 questões referentes à subcategoria *gramática/variedade padrão*: uma exigindo o conhecimento do uso dos conectivos (Q109); outra, o conhecimento do uso do pronome pessoal reto (Q132). Quanto às questões da subcategoria *sociolinguística*, ocorreram 3: uma relacionada à multiplicidade discursiva e à diferença entre a norma idealizada e a praticada efetivamente pelos falantes (Q129); outra, à variedade diatópica para nomear uma mesma variedade de planta (Q130); e mais outra relacionada, também sobre variação linguística, assim como a anterior, mas atentando para as diferenças entre a língua brasileira e a de Portugal (Q131). Vale ressaltar que todas essas questões são introduzidas por um texto de apoio, o que permite ao examinando uma análise

contextualizada das situações de uso da língua. Eis, pois, exemplos de enunciados de ambas as subcategorias presentes no exame de 2011:

ENEM 2011 - Q132) O humor da tira decorre da reação de uma das cobras com relação ao uso de pronome pessoal reto, em vez de pronome oblíquo. De acordo com a norma padrão da língua, esse uso é inadequado, pois

- a) contraria o uso previsto para o registro oral da língua.
- b) contraria a marcação das funções sintáticas de sujeito e objeto.
- c) gera inadequação na concordância com o verbo.
- d) gera ambiguidade na leitura do texto.
- e) apresenta dupla marcação de sujeito.

ENEM 2011 - Q130) De acordo com o texto, há no Brasil uma variedade de nomes para a *Manihot utilissima*, nome científico da mandioca. Esse fenômeno revela que

- a) existem variedades regionais para nomear uma mesma espécie de planta.
- b) mandioca é nome específico para a espécie existente na região amazônica.
- c) "pão-de-pobre" é designação específica para a planta da região amazônica.
- d) os nomes designam espécies diferentes da planta, conforme a região.
- e) a planta é nomeada conforme as particularidades que apresenta.

Em 2012, foram cobradas 8 questões no eixo 1, sendo 2 de gramática/variedade padrão, 3 de níveis de linguagem e 3 de sociolinguística. Especificamente nesse exame, as questões relacionadas à subcategoria *gramática/variedade padrão* exigiram do candidato o conhecimento de noções semânticas: a Q102 demandava o entendimento de noções como causalidade, temporalidade, condicionalidade, adversidade e finalidade; a Q103, o entendimento do caráter polissêmico da expressão "rede social" a fim de se verificar o motivo do efeito de sentido provocado pela charge. As questões relativas à subcategoria *níveis de linguagem* (Q99, Q123 e Q128) abordaram a compreensão do binômio formalidade x informalidade em consonância com a situação de uso. As questões concernentes à subcategoria *sociolinguística*, por sua vez, abordaram o tema da mudança linguística no léxico do Português com decorrer do tempo (Q108), o fato de existirem diferenças vocabulares entre os idiomas, as quais são comprovadas por estudos contemporâneos (Q129), e a reflexão sobre comportamentos puristas em

relação às normas da língua (Q130). Logo, nessa última subcategoria, também pode-se dizer que o assunto abordado é de viés macrossociolinguístico. Eis um exemplo de cada subcategoria:

ENEM 2012 - Q102) Na construção de textos literários os autores recorrem com frequência a expressões metafóricas. Ao empregar o enunciado metafórico "Muito peixe foi embrulhado pelas folhas de jornal", pretendeu-se estabelecer, entre os dois fragmentos do texto em questão, uma relação semântica de:

- a) causalidade, segundo a qual se relacionam as partes de um texto, em que uma contém a causa e outra, a consequência.
- b) temporalidade, segundo a qual se articulam as partes de um texto, situando no tempo o que é relatado nas partes em questão.
- c) condicionalidade, segundo a qual se combinam duas partes de um texto, em que uma resulta ou depende de circunstâncias apresentadas pela outra.
- d) adversidade, segundo a qual se articulam duas partes de um texto em que uma apresenta uma orientação argumentativa distinta e oposta à outra.
- e) finalidade, segundo a qual se articulam duas partes de um texto em que uma apresenta o meio, por exemplo, para uma ação e a outra, o desfecho da mesma.

