



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS – CCHE
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS**

KÁTIA BEZERRA DO LIVRAMENTO

**CONCURSOS PÚBLICOS PARA PROFESSOR DE PORTUGUÊS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE O PROFISSIONAL PRECISA
SABER PARA SER APROVADO?**

**MONTEIRO/PB
2019**

KÁTIA BEZERRA DO LIVRAMENTO

**CONCURSOS PÚBLICOS PARA PROFESSOR DE PORTUGUÊS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE O PROFISSIONAL PRECISA
SABER PARA SER APROVADO?**

Trabalho de Conclusão do Curso
apresentado ao Curso de Letras do
Centro de Ciências Humanas e Exatas, da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial para a obtenção do título
em licenciada em Letras – Língua
Portuguesa

Professor Orientador: Me. Bruno Alves
Pereira

**MONTEIRO/PB
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L784c Livramento, Katia Bezerra do.
Concursos públicos para professor de português na Educação Básica [manuscrito] : o que o profissional precisa saber para ser aprovado? / Katia Bezerra do Livramento. - 2019.
63 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2019.
"Orientação : Prof. Me. Bruno Alves Pereira, Coordenação do Curso de Ciências Contábeis - CCHE."
1. Concurso público. 2. Prova escrita. 3. Professores de língua portuguesa. 4. Conteúdo programático. I. Título
21. ed. CDD 371.141

KÁTIA BEZERRA DO LIVRAMENTO

**CONCURSOS PÚBLICOS PARA PROFESSOR DE PORTUGUÊS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE O PROFISSIONAL PRECISA
SABER PARA SER APROVADO?**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Exatas, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título em licenciada em Letras – Língua Portuguesa

Orientador: Prof. Me. Bruno Alves Pereira

Aprovado em: 22 de maio de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Bruno Alves Pereira (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI



Prof. Dra. Danielly Vieira Inô (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI



Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva (Examinador)
Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI

À minha família: aos meus pais Francisco e Zuleide; aos meus irmãos Carlos e Carla; ao meu esposo Fábio; as minhas sobrinhas Bianca Lorena e Maria Giovanna; e as minhas sobrinhas-afilhadas Brenda Sophia e Maria Alice por compreenderem os tantos momentos que fico ausente de nossa convivência familiar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem Ele, nada seria possível.

Ao meu esposo Fábio, pela compreensão, paciência, amor e parceria para que eu concluísse mais esse capítulo da minha vida.

Aos meus pais, Zuleide e Francisco, minha base e exemplo de vida. Obrigada pelo amor e apoio em minhas decisões.

Aos meus irmãos, Carla e Carlos, que acreditaram em mim e me incentivaram a conclusão deste curso.

Às minhas sobrinhas, Bianca Lorena e Maria Giovanna e às minhas sobrinhas-afilhadas, Brenda Sophia e Maria Alice, por compreenderem a importância dessa conquista e aceitar a minha ausência quando necessário.

À minha amiga-chefa, Ridayane de Melo Cordeiro, que me apoiou durante o curso me ajudando a conciliar trabalho escolar com os estudos acadêmicos. Uma amizade tão singela que se perpetuará na memória.

A todos os professores da UEPB que contribuíram para o meu aprendizado e crescimento até aqui, toda a minha gratidão. Esta pesquisa não seria a mesma se vocês não tivessem passado pela minha vida. Em especial à professora Josefa Adriana Gregório, que por meio das leituras reflexivas nas aulas de Português VI, auxiliou-me a obter a aprovação na prova escrita do programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino na UFCG. Agradeço de coração.

Ao meu orientador, Bruno Alves Pereira, por me ensinar a conduzir esta pesquisa, compartilhando seus conhecimentos com ética, paciência e compreensão. Agradeço ainda pelas precisas colocações durante as orientações que me incentivaram a prosseguir com o tema de pesquisa, dando-me a chance de enfrentar outros desafios, como a aprovação no programa de pós-graduação na UFCG. Obrigada por tudo.

Aos membros da banca, professores Marcelo Medeiros e Danielly Inô, pelo olhar cuidadoso a cada detalhe do trabalho, pelas grandiosas, atentas e enriquecedoras contribuições à pesquisa. Obrigada!

A todos que fizeram parte da construção deste trabalho. Meus mais sinceros agradecimentos!

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Os concursos públicos na área de educação têm ganhado cada vez mais destaque na atualidade, não só por ser o meio principal de acesso a cargos na Administração Pública. Uma parte da seleção desses concursos é composta por provas escritas. Neste estudo, olhamos para as seleções de professores de Língua Portuguesa na educação básica. Nessa perspectiva, nossos objetivos são: a) identificar os conteúdos avaliados nas provas de *Língua Portuguesa* e de *Conhecimentos Específicos* nos concursos da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba e de duas prefeituras desse estado – Monteiro e Patos; e b) verificar se os conteúdos avaliados são os que se esperam que esse profissional tenha acesso na formação inicial em Letras. Do ponto de vista teórico, o trabalho fundamenta-se na teoria de Transposição Didática apresentada por Bronckart & Giger (1998); na Resolução do Conselho Nacional de Educação acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras; e no livro de divulgação científica de Oliveira (2010), intitulado *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. Os resultados deste estudo demonstram que não há diferença significativa entre os conteúdos das provas de Língua Portuguesa e Conhecimentos Específicos. Assim, essas provas se equiparam em vários aspectos. O primeiro deles é que a prova de Conhecimentos Específicos contemplou os 13 (treze) conteúdos avaliados na prova de Língua Portuguesa, somam-se à prova específica mais 5 (cinco), morfologia, literatura, gênero textual, fonética e acentuação. Ao todo, foram 18 (dezoito) conteúdos avaliados. O segundo é que os conteúdos mais recorrentes nos dois tipos de provas foram os mesmos (morfossintaxe e interpretação de texto), registrando, assim, uma incoerência nesses certames, pois cada prova possui objetivos diferentes. Por fim, compreendemos que os conteúdos da prova específica não foram relacionados à prática pedagógica do professor em sala de aula, tampouco com os documentos oficiais.

PALAVRAS-CHAVE: Concurso Público. Prova Escrita. Professores de Língua Portuguesa. Conteúdo Programático.

RESUMEN

La oferta del concurso público ha ganado cada vez más representación en la actualidad, no sólo por ser el medio principal de acceso a los cargos o empleo en la Administración Pública, como para asegurar la estabilidad después del cumplimiento de la etapa obligatoria. Una parte de la selección está compuesta por pruebas escritas. En este estudio, miramos para las selecciones de profesores de portugués de la educación básica. En esa perspectiva, nuestros objetivos son: a) identificar el contenido evaluado en las pruebas de *Lengua Portuguesa* y de *Conocimientos Específicos* en los concursos del Departamento de Educación del Estado de Paraíba y de las alcaldías de este estado – Monteiro y Patos; b) verificar se los contenidos evaluados son los que se esperan que ese profesional tenga acceso en la formación inicial en Letras. Del punto de vista teórico, el trabajo se basa en la teoría de la Transposición Didáctica presentada por Bronckart y Giger (1998); en la Resolución del Consejo Nacional de Educación sobre las Directrices del plan de estudios del curso de Letras; y en el libro de divulgación científica de Oliveira (2010), titulado *Cosas que cada profesor de portugués necesita saber: la teoría en la práctica*. Los resultados de este estudio demuestran que no hay diferencias significativas entre los contenidos de las pruebas de Lengua Portuguesa y Conocimientos Específicos. Así, esas pruebas se equivalen en varios aspectos. El primero de ellos es que la prueba de Conocimientos Específicos contempló los 13 (treze) contenidos evaluados en la prueba de Lengua Portuguesa, se suma la prueba específica más 5 (cinco), morfología, literatura, género textual, fonética y acentuación, en total, fueron 18 (dieciocho) contenidos evaluados. El segundo es que los contenidos más recurrentes en los dos tipos de pruebas fueron los mismos, morfosintaxis y interpretación de texto, registrando, así, una incoherencia en esas selecciones, pues cada prueba posee objetivos diferentes. Por último, comprendemos que los contenidos de la prueba específica no fueron relacionados con la práctica pedagógica del profesor en el aula, ni con los documentos oficiales.

PALABRAS-CLAVE: Concurso Público. Prueba Escrita. Profesores de Lengua Portuguesa. Contenido del Programa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Constituição das provas.....	59
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdos Programáticos de Patos	31
Quadro 2 – Conteúdos Programáticos de Monteiro	31
Quadro 3 – Conteúdos Programáticos da Paraíba	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Especificidades das Provas Objetivas.....	30
Tabela 2 – Conteúdos de cada Prova de Língua Portuguesa.....	34
Tabela 3 – Conteúdos das Provas de Língua Portuguesa.....	35
Tabela 4 – Conteúdos de cada de Prova de Conhecimentos Específicos	45
Tabela 5 – Conteúdos das Provas de Conhecimentos Específicos	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual dos Conteúdos das Provas de *Língua Portuguesa*36

Gráfico 2 – Percentual dos Conteúdos das Provas de *Conhecimentos Específicos*.....47

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	Concurso Público para ingresso no magistério na Educação Básica: um evento de transposição didática	19
2.2	O que um professor de Língua Portuguesa precisa saber?	21
3	METODOLOGIA	27
3.1	Natureza da pesquisa	27
3.2	Corpus em análise	28
4	ANÁLISE DOS DADOS	34
4.1	Conteúdos de Língua Portuguesa	34
4.2	Conteúdos Específicos	45
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59

REFERÊNCIAS

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga os conteúdos abordados por concursos públicos para professor de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, o concurso é a forma prioritária de acesso ao serviço público. Por diversos motivos, entre eles, a estabilidade no emprego após o cumprimento do estágio probatório, a procura por concursos, há muito tempo, é relativamente grande, o que resulta em concorrências altíssimas. A procura de seleções na área de educação também é bastante recorrente. Um exemplo disso foi o concurso da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, realizado em 2017, para o qual se inscreveram 28.438 (vinte e oito mil quatrocentos e trinta e oito) candidatos para 1.000 (um mil) vagas distribuídas entre as disciplinas de Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.

Nesse concurso, para a disciplina de Língua Portuguesa, foram ofertadas 200 (duzentas) vagas que foram disputadas por 6.068 (seis mil e sessenta e oito) candidatos. A concorrência foi feita por gerências de ensino. Na de número 1, cuja sede fica na capital, João Pessoa, que tinha a maior quantidade de vagas para Língua Portuguesa, 60 (sessenta), 1.958 (um mil novecentos e cinquenta e oito) candidatos se inscreveram, o que resultou em uma concorrência de 32,6 (trinta e dois vírgula seis) por vaga. Na 13ª gerência de ensino, localizada na cidade de Pombal, 2 (duas) vagas foram disputadas por 36 (trinta e seis) pessoas.

Considerando o contexto exposto, um primeiro motivo que justifica os trabalhos acadêmicos acerca dos concursos é o fato de que eles impactam a vida de um grupo bastante grande de pessoas em todo o país. Somam-se a esse motivo outras duas justificativas.

A primeira delas é que os estudos sobre a relação linguagem e concursos públicos ainda são pouco numerosos (BONINI, 2009; LINS, 2011; GATTI & NUNES, 2009). Desse modo, este trabalho almeja contribuir para expansão desses estudos. A segunda diz respeito ao fato de que, os resultados dessa investigação podem ser produtivos para diversos grupos: para os candidatos, para que conheçam e, ao mesmo tempo, se adéquem à forma de organização das provas; para as empresas responsáveis pelas organizações das provas de concurso, para que elaborem questões na perspectiva de melhor selecionar os

nossos futuros profissionais que atuarão na educação básica; e para as universidades, que poderão pensar/repensar os currículos também em virtude desses concursos.

