



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

JARDIENE LEANDRO FERREIRA

NORMA PADRÃO, NORMA CULTA, LINGUAGEM FORMAL:
RECONHECIMENTO E USO NAS PROVAS DO ENEM 1998-2012

CAMPINA GRANDE – PB

2013

JARDIENE LEANDRO FERREIRA

NORMA PADRÃO, NORMA CULTA, LINGUAGEM FORMAL:
RECONHECIMENTO E USO NAS PROVAS DO ENEM 1998-2012

Monografia apresentada ao Curso de Letras/
Língua Portuguesa como requisito para
obtenção do título em licenciada em Letras.

Orientadora: Denise Lino de Araújo

CAMPINA GRANDE – PB

2013

JARDIENE LEANDRO FERREIRA

NORMA PADRÃO, NORMA CULTA, LINGUAGEM FORMAL:
RECONHECIMENTO E USO NAS PROVAS DO ENEM 1998-2012

Monografia apresentada ao Curso de
Letras/ Língua Portuguesa como requisito
para obtenção do título em licenciada em
Letras.

Este trabalho foi aprovado pela banca examinadora em 26 de março de 2013.

Banca examinadora



Professora Dra. Denise Lino de Araújo- UFCG

Orientadora



Professora Dra. Maria Auxiliadora Bezerra- UFCG

Examinadora

CAMPINA GRANDE – PB

2013

À escola pública, berço da minha formação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças para conseguir finalizar este árduo trabalho;

Ao meu pai, amor da minha vida, pelo imenso carinho, pelas palavras de apoio e por ter sempre acreditado no meu potencial;

À minha mãe, pelo zelo, pela preocupação e pela dedicação, principalmente nos últimos momentos da composição deste trabalho;

À minha irmã Jaqueline Leandro, pela disposição em me acompanhar e me ajudar nessa última etapa da graduação;

À minha irmã Janaína, pelo apoio;

Ao meu namorado, Gustavo Farias, pela motivação de sempre e por todo o seu empenho em me ajudar no período de conclusão do curso;

À minha professora do ensino médio Lúcia Badu, responsável por despertar em mim a paixão pela língua portuguesa;

Aos colegas da turma 2009.1 por todos os momentos vividos e por todo o aprendizado construído coletivamente;

Às minhas “Lulus”, companheiras de vida além-academia, Danielly Reis, Danielly Macêdo, Jéssica Amanda, Juliane Messias e Rosângela Luna. Em especial à primeira, minha Dany, minha irmã, quem tanto me ajudou e esteve presente em etapas tão importantes da minha vida;

Aos amigos Diego Leite Severo e Giovanni Franca, pessoas que conheci durante o curso e por quem passei a ter um carinho imenso;

À amiga Larissa Pedrosa, por todo apoio e motivação;

Aos colegas do PIBID Letras UFCG, pelo aprendizado fornecido através do trabalho em grupo;

Ao meu querido Hermano Oliveira, ex-dupla do PIBID, pelo companheirismo e pela amizade;

A todos os professores da UAL, que, por meio das disciplinas, dos cursos de extensão, ou das bancas de iniciação científica, contribuíram para minha formação;

Em especial, agradeço ao professor José Mário da Silva, pelo exemplo de profissional que conserva em si a sensibilidade humana, em meio à rigidez do ambiente acadêmico;

À professora Márcia Candeia Rodrigues, pela mesma sensibilidade e compreensão;

Ao professor José Hélder Pinheiro, pela contribuição na minha formação enquanto professora de Literatura;

Ao mestre Adeildo Pereira;

À professora Maria Auxiliadora Bezerra, por aceitar o convite para a análise deste trabalho, pelo exemplo de intelectual e de professora. Agradeço também pela disposição, enquanto coordenadora, ao contribuir efetivamente em meus vários problemas burocráticos enfrentados durante a etapa final do curso;

À minha querida orientadora Denise Lino de Araújo, por ter me aberto as portas para a pesquisa, por sempre ter acreditado no meu potencial, por todo o apoio enquanto orientadora/professora. Por ser uma profissional que se preocupa com os interesses dos alunos, público-alvo de uma graduação. Agradeço, ainda, por toda a paciência e compreensão no decorrer de mais de três anos de orientação. Por fim, agradeço por ser também a minha “madrinha” nesta universidade, sem deixar de lado a sua impecável competência profissional.

Ao querido Marciano, por sempre estar disposto a ajudar todos os alunos do curso, desde a primeira matrícula até a conclusão do curso. Agradeço igualmente a Valdemar pela mesma disposição.

*O problema não é inventar.
É ser inventado hora após hora
E nunca ficar pronta
Nossa edição convincente.*
(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Buscamos, nesta monografia, investigar a abordagem da área de linguagens e códigos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) relacionada ao domínio da norma culta, conforme a primeira competência geral prevista para o exame. A análise relatada voltou-se para (1) identificar o conceito de norma culta/padrão tal como aparece nos documentos que subsidiam a formulação do ENEM em suas duas fases, a saber: a Matriz de Referência de 2005, a Matriz de Referência de 2009 e a Fundamentação Teórico-metodológica do Exame de 2005, e tal como aparece nas questões de oito edições desse exame; e (2) Apontar o(s) modo(s) pelo(s) qual(is) são solicitados os conhecimentos sobre norma culta/padrão nas versões 1998, 1999, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012 do ENEM. Para materializar os objetivos, analisamos as questões que encaminham a abordagem da norma culta/padrão nos eixos RECONHECIMENTO e USO. Quanto aos pressupostos metodológicos, nos baseamos no paradigma qualitativo de investigação na área de Linguística Aplicada. Para as concepções de norma culta/padrão, nos fundamentamos nos estudos realizados por Faraco (2008) e Bagno (2004b; 2011), entre outros. Também tomamos como fundamento as reflexões de Geraldi (1991) sobre epilinguagem e metalinguagem. Em relação aos estudos sobre competência, nos fundamentamos em estudiosos como Bronckart & Dolz (2004); Macedo (2002); Méndez (2011); e Ramos (2010). Os resultados demonstram que os primeiros documentos parametrizadores do ENEM não preconizavam explicitamente uma abordagem da norma culta/padrão na prova. Verificamos que os documentos de 2009, por sua vez, apresentam um avanço frente às orientações a respeito da norma culta/padrão, mas ainda é perceptível uma inconsistência terminológica e conceitual. No que se refere às questões analisadas, pudemos verificar uma progressiva mudança nas provas do ENEM no que diz respeito à elaboração das questões e ao seu nível de dificuldade. As questões da prova de 2012 são as que se apresentam mais desafiadoras aos candidatos, pois, embora ainda prevaleça a perspectiva do USO, identificá-lo passa, em geral, pelo reconhecimento de funções desempenhadas pelos elementos linguísticos nessas situações.

Palavras-chave: Norma Culta/Padrão. ENEM. Reconhecimento. Uso.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Competências e habilidades avaliadas quanto ao domínio da norma culta/padrão no ENEM e no Novo ENEM.....	38
Tabela 1 – Questões da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e questões relacionadas ao enfoque da norma culta/padrão.....	37
Tabela 2 – O enfoque da norma culta/padrão no ENEM.....	44

LISTA DE SIGLAS

Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NURC – Norma Urbana Culta

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

Prouni – Programa Universidade para Todos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 COMPETÊNCIAS: ORIGEM DO TERMO E DEFINIÇÕES.....	16
2.2 CONCEPÇÕES DE NORMA.....	20
2.2.1 Norma Linguística	20
2.2.2 Surgimento da gramática.....	23
2.2.3 Padronização linguística: breve histórico.....	25
2.2.4 Norma padrão e norma culta: um misto de conceitos.....	27
2.2.5 O ensino da norma culta/ padrão.....	31
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	34
4 ANÁLISE DE DADOS	38
4.1 NORMA CULTA: A QUE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO ENEM SE REFEREM?	38
4.2 A NORMA CULTA/PADRÃO NAS PROVAS DO ENEM.....	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	71

1 INTRODUÇÃO

Em torno dos anos 90 do século XX, a conjuntura mundial capitalista sofre diversas alterações, a partir das quais passa a necessitar cada vez mais de mão de obra qualificada, não apenas funcionalmente, mas intelectualmente. É neste cenário que a educação básica no Brasil passa a ter um papel decisivo, a partir de políticas públicas que possibilitem o ingresso dos jovens ao nível médio de ensino, até então franqueado mais diretamente às classes mais favorecidas. Nesse âmbito, surge a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), estabelecendo novos parâmetros para a educação brasileira.

Visando à mudança na estrutura educacional do país, a LDB prevê a educação “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Título II, art. 2º). Nesse contexto, o papel da avaliação educacional, através de iniciativa pública, garantiria a verificação da qualidade de ensino, buscando melhorias através dos resultados obtidos. Conforme o Art. 9º, inciso VI, da LDB:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

Antes da vigência da LDB, o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação Básica) já estava em vigor desde 1990 e foi criado para avaliar os estudantes do nível fundamental de ensino. O ENC (Exame Nacional de Cursos), popularizado como “Provão”, realizou-se entre 1996 e 2003, cujo intuito era o de avaliar o desempenho dos cursos superiores, tal exame foi substituído, em 2004, pelo Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). O ENEM, criado em 1998, era um exame avaliativo instaurado pelas políticas públicas que buscava avaliar o nível médio de ensino. Depois dele, foram criadas ainda a Provinha Brasil, destinada a diagnosticar o desempenho em leitura dos alunos do segundo ano do ensino fundamental, e a Prova Brasil, destinada a avaliar as competências leitora e escritora dos alunos do 5º ano do ensino fundamental.

O ENEM foi aplicado inicialmente em 1998, continha 63 questões objetivas, que abrangiam as 3 áreas do conhecimento, então descritas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. As questões das três áreas eram aplicadas conjuntamente, obedecendo ao que se chama de “interdisciplinaridade”. Juntamente com a proposta de redação e as questões objetivas, o ENEM visava avaliar cinco competências vinculadas a 21 habilidades, apresentadas por uma matriz de referência. A função do ENEM, em sua implantação, era medir o desempenho dos estudantes de um nível de ensino que estava se solidificando e se expandido. O exame também possuía o caráter autoavaliativo, na medida em que os alunos poderiam utilizá-lo como ferramenta para verificar conhecimentos e competências adquiridos no ensino médio.

A partir de 2005, além de continuar servindo de autoavaliação para os egressos do ensino médio, o ENEM passa a ser instrumento de ingresso em universidades privadas para aqueles que possuem baixa renda. O Prouni (Programa Universidade para Todos) possibilitou que o exame em questão fosse colocado em maior relevância perante o cenário educacional, dando-lhe características de um processo seletivo com funções similares a dos vestibulares¹. Porém, em 2009² o exame foi ampliado e passou a servir como um dos principais meios de ingresso em universidades públicas.

O ENEM 2009 foi remodelado para atender às necessidades de um processo de seleção mais abrangente, que visava rever os critérios para atender às finalidades agora propostas. Assim, o exame passou a ter 180 questões, 45 para cada área do conhecimento que passaram de 3 para 4 (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza e suas Tecnologias). Nesse contexto, o exame também modificou sua matriz de referência mantendo as cinco competências gerais, mas inserindo competências específicas para cada área do conhecimento, bem como habilidades interligadas a essas competências.

¹ “O Prouni - Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior (...) Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o Prouni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo.” Fonte: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140> Acesso em: 31 out 2011.

² O ministério da educação apresentou uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com_content&view=article> Acesso em: 31 out 2011.

A partir de 2009, o exame passou a ter uma maior dimensão, tanto no número de inscritos quanto na mídia. No referido ano, além de servir como instrumento de autoavaliação e de ingresso nas universidades privadas, o ENEM passou a ser uma das principais formas de acesso às universidades públicas federais. É nesse momento que começa a ser denominado *Novo Enem*, com finalidades mais abrangentes do que nos anos anteriores. Portanto, desde sua criação até hoje, esse exame passou por diversas mudanças relacionadas a medidas governamentais ligadas tanto ao ensino médio quanto ao acesso ao ensino superior.

Considerando as alterações dos moldes da prova do ENEM e das matrizes de referência do exame, podemos afirmar que o exame possui, até 2012, duas fases. A primeira diz respeito às versões aplicadas entre 1998 e 2008, realizando provas num mesmo dia, norteadas por cinco competências gerais³ e 21 habilidades, interdisciplinarmente relacionadas, conforme apresentado na fundamentação teórico-metodológica do ENEM (BRASIL, 2005b). A segunda fase se refere ao novo modelo de avaliação do ENEM, que passa a vigorar a partir de 2009 e chegou à sua quarta edição em 2012. Nos novos moldes, o número de questões do exame é alterado de 63 para 180⁴, as habilidades passam de 21 para cerca de 30 por área de conhecimento, enfeixadas em competências de área que, por sua vez, se relacionam às 5 competências gerais. Houve ainda a introdução de questões de língua espanhola e de língua inglesa⁵. Nesse novo modelo, perde-se de vista a questão da interdisciplinaridade e das questões geminadas, i.e, mais de uma questão para um mesmo texto. Prevaecem as questões isoladas, baseadas cada uma delas em um texto curto (LINO DE ARAÚJO, 2013.)

Levando em conta a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias do exame, podemos dizer que o encaminhamento metodológico das questões solicita, na maioria das vezes, a leitura de textos de diferentes esferas da sociedade, para depois analisá-los quanto à compreensão e/ou a composição. Porém, uma peculiaridade em tais questões por nós destacada diz respeito à noção de norma culta/padrão e da exigência de seu domínio, uso ou reconhecimento de algum fenômeno.

Desse modo, levando em conta as 15 edições das provas do ENEM – 1998-2012 – consideramos relevante investigar as questões do exame que requisitam conhecimentos,

³ I- Dominar linguagens; II- Compreender Fenômenos; III- Enfrentar Situações-Problema; IV- Construir Argumentação ; V-Elaborar Proposta

⁴ Vale salientar que o *Novo Enem* passa a ser realizado em dois dias, sendo aplicadas 90 questões em cada dia, juntamente com a redação no segundo dia de aplicação.

⁵ Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das **línguas espanhola e inglesa**. (BRASIL, 2009)

competências e habilidades relativas ao que se denomina *norma culta/padrão*⁶ e sua relação com as competências e habilidades previstas para o exame.

Além disso, um estudo cronológico sobre esse tema evidencia o modo de abordagem dele pelo principal exame avaliativo em larga escala do Ensino Médio no Brasil. Fundamentamo-nos, para esta pesquisa, nos estudos em Linguística e Linguística Aplicada sobre norma padrão e sua relação com o ensino (BAGNO, 2003, 2004, 2011; CALLOU, 2007; CUNHA, 2008; FARACO, 2008; ILARI & BASSO, 2009) e nos estudos sobre Competências no âmbito da educação (BRONCKART & DOLZ, 2004; MACEDO, 2002; MÉNDEZ, 2011; PERRENOUD, 2000; RAMOS, 2011; ZABALA E ARNAU, 2010).

Considerando a dimensão que o ENEM tem tomado no campo educacional, tornando-se o principal meio de acesso ao ensino superior, é importante investigar que noções de norma culta, ligadas ao reconhecimento e ao uso/reflexão, e respectivas competências e habilidades estão subjacentes ao exame. Para tal, tomamos como *corpus* de análise as questões das provas de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias ao longo das 15 edições.

Acreditamos que essa investigação se mostra ainda relevante no campo da pesquisa em Linguística Aplicada, pois fornecerá importantes informações relacionadas à abordagem da norma culta/padrão no exame e implicações para o ensino de português no nível médio.⁷

Sendo assim, duas questões se colocam para esta pesquisa, a saber:

- (1) Que enfoque(s) de norma culta é (são) encontrado(s) no ENEM e a que competências e habilidades da Matriz de Referência do exame se relaciona(m)?
- (2) De que maneira são solicitados os conhecimentos sobre norma culta nas versões *1998, 1999, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012 do ENEM?*

Em decorrência das questões de pesquisa, os objetivos pretendidos são os seguintes:

⁶ Utilizamos os dois adjetivos, pois tanto a literatura quando os documentos oficiais e a prova do ENEM oscilam entre tais denominações.