ENEM 2012 - Q99) Um aspecto da composição estrutural que caracteriza o relato pessoal A.P.S. como modalidade falada da língua é:

- a) predomínio da linguagem informal entrecortada por pausas.
- b) vocabulário regional desconhecido em outras variedades do português.
- c) realização do plural conforme as regras da tradição gramatical.
- d) ausência de elementos promotores de coesão entre os eventos narrados.
- e) presença de frase incompreensíveis a um leitor iniciante.

ENEM 2012 - Q130) Para a autora, a substituição de "haver" por "ter" em diferentes contextos evidencia que:

- a) o estabelecimento de uma norma prescinde de uma pesquisa histórica.
- b) os estudos clássicos de sintaxe histórica enfatizam a variação e a mudança na língua.
- c) a avaliação crítica e hierarquizante dos usos da língua fundamenta a definição de norma.

d) a adoção de uma única norma revela uma atitude adequada para os estudos linguísticos.

e) os comportamento puristas são prejudiciais à compreensão da constituição linguística.

Diferentemente dos anos de 2009 e 2012, nos exames de 2013 e 2014, diminui o número de questões de conhecimentos eixo 1 (gramaticais/linguísticos), aproximando-se do quantitativo de 2010 e de 2011, além dos anos anteriores a 2009, isto é, anteriores à reformulação do ENEM. Em 2013, apenas quatro questões compõem o eixo 1, já definido neste trabalho, sendo 3 questões da subcategoria *gramática/variedade padrão* e 1 da subcategoria *níveis de linguagem*. Não foram cobradas questões que envolvessem conhecimentos sociolinguísticos, ainda que o exame tenha sido aplicado recentemente. Quanto à primeira subcategoria mencionada, foram cobrados conhecimentos de léxico da Língua Portuguesa (Q107), de termos próprios da classificação gramatical (Q119 - "oração adversativa", "conjunção aditiva", "substantivo", "forma pronominal" e forma verbal"), do mecanismo de coesão por elipse do sujeito (Q121 - note-se a presença de terminologias que podem ser apropriadas por meio da gramática normativa, ainda que a questão esteja apoiada em um texto para análise). Já a única questão sobre níveis de linguagem se ancora na identificação de marcas que compõem o binômio formalidade x informalidade (Q118). Vide dois exemplos:

ENEM 2013 - Q119) Nessa charge, o recurso morfossintático que colabora para o efeito de humor está indicado pelo(a):

a) emprego de uma oração adversativa, que orienta a quebra da expectativa ao final.

b) uso de conjunção aditiva, que cria uma relação de causa e efeito entre as ações.

c) retomada do substantivo "mãe", que desfaz a ambiguidade dos sentidos a ele atribuídos.

d) utilização da forma pronominal "la", que reflete um tratamento formal do filho em relação à "mãe".

e) repetição da forma verbal "é", que reforça a relação de adição existente entre as orações.

ENEM 2013 - Q118) O autor utiliza marcas linguísticas que dão ao texto um caráter informal. Uma dessas marcas é identificada em:

- a) "[...] o Atleta do século acertou."
- b) "o Rei respondeu se titubear [...]".
- c) "E provavelmente acertaria novamente hoje."
- d) "Pelé estava se aposentando pra valer pela primeira vez [...]".
- e) "Pela admiração por um de seus colegas de clube daquele ano."

Por fim, o ENEM de 2014 exigiu conhecimentos que se incluem nas subcategorias *gramática/variedade padrão* e *sociolinguística*, sendo 3 questões no total. Em tal ano, ocorreu apenas uma única questão referente à primeira subcategoria (Q107), abrangendo o emprego da conjunção "mas" de forma bastante elaborada, porém, apesar de a resposta poder ser subtendida a partir do suporte textual, o conhecimento do padrão gramatical é condição importante para que se chegue à resposta. Em relação às duas questões sobre o viés da sociolinguística, a Q97 toca no assunto do regionalismo, registrado como "falar popular regional", e a Q100 pretende que o examinando reconheça que, para dominar a língua, é preciso adequar suas formas aos diversos textos e contextos. Trata-se, pois, da oposição entre os binômios certo x errado e adequação x inadequação. Seguem exemplos:

ENEM 2014 - Q107) Na organização do poema, os empregos da conjunção "mas" articulam, para além de sua função sintática,

- a) a ligação entre verbos semanticamente semelhantes.
- b) a oposição entre ações aparentemente inconciliáveis.
- c) a introdução do argumento mais forte de uma sequência.
- d) o reforço da causa apresentada no enunciado introdutório.
- e) a intensidade dos problemas sociais presentes no mundo.