Entre as pesquisas que investigaram especificamente os concursos para seleção de professores de Língua Portuguesa, podemos citar duas: Borges da Silva (2008) e Lins (2011).

No artigo intitulado “A seleção de professores de português e suas relações com o ensino de escrita”, Borges da Silva (2008) observou um concurso público para a seleção de professores de Português para os anos finais do Ensino Fundamental, realizado por uma prefeitura do Estado de Minas Gerais, em 2005, ou seja, há quatorze anos. O principal objetivo da análise foi observar as relações entre os conteúdos abordados na prova e as perspectivas linguísticas para o ensino da escrita. A metodologia utilizada relacionava a análise qualitativa da prova à investigação dos dados quantitativos do desempenho dos candidatos. A autora indica que ainda não se conseguiu alcançar um nível satisfatório de coerência, pois, ao mesmo tempo em que a instância oficial prioriza os estudos linguísticos em sua abordagem textual-discursiva para o ensino da escrita, os concursos inserem os conhecimentos gramaticais em posição central no momento da seleção dos professores. Portanto, os conhecimentos cobrados dos candidatos para a aprovação no concurso não são os mesmos necessários para o ensino da escrita na perspectiva oficial.

Na dissertação de mestrado de Lins (2011), *Saberes docentes em provas de concursos para professor de língua portuguesa*, foram analisadas duas provas de concursos públicos da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco realizadas no ano de 2008. Esse estudo surgiu em virtude da preocupação acerca dos índices de aprovação nesses dois concursos. No primeiro deles, realizado em abril de 2008, 6% (seis por cento) do total de 25.832 (vinte e cinco mil oitocentos e trinta e dois) candidatos participantes obtiveram aprovação. Diante disso, houve diversos questionamentos sobre a formação docente, o que motivou várias manchetes de jornais, que apontavam os professores como profissionais despreparados, por exemplo. Sete meses depois, houve a realização de outro certame para as vagas não preenchidas. O resultado final se mostrou satisfatório aos candidatos, com altos índices de aprovação. Diante desse contexto, a autora buscou identificar os conteúdos abordados nas provas e a relação deles com os conhecimentos provenientes da formação inicial do professor de Língua Portuguesa

apresentados nos documentos oficiais, com o intuito de entender as variáveis entre esses dois processos seletivos para professores da educação básica.

Lins (2011) concluiu, assim, que as questões relativas à contextualização do conteúdo e a reflexão da prática docente foram as que os candidatos obtiveram melhor desempenho, já as questões que apresentavam os conteúdos de forma conceitual sem relação com a teoria-prática foram as de pior desempenho dos candidatos.

Agora, voltamos o olhar para outro estado da federação brasileira, a Paraíba, e para três concursos de professor de Português que ocorreram no ano de 2017, o estadual e dois municipais. Para escolher os municipais, investigamos que cidades polos de educação, por sediarem gerências regionais de ensino, haviam realizado concursos para a educação no ano de 2017. E, assim, escolhemos Monteiro e Patos. Optamos também por escolher esses certames porque foram organizados por empresas diferentes, localizadas em federações distintas, neste caso: o Instituto Brasileiro de Apoio e Desenvolvimento Executivo (IBADE), localizada no Rio de Janeiro; a Comissão Permanente de Concursos (CPCON), na Paraíba, e a Concursos Públicos e Assessorias (CONPASS), no Rio Grande do Norte.

Para tanto, partimos das seguintes questões: a) *que conteúdos foram avaliados nas provas de Língua Portuguesa e Conhecimentos Específicos de concursos públicos para professores de Português realizados no estado da Paraíba no ano de 2017?*; b) *os conteúdos avaliados são os que se espera que esse profissional tenha acesso na formação inicial em Letras?*

Para responder a essas perguntas, estabelecemos os seguintes objetivos: I) identificar os conteúdos avaliados nas provas de *Língua Portuguesa* e de *Conhecimentos Específicos* nos concursos da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba e de duas prefeituras desse estado – Monteiro e Patos; e II) verificar se os conteúdos avaliados são os que se esperam que esse profissional tenha acesso na formação inicial em Letras.

Para alcançar os objetivos acima propostos, organizamos este trabalho em seis partes. Nesta introdução, contextualizamos o objeto de pesquisa e apresentamos nossas perguntas, objetivos e justificativas; no segundo capítulo, descrevemos os aspectos metodológicos do trabalho como a natureza e a constituição do *corpus*; em seguida, no terceiro capítulo, evidenciamos a fundamentação teórica a partir da caracterização do concurso como um evento de transposição didática e da descrição do que se espera que um professor de Língua Portuguesa; posteriormente, trazemos a análise das 88 (oitenta e

oito) questões que compõem as provas de Língua Portuguesa e de Conhecimentos Específicos dos três certames observados; e, por fim, listamos nossas considerações finais e referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está dividido em duas seções: primeiramente, a contextualização do concurso público para o magistério na educação básica como um evento de transposição didática, e, logo depois, ‘O que um professor de Língua Portuguesa precisa saber?’, fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no livro *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*, de Oliveira (2010).

2.1 Concurso Público para ingresso no magistério na educação básica: um evento de transposição didática

O concurso público é um evento que está à disposição da Administração Pública para cumprir com os princípios da própria administração em função do aperfeiçoamento do serviço público atendendo ao princípio da isonomia descrita na Constituição Federal de 1988 (CF/88), conforme podemos observar no trecho abaixo.

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

I - os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei;

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. (BRASIL, 1988, p. 23)

Segundo a Carta Magna, o concurso é meio principal de acesso ao cargo ou emprego no serviço público, com exceção dos cargos em comissão. Cada seleção é organizada dependendo das características de cada cargo ou emprego, assim, podem ocorrer por meio de provas ou por provas e títulos, ou ainda, podem ser requisitado testes físicos, psicológicos e também ser feita uma investigação social.

O evento “concurso” é organizado em várias fases. A princípio, há uma licitação para escolha da banca examinadora, obedecendo ao processo de licitação do ato administrativo. Em seguida, ocorre a publicação do edital normativo de abertura do

evento pela empresa organizadora do certame, isto é, um documento oficial no qual consta o regulamento que rege todo o processo de seleção: normas de inscrição, documentos exigidos, prazos, regras para o provimento do cargo, titulação exigida para cada função e, ainda, descrição minuciosa das características das provas (objetiva e de títulos), pontuação, classificação ou desclassificação dos candidatos, requisitos para investidura no cargo, conteúdos programáticos e descrição sumária dos cargos ofertados.

Posteriormente, temos o período para a realização da inscrição. Logo após a sua homologação, inicia-se o desenvolvimento de todas as atividades previstas no edital, principalmente, a realização das provas. Nessa condição, é realizada, primeiramente, a prova objetiva, e, após a publicação do seu resultado, a prova de títulos. Após todas as etapas cumpridas, dar-se-á a homologação do resultado.

Nesse evento, acontece um caso de transposição didática, em que um objeto de conhecimento é avaliado, isto é, nos concursos públicos, as bancas organizadoras dos certames selecionam conteúdos que acreditam ser imprescindíveis para cada candidato no desempenho das funções atribuídas ao cargo concorrido.

O conceito de transposição didática é definido no “Dicionário Interativo da Educação” como um instrumento através do qual se transforma o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. Desse modo, um conhecimento ou um objeto é transformado em um objeto de ensino.

Esse termo foi utilizado, primeiramente, na década de 1970 pelo sociólogo Verret e aprofundado por Chevallard em seu livro *La transposition didactique*. Esse último autor propõe uma ciência didática, que, a princípio, trata da didática da matemática, mas também inclui as especificidades das diversas matérias de ensino (matemática, ciências, línguas, etc.) (cf. BRONCKART & GIGER, 1998).

Para Chevallard (1991), o sistema didático está organizado na relação professor-aluno e o saber a transmitir, que interagem entre si, produzindo os efeitos próprios dessa relação de ensino-aprendizagem. Nas etapas do movimento da transposição didática, Chevallard se dedica aos estudos dos saberes a ensinar e suas relações com os saberes científicos distinguindo dos saberes tal como são ensinados. Dessa maneira, Bronckart & Giger (1998) propõem a classificação dos conteúdos: os *conteúdos a ensinar*, tal como se apresentam nos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares, etc.); “os livros ou manuais didáticos são os

responsáveis pela elaboração dos *conteúdos a ensinar intermediários*” (PEREIRA, 2011, p. 12); efetivamente *ensinados*, cujas propriedades variam em função das modalidades de ensino (por exemplo, seminários, debates e exposições); os *conteúdos aprendidos* pelos alunos; e os *conteúdos de aprendizagem que são avaliados* dentro e fora do sistema de ensino, e ainda pela sociedade através das avaliações externas, a exemplo da Prova Brasil, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Assim, a noção de transposição didática pode ser aplicada para o ensino superior, porque, nesse contexto, vivenciam-se os mesmos movimentos dessa teoria. Temos os *conteúdos a ensinar* nas resoluções do conselho nacional da educação, nos projetos pedagógicos do curso e nos planos de curso; os *conteúdos intermediários* nos textos teóricos e livros de divulgação científica; os *conteúdos ensinados* que são dados nas aulas na universidade por diferentes estratégias, por exemplo, roda de conversa, estudo dirigido, seminários, debates; os *conteúdos aprendidos* pelos alunos, ou seja, os que foram internalizados pelos discentes; e os *conteúdos de aprendizagem que são avaliados* na própria instituição através de provas de cada disciplina ou no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação, e, também, nos concursos.

2.2 O que um professor de Língua Portuguesa precisa saber?

Para responder a essa pergunta, fomos a dois tipos de conteúdos: primeiro aos *conteúdos a ensinar*, apresentados na Resolução do Conselho Nacional de Educação acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras; e, segundo aos *conteúdos a ensinar intermediários*, neste caso, o livro de divulgação científica de Oliveira (2010), intitulado *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*.

O currículo proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) deve ser concedido como uma construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada, tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Dessa forma, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores,

entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades (CNE/CES 492/2001, p.30):

:

- domínio de uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações orais e escritas, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos de informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Nesse contexto, a universidade deve atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade e do mundo do trabalho, como também ser um espaço de cultura e imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade transformando-se em termos éticos. Dessa forma, as DCN afirmam que

considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. (CNE/CES 492/2001, p.31)

Nesse seguimento, os conteúdos básicos do curso de Letras devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão. Incluem, também, os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos projetos pedagógicos do curso de

cada instituição superior, além das disciplinas obrigatórias e optativas. Ainda deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. Nesse documento, está expresso que essas habilidades e competências pressupõem o desenvolvimento de atividades práticas durante o curso para que o estudante articule a teoria de forma sistemática com a prática pedagógica.

Posteriormente, analisamos o livro, *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*, escrito por Oliveira (2010). Nele, o autor aborda questões importantes sobre a prática pedagógica do professor e apresenta algumas críticas sobre a má formação na academia, pois, de acordo com suas pesquisas, na formação inicial são discutidas teorias linguísticas e literárias, sem nenhuma articulação com a prática pedagógica. Conforme o autor, o professor precisa compreender as teorias linguísticas para enriquecer sua prática de ensino, assim, o princípio fundamental é o vínculo existente entre a teoria e a prática, que é a principal dificuldade dos professores na sala de aula. Posto isso, afirma que a falta das teorias que subjazem à prática pedagógica pode tornar um professor um mero usuário inconsciente de livros didáticos, um simples cumpridor de tarefas com um enfoque conteudista (OLIVEIRA, 2010, p. 15).