⁷ Este trabalho está vinculado ao grupo de pesquisa *Teorias da linguagem e ensino*, da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, cujo tema referente ao ENEM foi também estudado por RODRIGUES (2011) e SILVA (2012). A pesquisa aqui relatada também está inserida em um projeto maior, *ENEM: discursos, práticas e modelos de avaliação* no âmbito do qual vários estudos foram realizados sobre o ENEM (FERREIRA & LINO DE ARAÚJO, 2009, 2010, 2011; KEMIAC, 2011; SILVEIRA, 2012; CRUZ, 2012). Esse projeto, vinculado ao PIBIC/UFCG teve como objetivo geral estudar o ENEM sob diversas perspectivas – práticas letradas; modelos de avaliação; desempenho de candidatos no ensino superior; discursos; efeito retroativo; produção de texto. Esta monografia se junta aos trabalhos já realizados no projeto referido.

Objetivo Geral:

1. Investigar o enfoque da norma culta/padrão presente nas competências e habilidades preconizadas pela Matriz de Referência do exame e nas provas do ENEM.

Objetivos específicos:

1. Descrever o(s) enfoque(s) de norma culta que é (são) encontrado(s) no ENEM e apontar as competências e habilidades da Matriz de Referência do exame a que se relaciona(m).
2. Apontar o(s) modo(s) pelo(s) qual(is) são solicitados os conhecimentos sobre norma culta/padrão nas versões *1998, 1999, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012 do ENEM*.

Esta monografia está organizada em quatro capítulos, compostos por esta *Introdução*, pela *Fundamentação Teórica* relacionada ao tema deste trabalho, pelos *Procedimentos Metodológicos* aplicados, pela *Análise de Dados*, bem como as *Considerações Finais*, seguidas das referências utilizadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a revisão bibliográfica referente ao tema estudado nesta pesquisa. Desse modo, a seção a seguir evidenciará a(s) definição(ões) de competência no âmbito dos estudos educacionais. Na seção posterior, serão discutidas as concepções de norma e, mais precisamente, a noção de norma culta/padrão, o processo de padronização linguística e as discussões sobre tais noções e sua relação com o ensino de língua.

2.1 COMPETÊNCIAS: ORIGEM DO TERMO E DEFINIÇÕES

Nas discussões em educação sobre as competências, é notória a variedade de concepções para o mesmo termo. Usadas no campo do trabalho e no âmbito educacional, elas vêm ganhando diferentes sentidos. De acordo com Zabala e Arnau (2010: 27), “o conceito de competência surge de posições basicamente funcionais, ou seja, em relação ao papel que devem cumprir para que as ações humanas sejam o mais eficiente possível”. De acordo com tal afirmação, podemos constatar que o sentido atribuído ao termo pode ser pensado como uma ação que exija primordialmente a eficácia.

Bronckart & Dolz (2004) apresentam uma discussão acerca das competências e ao seu desenvolvimento no ensino de língua materna. Num primeiro momento os autores mencionam o contexto no qual houve a emergência das competências, que se deu a partir da reorientação econômica do século XX e da necessidade de reorientação das reformas e projetos educacionais. Nesse sentido, “passou a ser contestada a neutralidade social dos saberes” (p. 32). Ainda conforme os autores:

A emergência da lógica das competências parece inserir-se nesse movimento permanente de adaptação, pois ela propõe uma apresentação das capacidades dos aprendizes menos ligada ao domínio dos saberes formais ou escolares, os quais pouco contribuem para a mobilidade social. Contudo, ela também parece proceder de um movimento antagônico, neoliberal, indiferente aos objetivos de democratização e de socialização, o qual busca, na verdade, formar agentes aptos para se mostrar eficazes em situações de trabalho em constante mutação. (BRONCKART & DOLZ, 2004: 32)

É importante destacar, no trecho acima, dois diferentes polos: o da formação escolar menos pautado nos conteúdos clássicos; e o da lógica neoliberal que defende o domínio das competências para o desenvolvimento eficaz nas situações de trabalho. Considerar esses dois polos é de fundamental importância para que a compreensão sobre a *pedagogia das*

*competências*⁸ leve em conta os objetivos de sua implantação e as possíveis (des)vantagens trazidas pelo seu surgimento no campo educacional.

Sobre sua origem, o termo foi utilizado na França pela primeira vez no final do século XV e “designava a legitimidade e a autoridade outorgada às instituições para tratar determinados problemas” (BRONCKART & DOLZ, 2004: 33). Já a partir do século XVIII, seu significado se reportou para o nível individual, caracterizado como “toda capacidade ao saber e à experiência” (op. cit.)

No campo científico, o termo competência foi introduzido em 1955, por Noam Chomsky (cf. BRONCKART & DOLZ, 2004; RAMOS, 2011) ao mencionar a *competência linguística* ligada à capacidade inata do ser humano de realizar a linguagem e contrapô-la ao desempenho, comportamento observável da *competência linguística*. Mais adiante, Hymes (1973/1991 *apud* BRONCKART & DOLZ, 2004) faz uma releitura da concepção apresentada por Chomsky afirmando que a competência não é fundada biologicamente, mas se torna uma capacidade adaptada e contextualizada que exige um procedimento de aprendizagem formal ou informal.

No mundo do trabalho, o termo ligou-se à formação profissional no sentido de contestar a lógica da qualificação (obtenção de conhecimentos determinados para algum posto de trabalho) e inserir a lógica das competências, com a justificativa de que

os conhecimentos certificados não são mais suficientes para preparar os futuros profissionais; por isso visa a lhes oferecer competências, isto é, capacidades mais gerais e mais flexíveis, as quais lhes permitam enfrentar a variedade de tarefas e tomar, em tempo real, decisões de ação adaptadas. (BRONCKART & DOLZ, 2004: 35)

Sobre tal realidade, é ponderável apresentar o trabalho desenvolvido por Ramos (2011) cujo enfoque foi dado à discussão acerca dos embates teóricos e ideológicos sobre os quais foram perpassadas as concepções de competência no âmbito educacional e do trabalho. Em relação à formação profissional, a autora afirma que seu foco nas competências voltou-se para uma dimensão experimental na qual a competência é transformada em “pressuposto imediato para a realização da atividade. A competência, então, enfraquece a dimensão conceitual da qualificação” (RAMOS, 2011: 282).

⁸ Termo utilizado por Ramos (2011)

Voltando-se para a realidade da América Latina, a autora argumenta que a noção de competência é apropriada aos modelos preexistentes com foco no pressuposto metodológico funcionalista. Nessa perspectiva, Ramos (2011: 292) apresenta a limitação de tal concepção, na medida em que

a função natural-funcionalista de homem redundando numa concepção subjetivo-relativista de conhecimento. [...] O conhecimento ficaria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio material e social, não tendo qualquer pretensão de ser reconhecido como representação da realidade objetiva ou como verdadeiro. A validade do conhecimento assim compreendido é julgada, portanto, por sua viabilidade e por sua utilidade. Predomina, então, uma conotação utilitária e pragmática do conhecimento.

Além da concepção prática e aplicável das competências numa visão social, cabe destacar ainda a sua concepção no âmbito cognitivo. Nessa concepção, segundo Macedo (2002), as competências são consideradas capacidades de mobilizar recursos afetivos, cognitivos para a resolução de um problema, tal mobilização está diretamente ligada ao desejo e ao propósito do seu agente, além disso, o conhecimento é também considerado uma das fontes de mobilização desses recursos.

No contexto da avaliação por competências, é interessante considerar as reflexões apresentadas por Méndez (2011). O autor inicia sua discussão apontando que o ensino centrado nas competências apresenta mais uma aspiração do que um conceito claro. Com o advento do uso do termo, criou-se paulatinamente a necessidade de mudança quanto ao foco de ensino. Desse modo, segundo o autor, o conceito de competências, no plural, propõe-se em criar uma nova estrutura para o sistema educacional. O autor salienta, porém, que a força semântica do termo é mais forte do que seus próprios efeitos educacionais, conforme se pode ver no seguinte trecho:

Embora seja um conceito sujeito a múltiplas interpretações, que suscita debates, é como se guardasse em si, como recurso metafórico, a quintessência que garantiria a melhoria de todo o sistema e a superação de tanto mal que se anuncia e diagnostica, apesar de não conhecermos muito bem os resultados da avaliação que tenha sido realizada das reformas que temos e de nem conhecermos a análise e a avaliação das causas que provocam o estado atual. [...] E a avaliação nesse contexto e em suas múltiplas interpretações é chamada a desempenhar um papel relevante que deve agir como catalisador de tanta promessa, de tanta palavra. Força semântica tem o suficiente. Falta acreditar em seu poder formativo e se comprometer com o que ela representa. No contexto no qual aparece, não obstante corre o risco de perder seu

poder de transformação como recurso de aprendizagem para se tornar em simples instrumento de medição, função que se presta mais facilmente para a prestação de contas e para estabelecer comparações, que é o que importa. (MÉNDEZ, 2010: 234)

Conforme a afirmação acima, notamos a crítica feita à força discursiva presente na defesa por uma pedagogia e avaliação por competências, que parece estar deixando de lado o seu caráter formativo para apenas servir de medição e prestação de contas, como no caso das avaliações externas solicitados por organismos financiadores.

No âmbito cognitivo, Perrenoud (2000) argumenta que trabalhar com as competências vai além do enfoque centrado nos conhecimentos. Conforme o autor, “o *saber mobilizar* que está na raiz de toda competência não é uma representação, ou seja, um saber no sentido estrito. É uma aquisição incorporada” (PERRENOUD, 2000: 69 – ênfase do autor). De acordo com essa perspectiva, as competências não eliminam os conhecimentos, tampouco dizem respeito a uma capacidade alcançada em si mesma, mas sim desenvolvida em situações de aplicação para as quais os conhecimentos são importantes.

De acordo com Zabala e Arnau (2010), a proposta da pedagogia das competências possui relevância no âmbito educacional por buscar essa superação entre as dicotomias memorização/conhecimento x procedimentos/ação. Conforme os autores:

O termo competência surge como superação à visão simplista da educação e, neste caso, entre um ensino fundamentado somente na memorização, e outro baseado na ação pela ação. Esse termo representa a alternativa que supera as diferentes dicotomias, vigentes no século passado, que são: memorizar e compreender; conhecimentos e habilidades; teoria e prática. Sabemos que para ser competentes em todas as atividades da vida é necessário dispor de conhecimentos (fatos, conceitos e sistemas conceituais), embora eles não sirvam de nada se não o compreendermos nem se não somos capazes de utilizá-los. [...] A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre sua aplicação, e, para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico. (p. 49)

Nos contextos avaliativos, as competências têm tomado considerável repercussão, a exemplo do ENEM. De acordo o documento teórico-metodológico do exame, a competência é definida como “o modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema, que se expressa num desafio, não redutível às habilidades, nem às contingências em que certa competência é requerida.” (BRASIL, 2005b: 21). Do mesmo modo que a afirmação de Zabala e Arnau

(2010), parece-nos que as competências, na fundamentação teórico-metodológica do ENEM, estão em função do que chamamos de desempenho ligado a uma solução de problema.

Tal exame, conforme estudo desenvolvido por Ferreira e Lino de Araújo (2011: 09), tem o seu foco “baseado nas concepções de competências e habilidades como capacidades cognitivas complementares. Tal definição não aparece de modo claro nos seus documentos oficiais e, conseqüentemente, não tem conseguido influenciar a construção de um novo paradigma de avaliação.” Entende-se por *capacidades cognitivas complementares* a aptidão integrante de uma ação que envolva a resolução de um problema num contexto mais precisamente escolar. O documento oficial analisado no referido estudo (fundamentação teórico-metodológica do ENEM) parece não sinalizar para uma definição e aplicação precisa das competências no âmbito educacional.

O sentido de competência assumido neste trabalho diz respeito à relação entre saberes formais e a capacidade de problematizá-lo por meio da ação/reflexão. Entendemos que a competência não pode estar totalmente desligada dos conhecimentos, na medida em que um desempenho da competência só é realizado de modo eficaz quando se tem o domínio de saberes necessários para sua realização.

2.2 CONCEPÇÕES DE NORMA

Este tópico será destinado à apresentação das definições de norma e dos sentidos de *norma culta* e *norma padrão* no universo dos estudos linguísticos, à discussão sobre o processo de padronização linguística, além da revisão bibliográfica sobre o ensino da norma.

2.2.1 Norma Linguística

No campo dos estudos linguísticos, o conceito de norma surgiu da necessidade de estabelecer uma abordagem capaz de captar pelo menos parte da heterogeneidade da língua (FARACO, 2004). Considerando a existência da variedade linguística, podemos afirmar que a língua se constitui de várias normas, em outras palavras, uma língua oferece princípios de funcionamento diversos. Assim, segundo FARACO (2004: 39), “uma comunidade linguística não se caracteriza por uma única norma, mas por um determinado conjunto de normas”. Desse modo, podemos considerar que o conjunto de comunidades linguísticas distintas

contribui para a diversidade/heterogeneidade da língua e para o estabelecimento de normas características de cada comunidade.

De modo geral, Faraco (2004: 42) define norma como

o termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala. Em outras palavras, *norma* designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos de variação.

Bagno (2003), em suas discussões acerca da norma culta, demonstra a existência do uso do termo norma em dois sentidos. O primeiro deles está ligado à definição apresentada anteriormente por Faraco (2004) e diz respeito ao sentido de normalidade, de “frequência real dos comportamentos observados” (BAGNO, 2003: 40), é o que percebemos, por exemplo, com o uso do pronome *você*”, classificado tradicionalmente como pronome de tratamento, mas hoje utilizado com função de pronome pessoal em segunda pessoa do singular, *tu*, com função de sujeito e o emprego do verbo flexionado em terceira pessoa, conforme os seguintes exemplos:

*Quando se propõe a fazer um disco, o processo de compor só começa quando **você** determina?*

Não é nem um pouco regrado. O que acontece é que, hoje, compor se tornou um ato tão rarefeito que a cada vez que faço uma música me lembro exatamente – eu sei a história de cada composição, porque é um momento especial. [...]

*A imagem romântica do artista tem mais a ver com inspiração: **você** está na padaria, baixa a inspiração e escreve a letra. As pessoas não pensam que fazer música é um esforço consciente.*

É e não é. Tem algo de mágico, algo que corresponde a essa ideia romântica. Porque **você** não faz a música quando quer, **você** não escreve e tem uma boa ideia quando quer. **Agora, você** tem que estar disponível para as ideias surgirem. A centelha que desencadeia a música continua tendo um certo mistério. A partir daí, o trabalho é trabalho. Você tem uma técnica, tem uma experiência.

(entrevista com o cantor, compositor e escritor Chico Buarque de Holanda cedida à revista Rolling Stones, em outubro de 2011. Disponível em <<http://rollingstone.com.br/edicao/edicao-61/entrevista-rs-chico-buarque>> Acesso em 17 mar. 2013.)

Além dessa ocorrência, verificamos também o uso do “agora” (3ª linha da 2ª resposta), que, segundo a norma padrão, trata-se de advérbio de tempo, assumindo, na entrevista, a função de uma conjunção adversativa. Destacamos, porém, que a frequência do primeiro exemplo parece ser mais acentuada nas diversas situações de comunicação do que o segundo, que sinaliza para seu uso em contextos mais informais de interação.

Já o segundo sentido atribuído à norma diz respeito à sua natureza normativa, ao ideal ligado aos juízos de valor e ao abstracionismo, conforme o exemplo retirado de um site⁹ responsável por fornecer dicas sobre a norma padrão¹⁰:

/ GRAMÁTICA

Pronomes pessoais

Os pronomes pessoais são aqueles que indicam uma das três pessoas do discurso: a que fala, a com quem se fala e a de quem se fala.

Pronomes pessoais do caso reto

Pronomes pessoais do caso reto são os que desempenham a função sintática de sujeito da oração. São os pronomes **eu, tu, ele, ela, nós, vós eles, elas**.

O exemplo acima apresenta a classificação dos pronomes pessoais do caso reto e sua função sintática. Não há, nessa apresentação, nenhuma menção à possibilidade do emprego do *você* enquanto sujeito em segunda pessoa.

Alinhado ao posicionamento de Bagno (2003) e Faraco (2004), Callou (2007) também sinaliza para duas formas de conceber a norma linguística “que ora é associada ao que se deve dizer compulsoriamente, portanto, associada à correção, ora ao que se disse e tradicionalmente se diz numa determinada comunidade, associada, por sua vez ao uso objetivo, normal, usual do falante” (op. cit. 2007).

⁹ Disponível em: <http://www.gramaticaonline.com.br/texto/847/Pronomes_pessoais> Acesso em 17 mar. 2013.

¹⁰ Não inserimos nenhum trecho de gramática tradicional, pois observamos que as mais atuais já sinalizam para a existência dos usos do *você* com função de pronome pessoal e sujeito da oração (cf. CUNHA & CINTRA, 2008).