ENEM 2014 - Q97) A letra da canção de Antônio de Barros manifesta aspectos do repertório linguístico e cultural do Brasil. O verso que singulariza uma forma característica do falar popular regional é:

- a) "Isso é um desaforo".
- b) "Diz que eu tou aqui com alegria".
- c) "Vou mostrar pr'esses cabras".

- d) "Vai, chama Maria, chama Luzia".
 e) "Vem cá morena linda, vestida de chita".

Assim sendo, se o Gráfico 3 fosse transposto em tabela, com valores absolutos:

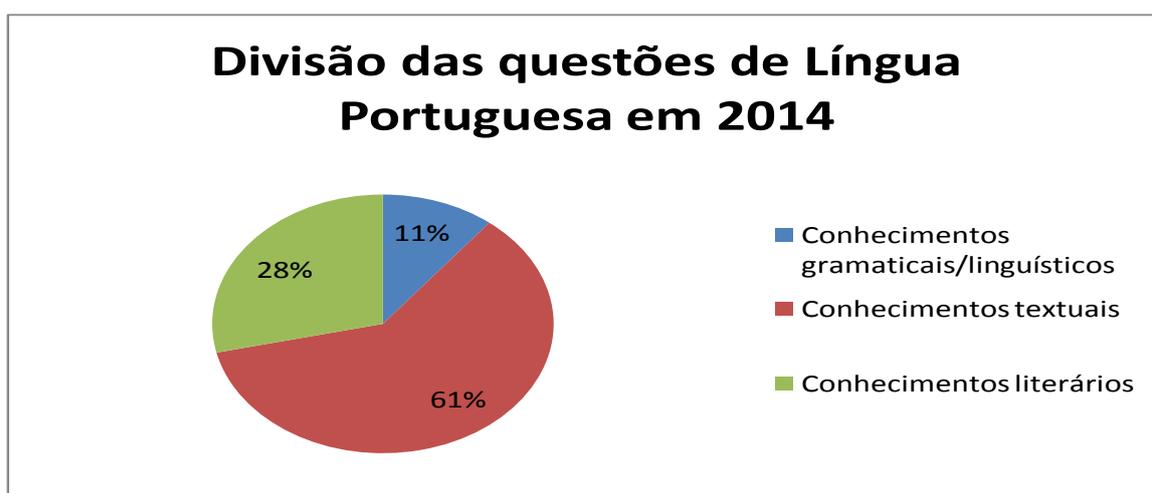
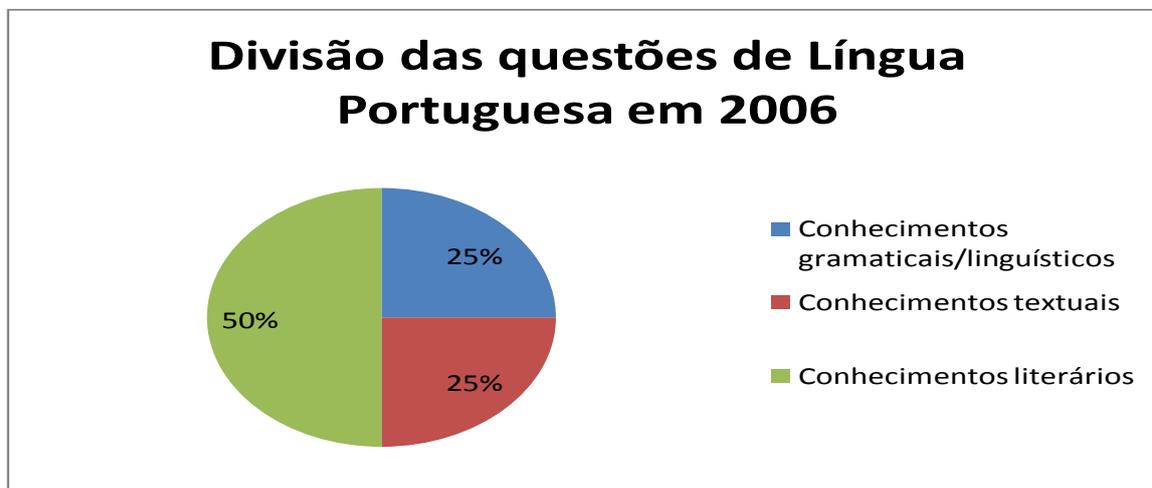
| Ano do ENEM | Eixo 1 | Subcategorias | | |
|-------------|--|----------------------------|---------------------|------------------|
| | Conhecimentos gramaticais/linguísticos | Gramática/Variedade padrão | Níveis de linguagem | Sociolinguística |
| 2006 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 2007 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 2008 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| 2009 | 9 | 2 | 3 | 4 |
| 2010 | 4 | 2 | 2 | 0 |
| 2011 | 5 | 2 | 0 | 3 |
| 2012 | 8 | 2 | 3 | 3 |
| 2013 | 4 | 3 | 1 | 0 |
| 2014 | 3 | 1 | 0 | 2 |