Ainda segundo o autor, os professores se mostram incapazes de distinguir os equívocos apresentados pelas gramáticas normativas, pois desconhecem as teorias linguísticas. Isso é um problema, porque, além de precisar analisar criticamente as gramáticas, os docentes precisam fazer uma análise criteriosa dos livros didáticos adotados pelas escolas nas quais lecionam. Contudo, para ser capaz de fazer isso, necessitam das concepções teóricas que fundamentem suas análises. Nesse entendimento, todo professor carece de um mínimo de teoria para sustentar suas práticas em sala de aula, para tomar decisões pedagógicas conscientes e, assim, não ser um mero usuário inconsciente da gramática normativa e dos livros didáticos. Porém, sabemos que temos que relativizar a teoria e prática porque é apenas umas das coisas. Pois na relação professor-aluno na sala de aula há outros fatores que influencia diretamente tal relação, quais sejam: turmas numerosas, violência, infra-estrutura e etc.

Em sua obra, Oliveira (2010) aborda questões teóricas imprescindíveis para a prática do professor de português, sobre as quais o professor precisa refletir. Dessa forma, o livro está organizado em seis capítulos composto por provocações e sugestões que contribuem para a formação do professor.

No primeiro capítulo, “Cinco coisas que todo professor de português precisa saber”, o autor conduz o leitor a refletir sobre os principais conceitos teóricos no ensino de língua materna por meio de questionamentos sobre o que é ensinar; método de ensino; língua; saber português; e para que se ensina português a brasileiros. Cada questionamento é apresentado através de exemplos, relacionando teoria e prática, de modo que o leitor compreenda a relação dialética no ensino aprendizagem em sala de aula.

No segundo capítulo, “O ensino pragmático da leitura”, o autor aborda os tipos de conhecimentos imprescindíveis para o desenvolvimento da competência leitora do aluno. A esse respeito, cita práticas importantes para serem desenvolvidas em sala de aula, bem como a importância do trabalho com os gêneros textuais, pois, o contato dos alunos com os diversos textos é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa e de suas habilidades de ler e produzir textos.

O terceiro capítulo, “Ensino pragmático da escrita”, tem como objetivo delinear o processo do desenvolvimento da escrita, visto que esta tem relação estreita com os conhecimentos envolvidos na atividade de leitura. O autor, mais uma vez, traz a importância de os gêneros textuais estarem presentes nas salas de aula e, principalmente, nas de produção textual, para que os alunos se apropriem e, ao mesmo tempo, tenham contato com os textos que circulam socialmente.

No quarto capítulo, “O ensino pragmático da literatura”, existe uma crítica acerca da subdivisão do ensino por ser vista como três disciplinas distintas: a literatura, a redação e o português. O autor ainda faz uma crítica à utilização de textos literários apenas para o ensino gramatical. Dessa forma, aponta que a literatura tem como objetivo despertar o hábito de realizar leituras críticas, pois são textos úteis para desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, como também para a descoberta de novo vocabulário, ou ainda para deleitar-se. Oliveira (2010) aborda a importância da literatura na construção da identidade nacional, principalmente, pelo movimento dos romancistas e modernistas. Por isso, a importância de o professor disponibilizar e discutir esses textos em sala de aula.

O quinto capítulo, “O ensino pragmático do vocabulário”, enfatiza a relevância de o professor desenvolver a competência lexical dos alunos através de atividades de vocabulário, sobretudo, para preencher as lacunas deixadas pelo livro didático. O autor traz reflexões pertinentes sobre o ensino do vocabulário para tratar dos fenômenos

semânticos em sala de aula. Isso é proposto através de uma análise crítica sobre os enunciados veiculados socialmente para que os alunos compreendam como se dá a competência comunicativa dos falantes, e, conseqüentemente, através dessa atividade, ocorra o aprendizado de novas palavras.

No último capítulo, “O ensino pragmático da gramática”, Oliveira (2010) aponta a importância do ensino da análise linguística em oposição ao de nomenclatura gramatical.

De acordo com Bezerra & Reinaldo (2013), a expressão análise linguística remete a conceitos variados:

Entre as décadas de 70 e 80 (século XX) registramos uma tendência à análise de unidades menores da língua (palavra, sintagma, frase); entre as décadas de 80 e 90 (século XX), uma tendência ao estudo do componente linguístico do texto (com ênfase na coesão e coerência); e, a partir dos anos 90 até atualmente, percebemos que, quando há interesse por esse componente, ele está associado à caracterização e ao funcionamento do gênero e, em relação ao discurso, ele é tomado como sua materialização. (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 32)

Conforme Bezerra & Reinaldo (2013), a expressão análise linguística remete a fundamentos teóricos diversos e à aceitação do novo nas práticas de ensino: às vezes, como sinônimo de “conhecimentos gramaticais”, às vezes, como de “conhecimentos linguísticos” e, às vezes de “normas”. Segundo Geraldi (1984 e 1993, *apud* Bezerra & Reinaldo, 2013, p. 37) a prática de análise linguística desempenha dois tipos de reflexão: “a reflexão epilinguística, centrada no uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/escritor; e a metalinguística, centrada na construção de noções com as quais se torna possível a categorização de tais recursos”.

Para Oliveira (2010), a análise linguística é vista como uma ferramenta para o ensino da leitura e escrita. Nesse sentido, o ensino precisa voltar-se para a reflexão dos usos das construções e estratégias linguísticas e discursivas dos gêneros textuais, para que os alunos entendam a construção do texto, relacionando forma e sentido para então desenvolver a competência comunicativa, através da qual o aluno poderá interagir e adequar-se às diferentes situações interacionais.

Nesse contexto, os conteúdos apresentados acima são compreendidos de forma híbrida, isto é, as práticas pedagógicas foram relacionadas às concepções teóricas essenciais à formação docente do professor de língua portuguesa. Conforme Oliveira (2010), o ensino deve-se pautar em contextos sócio-histórico e culturalmente situados a

realidade dos sujeitos em sala de aula, de forma crítica. As temáticas desenvolvidas nesse livro se voltam para a tarefa de fazer dos professores e estudantes usuários competentes do português. Assim, os levem a mudar de perspectiva e a transformar sua prática em sala de aula, pois os professores precisam enriquecer suas práticas de ensino e desenvolver uma atividade pedagógica consciente de modo que comunguem das teorias vistas na academia para que se estabeleçam no cotidiano escolar.

Dessa forma, observamos que o foco de Oliveira (2010) está em consonância com uma das oito competências¹ e habilidades apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino”. Assim, para o autor não basta tratar das outras sete competências e habilidades de forma isolada e distintivamente é importante relacioná-las com essa última, pois a falta de articulação entre elas é o que tem criado a grande dificuldade em sala de aula.

¹ As oito competências e habilidades foram descritas anteriormente no início desse tópico “O que um professor de Língua Portuguesa precisa saber?”

3 METODOLOGIA

O presente capítulo está organizado em duas partes: na primeira, consta a natureza da pesquisa, ou seja, a classificação da metodologia abordada; em seguida, a segunda traz a descrição da organização do corpus, bem como a identificação dos conteúdos avaliados.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa que se enquadra na Linguística Aplicada no viés de formação de professores. A consolidação dessa vertente de estudo pode ser comprovada pela existência do Grupo de Trabalho (GT) “Formação de Professores na Linguística Aplicada”, na principal comunidade de pesquisadores da área de Letras, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Esse GT, criado em 2012, tem como objetivo estabelecer e fortalecer redes colaborativas entre grupos de pesquisa nacionais e latinoamericanos, por meio de mapeamentos envolvendo projetos no campo da Linguística Aplicada relacionados à formação de educadores e à identificação de oportunidades para realização de projetos conjuntos.

A Linguística Aplicada (LA) está inserida na abordagem funcionalista, que pauta-se no estudo sobre os diferentes contextos de usos da linguagem nas práticas de ensino-aprendizagem de sala de aula de Língua Estrangeira (LE), como também da Língua Materna (LM). Assim, “para dar conta da complexidade da sala de aula, passou a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar” (MOITA LOPES, 2006, p. 19). Esse espaço passa a ser um objeto de pesquisa na LA de modo que investigue a linguagem em práticas específicas, em que as ações linguísticas estão condicionadas ao ambiente aos quais professores e alunos se inter-relacionam. Segundo Signorini (2006),

A chamada “cultura escolar”, bem como os chamados “saberes” escolares deixam, assim, de ser algo abstrato e genérico, depositado na memória de professores e alunos, e passam a ter consistência dos modos de raciocinar/agir/avaliar tanto gerados quanto instanciados, transformados e/ou subvertidos pelas ações, retroações, bifurcações que dão corpo e visibilidade às práticas escolares. (SIGNORINE, 2006, p. 185).

A autora descreve uma mudança de paradigma, em que o padrão formal que respalda o ensino nos moldes da tradição evolui para o paradigma funcional, através de uma abordagem dialética em que considera a heterogeneidade das relações entre os

sujeitos, dentro e fora, do contexto escolar de modo que o aspecto sócio, cultural, político e econômico configuram um ambiente complexo que devem permear as práticas escolares.

Para o desenvolvimento deste estudo, é necessário considerar a pesquisa *qualitativa*, que pode ser definida, segundo Silva (2001), como uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. Isso não implica dizer que não consideramos dados numéricos neste estudo, especificamente, na contagem dos objetos de ensino dos certames observados.

A pesquisa ainda pode ser classificada como *descritivo-interpretativa* (GIL, 2009), quando visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo relações entre variáveis.

No que diz respeito aos procedimentos, a pesquisa é *documental*, porque estudamos documentos atuais da nossa realidade. Neste caso, tratamos de editais e provas de concursos públicos para professores da educação básica e suas respectivas provas objetivas previstas nesses certames.

3.2 Corpus em análise

O corpus desta pesquisa é composto pela análise de três concursos públicos para a seleção de professores de Língua Portuguesa para Educação Básica, realizados no ano de 2017 pelas secretarias de educação do Estado da Paraíba e dos municípios de Monteiro e Patos.

Para melhor descrever a natureza dos fatos, seguimos a ordem cronológica dos eventos dos certames. Primeiro, houve a realização do concurso de Patos, em seguida, o de Monteiro, e, por fim, o do Estado-PB.

O Edital Normativo do Processo Seletivo Simplificado nº 001/2017 da Prefeitura de Patos foi lançado no dia 20 de maio, pela Comissão Permanente de Concursos – CPCON/UEPB, localizada no estado da Paraíba. O período de inscrição durou de 29 de maio a 25 de junho de 2017. A prova, composta por 40 (quarenta) questões distribuídas entre português, raciocínio lógico, e conhecimentos específicos, foi realizada no dia 23 de julho.

Depois, aconteceu a publicação do Edital de Reabertura² do Concurso da Prefeitura Municipal de Monteiro – PB N° 001/2017, no dia 5 de junho, pela empresa Concursos Públicos e Assessorias – CONPASS, localizada no estado do Rio Grande do Norte. O período de inscrições durou entre os dias 12 de junho e 17 de julho do mesmo ano. A prova objetiva era composta também por 40 (quarenta) questões distribuídas entre conhecimentos específicos e pedagógicos e foi realizada no dia 20 de agosto.

Posteriormente, foi lançado o Edital de Abertura da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba N° 001/2017/SEAED/SEE, pela IBADE, no dia 4 de outubro, com inscrições entre o 5 de outubro e 5 de novembro do respectivo ano. A prova objetiva era composta por 50 (cinquenta) questões distribuídas entre os conhecimentos de língua portuguesa, legislação básica da educação, conhecimentos pedagógicos e específicos, e foi aplicada no dia 3 de dezembro.