De acordo com os sentidos atrelados ao termo *norma*, verificamos o caráter político-ideológico e social de tais acepções, na medida em que se apegam a componentes extralinguísticos para uma definição do termo em questão. Nesse sentido, concordamos com Faraco (2003:34) ao afirmar que “não há uma definição de língua por critérios puramente linguísticos, mas fundamentalmente por critérios políticos e culturais.”.

Desse modo, os componentes culturais, regionais, etários, entre outros, são elementos constituintes de diferentes tipos de norma, tais quais as *normas regionais*, *normas sociais*, *normas profissionais*, *normas etárias* etc. (AZEREDO, 2008).

Sintetizando esta subseção, podemos afirmar que os sentidos atribuídos ao termo *norma* acima apresentados são os mais recorrentes na bibliografia estudada.

2.2.2 Surgimento da gramática

Conforme explicitado por Faraco (2008), as primeiras gramáticas constituídas pela civilização ocidental pautavam-se em três tradições: a retórica, a lógico-filosófica e a normativa.

Segundo o autor (op. cit.), as reflexões linguísticas dos gregos e romanos duraram aproximadamente mil anos. As práticas políticas e jurídicas eram as suas principais fontes. Isso porque os participantes dos debates em tais áreas deveriam desenvolver o domínio da fala para sustentar seus argumentos e ganharem as disputas. É nesse contexto que nasce a retórica, campo de estudo cujo objetivo era “sugerir as formas de melhor explorar seus recursos expressivos com vistas a conquistar adesão do auditório” (op. cit. p. 133). Nesse campo de estudo, o estilo e as figuras de linguagem já eram temas discutidos.

Já as reflexões filosóficas sobre a língua(gem) encontram-se em Platão e Aristóteles e são relacionadas à natureza da linguagem humana e à construção da lógica. No campo da lógica, encontra-se a análise da construção sintática e dos diferentes elementos lexicais com função de conectivos.

Porém, foi através dos estudos dos alexandrinos que se originaram a filologia e a gramática. Tal tradição tratou de estudar, a fundo, a produção literária de autores consagrados.

Vemos, assim, que a tradição gramatical normativa¹¹ de se basear em textos literários foi herdada dos primeiros estudos nesse campo.

Ainda segundo Faraco (2008), costuma-se atribuir a Dionísio Trácio, erudito alexandrino, a autoria da primeira gramática conhecida. A gramática era por ele conceituada como o conhecimento empírico dito nas obras dos poetas e prosadores. O objetivo do gramático voltava-se para (1) descrever a língua dos poetas e prosadores; (2) estabelecer um modelo a ser seguido por todos que escreviam (op. cit.).

Em relação à cultura romana, o cultivo do latim, a valorização das obras literárias consagradas e a adoção ao modelo literário grego foram fortemente fixados. A criação da primeira gramática em tal civilização foi escrita por Varrão, e, alinhado à perspectiva dos gramáticos gregos, tal obra defendia “a arte de escrever e falar corretamente; e de entender os poetas” (FARACO, 2008: 139). Cipriano, gramático de Constantinopla, elaborou, por sua vez, a última gramática que traduz todo o ideário normativo da tradição greco-romana que serve de modelo para o que existe hoje no que se refere à gramática escolar (op. cit.).

Em relação ao período medieval, a gramática latina foi a grande obra de referência. Nesse contexto, a tentativa de preservar o latim clássico se justificava pelo próprio objetivo de se preservar a erudição. Naquele momento, o uso público da fala e as práticas de escrita em latim clássico se limitaram quase exclusivamente aos mosteiros, desse modo a língua vernácula foi se distanciando cada vez mais do modelo erudito. Sobre esse momento, Faraco (2008: 149) afirma:

aprender o latim da erudição era, de fato, aprender uma segunda língua, com o agravante de que dela não havia mais falantes nativos. [...] Com isso, a gramática deixou de ser suplemento para falantes interessados em aperfeiçoar o domínio de sua língua materna e passou a ser ponto de partida para se chegar a conhecer a língua que lhes era, de fato, estrangeira. Construiu-se, então, um modelo pedagógico que, além de fortemente normativo, partia sempre do estudo gramatical. Só depois disso é que se passava à leitura e estudo dos textos e à prática da fala e da escrita. Esse modelo, à medida que o domínio do latim vai ficando sempre mais artificial e restrito, gerou dois vícios pedagógicos dos quais não conseguimos ainda nos livrar: o normativismo¹² e a gramatiquice¹³.

¹¹ Não deixamos de considerar, é claro, a tendência de gramáticos como CUNHA & CINTRA (2008) e BECHARA (2009) ao adicionarem exemplos do uso da variedade culta – uso real de pessoas letradas em contextos monitorados.

¹² Consideração da norma culta como a única variedade aceita (FARACO, 2008).

¹³ Estudo da gramática com um fim em si mesmo (op. cit.).

No contexto acima explicitado, imaginamos que deveria existir uma real distância entre o que era preconizado como normativo e o que era falado usualmente. É a partir dessa tradição que ainda se conserva a ideia de língua ideal em alguns preceitos normativos/pedagógicos.

Só a partir da publicação da *Divina Comédia*, de Dante Alighieri, é que as línguas românicas vernáculas passaram a tomar espaço na modalidade escrita. É nesse sentido que percebemos o quanto a modalidade escrita tem o poder de fixar e valorizar uma das muitas variedades da língua.

Em relação às línguas modernas, e mais precisamente à língua portuguesa, sua primeira gramática surge no período de auge político de Portugal como grande potência marítima e mercantil. A mais famosa dentre as primeiras é a de João de Barros, cuja definição de gramática foi dada como “o modo certo e justo de falar e escrever, colhido do uso e da autoridade dos barões doutos” (FARACO, 2008:145)

2.2.3 Padronização linguística: breve histórico

Na realidade ocidental, o estabelecimento de uma norma padrão linguística se deu através do movimento denominado pelos linguistas de *projeto padronizador*. Tratava-se de uma tendência iniciada na Europa que visou à atenuação da diversidade linguística regional. (FARACO, 2008). Isso se deu nos fins do século XV, momento pelo qual a Europa, após a Baixa Idade Média, passava pela consolidação de Estados Centrais. Desse modo, a unificação e a centralização política passaram a exercer um efeito centralizante também na língua, remontando-se dessa época, à tradição de eliminar traços da diversidade linguística:

Em resposta à profunda diversificação do mapa linguístico de cada um dos novos Estados, emergiu um projeto padronizador. Desde Antonio de Nebrija (autor daquela que é considerada a primeira gramática de uma língua moderna – a gramática do castelhano publicada em 1492) se buscou estabelecer, por meio de instrumentos normativos (gramáticas e dicionários), um **padrão** de língua para os Estados Centrais Modernos, de modo a terem eles um instrumento de política linguística capaz de contribuir para atenuar a diversidade linguística regional e herdada da experiência feudal. A esse instrumento damos hoje o nome de *norma padrão*. (FARACO, 2008: 75)

Na realidade da Europa, a variedade da língua tomada como referência para a instauração da norma padrão se mostrou próxima à norma culta¹⁴, variedade dominada pela aristocracia da época. Nesse contexto, as gramáticas e os dicionários produzidos não tinham fins descritivos, mas sim fins padronizadores/reguladores do comportamento linguístico a ser desempenhado pelos falantes daquela realidade (op. cit.).

Levando-se em conta que a descrição não era o foco de tal época, os padrões estabelecidos se mostraram muito mais próximos da abstração do que do real.

A atenção dada à variedade escrita se deu através da constituição das primeiras gramáticas. Nesse primeiro momento, essa atenção se voltava muito mais para **critérios** a serem seguidos pela civilização greco-romana¹⁵ do que necessariamente a descrição do fenômeno linguístico.

No tocante à fixação da norma brasileira, é relevante demonstrar como se deu o seu processo histórico. A busca por essa norma, segundo Ilari e Basso (2009), foi marcada por diferentes propósitos. Descrevendo tal processo, os autores apresentam três movimentos marcantes para o estabelecimento da norma brasileira: a da definição de uma **norma literária**; do estabelecimento de uma norma **fonética para o português brasileiro**; e da elaboração de uma norma para o **português escrito culto**. O primeiro diz respeito ao período romântico da literatura brasileira em que surgiu, no país, o ideário de estabelecer a “língua nacional” ou “língua brasileira”.

O principal representante do primeiro movimento foi José de Alencar, que defendeu uma literatura que apresentasse uma linguagem próxima ao uso de seus leitores apresentando “uma defesa intransigente do princípio de que o grande modelo de língua a ser considerado é o uso” e afirmando que “o escritor precisa falar a língua de seus leitores, sob pena de não ser lido” (ILARI & BASSO, 2009:217).

Sobre a norma fonética para o português brasileiro, há de se destacar o *Congresso Brasileiro da Língua Cantada*, realizado no século XX, nos anos 1936 e 1957, que visou discutir e regulamentar a língua a ser utilizada no canto lírico e no teatro. O primeiro encontro apontou a fala do Rio de Janeiro como exemplo a ser seguido, “considerada superior por razões culturais e históricas” (op. cit. p. 220). Tal expectativa, segundo os autores, foi substituída no segundo congresso, pois foi reconhecido que “há diferentes normas regionais, e

¹⁴ Variedade linguística falada pela parcela da cultura letrada. A discussão sobre tal variedade será apresentada no tópico 2.2.3 deste trabalho.

¹⁵ Vale dizer que os babilônios, os hindus e os chineses também desenvolveram uma tradição gramatical, porém, a tradição tal qual conhecemos hoje é herdada da cultura greco-romana. (FARACO, 2008)

que um modelo de pronúncia deveria ser o resultado de uma ‘negociação’ entre as regiões.” (op. cit. p. 221). Um fato a ser destacado como objetivo dos congressos foi a ideia de que a pronúncia recomendada pelo congresso acabaria se difundindo e sendo adotada pelo ensino. (ILARI & BASSO, 2009).

Porém, em um país com extensão territorial e variedade linguística como o Brasil, o propósito de unificação da pronúncia nunca seria concretizado.

Já a proposta de solidificação da norma escrita foi a que mais deixou marcas. Tal proposta pode ser explicitada pelos pressupostos de Rui Barbosa ao defender a consolidação de uma norma em que o peso maior fosse “o da tradição portuguesa e não o do uso brasileiro” (ILARI & BASSO, 2009: 219)

Sobre a valorização da tradição portuguesa em detrimento do uso brasileiro, cabe ainda destacar o processo de independência econômica e política de Portugal no século XIX após a instituição da República. Conforme Faraco (2008), o padrão construído no caso brasileiro se deu de forma “excessivamente artificial” (p. 80). Isso se deve ao fato de a elite letrada conservadora ter buscado a fixação do modelo lusitano praticado pelos escritores portugueses no padrão brasileiro. De acordo com o autor:

o projeto da norma padrão no Brasil teve, então, como objetivo central, combater as variedades do português popular. [...] os formuladores e defensores da norma-padrão se opuseram com igual furor às características das variedades populares e às das variedades cultas faladas aqui. O excessivo artificialismo do padrão que estipularam impediu, porém, que ele se estabelecesse efetivamente entre nós. (FARACO, 2008: 83)

É pelo motivo acima apontado que a norma padrão estabelecida para o português brasileiro se mostra, por vezes, distante da realidade dos falantes.

2.2.4 Norma padrão e norma culta: um misto de conceitos

Muitas vezes, a denominação *norma padrão* e *norma culta* são utilizadas para se referir a uma mesma realidade. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de língua portuguesa (BRASIL, 2006), por exemplo, utilizam o termo *norma padrão* e *norma gramatical* para se referirem ao padrão linguístico a ser ensinado na escola. A Matriz de

Referência do ENEM, por sua vez, menciona *norma culta* ao apresentar a competência geral I¹⁶ avaliada no exame.

Cunha (2008), em sua dissertação sobre o ensino da *norma culta e língua padrão* no do curso de Letras da UFMG, considera que tais noções ora se aproximam, ora se conflitam, de acordo com as intenções dos contextos em que são usados.

A norma padrão, entendida em sua tendência prescritiva, é conceituada como

o modelo de língua descrito-prescrito pela tradição gramatical, uma língua extremamente idealizada, construída com base nos usos de um grupo não muito amplo de escritores e, mesmo assim, não de todos esses usos, mas só daqueles que o próprio gramático considera exemplares ou recomendáveis (BAGNO, 2011:31).

Sobre tal concepção, é interessante observar a denominação de *língua paterna* dada pelo autor ao se referir à norma padrão contrapondo-a com a língua materna, afirmando que esta é

Uma língua puramente oral – falada e ouvida –, mesmo quando provém da voz de uma pessoa altamente letrada. [...] A língua materna é intrinsecamente variável, doméstica, familiar [...] Quando, na história de cada sociedade, uma determinada língua – ou mais precisamente, uma das *variedades* dessa língua – é alçada à condição de língua *oficial*, ocorre uma importante metamorfose – a língua materna se torna *língua paterna* transformada em *padrão*. [...] É a língua **patrocinada** pelo Estado e, irradiando-se dele, a língua da escola – isso explica o choque que muitas pessoas experimentam ao tomar contato pela primeira vez com uma língua que, em boa medida, além de estranha é quase estrangeira. A língua paterna é essencialmente *escrita, ortografizada, normatizada*. (BAGNO, 2011:100)

Mesmo apresentando tal diferenciação e o caráter menos natural da norma padrão, o autor deixa clara a importância de seu estudo, dada a necessidade formativa do aluno do ensino básico em, de um lado, dominar as formas padronizadas da língua e, de outro, reconhecer as formas inovadoras, conforme a seguinte afirmação:

É preciso adotar a posição do convívio democrático e tranquilo entre as formas tradicionalmente padronizadas e as formas inovadoras já incorporadas à atividade linguística dos falantes urbanos. Não vamos praticar uma prescrição às avessas, rejeitar as formas tradicionais para aceitar exclusivamente as inovadoras. Na prática linguística falada e escrita, existe lugar para todas elas. O importante é abandonar de vez a noção irracional de que as formas inovadoras constituem erros a serem evitados (BAGNO, 2011: 985).

¹⁶ I. **Dominar linguagens (DL)**: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa (BRASIL, 2009).

É nesse sentido que a escola não deve abandonar o ensino da norma padrão, dada a sua função institucional de formalizar o ensino de língua. O que se mostra necessário, porém, no ensino dessa norma é que sejam evitados o forte teor prescritivista e a pedagogia do erro.

Próxima à noção da norma padrão, existe a denominação *norma culta*, variedade ligada ao uso real da língua, utilizada, em geral, por falantes mais escolarizados, em contextos monitorados de comunicação, conforme será discutido na próxima subseção.

Mesmo considerando a relação entre norma padrão e norma culta, dada a valorização ideológica da cultura letrada, a segunda diferencia-se da primeira por se tratar de uma variante real de uso, conforme os apontamentos de Bagno (2011) e Faraco (2008).

Alguns estudiosos, porém, não fazem distinção entre as duas categorias, como é o caso de Castilho (2010), que menciona o termo *padrão culto* para afirmar que esta é a variedade preconizada pelas *gramáticas normativas* ou *escolares*. A própria menção à norma culta nas matrizes do ENEM é outro indício de não haver um consenso sobre a norma linguística que se pretende ensinar/dominar/avaliar.

Um ponto relevante a ser discutido sobre a norma culta é sua qualificação que remete ao sentido de civilizado, de erudito. De acordo com Faraco (2008), tal denominação se deu através da necessidade de caracterizar as diferentes normas faladas no Brasil. Há a possibilidade, porém, de se perceber que a adjetivação *culta* pode carregar a tendência à hierarquização das normas da língua, sendo privilegiada uma em detrimento de outras. Conforme o autor:

Há, na designação *norma culta*, um emaranhado de pressupostos e atitudes nem sempre claramente discerníveis. O qualificativo “culto”, por exemplo, tomado em sentido absoluto, pode sugerir que esta norma se opõe a normas “incultas”, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura[...]. Contudo, não há grupo humano sem cultura, como bem demonstram os estudos antropológicos. Por isso, é preciso trabalhar criticamente o sentido do qualificativo *culta*, apontando seu efetivo limite: ele diz respeito especificamente a uma cultura, isto é, à cultura escrita. (p. 56)

Na perspectiva apontada por Faraco (2008), a escolha do termo *culta* se justifica, assim, pela relação que tal variedade tem com a cultura escrita, fator determinante para o estabelecimento da norma em questão, que não deve, assim, ser entendida como sinônimo de superioridade, como nutre o senso comum.