Tabela 4 - Quantitativo de questões por subcategoria em valores absolutos
 Fonte: Dados da Pesquisa

Ainda que o Gráfico 3 seja bastante representativo da trajetória de percentualização das questões do eixo 1 (gramática/conhecimentos linguísticos), a Tabela 4 pode demonstrar com maior clareza a divisão das questões do eixo 1 (segunda coluna) entre as suas subcategorias (demais colunas) e ocorrência de perguntas relacionadas a estas. Logo, enquanto questões relacionadas à subcategoria *gramática/variedade padrão* ocorrem em todos os anos dos exames analisados, há oscilação na frequência de ocorrência nas demais subcategorias. Na subcategoria *sociolinguística*, por exemplo, não foram cobradas perguntas nos exames de 2006, 2007 e 2008, e, apesar da exigência iniciada em 2009, houve lacunas em 2010 e 2013. Por esse motivo, como a própria tabela aponta, independentemente do ano da reformulação do ENEM, perguntas referentes à subcategoria *gramática/variedade padrão* sempre foram cobradas, o que, por conseguinte, corrobora a necessidade do ensino da norma padrão contextualizada e descontextualizada, uma vez que os exames apresentam tanto questões que facilmente poderiam ser resolvidas pelo puro conhecimento do padrão gramatical quanto questões que necessitam do apoio do texto para a resolução.

De forma mais geral, há clara distinção no que se refere ao quantitativo de questões cobradas durante os anos analisados. À guisa de exemplo, eis os Gráficos

4 e 5, representativos da comparação percentual entre os eixos de conhecimentos contemplados no ENEM 2006, primeiro ano analisado, e no ENEM 2014, último exame:



Gráficos 4 e 5 - Divisão das questões de Língua Portuguesa em 2006 e 2014
Fonte: Dados da pesquisa

Consoante apontam os gráficos acima, no ano de 2006, predominaram as questões de conhecimentos literários, ou seja, do eixo 3 (aliás, entre todos os anos dos exames analisados, apenas em 2006 isso ocorreu). Contudo, no ano de 2014, a configuração do gráfico muda de forma que nem mesmo a soma das questões que compuseram os eixos 1 e 3 foi capaz de alcançar o quantitativo total do eixo 2, demonstrando o quão importantes são os conhecimentos textuais, devido à sua predominância em relação aos demais. De qualquer forma, em ambos os gráficos, os três eixos do conhecimento são contemplados com questões e, como já demonstrado, a tendência dentro das questões de Língua Portuguesa assinala o crescimento da cobrança de perguntas do eixo 2, ou seja, conhecimentos textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o fito de bem embasar as discussões que compõem no capítulo 5, relativo à pesquisa documental e à análise dos resultados obtidos a partir dos gráficos e tabelas construídos com base na investigação das provas do ENEM, passa-se, inicialmente, à síntese da revisão dos principais tópicos que foram assunto dos quatro primeiros capítulos, componentes da revisão bibliográfica, para que, em seguida, sejam tecidas as percepções resultantes deste trabalho.

O capítulo 1, dividido em dois subtópicos, apresenta e discute teoricamente a trajetória da evolução dos estudos linguísticos antes e após o século XX, revisando, contrapondo e relacionando autores da Linguística e da História da Linguística, com o objetivo de delinear historicamente o percurso dos estudos linguísticos ocidentais. Para isso, percorreu-se um caminho desde quando esses estudos fundavam-se em caráter filosófico, passando pela emergência da ciência linguística e pelos principais pontos do estruturalismo europeu, esboçando, ao fim do capítulo, as principais ideias das correntes gerativista e funcionalista.