Os três processos seletivos para o cargo de professor foram realizados em duas fases: a primeira – prova escrita objetiva de caráter eliminatório e classificatório, e a segunda – prova de títulos, apenas classificatório. O foco desta pesquisa são as provas objetivas dos referidos concursos públicos para o cargo de Professor de Língua Portuguesa. Dessa maneira, é interessante entender como as provas estavam organizadas segundo os critérios de cada banca examinadora. Sendo assim, para melhor visualizar a disposição das áreas temáticas das questões, a seguir, na tabela 1, temos a demonstração discriminada e mais detalhada para melhor compreensão.

Tabela 1 – Especificidades das Provas Objetivas

	Número de questões	Área temática	Número de Itens	Pesos
		Português	15	3,5

² “Reabertura” porque no ano anterior havia sido publicado o Edital n° 001/2016, porém, seus atos foram revogados pela prefeita do município, depois que o Ministério Público emitiu uma recomendação para considerar nulo o processo licitatório, a qual a empresa organizadora, Compass, tinha sido privilegiada. Dessa forma, o certame permaneceu suspenso até deliberação judicial, e, após esse período, foi reaberto o concurso.

Patos	40	Raciocínio lógico	10	2,0
		Conhecimentos Específicos	15	4,5
Monteiro	40	Conhecimentos Específicos	28	0,25
		Didática geral	12	0,25
Paraíba	50	Português	10	2,0
		Legislação Básica em Educação	10	2,0
		Conhecimentos Pedagógicos	10	2,0
		Conhecimentos Específicos	20	2,0

Fonte: elaboração da autora a partir dos editais de cada concurso, 2019.

A tabela 1 permite uma visão geral da composição de cada prova e como elas foram constituídas. Percebemos que foram organizadas de formas distintas, tanto em relação ao número de questões quanto às áreas de conhecimento e aos seus respectivos pesos. Isso é compreensível, principalmente, porque os concursos eram de bancas diferenciadas.

Dentre as áreas temáticas de cada evento, os conteúdos programáticos que foram pertinentes para compor o corpus nesta pesquisa referem-se às questões de Língua Portuguesa e as de Conhecimentos Específicos.

A prova de Língua Portuguesa foi igual para todos os cargos de nível superior. Com exceção da prova de Monteiro, cujos conhecimentos de Língua Portuguesa não constaram no edital. Assim, no edital do concurso de Monteiro não foi proposta a prova de Língua Portuguesa para o cargo de professor. Logo, essas provas foram compostas apenas dos conteúdos referentes às áreas de Conhecimentos Específicos e de Didática geral.

Dessa forma, para melhor ilustrar esses conteúdos previstos nos editais, bem como o número de questões analisadas de cada área temática dos concursos observados, organizamos essas informações em três quadros para uma melhor compreensão dos dados citados, conforme podemos ver a seguir.

Quadro 1 – Conteúdos Programáticos de Patos

Área Temática	Questões em análise	Conteúdo
----------------------	----------------------------	-----------------

Português	15	Todos os conteúdos listados a seguir serão abordados a partir de seu funcionamento em textos representativos dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Leitura e interpretação de textos; Sintaxe de regência e de concordância (verbal e nominal); Relações de sentido no texto (sinonímia, ambiguidade, polissemia, paráfrase e vagueza); Aspectos morfossintáticos da língua; Construção de períodos compostos; Pontuação e ortografia; Modalidades oral e escrita da língua: norma padrão e variedades linguísticas.
Específico	15	Interpretação de textos (verbais e não verbais); Coesão e coerência textuais; Análise da macro e da micro-estrutura de textos de gêneros diversos; Sintaxe relacional (concordância, colocação pronominal/ uso dos pronomes relativos, regência - incluindo uso do sinal de crase; funções sintáticas); Mecanismos de articulação oracional (processos de coordenação e subordinação); As classes de palavras e seu funcionamento textual-discursivo em diferentes gêneros textuais; Sinonímia e antonímia Análise linguística: referenciação, modalização, pontuação, relações semânticas estabelecidas por meio dos conectores, implícitos; Variação linguística; Funções da linguagem.

Fonte: elaboração da autora a partir do edital, 2019.

Quadro 2 – Conteúdos Programáticos de Monteiro

Área Temática	Questões em análise	Conteúdo
Específico	28	Interpretação de texto; Parônimos / Homônimos; Fonologia e Ortografia; Acentuação gráfica; Pontuação; Morfologia; Sintaxe; Emprego da Crase; Concordância Verbal e Nominal; Regência Verbal e Nominal; Estilística; Literatura Brasileira; Gêneros Textuais

Fonte: elaboração da autora a partir do edital, 2019.

Quadro 3 – Conteúdos Programáticos da Paraíba

Área Temática	Questões em análise	Conteúdo
Português	10	Compreensão e interpretação de textos. Tipologia textual. Ortografia oficial. Acentuação gráfica. Emprego das classes de palavras: substantivo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção: emprego e sentido que imprimem às relações que estabelecem. Emprego do sinal indicativo de crase. Sintaxe da oração e do período. Emprego dos sinais de Pontuação. Concordância nominal e verbal. Regência nominal e verbal. Significação das palavras. Redação de correspondências oficiais. Coexistência das regras ortográficas atuais com o Novo Acordo Ortográfico. Reescritura de frase. Função social da linguagem. Relação entre a linguagem verbal e as outras linguagens. Variação linguística. Mecanismos de organização textual: coesão e coerência. Semântica. Figuras de linguagem.
Específico	20	Noções de cultura, arte e literatura. O texto literário e o não literário. Aspectos básicos do texto literário: denotação e conotação; principais recursos expressivos. Gêneros literários: lírico, narrativo/épico, dramático. Elementos estruturais da narrativa. Texto: condições de leitura e produção textual: a enunciação. Coesão e coerência textuais. Intertextualidade. Tipologia textual. Modos de organização do discurso: narrativo, descritivo e dissertativo/argumentativo. Semântica: sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia, polissemia. Sistema ortográfico vigente. Morfossintaxe: classes de palavras. Morfologia nominal. Morfologia verbal. Morfologia pronominal. Processos sintáticos: subordinação e coordenação. Constituintes da oração e orações no período. Frase e discurso. Valores semântico-sintáticos dos conectivos. Concordância nominal e verbal. Regência nominal e verbal. Colocação dos termos na frase. Emprego do acento da crase. Normas de pontuação. Articulação do texto: pronomes e expressões referenciais, nexos, operadores sequenciais. Significação contextual de palavras e expressões. Equivalência e transformação de estruturas. A heterogeneidade mostrada no discurso: negação, ambiguidade, pressuposição, aspeamento, citação, intertextualidade e polifonia. Noções de versificação: o verso, a rima e a métrica. Gêneros textuais: função social e forma composicional. Estilística: figuras e vícios de linguagem.

Fonte: elaboração da autora, a partir do edital, 2019.

Nos quadros acima, constam os conteúdos previstos nas provas de Língua Portuguesa e Conhecimentos Específicos de cada concurso público.

Primeiramente, analisamos as provas, examinamos as 88 (oitenta e oito) questões, identificando os conteúdos abordados em cada questão. Em seguida, enumeramos cada um deles, principalmente, quando as questões abordavam mais de um tema.

No processo de análise do corpus, ao identificar os temas de cada questão, buscamos utilizar o mesmo nomenclatura apresentada no edital. No entanto, observamos uma distinção na nomenclatura dos conteúdos para cada prova e isso se deve ao fato de que estamos trabalhando com três concursos de empresas distintas. Portanto, para uma visão mais uniforme, optamos por seguir um padrão, ou seja, uma linguagem comum a todos os conteúdos abordados para uma melhor compreensão dos resultados.

Podemos citar o seguinte exemplo: no conteúdo programático de Patos, apareceu como conteúdo “relações de sentido no texto (sinonímia, ambiguidade, polissemia, paráfrase e vagueza)”, no de Monteiro, utilizou-se a nomenclatura “parônimos e homônimos”, já, no da Paraíba, apresentou como conteúdo “semântica: sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia e polissemia”. Assim, para uniformizar a nomenclatura, optamos por utilizar o nome de *semântica*.

Quando apresentamos os excertos das provas, identificamos da seguinte maneira: o local do concurso (Patos, Monteiro, ou Paraíba), a empresa, o ano da prova, o número da questão, seguido do tipo de prova (Língua Portuguesa ou Conhecimentos Específicos).

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está dividido em duas seções com o objetivo de expor a análise realizada do *corpus* da pesquisa, apresentando, inicialmente, as considerações referentes aos conteúdos das provas de *Língua Portuguesa*. Depois, temos a análise dos conteúdos das provas de *Conhecimentos Específicos* dos concursos observados nesse estudo.

4.1 Conteúdos de Língua Portuguesa

As provas referentes às questões de *Língua Portuguesa* foram aplicadas apenas por duas bancas examinadoras, Patos e Paraíba, como estava previsto nos editais de cada concurso. A prova de Patos continha 15 (quinze) questões e a da Paraíba 10 (dez). A princípio, analisamos e identificamos os conteúdos de cada questão, em seguida, organizamos os demonstrativos desses dados na tabela 2.

Tabela 2 – Conteúdos de cada prova de *Língua Portuguesa*.

Conteúdos	Patos	Paraíba
Coesão	1	-
Crase	-	1
Equivalência e transformação de estruturas	1	-
Figuras de linguagem	-	1
Interpretação de texto	3	2
Modos de construção do texto/discurso	2	-
Morfossintaxe	5	6
Ortografia	2	-
Pontuação	1	-
Regência e concordância	3	1
Semântica	4	1
Sintaxe	2	1
Variação linguística	1	1

Fonte: elaboração da autora, 2019.

A tabela 2 acima mostra o resumo das análises das provas, das quais foram examinadas 25 (vinte e cinco) questões de *Língua Portuguesa*. Nela, constam os conteúdos identificados em cada item, que, por sua vez, estão organizados em ordem alfabética. Houve casos em que foram avaliados diferentes temas em uma mesma questão, como por exemplo, a de nº 10 (dez) da Paraíba, que envolvia três assuntos distintos: crase, morfossintaxe e semântica, os quais foram considerados nessa contagem.

É importante ressaltar que o item n° 08 de Patos versou sobre *coesão*, porém, o mesmo não constava no rol dos conteúdos programáticos de *Língua Portuguesa*, mas sim, no programa dos *Conhecimentos Específicos* (ver quadro 1).