Sobre a norma gramatical contemporânea, podemos afirmar que a tendência à abertura da norma culta real resultou da contribuição da literatura contemporânea em introduzi-la. Desse modo, segundo Faraco (2008: 83), “esse fato fez os nossos melhores gramáticos da segunda metade do século XX flexibilizar os juízos normativos, quebrando, pelo menos, em parte, a rigidez da tradição excessivamente conservadora”. Tal flexibilização apontada gerou, segundo o autor, o que podemos chamar de *norma gramatical*, que consiste no conjunto de fenômenos apresentados como cultos, usuais, normais para a comunidade de fala mais letrada.

Uma das contribuições dadas à descrição da norma culta se deve ao projeto NURC (Norma Urbana Culta), iniciado em 1960, que buscou realizar um levantamento referente ao uso da linguagem urbana culta na modalidade oral, em contextos mais monitorados de sujeitos com nível de escolaridade superior das cidades de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre (BAGNO, 2004).

Conforme Bagno (2004), os objetivos do projeto foram definidos em 1973 e buscavam: (1) dispor de material que possibilitasse o estudo da linguagem culta na modalidade oral da língua portuguesa; (2) ajustar o ensino de língua portuguesa a uma realidade linguística concreta; (3) estabelecer o ensino-aprendizagem de uma norma culta real; (4) basear o ensino em princípios metodológicos apoiados em dados científicos estabelecidos; (5) conhecer as normas tradicionais ainda usadas e aquelas que já foram superadas para não sobrecarregar o ensino com fatos linguísticos não mais existentes; (6) corrigir distorções do esquema tradicional de educação.

Como se vê, tais objetivos pautavam-se tanto no caráter científico quanto na preocupação com ensino da norma. Para o projeto, seria essencial estabelecer um modelo de ensino que se voltasse para a realidade linguística utilizada na modalidade culta, evitando a abstração da norma padrão.

Ressaltamos, porém, que os dados recolhidos através desse projeto se restringiram ao ambiente acadêmico, não sendo disseminados para a realidade escolar, sendo, ainda vigente, a norma padrão e os seus preceitos, sem fortes modificações (BAGNO, 2004).

Com o objetivo de diferenciar as duas denominações – *norma culta* e *norma padrão* – convém destacar uma possível diferenciação entre as duas, apresentada por Cunha (2008: 63):

No âmbito do ensino-aprendizagem escolar, não se deve perder de vista que as concepções sobre “norma culta” e “língua padrão” adquirem uma nova dimensão e por isso merecem maior entendimento tanto do ponto de vista teórico quanto do

ponto de vista prático. Isso porque, se por um lado, a norma culta varia na escrita e, principalmente, na fala de acordo com o contexto cultural, social, geográfico, histórico e ideológico de formação dos indivíduos de uma determinada parcela da sociedade, como vem comprovando os estudos realizados com base nos dados coletados pelo projeto NURC no Brasil, por outro lado, a língua padrão busca uma estabilidade e certo grau de homogeneidade no processo de produção da escrita, sobretudo a escrita formal, independente do grupo, do grau de instrução ou do contexto de formação dos indivíduos.

O que pode ser destacado da afirmação acima é a relação da escrita com a norma padrão (ou língua padrão) e sua possibilidade de variação no âmbito da norma culta e homogeneidade no âmbito da norma padrão. Além disso, o fator contextual é determinante no primeiro caso e não determinante no segundo.

Sobre a possibilidade de variação apenas no âmbito na norma culta, podemos apresentar um contraponto com as seguintes exemplificações de Azeredo (2008: 65) ao tratar sobre a norma padrão da língua portuguesa:

As seguintes construções emparelhadas

- Eles assistiram o jogo pela televisão/Eles assistiram ao jogo pela televisão.
- Naquela época, importava-se todas essas mercadorias/Naquela época importavam-se todas essas mercadorias.
- Deixem ele entrar/Deixem-no entrar.
- Não sai agora daí, porque está chovendo muito/Não saia agora daí porque está chovendo muito.

são consideradas variantes no mesmo padrão geral; o que as distingue é algum fator ligado ao contexto de uso, como o grau de formalismo ou a finalidade do texto em processo. Minha intuição é que a forma à esquerda é corrente na fala espontânea (registro informal) e a forma à direita pertence a um discurso mais tenso e elaborado (registro formal). Ou seja, a variedade padrão é elástica e comporta usos alternativos.

Em meio às diferentes conceituações e denominações, notamos uma certa flutuação frente a uma definição geral, o que também é evidenciado nas matrizes do ENEM. Nesse sentido, adotaremos os termos *norma culta/padrão* para designar o mesmo objeto: os preceitos apresentados pelas gramáticas normativas contemporâneas relativos ao uso da língua portuguesa em situações formais públicas, seja na modalidade oral ou escrita.

2.2.5 O ensino da norma culta/padrão

Um primeiro ponto a ser destacado quando se fala em ensino da norma é ter em mente que o principal objetivo da educação básica é desenvolver a competência discursiva do aluno (PCN, 1998) e o seu letramento crítico (OCEM – BRASIL, 2006). É nesse sentido que concordamos com Ilari e Basso (2009:231) no sentido ao afirmarem que

É sem dúvida importante que o maior número possível de pessoas domine o português culto, porque é nessa variedade que foi escrita a maior parte dos textos que todos precisam conhecer para desempenhar de forma plena seu papel de cidadão. Por isso mesmo, abrir mão de ensinar o português culto seria um crime, ou no mínimo uma grave omissão, que resultaria em reforçar as situações de exclusão de que sofre secularmente o país.

O que é defendido pelos autores, com os quais concordamos, é que a variedade culta seja adquirida através das práticas sociais de leitura e de escrita, da língua em uso (FARACO, 2008). Dessa forma, além de apenas dominar a norma, se faz necessário promover os letramentos. Conforme afirma Faraco (2008: 172), “o acesso às variedades cultas da língua não se dá por uma pedagogia concentrada no domínio de formas linguísticas, mas como subproduto de uma pedagogia articulada para garantir aos alunos a ampliação de seu letramento”. É, nesse sentido, que o ensino da norma deve estar a serviço do aumento da bagagem linguística dos alunos (BAGNO, 2004).

Um ponto a ser destacado nas afirmações supracitadas é a adoção do termo *culta* e a valorização do seu domínio nas atividades sociais. A padronização, de acordo com os autores citados, não se faz presente.

Verificamos, porém, que a modalidade padrão da língua ainda é aquela utilizada nas gramáticas normativas ou escolares, parecendo ser ainda o foco do ensino de língua portuguesa. Em meio a essas duas forças – teóricas e normativas – não se sabe ao certo o que se está ensinando e o que deve ser ensinado nas aulas de português.

Sobre o ensino da norma culta/padrão, consideramos essencial o trabalho com a análise linguística e seu enfoque relacionado ao uso e reflexão linguística. Nesse sentido, recorreremos às discussões de Geraldi (1991) sobre a análise linguística constituída pela *metalinguagem* e *epilinguagem*. Segundo o autor:

Com a expressão ‘análise linguística’ pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos [...] a estas atividades têm sido reservadas as expressões ‘atividades epilinguísticas’ ou ‘atividades metalinguísticas’ (GERALDI, 1991: 189-190).

O objetivo do autor, ao introduzir tal proposta, é distinguir a atividade do uso e da atividade de reflexão da/sobre a língua feita a partir do texto e suas relações discursivas: “incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (op. cit. p. 192). Ou seja, embora sejam atividades distintas, são indissociadas.

Sobre as atividades relacionadas à metalinguagem, o autor afirma se tratar de uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos que envolvem a construção de noções com as quais torna possível categorizar tais recursos. A atividade epilinguística, por sua vez, leva à reflexão sobre a linguagem num direcionamento que pode ter por objetivo o uso dos recursos expressivos em função das atividades de linguagem (GERALDI, 1991). Essas duas atividades, juntamente com a própria atividade de linguagem (uso propriamente dito), inspiram tratamento mais reflexivo relacionado à linguagem, sua nomenclatura, suas funções e seus usos.

Nessa ótica, consideramos que a prática de análise linguística, que associe o uso e a reflexão sobre a língua numa perspectiva que envolva os usos sociais da norma culta/padrão, favorece ao aluno uma visão sistêmica sobre a língua e a possibilidade de dominar tal norma em contextos formais que a exijam.

Conforme o foco do nosso trabalho, relacionamos o eixo RECONHECIMENTO à atividade metalinguística e o eixo USO como correspondente à epilinguagem (reflexão sobre o uso). Vale destacar, porém, que consideramos a reflexão uma atividade que se encontra presente nas atividades de epilinguagem e metalinguagem. Tal categorização trata-se, portanto, de uma divisão didática para a análise de dados apresentada no capítulo 4 deste trabalho.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tomamos como fundamento metodológico a pesquisa qualitativa de pesquisa, de natureza aplicada, na medida em que buscamos desenvolver uma análise interpretativa dos dados e apresentar “relevância para determinadas aplicações” (SANTAELLA, 2001: 104). A relevância, neste contexto, refere-se à atualidade do estudo, visto que o exame analisado está em evidência no campo educacional, principalmente, no nível médio de ensino. Além disso, o enfoque para a investigação das competências e das questões referentes à norma culta se volta para o que será o cerne de estudos do aluno do ensino médio quanto ao estudo da língua materna.

No tipo de pesquisa documental, no qual este trabalho se insere, cabe dizer que os documentos, como *corpus* de análise, exigem, na natureza qualitativa, uma análise que leve em conta os fatores sócio-históricos nos quais o objeto de pesquisa esteja inserido. Nas palavras de Sá-Silva et al (2009: 02):

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Nesse sentido, mesmo não tendo como foco de pesquisa a história do ENEM em si, levamos em conta o seu processo cronológico, na medida em que analisamos questões das duas primeiras e duas últimas edições da primeira fase do exame – 1998 e 1999, 2007 e 2008 – totalizando quatro edições, bem como analisamos as quatro edições da segunda fase.

Este trabalho situa-se no campo da Linguística Aplicada (LA), visto que estamos investigando questões de uma avaliação classificatória para o Ensino Superior e competências ligadas ao domínio da norma culta em tais questões. Desse modo, os estudos em educação e os estudos no campo da linguística oferecem um panorama maior relacionado ao que se pretende avaliar no ENEM quanto ao domínio da variedade culta da língua portuguesa.

O *corpus* de pesquisa foi constituído pelas questões de quatro versões das provas de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias do ENEM e de quatro versões da prova da referida área do Novo ENEM. Quanto às provas do ENEM, escolhemos as versões aplicadas em 1998, 1999, 2007 e 2008. Já em relação às provas do Novo ENEM, foram escolhidas as quatro versões aplicadas em 2009, 2010, 2011 e 2012. Levando em conta que o exame oferece

quatro cores de cadernos de prova – azul, amarelo, rosa e branco/cinza – escolhemos uma cor para padronizar o *corpus*, desse modo, os cadernos escolhidos foram os de cor amarela.

Tomamos também, como *corpus* de análise, as matrizes que orientam as primeiras versões do ENEM (1998-2008), contidas na revista do ENEM (BRASIL, 2005a) e na fundamentação teórico-metodológica do ENEM (2005b); e as matrizes de referência para o Novo ENEM (BRASIL, 2009), que apresentam as competências e habilidades solicitadas no *Novo Enem*, a partir de 2009. Esses documentos estavam disponíveis nos suportes eletrônicos da página do INEP, órgão responsável pela aplicação e correção da prova.

Justificamos a escolha dos anos 1998, 1999, 2007 e 2008 por constituírem os momentos iniciais de implantação do exame (1998 e 1999) e os momentos finais de aplicação da primeira fase de avaliação. Já as versões do Novo ENEM foram escolhidas para análise por configurarem a fase de implantação do novo modelo de avaliação do Ensino Médio (2009) e os três anos posteriores a essa fase de transição (2010, 2011, 2012). Através dessa escolha, acreditamos que as questões das versões mencionadas constituem uma amostragem significativa referente à abordagem da norma culta/padrão do ENEM/Novo ENEM no decorrer dos seus 15 anos de aplicação.

Assim, para o primeiro momento, escolhemos as duas primeiras e as duas últimas versões, correspondentes aos anos 1998, 1999, 2007 e 2008. Para manter o equilíbrio numérico, escolhemos quatro versões do Novo ENEM, aplicadas em 2009, 2010, 2011 e 2012.

A estrutura composicional das questões analisadas se organiza por um texto-base (verbal ou multimodal) para leitura, seguido de um enunciado com o comando e, logo abaixo, há a apresentação das alternativas, das quais apenas uma equivale ao gabarito (resposta correta). Para fins de ilustração, apresentamos a imagem de uma questão de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias:

QUESTÃO 132



VERÍSSIMO, L. F. As cobras em: Se Deus existe que eu seja atingido por um raio. Porto Alegre: L&PM, 1997.

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.

Até 2008, os textos-base de uma questão do ENEM poderiam ser aproveitados em questões posteriores, equivalentes ao que chamamos de questões germinadas. A partir de 2009, com a remodelação do exame, essa característica foi deixada de lado (LINO DE ARAÚJO, 2013).

Sobre a composição do nosso *corpus* de análise, vale dizer que, através do levantamento daquelas questões que sinalizavam para o enfoque da norma culta/padrão, pudemos verificar um não-equilíbrio ao compararmos todas as versões das provas analisadas. Mesmo considerando tal dissonância, propomos uma categorização geral, referente aos enfoques dados nas questões quando se fala em norma culta/padrão e, principalmente, às variações terminológicas referentes à norma linguística.

Para uma melhor visualização, apresentamos a seguinte tabela que indica o total de questões direcionadas à área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias nas versões em foco e o total de questões que abordam, especificamente, a norma culta/padrão da língua portuguesa:

Tabela 1: Questões da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e questões relacionadas ao enfoque da norma culta/padrão¹⁷

ENEM		
	Linguagens e Códigos	Norma Culta/ Padrão
1998	7	3
1999	6	3
2007	6	2
2008	10	1
Novo ENEM		
2009	45	5
2010	45	4
2011	45	2
2012	45	5
Total de questões analisadas:		25

Fonte: a autora

Considerando esse levantamento, analisamos o total de questões indicado na terceira coluna da tabela, pois são essas que apresentarão o modo pelo qual o enfoque com a norma culta/padrão se realiza.

Após esse panorama geral, o capítulo a seguir apresentará a análise dos dados que foram aqui descritos.

¹⁷ Como se sabe, as versões do ENEM aplicadas até 2008 continham 63 questões distribuídas em três áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Para essa última área, vale dizer, eram contemplados conhecimentos de química, física, biologia e matemática. Pelo grande número de disciplinas envolvidas nessa área, o seu enfoque é mais recorrente do que o das demais. Além desses aspectos, através da classificação das questões por área, verificamos, ainda, que existem questões nitidamente interdisciplinares que, envolvem, por exemplo, leitura/interpretação de texto ligada à área de humanas ou de ciências da natureza. Assim, essas questões não foram contabilizadas como pertencentes precisamente à área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias.

4. ANÁLISE DE DADOS

Na primeira parte desta análise, o foco está voltado para as possíveis concepções de norma culta/padrão encontradas nas competências e habilidades propostas nas Matrizes de Referência do exame, uma correspondente ao período de 1998-2008 e outra correspondente à nova fase do ENEM, 2009-2012.

Já na segunda parte da análise o foco está voltado para a abordagem da norma culta/padrão nas questões de oito edições do exame.

4.1 NORMA CULTA: A QUE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO ENEM SE REFEREM?

Antes de dar início à análise, vale lembrar que o ENEM, em sua versão inicial, apresentava uma listagem diferente de habilidades a serem avaliadas na prova, conforme explicitado na introdução deste trabalho. No ano de 2009, com a prova remodelada, foi adicionada uma relação de competências específicas de área juntamente com novas habilidades. As competências gerais, comuns a todas as áreas do conhecimento, não tiveram alteração em sentido geral. Desse modo, apresentamos, abaixo, as competências e habilidades do ENEM e do Novo ENEM referentes ao domínio da norma culta:

Quadro 1: Competências e habilidades avaliadas quanto ao domínio da norma culta/padrão no ENEM e no Novo ENEM

	Competência Geral	Competência(s) de área	Habilidade(s)
ENEM	I – Dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso da linguagem matemática, artística e científica.		Habilidade: 6 – Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional de registro ou de estilo e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
Novo ENEM	I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.	Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social. H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

--	--	--	--

Fonte: a autora

Analisando o quadro acima, destacamos, primeiramente, que há uma pequena, porém importante, diferença na redação da competência geral I nos documentos que dão sustentação ao exame nas suas duas fases. Na redação do documento que subsidia o ENEM a competência é redigida como *Dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso da linguagem matemática, artística e científica*. Vemos aqui reunidas, numa só competência, duas habilidades: uma que diz respeito ao ‘domínio da norma culta da língua portuguesa’, ou seja, ao conhecimento dessa norma e possivelmente a um conhecimento que envolve tanto sua descrição quanto seu uso e outra habilidade que diz respeito ao ‘uso da linguagem matemática, artística e científica’. Em nosso entendimento, temos aqui uma outra habilidade, qual seja, a que diz respeito apenas ao uso dessas outras linguagens, o possível conhecimento de suas normas, da descrição de sua constituição, não parece ser objeto dessa segunda habilidade.