Logo após, no capítulo 2, em razão dos próprios objetivos traçados para o desenvolvimento do trabalho, mantém-se o desdobramento dos trajetos teóricos, mas, neste caso específico, explicando não só como se deu a emergência da Sociolinguística Variacionista, com o devido destaque à obra de Labov, mas também como se fomentou a preocupação com a questão social inerente à língua. Nesse rumo, esta pesquisa não se furtou de apresentar as características e os pressupostos sociolinguísticos necessários ao debate proposto no capítulo seguinte e à formação do alicerce para a análise apresentada no capítulo 6.

Em seguida, no capítulo 3, são apresentados e discutidos alguns dos contrapontos existentes entre o discurso normativo e o sociolinguístico, utilizando-se, para tanto, as bases teóricas sobre as quais se sustentam os discursos tanto dos linguistas da forma quanto dos linguistas do texto, entendidos aqui em lados antagônicos. Trata-se, em outras palavras, da parte da dissertação que busca contrapor as ideias de gramáticos, preocupados com a forma e a padronização, a de linguistas, preocupados com o lado social da língua, inclusive no que se refere à variação linguística, tão cara à Sociolinguística.

O capítulo 4, por sua vez, traz breves considerações sobre a importância avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) relativamente a dois

aspectos principais: a utilização do exame na avaliação da qualidade geral do ensino médio e a utilização como forma de ingresso nas instituições de ensino superior. Em ambos os casos, dada a relevância do assunto no cenário educacional e a necessidade de uma discussão prévia ao capítulo da análise dos dados obtidos na pesquisa, articularam-se autores da área de educação com o objetivo de subsidiar teoricamente o desenvolvimento do capítulo seguinte. Por isso, o capítulo discorre sobre como pode ser pensada a ação avaliativa do ENEM.

Quanto ao capítulo 5, dividido em dois tópicos, trata-se, no primeiro deles, da descrição sintética dos procedimentos metodológicos utilizados para a construção da dissertação, já que, na verdade, ao desenvolver o tópico da análise de dados, as formas do proceder dissertativo são mais bem detalhadas. Nessa última parte, apresentam-se os gráficos e as tabelas construídos a partir dos objetivos traçados para a dissertação. Além disso, são apresentados: os principais problemas enfrentados e os meios de resolução, o método adotado, o total de questões das provas analisadas, a divisão das perguntas em eixos e subcategorias (ambos devidamente explicados), a análise das questões de Língua Portuguesa, etc. As principais conclusões da pesquisa foram:

- a percepção da alteração no número total de questões cobradas nos anos de 2006, 2007, 2008, se comparado aos anos seguintes (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014), coincidindo a alteração da importância alcançada pelo ENEM no ano de 2009;
- a demonstração de que, em princípio, quando mudam as necessidades educacionais, também se alteram os modos como os exames avaliativos se comportam, inclusive no que se refere ao número de questões;
- a tendência à manutenção do percentual de questões de Língua Portuguesa em torno dos 15% do total de questões da prova, à exceção do ano de 2007, quando o índice sobe para 22,22%;
- a predominância das questões relativas ao eixo dos conhecimentos textuais em relação aos demais eixos, excetuando-se o ano de 2006;
- a atipicidade percentual de cobrança das questões no ano de 2009;
- o esgotamento dos temas de Língua Portuguesa em três subcategorias, quais sejam: gramática/variedade padrão, níveis de linguagem e sociolinguística;

- as perguntas referentes à subcategoria *gramática/variedade padrão* sempre foram cobradas, o que, por conseguinte, corrobora a necessidade do ensino da norma padrão contextualizada e descontextualizadamente, uma vez que os exames apresentam tanto questões que facilmente poderiam ser resolvidas pelo puro conhecimento do padrão gramatical quanto questões que necessitam do apoio do texto para a resolução.

Esta pesquisa de caráter interdisciplinar (Linguística e Educação) pôde apresentar as formas como as questões de Língua Portuguesa foram sistematizadas no ENEM, tendo confirmado a hipótese de que, depois de 2009, houve uma mudança na forma como a língua materna é cobrada no exame, visto que este passou a ser a principal forma de ingresso nas instituições de ensino superior.