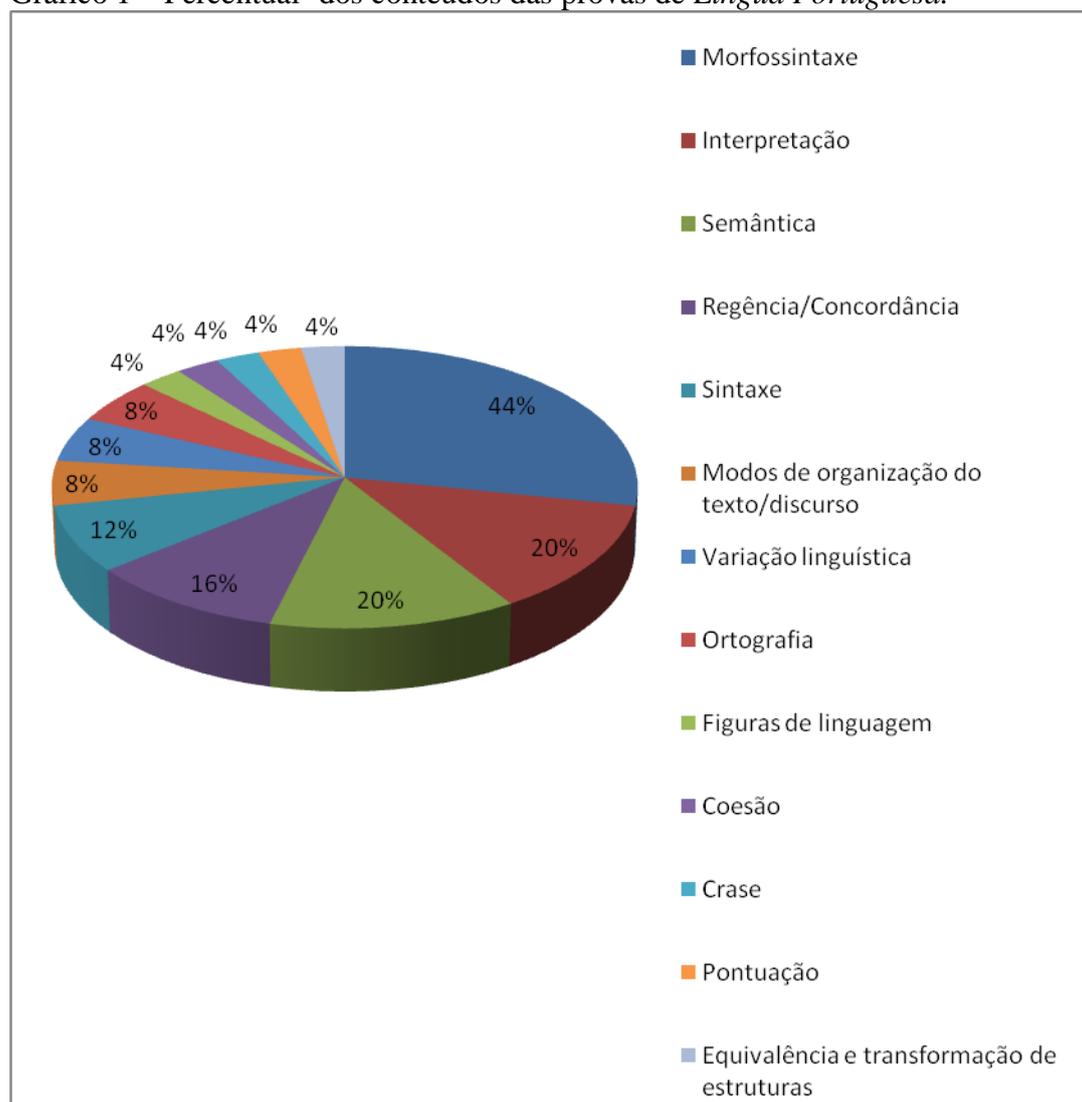
Após essa análise, contabilizamos os conteúdos dos dois certames e organizamos o demonstrativo desse evento na tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Conteúdos das Provas de *Língua Portuguesa*

Conteúdos	Quantidade de questões
Morfossintaxe	11
Interpretação de texto	5
Semântica	5
Regência e concordância	4
Sintaxe	3
Modos de construção do texto/discurso	2
Variação linguística	2
Ortografia	2
Figuras de linguagem	1
Coesão	1
Crase	1
Pontuação	1
Equivalência e transformação de estruturas	1

Fonte: elaboração da autora, 2019.

A tabela 3, supramencionada, contempla o resumo da quantidade real dos conteúdos abordados nas provas de *Língua Portuguesa*, dos 13 (treze) conteúdos listados acima, identificamos 39 (trinta e nove) casos, os quais foram organizados em ordem decrescente em relação ao número de ocorrência. Para uma melhor compreensão do índice percentual desses dados, optamos por construir o gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1 – Percentual³ dos conteúdos das provas de *Língua Portuguesa*.

Fonte: elaboração da autora, 2019.

No gráfico 1, consta o percentual de cada conteúdo avaliado. Notamos que três conteúdos apresentaram índices mais elevados entre os demais, os quais foram explorados em 84% das questões, ou seja, mais da metade da prova. Em primeiro lugar, ficou a morfossintaxe, com 44%; em segundo, a interpretação com 20%; e em terceiro, a semântica também com 20%.

Posto isto, para visualizarmos a forma como esses 3 (três) conteúdos foram abordados nas provas de Patos e Paraíba, optamos por exemplificar com 1 (uma) questão de cada seleção. Desse modo, selecionamos os itens 02, 07 e 11 de Patos e 01, 04 e 10 da

³ O gráfico 1 apresentou resultado maior que 100% porque teve a ocorrência de dois ou três conteúdos para a mesma questão, como pode-se verificar, por exemplo, na questão PARAIBA/IBADE/2017/10/LP que versava sobre três conteúdos: crase, morfossintaxe e semântica.

Paraíba. Com isso, a seguir, abordaremos algumas considerações sobre os conteúdos que foram mais recorrentes nas provas de *Língua Portuguesa*, a saber, as questões que se referiram à morfossintaxe, à interpretação e à semântica.

Como vimos, a morfossintaxe configurou-se como o tema de maior índice percentual, perfazendo 44% das questões. Nos exemplos a seguir, temos a reprodução de um caso de cada certame.

Exemplo 1

(PATOS/CPCON/2017/07/LP) Considere o seguinte fragmento, a respeito da personagem Macabéa:

“Há os que têm. E há os que não têm. É muito simples: a moça não tinha. Não tinha o quê? É apenas isso mesmo: não tinha. Se der para me entenderem, está bem. Se não, também está bem. Mas por que trato dessa moça quando o que mais desejo é trigo puramente maduro e ouro no estio?” (A hora da estrela, Clarice Lispector, 1977, p. 40).

A respeito da regência do verbo TER, no fragmento acima, é CORRETO afirmar que a) é classificado como verbo intransitivo pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, portanto, seu uso nesse texto está de acordo com essa classificação e não se mostra um recurso expressivo para destacar as características da personagem descrita.

b) é classificado como verbo transitivo direto pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, mas nesse texto funciona como intransitivo, o que reforça as características da personagem descrita.

c) é classificado como verbo transitivo direto pela Nomenclatura Gramatical Brasileira e por isso seu uso nesse texto pode ser considerado um erro, provavelmente advindo da ausência de revisão final.

d) é classificado como verbo transitivo indireto pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, portanto, seu uso nesse texto está de acordo com essa classificação e por isso mesmo se mostra um recurso expressivo para destacar as características da personagem descrita.

e) é classificado como verbo bitransitivo pela Nomenclatura Gramatical Brasileira e por isso seu uso nesse texto está em desacordo com essa classificação, por não apresentar o complemento indireto que é exigido pelo verbo, fato este que dificulta a compreensão.

Exemplo 2

(PARAÍBA/IBADE/2017/04/LP) Do ponto de vista da norma culta, o termo destacado em “COMO não atinaram com o verdadeiro jeito de gostar da vida” possui valor de:

- a) conformidade.
- b) concessão.
- c) finalidade.
- d) causa.**
- e) proporção.

O Exemplo 1 apresenta um fragmento do conto “A hora da estrela” de Clarice Lispector, em seguida, requisita a identificação do uso do verbo *ter* e a compreensão da regência em que foi empregado no enunciado. Esse exemplo 1 é um dos casos citados anteriormente sobre itens compostos por mais de um conteúdo, ou seja, a resposta para a referida questão apresentou a compreensão de três temas: a morfossintaxe, a interpretação de texto e a regência “(é classificado como verbo transitivo direto pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, mas nesse texto funciona como intransitivo, o que reforça as características da personagem descrita)”. A morfossintaxe foi abordada no entendimento da função do verbo *ter* na enunciação apresentada; a interpretação de texto, segundo conteúdo mais recorrente nessas provas, está configurada na oração ‘reforça as características da personagem descrita’ quando necessita da compreensão da mensagem transmitida no fragmento; e a regência porque precisa do conhecimento da transitividade do verbo.

O enunciado do exemplo 2 apresenta uma oração que é um recorte do texto-base ‘COMO não atinaram com o verdadeiro jeito de gostar da vida’, e requisita que o candidato identifique a função do termo destacado, a resposta para a assertiva indica uma oração causal. Consideramos que o comando dessa questão foi claro, direto e objetivo. Nessa, nos deparamos com uma observação do fenômeno linguístico e a categorização da função sintática da conjunção realçada no exemplo dado.

Observamos que as questões analisadas neste bloco foram construídas a partir de um fragmento, na primeira, e uma oração, na segunda, as duas retiradas de um texto-base, e ambas se mostraram voltadas para a metalinguagem. O comando requisitado foi para que o candidato examinasse um termo em destaque para indicar a alternativa correspondente à função exercida por ele.

O exemplo 1 se diferenciou do exemplo 2 por ser uma questão mista, isto é, composta por três conteúdos diferentes, e, também, por exigir além da identificação da regência verbal, a compreensão do fenômeno linguístico como um recurso de caracterização da personagem do texto. Enquanto o exemplo 2 se caracterizou apenas pela identificação e classificação sintática de um elemento linguístico.

O segundo conteúdo mais recorrente foi a interpretação de texto com um índice de 20% das questões. Vejamos como se configuraram nos exemplos a seguir.

Exemplo 3

TEXTO 5:

Diga como andas que te direi quem és

Saia, calça, maiô, bermuda, salto, sapato, homem, cintura, silhueta, cabelo, eu, tu, eles, elas, elxs. Se a moda é moda, ela vai abarcar todos os substantivos e pronomes acima e mais um pouco. Óbvio? Nem para todo mundo. [...]

Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, moda é: “O uso passageiro que rege, de acordo com o gosto do momento, a maneira de viver, de vestir, etc; o modo de vestir; modo, costume, vontade.” Se seguirmos essa definição, provavelmente conseguiríamos apontar algumas tendências do universo fashion que nos regem por agora. Uns diriam algumas cores da estação, outros citariam os cortes e costuras do momento, e nós, com certeza, comentaríamos sobre gênero. Sim, para quem ainda não entendeu, estamos falando sobre a moda agender, genderless ou gender-bender.

Apesar de um grande panorama histórico que levou a moda agender a existir, seu auge aconteceu em 2015, quando Alessandro Michele assumiu a linha criativa da Gucci e apresentou na temporada de inverno da Europa uma coleção misturando modelagens e silhuetas até o público não conseguir identificar o gênero de cada um dos modelos que entrasse na passarela.

A partir daí, o universo da moda abriu espaço total para que essa desconstrução de padrão tomasse os holofotes das passarelas e da mídia. [...] A partir do fim do século 19, tornou-se quase impossível dissociar a revolução de costumes da moda. Hoje, quando os questionamentos acerca dos padrões da sociedade patriarcal estão cada vez mais pungentes, a moda agender é um dos maiores gritos que a sociedade produz em relação à liberdade de ser o que se é. “Vivemos em uma época em que aceitar as diferenças – ou lutar pela igualdade – é impositivo. A moda reflete isso. [...] São convenções da cultura ocidental que estão sendo questionadas”, comenta Lilian Pacce.

Por ser algo que podemos considerar recente, tanto a luta pela liberdade de gênero como a moda agender ainda têm um longo caminho a ser trilhado até de que, de fato, alguns padrões sejam quebrados. No entanto, já se questiona qual é o papel dessa moda em nossa sociedade atual. “A moda agender, por ser muito recente, ainda não respondeu 'de qual lado está'. [...] trata-se de perguntar: quais gêneros, eles também construídos cultural e socialmente, estão sendo revisitados na composição de determinado vestuário?”, questiona Brunno Almeida.

Sendo ainda uma ponta do iceberg a respeito da liberdade, a moda vem ganhando força como uma das principais armas contra o preconceito e a intolerância.