Já a competência que se apresentada na Matriz de 2009, aparentemente é a mesma competência, porém, com nuances hierarquizadas. Primeiro, temos a designação geral da competência que é, em nosso entendimento, uma arquicompetência, tal como a leitura está definida no documento de 2005. Segundo a Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM¹⁸ “sem o desenvolvimento pleno da atividade leitora (a arquicompetência), todas as competências e habilidades avaliáveis teriam suas possibilidades reduzidas ou interrompidas” (BRASIL, 2005: 59). Portanto, a arquicompetência é uma competência mais geral que atravessa todas as demais e da qual depende o desempenho das demais.

Nesse sentido, o *domínio de linguagens* pode ser entendido como uma arquicompetência, pois envolve o domínio, no sentido em que estamos defendendo como sendo uso e descrição, da própria língua materna em sua variante culta/padrão, bem como o uso de uma de duas línguas estrangeiras modernas – espanhol ou inglês – e ainda o uso das linguagens matemática, artística e científica.

A Fundamentação Teórico-metodológica do ENEM (BRASIL, 2005), que discute as competências gerais avaliadas pela prova, não apresenta uma discussão precisa acerca do domínio da norma ou que norma o exame prioriza. Esse documento, ao discorrer sobre a

¹⁸ Para o âmbito deste texto, usamos a forma Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM e a forma Fundamentação Teórico-Metodológica do Exame para nos referirmos a um mesmo documento, cujo título, segundo sua ficha catalográfica, é Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica.

competência I, parece ter como foco as linguagens específicas listadas e não a norma culta, conforme demonstra a seguinte afirmação:

Consideradas em conexão a diferentes campos do saber humano, o domínio das linguagens envolve a apreensão de códigos e símbolos, as distinções e as correlações entre texto e contexto, a confrontação de opiniões e o respeito à diversidade de manifestações culturais. Trata-se de aprendizagem concomitante à formação da própria identidade do sujeito que aprende e se desenvolve. **Assim, a Competência I abarca desde a leitura e interpretação da língua materna e a compreensão dos princípios dos elementos gráficos ou geométricos, da quantificação e da estatística, até a estruturação das diversas linguagens científicas.** Nesse campo, para a compreensão do alcance das teorias, é requisitada a distinção entre fatos, hipóteses e opiniões. (BRASIL, 2005: 72 – ênfase acrescida)

Esse trecho, como todos os demais desse documento, focaliza(m), na discussão, a variedade de linguagens e a capacidade de o candidato reconhecer e distinguir as ocorrências de tal fenômeno. Podemos afirmar que o documento em questão, em nenhum momento, menciona a definição de norma, quer seja culta, padrão ou gramatical. Analisando o trecho, vemos que, na primeira parte, há uma definição do que se entende sobre o domínio de Linguagens. Para o documento, tal domínio *envolve a apreensão de códigos e símbolos, as distinções e as correlações entre texto e contexto, a confrontação de opiniões e o respeito à diversidade de manifestações culturais.*

Como vemos, o entendimento é bastante eclético, pois, atividades linguísticas, culturais e cognitivas diferentes estão nesse entendimento, tais como a decodificação (apreensão de códigos, símbolos), a compreensão (distinções entre texto e contexto), a interpretação (confrontação de opiniões) e o posicionamento ético (diversidade de manifestações culturais).

Além disso, o documento entende ainda que nesse domínio estejam também previstas a leitura multimodal (leitura e interpretação da língua materna e a compreensão dos princípios dos elementos gráficos ou geométricos, da quantificação e da estatística) e a distinção entre fatos, hipóteses e opiniões, importantes para a vida em sociedade, mas particularmente importante para a atividade científica (para a compreensão do alcance das teorias é requisitada a distinção entre fatos, hipóteses e opiniões).

Ou seja, a definição da competência atende a diferentes aspectos da atividade de leitura e não se posiciona sobre o assunto a que remete que é o domínio da norma culta. Como o documento mencionado se resguarda, afirmando que “a exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos são de exclusiva responsabilidade dos autores” (BRASIL, 2005:

4), podemos inferir que o autor do documento, nesse trecho especificamente, demonstra entender de leitura, mas não do fenômeno de norma linguística.

Essa hipótese é confirmada quando analisamos a habilidade 6, que, na Matriz de 2005, designa uma atividade de leitura, como se pode constatar: “Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional de registro ou de estilo e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.”

Sobre a habilidade 6, destacamos o conjunto eclético de capacidades requeridas: (1) analisar as funções da linguagem; (2) identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional de registro ou de estilo; (3) e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal. Em relação ao domínio da norma, os pontos (2) e (3) podem ser a ela relacionados, mas cabe ressaltar que tais capacidades colocam em evidência o fenômeno da variação linguística e o de adequação da linguagem, componentes indispensáveis para se compreender o uso da norma.

Essa habilidade, bem mais do que a competência, retoma de algum modo o tema da norma ao propor a exploração entre linguagens coloquial e formal, todavia, com base na resenha apresentada na fundamentação teórica deste trabalho, essa discussão é muito tangencial quando temos em mente questões relacionadas à norma culta/padrão.

Assim sendo, a expectativa que se forma é de que as questões da primeira fase do ENEM se pautem mais por uma exploração de questões de leitura quanto aos temas indicados na habilidade mencionada do que por um tratamento sistemático da questão focalizada nesta pesquisa.

Já no documento de 2009, intitulado *Matriz de referência para o ENEM 2009*, a competência geral é retomada. Como dissemos anteriormente, a competência I no documento de 2009, nos parece uma arquicompetência. Esse novo documento traz, além da competência geral e das habilidades, as competências de área e uma lista de Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência, cuja hierarquia entre eles vai da competência geral, para a de área, dessa para as habilidades e, por fim, dessas para os objetos, que são apresentados como um anexo, ou seja, aparecem como uma materialização das competências e habilidades.

Como se pode observar, voltando ao quadro acima, as competências de área, entre elas a de número 8, na área de Linguagens e Códigos, têm como função materializar a competência geral, ou seja, especificá-la. Com isso, a nova Matriz de Referência do ENEM reconhece que as competências gerais são muito amplas e são as mesmas para todas as quatro

áreas de conhecimento. Assim, a competência de área 8, que está transcrita no quadro 1 acima, embora tenha essa função, é ainda uma competência ampla, pois envolve um processo de compreensão política da língua e não focaliza o domínio da norma culta, especificamente.

Quanto às habilidades relacionadas a essa competência de área, a Matriz indica as de número 25, 26 e 27¹⁹, a primeira (H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro) refere-se à identificação de marcas que singularizam as variedades linguísticas²⁰, entre elas as variedade de registro podem também envolver a norma culta/padrão.

A segunda (H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social), além da identificação, requer a relação entre as variedades linguísticas e os usos sociais que são, sem dúvida, um importante foco para o ensino-aprendizagem da norma culta/padrão.

Já a terceira e última habilidade mencionada (H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação) diz respeito, especificamente, ao reconhecimento do uso da norma padrão e sinaliza para uma importante tendência no ENEM que é o reconhecimento do uso e não a reflexão sobre esse uso, ou a classificação metalinguística desses usos.

Ainda nos reportando à habilidade 27 e sua comparação com a competência geral I, podemos verificar que há uma dualidade terminológica entre elas. Enquanto a competência I menciona o domínio da norma culta, a habilidade 27 cita o termo *norma padrão*. Diante desses indícios, podemos levantar as seguintes inferências: (1) a competência geral e as habilidades foram formuladas por diferentes elaboradores, cada um com uma base teórica específica – uma base sociolinguística ao mencionar *norma culta* e outra de cunho mais tradicional/prescritivista ao mencionar *norma padrão*; (2) a competência e as habilidades foram formuladas pelo mesmo elaborador que não diferenciava norma culta de norma padrão.

Como não há um novo documento que expresse os Fundamentos Teórico-metodológicos ou que faça alguma ressalva sobre qual a orientação teórica dos autores que os escrevem e qual a do Exame, podemos ser levados a admitir que o Exame não distingue os dois termos, motivo pelo qual, nesta pesquisa usamos a expressão norma culta/padrão.

Quanto à abordagem do tema na lista de Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência, vemos que é feita menção à norma culta. Assim, o documento apresenta como objeto um dos conhecimentos a ser avaliado pelo exame, qual seja:

¹⁹ Esta habilidade é a que mais se aproxima ao domínio da norma culta

²⁰ Como o foco deste trabalho diz respeito à norma culta/padrão, as variedades regionais não serão tratadas.

Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística - uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da micro estrutura do texto (BRASIL, 2009:17).

Como vemos, a explicitação do que se designa no ENEM como norma culta não é dada através de uma definição, mas de uma listagem de elementos. Na descrição acima, *Usos da Língua, Norma Culta e Variação linguística* são percebidos através dos recursos linguísticos em relação ao contexto, ao registro, ao grau de formalidade etc. Em suma, são vistos através do USO. Assim, o eixo reflexão e o eixo metalinguagem não encontram amparo na abordagem eminentemente prática do ENEM.

De modo geral, analisando as competências e as habilidades requeridas no ENEM e no Novo ENEM, verificamos que, nos momentos iniciais do exame, não havia uma orientação explícita ao tratamento da norma na prova. A partir de 2009, com a redefinição da prova e de suas matrizes de referência, identificamos uma maior preocupação em mencionar pelo menos uma habilidade específica (H27) para a abordagem da norma e um maior esclarecimento do que se pretende avaliar quanto a esse domínio, conforme a pequena orientação exposta nos *Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência*.

4.2 ENFOQUE DA NORMA CULTA/PADRÃO NAS PROVAS DO ENEM

Antes de apresentar a análise das questões coletadas para o estudo, apresentamos uma categorização geral sobre o que se exige quando o domínio da norma culta/padrão é solicitado nas provas do ENEM. Para tal, categorizamos as questões coletadas de acordo com o foco da abordagem. Esse levantamento resultou na seguinte tabela:

Tabela 2: O enfoque da norma culta/ padrão no ENEM.

	ENEM	Novo ENEM
1. Uso e adequação ao contexto	1	2
2. Uso – “tradução”	1	
3. Uso da norma como fenômeno linguístico variável, diversificado e mutável	2	1
4. Uso e prescritivismo		1
5. Uso do coloquialismo e conhecimento da norma		2
6. Uso e sentido de conectivos no texto	1	3
7. Reconhecimento de formalidade linguística empregada nos textos	1	1
8. Reconhecimento do emprego da norma na modalidade escrita	1	4
9. Conhecimento da norma e reconhecimento de sua função política		1
10. Conhecimento da norma e uso da metalinguagem no que se refere a (1) acentuação; (2) formação de palavras; (3) pronomes de tratamento; (4) sintaxe.	2	1

Fonte: a autora

Como se pode observar, a tabela acima foi organizada tendo em vista apresentar as categorias que levam em consideração o uso da norma culta/padrão e aquelas que levam em consideração o (re)conhecimento dessa norma, discriminando a quantidade de questões em cada uma das fases do ENEM.

Analisando os números dessa tabela, vemos que em seis (1, 3, 6, 7, 8 e 10) das dez categorias temos exemplos tanto nas provas da primeira fase do ENEM, quanto nas da segunda fase. Quatro categorias remetem ao uso (1, 2, e 3) assim como as categorias que remetem ao (re)conhecimento do uso da norma culta/padrão (4, 7 e 10) figuram na provas de 1998, 1999, 2007 e 2008 e são categorias cujas questões nos pareceram mais simples na sua formulação e menos desafiadoras para os candidatos. Mais adiante demonstraremos isso com a descrição das categorias.

Por oposição, as categorias 5, 8, 9 e 10 nos pareceram apresentar questões mais desafiadoras, conforme será explicitado na próxima seção. Além disso, de modo geral, as questões da prova de 2012 nos pareceram as que melhor atendem a duas importantes características – boa formulação e desafio pertinente à situação de concurso. De modo gradativo, de 2009 a 2012, período de consolidação do Exame, as questões relativas à norma culta/padrão nos parecem paulatinamente melhor elaboradas.

Cabe ainda destacar que o número de questões do ENEM, em suas primeiras versões, é menor do que as do Novo ENEM. Mesmo considerando este fator, acreditamos que a

singularidade e o significado dos dados são fatores mais representativos do que a sua (não) recorrência.

Dito isto, passaremos, então, à análise das categorias.

4.2.1 Foco no uso da norma culta/padrão

Tomando como foco de análise a atividade relacionada ao domínio da norma padrão e ao uso dessa norma, elencamos as nove primeiras categorias expostas na tabela 2. Estamos utilizando a palavra *uso* no sentido de se levar em conta a reflexão sobre o uso da linguagem (epilinguagem) e, mais precisamente, da norma culta/padrão, na questão proposta.

4.2.1.1 Uso e adequação ao contexto

Apresentamos, como exemplo dessa categoria, a seguinte questão, presente no ENEM 1998:

Exemplo 1²¹:

Para falar e escrever bem, é preciso, além de conhecer o padrão formal da Língua Portuguesa, saber adequar o uso da linguagem ao contexto discursivo. Para exemplificar este fato, seu professor de Língua Portuguesa convida-o a ler o texto *Aí, Galera*, de Luís Fernando Veríssimo. No texto, o autor brinca com situações de discurso oral que fogem à expectativa do ouvinte.

Aí, Galera

Jogadores de futebol podem ser vítimas de estereotipação. Por exemplo, você pode imaginar um jogador de futebol dizendo “estereotipação”? E, no entanto, por que não?

- *Aí, campeão. Uma palavrinha pra galera.*

-Minha saudação aos aficionados do clube e aos demais esportistas, aqui presentes ou no recesso dos seus lares.

- *Como é?*

- *Aí, galera.*

- *Quais são as instruções do técnico?*

- Nosso treinador vaticinou que, com um trabalho de contenção coordenada, com energia otimizada, na zona de preparação, aumentam as probabilidades de, recuperado o esférico, concatenarmos um contragolpe agudo com parcimônia de meios e extrema objetividade, valendo-nos da desestruturação momentânea do sistema oposto, surpreendido pela reversão inesperada do fluxo da ação.

- *Ahn?*

- *É pra dividir no meio e ir pra cima pra pegá eles sem calça.*

- *Certo. Você quer dizer mais alguma coisa?*

- *Posso dirigir uma mensagem de caráter sentimental, algo banal, talvez mesmo previsível e piegas, a uma pessoa à qual sou ligado por razões, inclusive, genéticas?*

- *Pode.*

- *Uma saudação para a minha progenitora.*

- *Como é?*

- *Alô, mamãe!*

- *Estou vendo que você é um, um...*

- Um jogador que confunde o entrevistador, pois não corresponde à expectativa de que o atleta seja um ser algo primitivo com dificuldade de expressão e assim sabota a estereotipação?

- *Estereoquê?*

- *Um chato?*

- *Isso.*

²¹ Gabarito: E

- 04** O texto mostra uma situação em que a linguagem usada é **inadequada** ao contexto. Considerando as diferenças entre língua oral e língua escrita, assinale a opção que representa também uma inadequação da linguagem usada ao contexto:
- (A) “o carro bateu e capotô, mas num deu pra vê direito” - um pedestre que assistiu ao acidente comenta com o outro que vai passando.
 - (B) “E aí, ô meu! Como vai essa força?” - um jovem que fala para um amigo.
 - (C) “Só um instante, por favor. Eu gostaria de fazer uma observação” - alguém comenta em uma reunião de trabalho.
 - (D) “Venho manifestar meu interesse em candidatar-me ao cargo de Secretária Executiva desta conceituada empresa” - alguém que escreve uma carta candidatando-se a um emprego.
 - (E) “Porque se a gente não resolve as coisas como têm que ser, a gente corre o risco de termos, num futuro próximo, muito pouca comida nos lares brasileiros” - um professor universitário em um congresso internacional.