Além disso, pôde-se perceber a mudança no perfil das avaliações, as quais passaram a enfatizar os estudos de texto, em evidente incorporação das contribuições dos estudos linguísticos ao fazer avaliativo. Nesse rumo, a avaliação da Língua Portuguesa nas provas do ENEM passou a ser compreendida de forma mais una, amarrada e contextualizada, e não dissociada e dividida em compartimentos. Mantiveram-se, também, a importância e a cobrança das questões de conteúdos gramaticais/linguísticos, o que corrobora que há espaço para o ensino de gramática tanto quanto o há para as outras áreas do conhecimento.

Ante o exposto, este trabalho contribuiu para a compreensão de que, embora as questões textuais sejam de fato maioria no ENEM e representem uma tendência crescente, os conteúdos de literatura e gramática não foram desprezados, havendo uma verdadeira tentativa de contextualização de ambos, na medida em que o exame ofereceu textos como suporte para a resolução de tais questões. Ainda que algumas delas pudessem ser solucionadas com base apenas em conteúdos, ou seja, sem a necessidade do amparo textual, a presença dos textos acabam por representar uma tendência que se coaduna com as bases legais analisadas e com as propostas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística - Parte I. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Ana. Cristina (ed.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2001.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas instituições de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf>. Acesso em: 02 de março de 2015.

BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa** - tradição gramatical, mídia & exclusão social. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007b.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006a.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 12ª ed. São Paulo: Ática, 2006b.

BELINE, Ronald. A variação linguística. In: FIORIN, José Luiz. (org.). **Introdução à Linguística** - Objetos teóricos. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 02 de março de 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Portaria MEC nº 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. Disponível em

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf. Acesso em: 02 de março de 2015.

_____. Resolução MEC nº 02, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866. Acesso em 02 de janeiro de 2015.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Parte II. Linguagens, Código e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 07 de janeiro de 2015.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma, ideologia e a teoria da linguagem. **Alfa**, São Paulo, v. 25, p. 19-30, 1981. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3632/3401>. Acesso em: 05 de março de 2015.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolingüística - Parte II. In: MUSSALIM, Fernanda. & BENTES, Ana. Cristina. (ed.). **Introdução à Lingüística**. São Paulo: Cortez, 2001.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. História da Linguística. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

CEGALLA, Domingos. Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 43ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

FABIANI, Sylvia Jussara Silva do Nascimento. **A abordagem dos gêneros textuais pelo ENEM**. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2013. Disponível em: <http://www.leonorwerneck.com/media/textos/tese-sylviajussara.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2014.

FIORIN, José Luiz. A linguagem humana: do mito à ciência. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Linguística? O que é isso?**. São Paulo: Contexto, 2013a.

FIORIN, José Luiz. As línguas do mundo. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Linguística? O que é isso?**. São Paulo: Contexto, 2013b.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto** - leitura e redação. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alícia. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HANKS, William. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. 43ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

INFANTE, Ulisses. **Curso de gramática aplicada aos textos**. 6ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.

KENNEDY, Eduardo; MARTELLOTA, Mário Eduardo Toscano. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELLOTA, Mário Eduardo Toscano. (org.) **Linguística Funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A/Faperj, 2003, p. 17-28.

KOCH, Ingedore Grungfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LYONS, John. **Lingua(gem) e lingüística**: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARTELLOTA, Mário Eduardo. Conceitos de gramática. In: MARTELLOTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MATTOS, Geraldo. **Filologia Românica**. Curitiba: IESDE, 2010.

MENDES, Ronald Beline. Língua e variação. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Linguística? O que é isso?**. São Paulo: Contexto, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOLLICA, Maria. Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília & BRAGA, Maria Luiza (org.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MUSSALIM, Fernanda. **História das ideias linguísticas**. Curitiba: IESDE, 2012.

MUSSALIM, Fernanda. **Linguística I**. Curitiba: IESDE, 2009.

NARO, Anthony Julius. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, Maria Cecília & BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. A natureza da linguagem humana. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Linguística? O que é isso?**. São Paulo: Contexto, 2013.

NEGRÃO, Esmeralda; SCHER, Ana; VIOTTI, Evani. A competência linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística**. I. Objetos teóricos. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NÓVOA, António. Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**, nº 119, p. 9-27, julho/2003.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística**. I. Objetos teóricos. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 49ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística**. I. Objetos teóricos. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SANTOS, Veraluce Lima dos. **Ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: IESDE, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança - Por uma práxis transformadora**. 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIOTTI, Evani. Mudança linguística. In: FIORIN, José Luiz. (org.). **Linguística? O que é isso?**. São Paulo: Contexto, 2013.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.