(Renata Vomero, In: Revista da Cultura, abril/2017, p. 37-41. Grifos da autora)

(PATOS/CPCON/201711/LP) A respeito do percurso argumentativo do Texto 5, é CORRETO afirmar que

- a) a autora inicia o texto definindo termos, para, em seguida, apresentar os depoimentos de Lilian Pacce e Brunno Almeida que se valem dos mesmos argumentos para defender o papel da moda agender na sociedade atual.
- b) a autora inicia o texto definindo termos, para, em seguida, apresentar os depoimentos de Lilian Pacce e Brunno Almeida que, respectivamente, corroboram e problematizam o papel da moda agender na sociedade atual.**

- c) a autora inicia o texto caracterizando o que seria moda e moda agender, devido à falta de obviedade na definição desses conceitos, e apresenta o depoimento de Brunno Almeida para defender a ideia de que a moda agender não tem papel social relevante na quebra de padrões.
- d) a autora inicia o texto caracterizando o que seria moda e moda agender, devido à falta de obviedade na definição desses conceitos, e apresenta o depoimento de Lilian Pacce para contrariar a ideia de que a moda agender tem papel social relevante na quebra de padrões.
- e) a autora inicia o texto apresentando um panorama histórico a respeito dos termos moda e moda agender, em seguida recupera dois depoimentos que contradizem a tese de que a moda agender tem papel social relevante na quebra de padrões.

Exemplo 4

TEXTO 01:

São Paulo, 10 novembro 1924
 Meu caro Carlos Drummond

[...] Eu sempre gostei muito de viver, de maneira que nenhuma manifestação da vida me é indiferente. Eu tanto aprecio uma boa caminhada a pé até o alto da Lapa como uma tocata de Bach e ponho tanto entusiasmo e carinho no escrever um dístico que vai figurar nas paredes dum bailarico e morrer no lixo depois como um romance a que darei a impassível eternidade da impressão. Eu acho, Drummond, pensando bem, que o que falta pra certos moços de tendência modernista brasileiros é isso: gostarem de verdade da vida. Como não atinaram com o verdadeiro jeito de gostar da vida, cansam-se, ficam tristes ou então fingem alegria o que ainda é mais idiota do que ser sinceramente triste. Eu não posso compreender um homem de gabinete e vocês todos, do Rio, de Minas, do Norte me parecem um pouco de gabinete demais. Meu Deus! Se eu estivesse nessas terras admiráveis em que vocês vivem, com que gosto, com que religião eu caminharia sempre pelo mesmo caminho (não há mesmo caminho pros amantes da Terra) em longas caminhadas! Que diabo! estudar é bom e eu também estudo. Mas depois do estudo do livro e do gozo do livro, ou antes vem o estudo e gozo da ação corporal. [...] E então parar e puxar conversa com gente chamada baixa e ignorante! Como é gostoso! Fique sabendo duma coisa, se não sabe ainda: é com essa gente que se aprende a sentir e não com a inteligência e a erudição livresca. Eles é que conservam o espírito religioso da vida e fazem tudo sublimemente num ritual esclarecido de religião. Eu conto no meu “Carnaval carioca” um fato a que assisti em plena avenida Rio Branco. Uns negros dançando o samba. Mas havia uma negra moça que dançava melhor que os outros. Os jeitos eram os mesmos, mesma habilidade, mesma sensualidade mas ela era melhor. Só porque os outros faziam aquilo um pouco decorado, maquinizado, olhando o povo em volta deles, um automóvel que passava. Ela, não. Dançava com religião. Não olhava pra lado nenhum. Vivía a dança. E era sublime. Este é um caso em que tenho pensado muitas vezes. Aquela negra me ensinou o que milhões, milhões é exagero, muitos livros não me ensinaram. Ela me ensinou a felicidade.

(ANDRADE, Mario de. A lição do amigo: cartas de Mario de Andrade a Carlos Drummond de Andrade. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1982, pp. 3-5)

(PARAIBA/IBADE/2017/01/LP) Sobre o texto leia as afirmativas a seguir:

- I. Do fato de certas pessoas não terem gosto pela vida, surgem sentimentos de tristezas, cansaço e falsa alegria.
- II. O texto revela a visão pessimista de mundo sentida pelo locutor em suas observações da realidade da vida.
- III. O texto, em certo momento, faz uma crítica aos moços de tendência modernista que vivem em gabinetes e não observam a vida.

Está correto apenas o que se afirma em:

- a) II.
- b) II e III.
- c) **I e III.**
- d) I e II.
- e) III.

O exemplo 3, inicialmente, apresenta o texto “Diga como andas que te direi quem és”, de Renata Vomero. O comando requisitado foi para observar o movimento argumentativo do texto. Com isso, é esperado que o candidato aponte para a resposta “(a autora inicia o texto definindo termos, para, em seguida, apresentar os depoimentos de Lilian Pacce e Brunno Almeida que, respectivamente, corroboram e problematizam o papel da moda agender na sociedade atual)”. Para isso, precisa estar ciente de duas habilidades: a interpretação de texto e dos modos de construção do texto/discurso. Percebamos que o candidato precisa realizar uma leitura atenciosa, pois necessita da compreensão global do texto, como também a identificação de como foi o desenvolvimento da discussão do tema, ou seja, como a argumentação foi construída, para assim, por meio de uma análise minuciosa das alternativas, sinalizar a resposta correta.

O exemplo 4 apresenta a crônica “A lição do amigo: cartas de Mario de Andrade a Carlos Drummond de Andrade”. Essa é uma questão de interpretação que exige uma leitura muito atenta do texto e das afirmações propostas sobre ele, sendo que a compreensão global do texto é necessária para a resolução da mesma. Foram postas três assertivas referentes ao texto para serem julgadas pelos candidatos como verdadeiras ou falsas sinalizando a resposta (I e III) como correta. A forma como o enunciado foi construído não exigiu do conhecimento sobre as características do gênero textual, apenas a compreensão do conteúdo veiculado no texto.

Verificamos que os dois exemplos que compõem este bloco de análise foram formulados com base em um texto principal. Em ambos, as questões foram estruturadas

de modo a verificar se o candidato é capaz de compreender textos identificando informações e, ainda, analisando os elementos constitutivos do texto para a indicação da alternativa correta. No entanto, o exemplo 3 se mostrou um pouco mais complexo, pois, além da interpretação textual, solicitou, também, o entendimento de como a argumentação foi construída no texto, ao passo que o exemplo 4 abordava somente a análise de algumas assertivas acerca do texto-base para que fossem julgadas as que estavam corretas.

O terceiro conteúdo analisado foi a semântica, com um percentual de 20% das questões. A seguir, veremos dois exemplos.

Exemplo 5

(PATOS/CPCON/2017/02/LP) No TEXTO 2, abaixo, o autor problematiza a definição tradicional de sinonímia como “igualdade de significados”, através das correlações entre as palavras velho e idoso.

TEXTO 2

IDOSOS

No dia do meu aniversário de 69 anos, escrevi uma crônica com o título “Fiquei velho”... Eu estava feliz quando escrevi. Mas minha crônica provocou protestos. Muitos velhos não gostam de ser chamados de “velhos”. Querem ser chamados de “idosos”. [...] “Idoso” é a palavra que a gente encontra em guichês de supermercado e banco: fila dos idosos, atendimento preferencial. Recuso-me a ser definido por supermercados e bancos. “Velho”, ao contrário, é palavra poética, literária.

(Alves, Rubem. In: Quarto de Badulaques. São Paulo: Parábola, 2003, p. 74)

Identifique o trecho no qual a substituição da palavra destacada, pela palavra “idoso(a)”, seria possível e NÃO provocaria alteração no sentido do texto:

- a) “EURICÃO – Venham! Rá, rá! Então vocês queriam roubar o **velho** Euricão Árabe, hein? Euricão Engole-Cobra! Pois sim! Mas, se eu não cuida, as cobras é que vão me engolir.” (Trecho de “O santo e a porca”, de Ariano Suassuna, p. 41).
- b) “Olhando seus cabelos tão bonitos, Beijo suas mãos e digo: Meu querido, meu **velho**, meu amigo” (Erasmu Carlos e Roberto Carlos, 1979).
- c) “**E quando a gente foi criar a família, além de ela ser real, que tem as coisas chatas, brigas, diferenças de idade, que tivesse também humor, que saiba levar a vida com humor, porque isso vai criar uma simpatia maior para nossa marca. (...) Porque em geral a margarina é vendida para a dona-de-casa, nos seus quarenta ou cinquenta anos, e a imagem da velha que ela gostaria de ser é continuar como ela é, continuar jovem ou até mais. Então, a nossa VELHA do filme é uma velha bem moderna, tanto que ela tem namorado. [...]**” (Depoimento

de um publicitário, no artigo “O velho na Propaganda”, de Guita Grin Debert, publicado na Revista Cad. Pagu n. 21, 2003.).

d) “O velho era magro e seco, com profundas rugas na parte de trás do pescoço. As manchas castanhas do benigno cancro da pele que o sol provoca ao reflectir-se no mar dos trópicos viam-se-lhe no rosto. Tudo nele e dele era **velho**, menos os olhos, que eram da cor do mar e alegres e não vencidos.” (Trecho de “O velho e o Mar”, Ernest Hemingway, p. 03, disponível em <http://bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/services/e-books/>).

e) “Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega — tudo malandro **velho** — começou a desconfiar da velhinha [...]” (Trecho de “A velha contrabandista”, Stanislaw Ponte Preta. In: Para gostar de ler, vol 8, Ática, 1991, p. 17).

Exemplo 6

(PARAIBA/IBADE/2017/10/LP) Considere as seguintes afirmações sobre aspectos da construção do texto:

- I. Na frase “cansam-SE, ficam tristes ou então fingem alegria o que ainda é mais idiota do que ser sinceramente triste.”, o termo destacado retoma tem valor reflexivo.
- II. Atentando para o uso do sinal indicativo da crase, o A, na expressão adverbial em destaque “Eu tanto aprecio uma boa caminhada A PÉ até o alto da Lapa”, deveria ser acentuado.
- III. Na frase “Eu conto no meu ‘Carnaval carioca’ um fato a que ASSISTI em plena Avenida Rio Branco.”, o verbo destacado aponta para o sentido de presenciar.

Está correto apenas o que se afirma em:

- a) I.
- b) I e II.
- c) II.
- d) II e III.
- e) **I e III.**

A questão do exemplo 5 apresenta uma contextualização sobre a discussão da definição tradicional de sinonímia como “igualdade de significados”, para isso, utiliza-se do texto “Idosos”, de Rubens Alves, em que o autor faz correlações entre as palavras *velho* e *idoso*. Isso posto, o candidato deveria analisar o texto com bastante atenção, em seguida, exigia uma leitura bem minuciosa das alternativas. O comando do enunciado foi para observar se nas assertivas o sentido do termo *velho(a)*, empregado em trechos de diferentes gêneros discursivos circulados socialmente (obras literárias, canção e artigo), correspondia ao mesmo sentido do vocábulo *idoso(a)*.

Nesse entendimento, na análise das alternativas o candidato deveria observar que a palavra *velho(a)* foi utilizado com quatro sentidos distintos (experiente, amigo, antigo e idoso) este último como a resposta para a referida questão, pois foi empregado com o mesmo sentido.

Assim, com esse discernimento, podemos constatar que não existem sinônimos perfeitos, logo, dependendo do contexto, a palavra pode assumir outros significados na sentença. Desta maneira, verificamos que é uma questão epilinguística, cuja reflexão está voltada para os usos situados da linguagem e seus efeitos de sentido. Não bastava, pois, apenas dominar os elementos requisitados, era necessário compreender a situação na qual ele foi aplicado para chegar à resposta correta.