Na questão acima, o enunciado exposto antes do texto base visa contextualizar a relação entre uso e adequação linguística. É interessante atentar para o termo “padrão formal da Língua Portuguesa” utilizado para se referir à variedade linguística culta/padrão. A terminologia empregada sinaliza uma possível correspondência entre a variedade e o grau de formalismo a ser empregado.

A questão põe em evidência, em seu enunciado, a diferença entre “língua oral e língua escrita” para que se possa perceber a suposta inadequação de linguagem no contexto apresentado nas alternativas. Levando em conta que a alternativa correta é a letra E: “‘Porque se a gente não resolve as coisas como têm que ser, a gente corre o risco de termos, num futuro próximo, muito pouca comida nos lares brasileiros’ - um professor universitário em um congresso internacional.”, podemos levantar algumas considerações.

A primeira delas é a falta de clareza da questão em relação à modalidade utilizada, pois a alternativa não deixa claro se o enunciado do suposto professor universitário foi dito na modalidade oral ou escrita. Sabemos que, em uma situação comunicativa formal, como um congresso, o uso do enunciado exposto é inadequado nas duas modalidades, mas o seria, em maior grau, se se tratasse da modalidade escrita.

Cabe destacar que o próprio enunciado atenta para as relações entre o oral e o escrito, mas não as retoma na alternativa correta. Além disso, reconhecemos que o enunciado apresenta não só o problema conceitual “padrão formal da Língua Portuguesa”, mas também um outro, prescritivo, relativo a *falar e escrever bem*, que é definido como aquele que, afora o conhecimento do *padrão formal da Língua Portuguesa*, *sabe adequar o uso da linguagem ao contexto discursivo*. Ou seja, o conhecimento do “padrão formal” é base do que se designa como falar e escrever bem.

Por fim, a questão ainda apresenta um outro problema relativo ao conceito de norma culta/padrão, pois solicita a identificação da linguagem em relação ao contexto. Parece-nos que o fato indicado como gabarito não aponta para um problema de linguagem, propriamente dito, mas um problema de concordância verbal quanto ao uso da locução pronominal equivalente ao pronome pessoal do caso reto “nós” numa situação formal e por um interlocutor supostamente culto.

Por ser gramaticalmente equivalente ao pronome pessoal de caso reto da terceira pessoa do singular, ele/ela, a locução é usada com verbo flexionado na terceira pessoa do singular.

No caso em apreciação, temos uma troca muito comum no uso da língua portuguesa que é a locução pronominal usada com verbo flexionado na primeira pessoa do plural – “**a gente** corre o risco de **termos**”. A oscilação entre a locução e o pronome pessoal do caso reto - nós -, na verdade, é bastante frequente, mesmo em situações que pedem, sem preciosismo, a norma culta/padrão.

Portanto, na situação pressuposta na alternativa, seria perfeitamente possível a alternância entre a locução pronominal e o pronome. O emprego da forma verbal é que marca a falta de domínio da norma culta/padrão ou resquícios da norma comum usada pelo enunciador e a suposta inadequação desse uso em relação ao locutor e à situação em que ele se expõe.

Em relação às provas do Novo ENEM, identificamos também uma questão que aborda o uso da norma e sua adequação ao contexto, conforme o exemplo a seguir:

Exemplo 2:

Questão 127

Venho solicitar a clarividente atenção de Vossa Excelência para que seja conjurada uma calamidade que está prestes a desabar em cima da juventude feminina do Brasil. Refiro-me, senhor presidente, ao movimento entusiasta que está empolgando centenas de moças, atraindo-as para se transformarem em jogadoras de futebol, sem se levar em conta que a mulher não poderá praticar este esporte violento sem afetar, seriamente, o equilíbrio fisiológico das suas funções orgânicas, devido à natureza que dispôs a ser mãe. Ao que dizem os jornais, no Rio de Janeiro, já estão formados nada menos de dez quadros femininos. Em São Paulo e Belo Horizonte também já estão se constituindo outros. E, neste crescendo, dentro de um ano, é provável que em todo o Brasil estejam organizados uns 200 clubes femininos de futebol: ou seja: 200 núcleos destroçados da saúde de 2,2 mil futuras mães, que, além do mais, ficarão presas a uma mentalidade depressiva e propensa aos exibicionismos rudes e extravagantes.

Coluna Pênalti. *Carta Capital*. 28 abr. 2010.

O trecho é parte de uma carta de um cidadão brasileiro, José Fuzeira, encaminhada, em abril de 1940, ao então presidente da República Getúlio Vargas. As opções linguísticas de Fuzeira mostram que seu texto foi elaborado em linguagem

- A regional, adequada à troca de informações na situação apresentada.
- B jurídica, exigida pelo tema relacionado ao domínio do futebol.
- C coloquial, considerando-se que ele era um cidadão brasileiro comum.
- D culta, adequando-se ao seu interlocutor e à situação de comunicação.
- E informal, pressupondo o grau de escolaridade de seu interlocutor.

A questão acima está presente na versão 2010 do ENEM e tem como foco o uso da “linguagem culta” e adequação à situação comunicativa. Diferentemente da primeira, porém, a questão destacada sugere a identificação do uso de uma norma culta/padrão através da simples oposição das alternativas e não pela análise do próprio texto.

Sobre a terminologia empregada, a questão do Novo ENEM já sinaliza para uma substituição do termo “padrão **formal**”, visto na questão anterior e que é uma denominação imprecisa, para o uso do termo “[linguagem] culta”, o que já sinalizaria uma maior adequação ao que menciona a competência geral I.

4.2.1.2 Uso e “tradução”

Outra categoria identificada no quadro diz respeito ao uso da norma enquanto “tradução”. Essa tradução se refere à substituição da variedade não culta/padrão usada em texto pela variedade culta/padrão. Para essa categoria, só foi encontrada uma questão, exposta abaixo:

Exemplo 3²²:

05 A expressão “pegá eles sem calça” poderia ser substituída, sem comprometimento de sentido, em língua culta, formal, por:

- (A) pegá-los na mentira.
- (B) pegá-los desprevenidos.
- (C) pegá-los em flagrante.
- (D) pegá-los rapidamente.
- (E) pegá-los momentaneamente

Nessa questão, presente no ENEM 1998, a “língua culta, formal” é apenas empregada para uma alteração vocabular (tradução) da expressão apresentada no enunciado, retirada do texto base. Vemos que a questão se restringe a tentar traduzir o que, de fato, é intraduzível visto que os contextos, enunciados, interlocutores, gêneros em que são empregados são distintos.

A tradução restringe-se a uma correspondência semântica para a expressão “pegar sem calça”, que, segundo, o gabarito pode ser indicada como “pegar desprevenido”. Porém, o próprio exemplo poderia explorar algo bem mais característico da norma culta/padrão que é a colocação pronominal, no caso o uso do pronome oblíquo e sua função de objeto direto, até porque, no exemplo, o (in)adequado à situação proposta não é apenas a expressão, em si, mas o emprego do pronome pessoal como objeto direto. Percebemos que tal abordagem não se

²² Gabarito: B

concretiza na medida em que todas as alternativas são apresentadas com a mesma estrutura de verbo e objeto direto.

Esse tipo de questão de tradução linguística para empregar a norma não é abordado nas provas de Linguagens e Códigos do Novo ENEM.

4.2.1.3 Uso da norma como fenômeno linguístico variável, diversificado e mutável

Essa categoria elenca as questões cujo foco diz respeito ao uso da norma culta/padrão e a sua tendência para, também, sofrer variações e mudanças ao longo do tempo. Para ilustrar essa perspectiva, apresentamos a seguinte questão aplicada no ENEM 2007.

Exemplo 4²³:

Questão 26

Antigamente

Acontecia o indivíduo apanhar constipação; ficando perrenque, mandava o próprio chamar o doutor e, depois, ir à botica para aviar a receita, de cápsulas ou pílulas fedorentas. Doença nefasta era a phtísica, feia era o gálico. Antigamente, os sobrados tinham assombrações, os meninos, lombrigas (...)

Carlos Drummond de Andrade. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, p. 1.184.

O texto acima está escrito em linguagem de uma época passada. Observe uma outra versão, em linguagem atual.

Antigamente

Acontecia o indivíduo apanhar um resfriado; ficando mal, mandava o próprio chamar o doutor e, depois, ir à farmácia para aviar a receita, de cápsulas ou pílulas fedorentas. Doença nefasta era a tuberculose, feia era a sífilis. Antigamente, os sobrados tinham assombrações, os meninos, vermes (...)

Comparando-se esses dois textos, verifica-se que, na segunda versão, houve mudanças relativas a

A vocabulário.
 B construções sintáticas.
 C pontuação.
 D fonética.
 E regência verbal.

O aspecto dinâmico da língua é destacado na questão com o uso de vocabulário de épocas diferentes. A questão apresenta um trecho de uma crônica de Carlos Drummond de Andrade e uma versão do mesmo texto com vocabulário mais atual. De certa forma, parece

²³ Gabarito: A

que temos também uma questão de tradução, mas não é o caso, já que, para essa categoria, deixamos as questões em que se pede a tradução de uma norma não padrão para a norma culta/padrão. Ou seja, a abordagem tradutora é prescritivista e de alguma forma reforça o estigma de que “quem não fala/escreve esse padrão almejado é ‘menos competente’”.

É notória, na questão, a preocupação em evidenciar a ideia de língua como um sistema mutável, variado e diversificado. As alternativas, por sua vez, sinalizam para um tratamento elementar, visto que apenas solicitam uma identificação da mudança histórica, sem mencionar discussões ou justificativas para o fenômeno de mudança.

Um dado curioso identificado junto ao *corpus* desta pesquisa foi a identificação, no Novo ENEM, de uma questão análoga a do exemplo 4, que apresenta inclusive trecho do mesmo texto-base, apresentando o mesmo enfoque, como pode ser visto a seguir:

Exemplo 5²⁴:

TEXTO I

Antigamente

Antigamente, os pirralhos dobravam a língua diante dos pais e se um se esquecia de arear os dentes antes de cair nos braços de Morfeu, era capaz de entrar no couro. Não devia também se esquecer de lavar os pés, sem tugar nem mugir. Nada de bater na cacunda do padrinho, nem de debicar os mais velhos, pois levava tunda. Ainda cedinho, aguava as plantas, ia ao corte e logo voltava aos penates. Não ficava mangando na rua nem escapulia do mestre, mesmo que não entendesse pataquina da instrução moral e cívica. O verdadeiro smart calçava botina de botões para comparecer todo liró ao copo d'água, se bem que no convescote apenas lambiscasse, para evitar flatos. Os bilontras é que eram um precipício, jogando com pau de dois bicos, pelo que carecia muita cautela e caldo de galinha. O melhor era pôr as barbas de molho diante de um treteiro de topete, depois de fintar e engambelar os coiós, e antes que se pudesse tudo em pratos limpos, ele abria o arco.

ANDRADE, C. D. poesia e prosa. Rio de Janeiro: nova Aguilar, 1983 (fragmento).

TEXTO II

Palavras do arco da velha

Expressão	Significado
Cair nos braços de Morfeu	Dormir
Debicar	Zombar, ridicularizar
Tunda	Surra
Mangar	Escamecer, caçoar
Tugar	Murmurar
Liró	Bem-vestido
Copo d'água	Lanche oferecido pelos amigos
Convescote	Piquenique
Bilontra	Velhaco
Treteiro de topete	Tratante atrevido
Abriu o arco	Fugir

FLORIN, J. L. As línguas mudam. In: *Revista Língua Portuguesa*, n. 24, out. 2007 (adaptado).

Na leitura do fragmento do texto *Antigamente* constata-se, pelo emprego de palavras obsoletas, que itens lexicais outrora produtivos não mais o são no português brasileiro atual. Esse fenômeno revela que

- A- A língua portuguesa de antigamente carecia de termos para se referir a fatos e coisas do cotidiano.
- B- O português brasileiro se constitui evitando a ampliação do léxico proveniente do português europeu.
- C- A heterogeneidade do português leva a uma estabilidade do seu léxico no eixo temporal.
- D- O português brasileiro apoia-se no léxico inglês para ser reconhecido como língua independente.
- E- O léxico do português representa uma realidade lingüística variável e diversificada.

Da mesma forma que o exemplo 4, essa questão coloca em cena a mudança vocabular da língua portuguesa, exemplificada pelo texto literário, que já tem, como um dos seus escopos de leitura, a demonstração dessa mudança vocabular. O que nos chama a atenção é o fato de que a questão acima, aplicada na mais recente versão do ENEM, apresenta uma abordagem mais adequada do fenômeno de mudança linguística, posto que aparecem justificativas para serem julgadas pelos candidatos, pois, não basta que eles reconheçam a mudança ou correlacionem um termo em desuso com um termo em uso, mas pensem em justificativas para isso. Desse modo, a mobilização para a alternativa correta se mostra mais complexa do que na questão anterior, pois demanda reflexão sobre a (mudança da) língua.

Essa diferença na abordagem das questões do ENEM pode ser um indício de que o exame caminha para uma avaliação mais contextualizada e que exige uma maior reflexão sobre o fenômeno da mudança linguística.

4.2.1.4 Uso e prescritivismo

Quanto ao uso da norma regulado por uma visão prescritivista, encontramos no *corpus* da pesquisa apenas uma questão do Novo ENEM. Tal questão foi aplicada no ENEM 2009 e pode ser vista a seguir:

Exemplo 6²⁵:

Texto para as questões 101 e 102



XAVIER, C. Quadrinho quadrado. Disponível em: <http://www.nellecturas.com>. Acesso em: 6 jul. 2009.

Questão 101

Quanto às variantes linguísticas presentes no texto, a norma padrão da língua portuguesa é rigorosamente obedecida por meio

- Ⓐ do emprego do pronome demonstrativo "esse" em "Por que o senhor publicou esse livro?".
- Ⓑ do emprego do pronome pessoal oblíquo em "Meu filho, um escritor publica um livro para parar de escrevê-lo!".
- Ⓒ do emprego do pronome possessivo "sua" em "Qual foi sua maior motivação?".
- Ⓓ do emprego do vocativo "Meu filho", que confere à fala distanciamento do interlocutor.
- Ⓔ da necessária repetição do conectivo no último quadrinho.

²⁵Gabarito: B

Essa questão, cujo enfoque se refere ao uso da norma, sugere que o candidato perceba, na tirinha exposta, a (in)adequação em relação ao que defende a norma padrão. Assim, para se chegar à alternativa correta, é necessário que se reconheça a norma relacionada à colocação pronominal e a relação entre sujeito-objeto exercida pelos pronomes pessoais do caso reto e os oblíquos. A própria compreensão do humor na tirinha requer esse conhecimento.

4.2.1.6 Uso e sentidos de conectivos no texto

Essa categoria sinaliza o enfoque de marcadores textuais, suas funções e efeitos de sentido empregados no texto. Nos dois momentos do ENEM, é possível verificar ocorrências de tal categoria. Para exemplificação, destacamos a questão aplicada no ENEM 1999:

Exemplo 8²⁷:

01 SONETO DE FIDELIDADE

*De tudo ao meu amor serei atento
Antes e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.*

*Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou ao seu contentamento.*

*E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama.*

*Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.*

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

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

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

A questão evidenciada destaca dois focos: (1) “palavra e seus diferentes significados” e (2) “função na frase”. O que se exige na questão é a comparação entre o sentido atribuído ao termo “mesmo”, empregado no soneto, e o emprego da palavra, com o mesmo sentido, em outro enunciado.

²⁷ Gabarito: C

Para se chegar à alternativa correta, será preciso refletir sobre o sentido de concessão do operador argumentativo “mesmo” empregado no poema e em um dos enunciados. Além disso, o movimento de comparação entre os sentidos do termo nos outros enunciados seria a estratégia empregada para verificar a significação de “mesmo” enquanto equivalência/igualdade – alternativas A e B – e enquanto certeza/exatidão – alternativas D e E. Todo esse movimento é feito sem que seja requerida classificação ou nomenclatura, o que se exige, na questão, é um raciocínio analítico em relação aos possíveis sentidos empregados pelo termo em destaque.

De modo análogo, destacamos a seguir a questão retirada do ENEM 2010, cujo enfoque diz respeito aos sentidos dos conectivos utilizados no texto-base:

Exemplo 9:

Questão 116

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. **Mas** o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, **mas** essas apenas.