A questão do exemplo 6 apresenta três afirmativas do texto-base ‘A lição do amigo: cartas de Mario de Andrade a Carlos Drummond de Andrade’, em que o candidato deveria julgá-las como verdadeiras ou falsas. Cada assertiva abordou um conteúdo distinto: semântica, morfossintaxe e crase. A semântica configurou-se na terceira assertiva “(Na frase “Eu conto no meu ‘Carnaval carioca’ um fato a que ASSISTI em plena Avenida Rio Branco.”, o verbo destacado aponta para o sentido de presenciar)”; já a morfossintaxe foi empregada na função sintática do verbo ‘cansam-SE’ com valor reflexivo; e a crase, na segunda assertiva, com a falsa indicação para o uso do acento grave na expressão ‘caminhada A PÉ’.

Percebemos que esses dois exemplos, de modo geral, são bem distintos; A abordagem do exemplo 5 leva o candidato a refletir sobre a aplicação do tema avaliado não apenas no texto-base da questão, mas também em diferentes gêneros discursivos, configurando-se uma atividade epilinguística. Já o exemplo 6, conforme foi apresentado, possui um nível de complexidade baixo em relação à anterior, visto que o candidato deveria apenas caracterizar os temas avaliados (semântica, morfossintaxe e crase), julgando as assertivas como verdadeiras ou falsas, sem que fosse necessária uma reflexão acerca do uso desses temas.

Nessas provas, constatamos que os conteúdos foram apresentados de forma contextualizada, pois os enunciados das questões foram construídos por trechos de textos presentes nessas provas. Nesse aspecto, a prova de Patos foi mais produtiva porque apresentou seis diferentes gêneros textuais, ampliando, assim, a aplicabilidade dos temas avaliados. Já, a prova da Paraíba versou apenas sobre um único texto para avaliar os conhecimentos linguísticos.

Por outro lado, as questões se apresentaram em níveis de complexidades distintas, exigindo do candidato uma maior atenção, já outras menos complicadas. Com exceção apenas dos exemplos 1 e 5 que apresentaram uma abordagem epilinguística, enquanto as demais se configuraram como metalinguísticas. E ainda, também, houve questões mistas, como foi apontado, por exemplo, a questão 10 da Paraíba em que três conteúdos foram privilegiados.

4.2 Conteúdos Específicos

No evento em estudo, também analisamos o caderno das provas de *Conhecimentos Específicos*. Examinamos cada questão e identificamos os conteúdos testados em cada prova. Depois, organizamos o resultado desse estudo na tabela 4, conforme veremos a seguir.

Tabela 4 – Conteúdo de cada prova de *Conhecimentos Específicos*

Conteúdos Específicos	Patos	Monteiro	Paraíba
Acentuação	-	1	-
Coesão e coerência	3	-	3
Crase	1	1	1
Equivalência e transformação de estruturas	2	-	3
Figuras de linguagem	-	1	1
Fonética	-	1	-
Gênero textual	-	2	-
Interpretação de texto	3	3	4
Literatura	-	2	1
Modos de construção do texto/discurso	4	-	4
Morfologia	-	2	1
Morfossintaxe	10	4	6
Ortografia	-	3	-
Pontuação	2	1	1
Regência e concordância	1	3	2
Semântica	2	2	-
Sintaxe	3	6	2
Variação linguística	3	-	1

Fonte: elaboração da autora, 2019.

Na tabela 4 constam todos os conteúdos identificados em cada questão, inclusive, as questões apresentaram a mesma característica da prova anterior, ou seja, temas distintos na mesma questão, por exemplo, a de nº 07 (sete) de Monteiro versava sobre

interpretação de texto, semântica e morfossintaxe, os quais foram todos considerados na contagem dos dados.

Note que entre os 18 (dezoito) conteúdos descritos no *quadro 5* referente às 63 questões analisadas, alguns deles foram mais recorrentes do que outros. A morfossintaxe apresentou 16 (dezesseis) casos, enquanto a Literatura, que também é um dos conhecimentos imprescindíveis na formação inicial do professor de Língua Portuguesa, apresentou apenas 3 (três), já a fonética e acentuação com 1 (um) evento apenas.

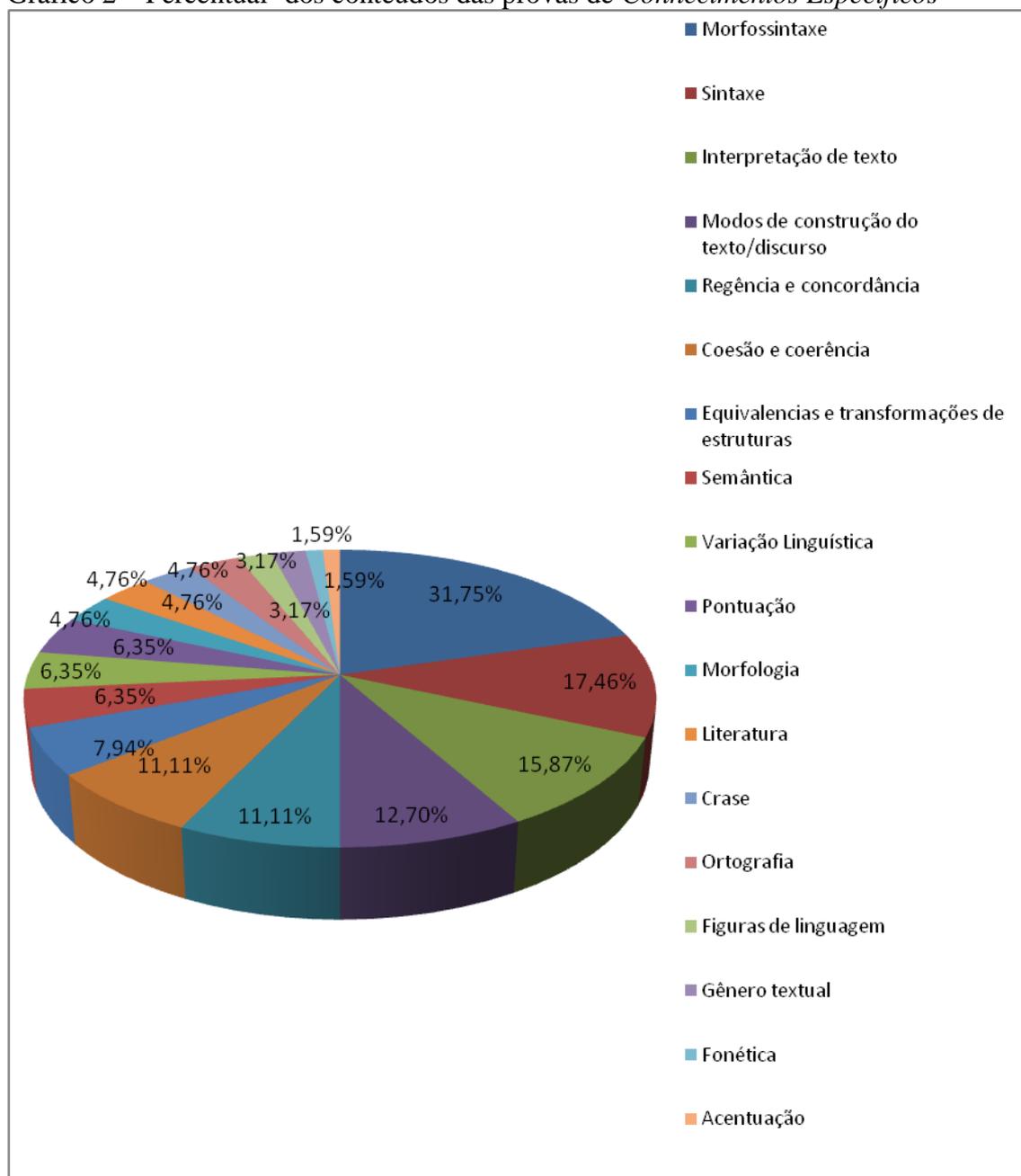
Com esses dados, agrupamos os conteúdos das provas de *Conhecimentos Específicos* de Patos, Monteiro e Paraíba, e construímos a tabela 5 para expor o resultado dessa contagem, conforme segue descrito abaixo.

Tabela 5 – Conteúdos das Provas de *Conhecimentos Específicos*

Conteúdos	Quantidade de questões
Morfossintaxe	20
Sintaxe	11
Interpretação de texto	10
Modos de construção do texto/discurso	8
Coesão e coerência	6
Regência e concordância	6
Equivalência e transformação de estruturas	5
Semântica	4
Variação linguística	4
Pontuação	4
Morfologia	3
Literatura	3
Crase	3
Ortografia	3
Figuras de linguagem	2
Gênero textual	2
Fonética	1
Acentuação	1

Fonte: elaboração da autora, 2019.

A tabela 5 acima apresenta a síntese dos conteúdos identificados nas 63 (sessenta e três) questões analisadas, os quais foram organizados em ordem decrescente. Dos 18 (dezoito) conteúdos listados acima, totalizamos 96 (noventa e seis) ocorrências. Com esses dados construímos o gráfico 2, para observarmos o índice percentual de cada um, conforme veremos a seguir.

Gráfico 2 – Percentual⁴ dos conteúdos das provas de *Conhecimentos Específicos*

Fonte: elaboração da autora, 2019.

Observamos que o gráfico 2 mostra o percentual de todos os conteúdos. Notamos que 3 (três) deles obtiveram maior incidência entre os demais, correspondendo a 65,04% das questões. Em primeiro lugar, identificamos a morfossintaxe com 31,71%; em segundo, a sintaxe com 17,46%; e, em terceiro, a interpretação de texto com 15,87%.

⁴ O gráfico 1 apresentou resultado maior que 100% porque teve a ocorrência de dois ou três conteúdos para a mesma questão, como pode-se verificar, por exemplo, na questão PATOS/CPCON/2017/36/CE que versava sobre três conteúdos: morfossintaxe, sintaxe e coesão.

Para visualizarmos como esses conteúdos foram abordados, apresentaremos a descrição de uma questão de cada seleção para compararmos as semelhanças e diferenças entre as provas. Para isso, selecionamos os itens de nº 32, 36, 38 de Patos; 07, 17 e 28 de Monteiro; e 38, 39 e 42 da Paraíba.

A seguir, abordamos algumas considerações sobre esses conteúdos com maior incidência na prova de *Conhecimentos Específicos*, a saber, as questões que se referiram à morfossintaxe, sintaxe e semântica, respectivamente.

Vejam os itens da morfossintaxe, que apresentou um índice de 31,71%, foi abordada nas questões abaixo.

Exemplo 7

(PATOS/CPCON/2017/38/CE) A partícula **SE** assume diferentes funções, conforme a sua disposição na oração. Os trechos a seguir confirmam essa asserção:

- I. A conversa que não **se** pode ouvir.
- II. Sem que a íntegra da conversa venha à tona, é impossível saber **se** é inócua ou **se** compromete Temer.
- III. Como o governo está convicto de que nada o compromete, bem faria **se** brigasse pela divulgação, e não pela censura.

Assinale a alternativa que revela a classificação CORRETA, em sequência, do item sob análise:

- a) **Partícula apassivadora; conjunção integrante; conjunção integrante; conjunção condicional.**
- b) Partícula apassivadora; conjunção integrante; conjunção integrante; conjunção integrante.
- c) Índice de indeterminação do sujeito; conjunção integrante; conjunção integrante; conjunção condicional.
- d) Índice de indeterminação do sujeito; conjunção condicional; conjunção integrante; conjunção condicional.
- a) Partícula apassivadora; conjunção condicional; conjunção integrante; partícula apassivadora.