LISPECTOR, C. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

A autora emprega por duas vezes o conectivo **mas** no fragmento apresentado. Observando aspectos da organização, estruturação e funcionalidade dos elementos que articulam o texto, o conectivo **mas**

- A expressa o mesmo conteúdo nas duas situações em que aparece no texto.
- B quebra a fluidez do texto e prejudica a compreensão, se usado no início da frase.
- C ocupa posição fixa, sendo inadequado seu uso na abertura da frase.
- D contém uma ideia de sequência temporal que direciona a conclusão do leitor.
- E assume funções discursivas distintas nos dois contextos de uso.

Do mesmo modo que o exemplo anterior, a questão acima apresenta um texto literário e propõe que o candidato identifique o sentido do conectivo *mas*. Verificamos que a ênfase dada à análise do uso dos termos no texto se mostra relativamente menos complexa que a

questão anterior, pois é apenas solicitado que o candidato perceba que há diferença de sentido entre os dois conectivos: de adição (“e”), no primeiro caso; e de oposição no segundo.

4.2.1.7 Reconhecimento de formalidade linguística empregada nos textos

Essa categoria diz respeito ao grau de formalidade empregado nas questões analisadas e evidencia, como na questão abaixo, a denominação *linguagem formal* sem deixar muito claro o que se entende pelo termo.

Exemplo 10²⁸:

Textos para as questões 3 e 4

Texto I

Agora Fabiano conseguia arranjar as idéias. O que o segurava era a família. Vivia preso como um novilho amarrado ao mourão, suportando ferro quente. Se não fosse isso, um soldado amarelo não lhe pisava o pé não. (...) Tinha aqueles cambões pendurados ao pescoço. Deveria continuar a arrastá-los? Sinha Vitória dormia mal na cama de varas. Os meninos eram uns brutos, como o pai. Quando crescessem, guardariam as reses de um patrão invisível, seriam pisados, maltratados, machucados por um soldado amarelo.

Graciliano Ramos. *Vidas Secas*. São Paulo: Martins, 23.ª ed., 1969, p. 75.

Texto II

Para Graciliano, o roceiro pobre é um outro, enigmático, impermeável. Não há solução fácil para uma tentativa de incorporação dessa figura no campo da ficção. É lidando com o impasse, ao invés de fáceis soluções, que Graciliano vai criar **Vidas Secas**, elaborando uma linguagem, uma estrutura romanesca, uma constituição de narrador em que narrador e criaturas se tocam, mas não se identificam. Em grande medida, o debate acontece porque, para a intelectualidade brasileira naquele momento, o pobre, a despeito de aparecer idealizado em certos aspectos, ainda é visto como um ser humano de segunda categoria, simples demais, incapaz de ter pensamentos demasiadamente complexos. O que **Vidas Secas** faz é, com pretensão não envolvimento da voz que controla a narrativa, dar conta de uma riqueza humana de que essas pessoas seriam plenamente capazes.

Luis Bueno. Guimarães, Clarice e antes. In: *Teresa*. São Paulo: USP, n.º 2, 2001, p. 254.

²⁸Gabarito: A

Questão	4
---------	----------

No texto II, verifica-se que o autor utiliza

- Ⓐ linguagem predominantemente formal, para problematizar, na composição de **Vidas Secas**, a relação entre o escritor e o personagem popular.
- Ⓑ linguagem inovadora, visto que, sem abandonar a linguagem formal, dirige-se diretamente ao leitor.
- Ⓒ linguagem coloquial, para narrar coerentemente uma história que apresenta o roceiro pobre de forma pitoresca.
- Ⓓ linguagem formal com recursos retóricos próprios do texto literário em prosa, para analisar determinado momento da literatura brasileira.
- Ⓔ linguagem regionalista, para transmitir informações sobre literatura, valendo-se de coloquialismo, para facilitar o entendimento do texto.

A questão acima, aplicada no ENEM 2007, pode ser considerada uma questão de identificação de alternativas, sem um cuidado específico para a análise e reflexão da variedade empregada nos textos-base. A mobilização necessária para se responder a questão se coloca muito mais na oposição das alternativas do que na própria relação texto-enunciado-alternativas. Ademais, para responder a segunda questão o primeiro texto é completamente dispensável.

Sobre a terminologia empregada, a questão evidencia uma possível imprecisão conceitual e terminológica, visto que a adjetivação para o termo linguagem se mostra muito ampla, temos formal (duas vezes), inovadora, regionalista e coloquial. Evidentemente, essa adjetivação aponta para aspectos muito diferentes e não necessariamente compatíveis entre si.

Ainda sobre a terminologia, cabe destacar que o termo norma ou variedade não é expresso na questão, se usado apresentaria uma denominação mais técnica para o uso da norma na modalidade escrita e em situação formal de comunicação.

Sobre o grau de formalidade linguística, podemos destacar a questão aplicada no ENEM 2012 que apresenta um viés diferente quanto a esse tratamento, conforme exemplificação abaixo:

Exemplo 11²⁹:

²⁹ Gabarito: A

O senhor

Carta a uma jovem que, estando em uma roda em que dava aos presentes o tratamento de você, se dirigiu ao autor chamando-o "o senhor":

Senhora:

Aquele a quem chamaste senhor aqui está, de peito magoado e cara triste, para vos dizer que senhor ele não é, de nada, nem de ninguém.

Bem o sabeis, por certo, que a única nobreza do plebeu está em não querer esconder sua condição, e esta nobreza tenho eu. Assim, se entre tantos senhores ricos e nobres a quem chamáveis você escolhestes a mim para tratar de senhor, é bem de ver que só poderíeis ter encontrado essa senhoria nas rugas de minha testa e na prata de meus cabelos. Senhor de muitos anos, eis aí, o território onde eu mando é no país do tempo que foi. Essa palavra "senhor", no meio de uma frase, ergueu entre nós um muro frio e triste.

Ví o muro e calei: não é de muito, eu juro, que me acontece essa tristeza; mas também não era a vez primeira.

BRAGA, R. *A borboleta amarela*. Rio de Janeiro: Record, 1991.

A escolha do tratamento que se queira atribuir a alguém geralmente considera as situações específicas de uso social. A violação desse princípio causou um mal-estar no autor da carta.. o trecho que descreve essa violação é:

- A- "Essa palavra, 'senhor', no meio de uma frase ergueu entre nós um muro frio e triste."
- B- "A única nobreza do plebeu está em não querer esconder a sua condição."
- C- "Só poderíeis ter encontrado essa senhoria nas rugas de minha testa."
- D- "O território onde eu mando é no país do tempo que foi."
- E- "Não é de muito, eu juro, que aconteceu essa tristeza; mas também não era a vez primeira."

Essa questão é uma das que mobilizam diferentes habilidades para sua resolução. A primeira delas é o conhecimento da norma culta/padrão referente ao uso dos pronomes. Dentro dessa perspectiva, o candidato deverá reconhecer o emprego do pronome de tratamento "senhor" e o seu alto grau de formalidade e a ironia em comparação com o pronome "você". Dessa forma, será compreendido o motivo de o autor da carta apresentada na questão ter sofrido um mal-estar ao ser tratado como "senhor" ao invés de "você" pela pessoa à qual ele se dirige. Além disso, é preciso compreender o texto como a expressão de uma frustração do autor, seja porque cortejasse a jovem que o chamou de senhor, seja porque não esperasse da parte dela, um interlocutor jovem, um tratamento tão formal.

Comparando os dois exemplos apresentados, podemos afirmar que, em relação ao uso da norma em contextos formais, a questão da mais recente edição do ENEM é a que mais se aproxima de uma abordagem mais contextualizada e reflexiva sobre norma culta/padrão. Essa questão junto a outras confirma o que prognosticamos antes sobre as questões de 2012 que são de melhor elaboração e as mais desafiadoras para os candidatos.

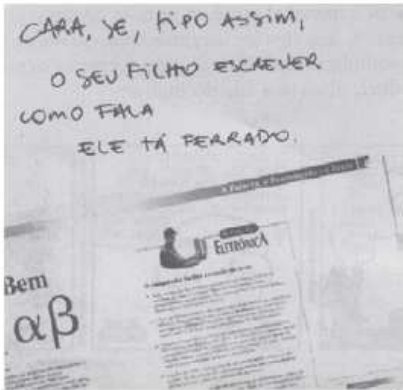
4.2.1.8 Reconhecimento do emprego da norma na modalidade escrita

Essa categoria, de certa forma, se coaduna com os eixos uso-reconhecimento, visto que visa apresentar questões que abordam o uso da norma culta/padrão, e envolve, ao mesmo tempo, o conhecimento da norma ligado ao uso de recursos próprios da norma padrão.

Vale destacar ainda que as questões que focalizam essa abordagem encontram-se apenas nas versões do Novo ENEM (2009 – uma questão e 2012 – três questões). Para exemplificar tais ocorrências, vejamos o seguinte exemplo (ENEM 2009):

Exemplo 12³⁰:

Questão 125



Veja, 7 maio 1997.

Na parte superior do anúncio, há um comentário escrito à mão que aborda a questão das atividades linguísticas e sua relação com as modalidades oral e escrita da língua. Esse comentário deixa evidente uma posição crítica quanto a usos que se fazem da linguagem, enfatizando ser necessário

- A implementar a fala, tendo em vista maior desenvoltura, naturalidade e segurança no uso da língua.
- B conhecer gêneros mais formais da modalidade oral para a obtenção de clareza na comunicação oral e escrita.
- C dominar as diferentes variedades do registro oral da língua portuguesa para escrever com adequação, eficiência e correção.
- D empregar vocabulário adequado e usar regras da norma padrão da língua em se tratando da modalidade escrita.
- E utilizar recursos mais expressivos e menos desgastados da variedade padrão da língua para se expressar com alguma segurança e sucesso.

Essa questão é uma das que remete para o conhecimento da norma (emprego do vocabulário; usos da norma padrão). Conforme podemos observar, o texto base utiliza a linguagem não-padrão, com traços coloquiais para criticar, ironicamente, aqueles que não adequam seu texto na modalidade escrita em contextos formais. Observando a alternativa

³⁰ Gabarito: D

correta, porém, o que se busca com a questão é o reforço do antagonismo entre a fala e a escrita e a exigência do uso da norma na segunda modalidade. Sabemos que tal separação já foi superada nos estudos linguísticos, haja vista a evidência do *continuum* existente entre fala e escrita e a dependência situacional para a adequação linguística. A evidência para a oposição posta na questão do ENEM já foi sinalizada e criticada por Rodrigues (2011: 57) em seu trabalho de conclusão de curso: “o direcionamento da questão foi justamente o de trazer a ideologia que professa a dicotomia entre o registro escrito/NP (formal) e o registro oral/norma não-padrão (informal).”

O forte componente prescritivo exige o conhecimento da norma culta/padrão no sentido mais normativo do termo, principalmente se relacionarmos esse teor às atividades escolares mais tradicionais que anulam a relação entre a oralidade e a escrita.

Contrariamente a essa postura, verificamos, na versão 2012 do exame, questões que se encaminham para uma reflexão menos taxativa relacionada ao uso da norma. Conforme pode ser destacado na questão 130 da versão em foco, reproduzida a seguir:

Exemplo 13³¹:

³¹ Gabarito: E

A substituição do haver por ter em construções existenciais, no português do Brasil, corresponde a um dos processos mais característicos da história da língua portuguesa, paralelo ao que já ocorrera em relação à ampliação do domínio de ter na área semântica de "posse", no final da fase arcaica. Mattos e Siva (2001:136) analisa as vitórias de ter sobre haver e discute a emergência de ter existencial, tomando por base a obra pedagógica de João de Barros. Em textos escritos nos anos quarenta e cinquenta do século XVI, encontram-se evidências, embora raras, tanto de ter "existencial", não mencionado pelos clássicos estudos de sintaxe histórica, quanto de haver como verbo existencial com concordância, lembrado por Ivo Castro, e anotado como "novidade" no século XVIII por Said Ali.

Como se vê, nada é categórico e um purismo estreito só revela um conhecimento deficiente da língua. Há mais perguntas que respostas. Pode-se conceber uma norma única e prescritiva? É válido confundir o bom uso e a norma da própria língua e dessa forma fazer uma avaliação crítica e hierarquizante de outros usos e, através deles, dos usuários? Substitui-se uma norma por outra?

CALLOU, D. A propósito de norma, correção e preconceito linguístico do presente para o passado. IN: Cadernos de Letras da UFF, n. 36, 2008. Disponível em: www.uff.br. Acesso em: 26 fev 2012 (adaptado)

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 da norma.
- D) A adoção de uma única norma revela uma atitude adequada para os estudos linguísticos.
- E) Os comportamentos puristas são prejudiciais à compreensão da constituição linguística.

Quanto ao tratamento da norma na questão acima, verificamos que o texto base já apresenta uma discussão a respeito do processo de variação e de mudança linguística "ter" por "haver". Além disso, o texto apresenta um posicionamento crítico quanto ao purismo linguístico, o que é retomado na alternativa correta.

Quanto à abordagem do conhecimento e do uso da norma, consideramos que a questão envolve uma discussão que vai além do tradicionalismo e requer um posicionamento crítico do candidato. Podemos considerar que essa é uma questão cujo encaminhamento para o tratamento com a norma culta/padrão se mostra relevante, pois exige do candidato uma postura reflexiva quanto ao uso da norma culta/padrão e o entendimento de que esse uso está além do emprego certo ou errado de determinada expressão, pronome ou concordância verbal. É, nesse sentido, que a abordagem da questão se coaduna com a afirmação de Faraco (2008: 160):

Não cabe, no ensino de português [e nas avaliações externas e classificatórias], apenas agir no sentido de os alunos ampliarem seu domínio das atividades de fala e escrita. Junto com esse trabalho (que é, digamos, com todas as letras, a parte central

do ensino), é necessário sempre uma ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas.

Consideramos que o foco dado a essa questão é relevante, visto que envolve a associação entre o uso da língua e a reflexão sobre seu funcionamento. Além disso, não deixa de ser colocado em evidência o uso da norma, que é um dos enfoques a ser dado no ensino de Língua Portuguesa no nível médio.

Levando em conta as diferenças entre as duas questões analisadas neste subtópico, podemos ressaltar o indício de que o ENEM parece estar caminhando para mobilizar a competência I numa concepção menos pontual e menos tradicional de norma culta/padrão

4.2.1.9 **Uso da norma em sua dimensão política**

A categoria em evidência sinaliza para o tratamento da norma em sua relação com a situação de comunicação e, principalmente, em relação à sua função política. Essa categoria é exemplificada pela questão a seguir, única que demonstra o aspecto político da norma culta/padrão, aplicada no ENEM 2009:

Exemplo 14³²:

³² Gabarito: B

Texto para as questões 122 e 123

Quando eu falo com vocês, procuro usar o código de vocês. A figura do índio no Brasil de hoje não pode ser aquela de 500 anos atrás, do passado, que representa aquele primeiro contato. Da mesma forma que o Brasil de hoje não é o Brasil de ontem, tem 160 milhões de pessoas com diferentes sobrenomes. Vieram para cá asiáticos, europeus, africanos, e todo mundo quer ser brasileiro. A importante pergunta que nós fazemos é: qual é o pedaço de índio que vocês têm? O seu cabelo? São seus olhos? Ou é o nome da sua rua? O nome da sua praça? Enfim, vocês devem ter um pedaço de índio dentro de vocês. Para nós, o importante é que vocês olhem para a gente como seres humanos, como pessoas que nem precisam de paternalismos, nem precisam ser tratadas com privilégios. Nós não queremos tomar o Brasil de vocês, nós queremos compartilhar esse Brasil com vocês.

TERENA, M. Debate. MORIN, E. *Saberes globais e saberes locais*. Rio de Janeiro: Garamond, 2000 (adaptado).

Questão 122

Na situação de comunicação da qual o texto foi retirado, a norma padrão da língua portuguesa é empregada com a finalidade de

- A demonstrar a clareza e a complexidade da nossa língua materna.
- B situar os dois lados da interlocução em posições simétricas.
- C comprovar a importância da correção gramatical nos diálogos cotidianos.
- D mostrar como as línguas indígenas foram incorporadas à língua portuguesa.
- E ressaltar a importância do código linguístico que adotamos como língua nacional.

O uso da norma padrão, feito pelo enunciador, um líder indígena, demonstra a importância política e ideológica do emprego dessa norma, inclusive para realçar a seriedade discursiva do enunciador que solicita o respeito e o reconhecimento da sociedade para com a população indígena. Conforme a alternativa correta, a questão ainda aborda a relação de interlocução do texto em foco. Observamos, portanto, uma atividade reflexiva sobre o uso da norma culta/padrão, na medida em que relaciona o contexto enunciativo, o uso da norma em virtude de sua função política. Assim sendo, podemos afirmar que a abordagem da questão

evidencia o trabalho epilinguístico, na medida em que é “centrada no uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/escritor” (BEZERRA & REINALDO, 2013: 37).

4.2.2 FOCO NO (RE)CONHECIMENTO DA NORMA CULTA/PADRÃO

Propomos, nesta subseção, apresentar a análise referente às questões do ENEM e Novo ENEM que abordam o (re)conhecimento da norma padrão e a atividade metalinguística. Para tal, elencamos a última categoria da tabela 2 anteriormente apresentada e descrita a seguir.

4.2.2.1 (Re)conhecimento da metalinguagem da norma no que se refere a (1) acentuação; (2) sintaxe; (3) formação de palavras

Essa categoria foi elencada à parte, pois evidencia outra tendência no enfoque da norma culta/padrão, relacionada ao domínio da norma culta em si, seu reconhecimento e as atividades metalinguísticas ligadas a tal norma. Nesse sentido, verificamos três questões com o enfoque para os seguintes aspectos: acentuação (ENEM 1999); sintaxe (ENEM 1999) e formação de palavras (ENEM 2010).

No que concerne ao ENEM em sua primeira fase, verificamos o recurso da acentuação abordado na questão da prova aplicada em 1999, conforme reprodução a seguir:

Exemplo 15³³:

³³ Gabarito: E

Diante da visão de um prédio com uma placa indicando SAPATARIA PAPALIA, um jovem deparou com a dúvida: como pronunciar a palavra PAPALIA?

Levado o problema à sala de aula, a discussão girou em torno da utilidade de conhecer as regras de acentuação e, especialmente, do auxílio que elas podem dar à correta pronúncia de palavras. Após discutirem pronúncia, regras de acentuação e escrita, três alunos apresentaram as seguintes conclusões a respeito da palavra PAPALIA:

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



39 A conclusão está correta apenas em:

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

A questão acima, mesmo que não mencione termos ligados à norma culta/padrão, solicita uma atividade para a qual o sujeito deve recorrer aos conhecimentos relacionados a tal norma, pois se trata de uma questão que aborda as regras de acentuação das palavras, conhecimento este que é sistematizado na escola por meio de um ensino formalizado da norma padrão da língua portuguesa, uma vez que o foco do ensino é quase sempre para o uso correto da acentuação.

É interessante observar que a questão possui relevância por propor uma situação-problema contextualizada.

No exame do mesmo ano, verificamos também enfoque dado à metalinguagem no que concerne à sintaxe, como pode ser observado abaixo:

Exemplo 16³⁴:

³⁴ Gabarito: E

08

(QUINO. *Mafalda inédita*. São Paulo: Martins Fontes, 1993)

Observando as falas das personagens, analise o emprego do pronome **SE** e o sentido que adquire no contexto. No contexto da narrativa, é correto afirmar que o pronome **SE**,

- (A) em I, indica reflexividade e equivale a “a si mesmas”.
- (B) em II, indica reciprocidade e equivale a “a si mesma”.
- (C) em III, indica reciprocidade e equivale a “umas às outras”.
- (D) em I e III, indica reciprocidade e equivale a “umas às outras”.
- (E) em II e III, indica reflexividade e equivale a “a si mesma” e “a si mesmas”, respectivamente.

O foco da questão acima reproduzida envolve a sintaxe, mais especificamente de reflexibilidade do pronome “se” no contexto empregado pela personagem Susanita. A tirinha, além de evidenciar o uso do “se” como pronome reflexivo, apresenta, no primeiro quadrinho, na fala de Mafalda, o uso do pronome com função “reflexiva recíproca”. O humor da tirinha decorre exatamente do fato de que o uso do pronome causou ambiguidade quanto ao seu significado/função.

O enunciado da questão sinaliza apenas para o caráter reflexivo evidenciado pela fala de Susanita e não aborda, por exemplo, as funções do “se” empregadas na tirinha. Para responder tal questão, nos parece indispensável conhecimento da sintaxe da norma culta/padrão, sem a qual a resposta pode ser dada ao acaso.

Outro aspecto ligado à metalinguagem pode ser visto no exemplo abaixo, cujo enfoque está no processo de formação de palavras:

Exemplo 17:

Questão 107**Carnavália**

Repique tocou
 O surdo escutou
 E o meu corasamborim
 Cuíca gemeu, será que era meu, quando ela passou por mim?
 [...]

ANTUNES, A.; BROWN, C.; MONTE, M. *Tribalistas*, 2002 (fragmento).

No terceiro verso, o vocábulo “*corasamborim*”, que é a junção coração + samba + tamborim, refere-se, ao mesmo tempo, a elementos que compõem uma escola de samba e à situação emocional em que se encontra o autor da mensagem, com o coração no ritmo da percussão.

Essa palavra corresponde a um(a)

- A estrangeirismo, uso de elementos linguísticos originados em outras línguas e representativos de outras culturas.
- B neologismo, criação de novos itens linguísticos, pelos mecanismos que o sistema da língua disponibiliza.
- C gíria, que compõe uma linguagem originada em determinado grupo social e que pode vir a se disseminar em uma comunidade mais ampla.
- D regionalismo, por ser palavra característica de determinada área geográfica.
- E termo técnico, dado que designa elemento de área específica de atividade.

Essa questão, aplicada no ENEM 2010, pode ser caracterizada como classificatória, na medida em que solicita a identificação do fenômeno linguístico ocorrido com a criação da palavra “corasamborim”. Para chegar à alternativa correta, é necessário que o candidato reconheça o fenômeno linguístico em questão e seu processo de composição, assunto sistematizado no ensino médio.

Sumarizando a análise de dados, podemos apontar que a abordagem da norma culta/padrão nas versões do ENEM de uma ou outra fase se pauta essencialmente pelo uso. Nesse sentido, para resolver as questões, os candidatos precisam muito mais realizar uma atividade de interpretação do que propriamente mobilizar conhecimentos específicos.

Todavia, cabe dizer que o conhecimento da descrição e categorização da norma à luz de uma perspectiva metalinguística permite um processo de interpretação mais eficiente e mais rápido. Tal fator temporal é importante, se considerarmos que o candidato tem 5 horas para responder a uma prova de Linguagem e Códigos e de Matemática e suas Tecnologias com 45 questões cada, mais a redação que é também realizada conjuntamente com essas provas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apontado na introdução desta monografia, o primeiro foco da investigação aqui relatada foi o conceito de norma culta/padrão tal como aparece nos documentos que subsidiam a formulação do ENEM em suas duas fases, a saber: a Matriz de Competência de 2005, a Matriz de Competências de 2009 e a Fundamentação Teórico-metodológica do Exame de 2005, e tal como aparece nas questões de oito edições desse exame.

Os resultados da análise de dados mostram que as competências e habilidades preconizadas pelas Matrizes de Referência do ENEM, em sua primeira fase, 1998-2008, não preconizavam explicitamente uma abordagem da norma culta/padrão na prova.

A Fundamentação Teórico-metodológica do Exame, divulgada em 2005, também não pôs em foco nenhuma definição ou proposta de abordagem em relação à competência geral I, cujo escopo é o domínio da norma culta/padrão.

Na segunda fase do ENEM, 2009-2012, as novas Matrizes de Referência mantiveram essa competência geral, mas apresentaram pelo menos uma habilidade específica (H27) relacionada à abordagem da norma culta/padrão, juntamente com uma pequena orientação exposta na lista de Objetos de Conhecimento que acompanham essas Matrizes de Referência. Mesmo com tais avanços, há de se destacar que o enfoque dado a essa abordagem se mostra pouco criterioso, com imprecisões terminológicas (Linguagem Formal, Linguagem Formal Culta, Norma Padrão, Padrão Formal da Língua Portuguesa, Linguagem Culta), nas duas fases do ENEM, e com pouca descrição ou discussão sobre o que de fato se busca avaliar no exame do ponto de vista da norma culta/padrão.

Os dados nos levam a afirmar que a modificação apresentada na Matriz de 2009 ainda é pouco significativa para uma abordagem da norma culta/padrão, o que parece ser uma inconsistência tendo em vista a competência geral I. Assim, com essas observações, e com a análise da primeira seção do capítulo, acreditamos ter materializado a resposta para o primeiro objetivo específico: Descrever o(s) enfoque(s) de norma culta que é (são) encontrada(s) no ENEM e apontar as competências e habilidades da Matriz de Referência do exame a que se relaciona(m).

A análise apresentada na segunda e terceira seções da análise teve como propósito expor a resposta identificada para o segundo objetivo específico estabelecido para a pesquisa: Apontar o(s) modo(s) pelo(s) qual(is) são solicitados os conhecimentos sobre norma culta/padrão nas versões *1998, 1999, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012 do ENEM*.

Os dados demonstram que o modo pelo qual esses conhecimentos são abordados é essencialmente através de análises do USO. Das 10 categorias identificadas na tabela 2, seis delas se voltam explicitamente para o USO, sem nenhuma vinculação com reflexão ou com a metalinguagem.

As outras quatro categorias apontam para o metaconhecimento, envolvendo, de alguma forma, a metalinguagem, mas também essencialmente o uso. Em algumas delas, conforme exemplificado, para indicar usos próprios de uma variedade não padrão era necessário saber o uso correspondente na norma culta/padrão.

A análise dos dados para atingir esse segundo objetivo nos levou a verificar uma progressiva mudança nas provas do ENEM no que diz respeito à elaboração das questões e ao nível de dificuldade delas.

A partir de 2009, ano de lançamento do Novo ENEM, as questões tornam-se mais difíceis. As questões da prova de 2012 são as que apresentam elaboração que exige competências um pouco mais complexas, sendo, dessa forma, mais desafiadoras aos candidatos, pois, embora ainda prevaleça a perspectiva do USO, identificá-lo passa, em geral, pelo reconhecimento de funções desempenhadas pelos elementos linguísticos nessas situações.

Dito isto, cabe destacar as implicações dessas descobertas para o ensino da norma culta/padrão no nível médio de ensino. O ENEM, representado na pesquisa aqui relatada pela análise de oito edições, aponta para um rumo diferente daquele que marcou a fase dos vestibulares no Brasil, qual seja, um rumo voltado para o conhecimento da norma em sua vertente metalinguística.

O enfoque para o USO nesse exame aponta numa outra direção. Se por um lado, uma leitura superficial desses resultados pode levar à conclusão de que nesse nível de ensino basta que o professor se ocupe com o USO da norma, por outro lado, defendemos que o USO é apenas um dos aspectos desse ensino, o primeiro, mas nunca o único. Nossa defesa é para uma associação entre o USO e a reflexão sobre ele, bem como sobre esses dois e uma metalinguagem que possa descrevê-los. Tal como defende Perini (1995):

Não quero dizer com isso que o ensino normativo deve ser suprimido. É preciso, apenas, colocá-lo em termos mais realistas. Não se trata de confrontar um “português certo” e um “português errado”, definindo ambos em termos absolutos, independente do contexto situacional ou social. Trata-se, antes, de defender a ideia de que a cada situação corresponde uma variedade distinta da língua. Concordo, portanto, que é necessário ensinar o português padrão, mas esse ensino (o ‘ensino normativo’ da língua) deve ser atacado com muita cautela e com toda diplomacia.

Com relação à operacionalização desse ensino, acreditamos que a mesma previsão feita por Mendonça (2006) para a oscilação entre a perspectiva de ensino de análise linguística e de gramática se posta para o caso. Parafraçando a autora, acreditamos que, por um tempo ainda, o ENEM oscilará entre uma abordagem pautada somente no uso e uma abordagem que conjugue esse USO com Reflexão e Metalinguagem. Da mesma forma, considerando o efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2004) desse exame sobre o nível médio de ensino, essa oscilação afetará/influenciará o trabalho dos professores e as formas de estudo dos alunos. Investigar essa influência e a organização desse trabalho/estudo é tema de outra pesquisa, a ser iniciada em breve.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2ª ed. – São Paulo: Publifolha, 2008.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. – 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEZERRA, M. A. & REINALDO, M. A. Análise linguística como eixo do ensino de Língua Portuguesa. In. _____. **Análise linguística: afinal, a que se refere?**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 33-62.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Informativo ENEM**. Brasília, 2005a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília, 2005b.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

_____. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2009.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio.** (prova amarela). MEC/ INEP, 1998.
Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>.
Acesso em nov. 2011.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio.** (prova amarela). MEC/ INEP, 1999.
Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>.
Acesso em nov. 2011.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio.** (prova amarela). MEC/ INEP, 2007.
Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>.
Acesso em nov. 2011.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio.** (prova amarela). MEC/ INEP, 2008.
Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>.
Acesso em nov. 2011.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio.** 2º dia (prova amarela). MEC/ INEP, 2009.
Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>.
Acesso em nov. 2011.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio.** 2º dia (prova amarela). MEC/ INEP, 2010.
Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>.
Acesso em nov. 2011.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio.** 2º dia (prova amarela). MEC/ INEP, 2011.
Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>.
Acesso em nov. 2011.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio.** 2º dia (prova amarela). MEC/ INEP, 2012.
Disponível em <<http://vestibular.brasilecola.com>>. Acesso em fev. 2013.

_____. **Mec - Portal Prouni: O Programa.** 2008. Disponível em:
<http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140> Acesso em: 31 out 2011.

_____. **MEC: Enem**. 2009. Disponível em:
 <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com_content&view=article>
 Acesso em: 31 out 2011.

BRONCKART, J. P. & DOLZ, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In. DOLZ, J. & OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-46.

CALLOU, D. Gramática, variação e normas. In. VIEIRA, S. R & BRANDÃO, S. F. (org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 13-29.

CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CATARINO. E. **Pronomes pessoais**. s/d. Disponível em:
 <http://www.gramaticaonline.com.br/texto/847/Pronomes_pessoais> Acesso em 17 mar. 2013

CRUZ, S. X. da. **Um novo uso para um antigo gênero: caracterização da proposta de texto dissertativo-argumentativo no ENEM à luz da sociorretórica**. Dissertação em andamento (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, PB, 2012.

CUNHA, C. C. da. **A questão da norma culta e o ensino de língua padrão no curso de letras – um estudo de caso**. (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2008.

CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FARACO. C. A. **Norma culta brasileira**. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRA & LINO DE ARAÚJO, D. **ENEM e Letramento Escolar: práticas letradas nos fundamentos teórico-metodológicos e na prova 2009**. Relatório Final de Pesquisa PIBIC/ CNPq/ UFCG. (Iniciação Científica em Linguística) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2010.

_____. **Avaliar por competências e por conteúdo: comparação das propostas de avaliação do ENEM e da OCEM**. Relatório Final de Pesquisa PIBIC/ CNPq/ UFCG. (Iniciação Científica em Linguística) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2010.

_____. **Aprovados no ENEM 2010: permanência e evasão na UFCG.** 2012. Relatório Final de Pesquisa PIBIC/ CNPq/ UFCG. (Iniciação Científica em Linguística) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1990

ILARI, R. & BASSO, R. Linguística do português e ensino. In_____. **O português da gente:** a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 197-238.

KEMIAC, L. **O Exame Nacional do Ensino Médio como gênero do discurso.** Dissertação. (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, PB, 2011.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

LINO DE ARAÚJO. D. **Enunciados de Atividades e de Tarefas Escolares:** modos de fazer. No prelo. 2013

MACEDO, L de. Situação-Problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escolar. In: PERRENOUD, P.; THURLER; M. G. (orgs). **As Competências para ensinar no século XXI e o desafio da avaliação.** Porto alegre: Artmed, 2002. p.113-135.

MENDEZ, J. M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In. SACRISTÁN, J. G. [et al]. **Educar por competências:** o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

PERINI, M. Objetivos do estudo da gramática. In. _____. **Gramática Descritiva do Português.** São Paulo: Ática, 1995. p 27-34

PERRENOUD, P. Diferenciação e práticas pedagógicas favoráveis à transferência de conhecimentos. In. _____. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 53-70.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, A. L. **As representações de língua em “provas de língua portuguesa” do ENEM: o discurso contraditório da variação linguística.** Monografia. (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2011.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In. MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 253 - 276.

SANTAELLA, L. A pesquisa, seus métodos e seus tipos. In. _____. **Comunicação e pesquisa.** São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SÁ-SILVA, J. R. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.** Ano I - Número I, p. 01-15, jul. 2009.

SCARAMUCCI, M. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. In.: **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, n. 43, 2004. p. 203-226.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In. MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 179 - 190.

SILVA, T. B. **A análise linguística no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).** Monografia. (Especialização em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2012.

SILVEIRA, M. de F. **Competência leitora requerida no ENEM.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2012.

ZABALA, A. & ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.