Exemplo 8

A questão 17 se refere ao anúncio seguinte:



“Sem a sua ajuda, as vítimas do câncer têm muito mais a perder.” (Disponível em: <http://www.putasacada.com.br/cancerlaiaute-bahia>. Acesso em: 20/4/2012.)

(MONTEIRO/COMPASS/2017/17/CE) Como se classifica morfologicamente a palavra “esperança”?

- a) Substantivo simples, próprio, abstrato, feminino.
- b) Substantivo composto, comum, abstrato, feminino.
- c) **Substantivo simples, comum, abstrato, feminino.**
- d) Substantivo simples, comum, concreto, feminino.
- e) Substantivo simples, comum, abstrato, masculino.

Exemplo 9

(PARAIBA/IBADE/2017/38/CE) Em “Vinte anos atrás, choque de gerações ERA choque entre pais e filhos”. O verbo em destaque une uma propriedade qualquer a uma característica expressa a seguir. Nesta perspectiva, esse verbo é chamado:

- a) **de ligação.**
- b) de predicação intransitiva.
- c) transitivo objetivo.
- d) transitivo direto e indireto.
- e) biobjetivo.

O exemplo 7 apresenta três fragmentos retirados do texto-base “A conversa que não se pode ouvir”, trecho de uma reportagem da revista *Veja* de 22/02/2017. O comando da questão requisita a análise da partícula *se*, presente nos três fragmentos do texto. Observamos que o candidato deveria indicar a alternativa que corresponde à classificação correta da partícula *se*, de modo a confirmar a asserção de que tal partícula pode assumir diferentes funções, visto a maneira como se dispõe nas orações “(partícula apassivadora; conjunção integrante; conjunção integrante; conjunção condicional)”.

O exemplo 8 exibe um anúncio publicitário que tem por intuito ajudar pessoas com câncer; nele, a palavra “esperança” aparece em destaque. Em seguida, o comando do enunciado solicita a classificação da palavra “esperança”. Para responder a essa questão, é necessário que o candidato tenha conhecimento da classe dos substantivos, de modo a indicar a alternativa que corresponde à classificação do substantivo “esperança” “(substantivo simples, comum, abstrato, feminino)”.

O exemplo 9 apresenta um fragmento do texto-base “Além do ano letivo”, de Mario Sérgio Cortella; o enunciado da questão requisita a classificação do termo em destaque no fragmento exibido. Desta forma, requer que o candidato aponte a alternativa que diz respeito à categorização da função sintática realizada pelo verbo *era* na oração, tendo como parâmetro a assertiva de que esse verbo, no fragmento, está unindo uma propriedade a uma característica (verbo de ligação). Nesse sentido, a morfossintaxe se apresenta na questão ao abordar a função do verbo *era*.

Verificamos, a partir das análises dos exemplos deste bloco, que as questões dos três certames são bastante semelhantes, seja pela maneira como foram construídas, seja pelo comando dado por elas. Apesar de se pautarem em algum texto, todas as atividades se caracterizaram como metalinguísticas, uma vez que exigiram do participante apenas a identificação e classificação morfosintática de termos que apareceram em destaque em cada enunciado. Além de não exigirem de uma reflexão acerca do uso de tais termos para a produção de sentidos no texto. Ademais, todos os três exemplos se mostraram em um mesmo nível de complexidade.

O segundo conteúdo mais recorrente nessa prova foi a sintaxe com o percentual de 17,46 %. Abaixo seguem os exemplos de cada certame analisado que exigiam tal conteúdo:

Exemplo 10

(PATOS/CPCON/2017/36/CE) Sobre as funções de determinadas partículas que fazem parte das estruturas oracionais do texto, é CORRETO afirmar que

- a) o pronome demonstrativo ISSO, em “Digo isso sempre” (linha 3-4), sinaliza para a frase subsequente, funcionando como uma forma referencial catafórica.
- b) o advérbio COMO, usado na fala do entrevistador, tem sentido causal.
- c) o conector QUE, usado no sub-título da matéria, é um pronome relativo que introduz oração adjetiva restritiva.
- d) a função de COMO nas duas ocorrências do sub-título da matéria é de conjunção introdutora de oração adverbial com matiz causal.
- e) **a conjunção QUANDO pode expressar “tempo” e “condição”, sendo usada com valor condicional em “só deve ser consumida quando há uma ruptura na saúde” (linhas 7-8) e temporal em “que é quando o médico prescreve um medicamento”.**

Exemplo 11

(MONTEIRO/CONPASS/2017/28/CE) Identifique a função sintática do termo destacado em:

“A resposta aos grevistas não os convenceu”

- a) **complemento nominal**
- b) adjunto adnominal
- c) objeto indireto
- d) objeto direto
- e) predicativo

Exemplo 12

(PARAIBA/IBADE/2017/39/CE) Em “As coisas tem mudado muito velozmente, a tal ponto QUE A MEMÓRIA FICA FUGAZ”. A construção destacada exemplifica uma oração com ideia:

- a) Subjetiva
- b) Conclusiva
- c) Explicativa
- d) Restritiva
- e) **Consecutiva**

O exemplo 10 foi construído com base no texto “Maconha na farmácia”, trecho de uma entrevista da revista Veja de 21/12/2016, e o comando requisitado foi para analisar as funções de algumas partículas presentes em algumas estruturas oracionais do texto. Nesse sentido, esperava-se que o candidato indicasse como resposta correta a alternativa E “(a conjunção QUANDO pode expressar “tempo” e “condição”, sendo usada com valor condicional em “só deve ser consumida quando há uma ruptura na saúde” (linhas 7-8) e temporal em “que é quando o médico prescreve um medicamento”)”.

Observamos que o foco da questão está na análise da função das partículas *isso*, *como*, *que* e *quando*, caracterizando-se, portanto, pela sintaxe. Mas além deste, verificamos mais dois conteúdos presentes na composição da atividade: a morfossintaxe, no entendimento da classificação morfológica das partículas (pronome demonstrativo *isso*, advérbio *como*, pronome relativo *que*, conjunção *quando*) e da classificação sintática de tais partículas no texto; e a coesão, relacionada à utilização dessas mesmas partículas como elementos de conexão entre ideias expostas no texto.

O exemplo 11 apresenta para análise uma oração descontextualizada, já que não é recorte de nenhum texto-base exibido pelas provas. A questão pede a identificação da função sintática do termo “aos grevistas”, em destaque na oração. Observamos que o comando dado na questão esperava apenas que o candidato observasse a disposição de um termo na oração exposta e indicasse a classificação correta desse termo, conforme a função exercida por ele “(complemento nominal)”.

O enunciado do exemplo 12 apresenta mais um recorte do texto-base “Além do ano letivo” de Mario Sérgio Cortella; e requisita a análise de uma construção em destaque no fragmento em exibição. A sintaxe é abordada no entendimento da função sintática da expressão “que a memória fica fugaz”, a qual classifica-se como oração adverbial consecutiva. Outra vez, verificamos que o candidato deveria indicar a alternativa correta que corresponde à função exercida por aquela expressão dentro da oração.

Nos exemplos analisados neste bloco, observamos, assim como ocorreu nas questões do bloco anterior, que algumas questões como a do exemplo 10, de Patos, e do exemplo 12, da Paraíba, foram construídas apoiadas em fragmentos retirados de um texto-base. Em contrapartida, o exemplo 11, de Monteiro, apresentou para análise uma sentença descontextualizada. Porém, sendo construída deste ou daquele modo, o comando dado nas questões dos três certames foi o mesmo: identificar e classificar sintaticamente termos ou estruturas em destaque nas sentenças exibidas. Dessa maneira, todas as questões se caracterizaram por serem metalinguísticas, destituídas de reflexão quanto ao uso linguístico.

Dentre os três exemplos analisados, verificamos que a questão de Patos possui um pouco mais de complexidade do que as demais, pois para a verificação da procedência de cada alternativa, o candidato deveria retornar ao texto-base para observar o contexto em que foi empregado os termos alvo da análise e, assim, confirmar ou não as afirmativas, o que não foi necessário nas questões dos exemplos 11 e 12. Além disso, o exemplo de Patos também se diferencia dos demais por ser uma questão mista, composta por três conteúdos distintos.

O terceiro conteúdo com mais recorrência nessas provas foi a interpretação de texto com o percentual de 15,87%. Observemos, a seguir, um exemplo de cada certame com a abordagem desse conteúdo:

Exemplo 13

(PATOS/CPCON/2017/32/CE) No processo de construção do texto, a seleção lexical, além de constituir um fator de coerência, por contribuir para a manutenção da unidade temática, reflete a relação entre as escolhas linguísticas e o gênero textual. A respeito desse aspecto, é possível afirmar que

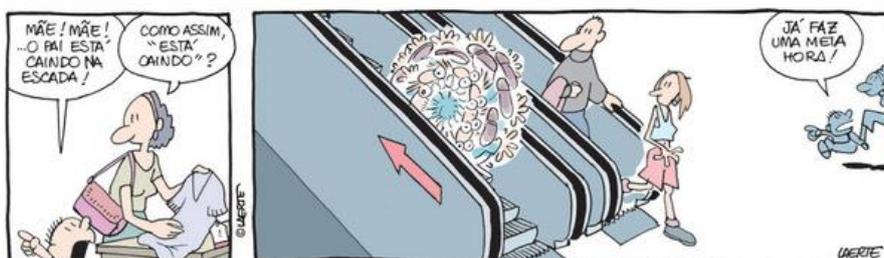
- I. há adequação entre o título e o conteúdo desenvolvido no texto, pois o vocábulo “falácia” mantém uma estreita relação com a informação expressa no segundo parágrafo referente ao argumento do ministro de que a meta fiscal não será cumprida caso não haja a elevação dos impostos.
- II. a precisão e a objetividade são uma regra na linguagem jornalística, mas expressões coloquiais teimam em ocorrer em textos dessa esfera, é o caso de “mão pesada do Estado” (linha 01), “contra a parede” (linha 01), no texto lido, o que deve ser evitado por empobrecê-lo.
- III. considerando o interesse em atrair o leitor, o texto jornalístico explora estruturas simples, coloquiais, em vez de uma sintaxe rebuscada, fato que justifica o uso de estruturas como “em busca da melhor chance de empurrar goela abaixo dos contribuintes uma nova CPMF” (linhas 03-04), que corresponderia aproximadamente a “na tentativa de disfarçar a imposição de uma nova CPMF aos contribuintes”.

Dentre as proposições enumeradas, é(são) CORRETA(S) apenas

- a) III
- b) I
- c) II
- d) I e III**
- e) II e III

Exemplo 14

(MONTEIRO/COMPASS/2017/07/CE) A questão 07 refere-se a tira seguinte:



Das afirmações seguintes:

- I. O fato de o menino utilizar uma forma verbal que indica continuidade de ação chama a atenção da mãe no “primeiro quadrinho”.
- II. A palavra “uma” em “uma meia hora” expressa “cerca de” ou “aproximadamente”.
- III. Na frase “já faz uma meia hora”, a palavra MEIA funciona como advérbio.
 - a) Apenas os itens I e III estão corretos.
 - b) Apenas os itens I e II estão corretos.**
 - c) Apenas os itens II e III estão corretos.
 - d) Todos estão corretos.
 - e) E) Todos estão incorretos.

Exemplo 15

(PARAIBA/IBADE/2017/42/CE) Sobre as ideias do texto analise as afirmativas.

- I. Possui linguagem literária com um tom metalinguístico, apresentando uma crônica que versa sobre o nascimento desse gênero.
- II. O autor utiliza figuras modernas e pouco conhecidas para datar o nascimento da crônica, acreditando que esse gênero nasceu de conversas entre amigos.
- III. Machado de Assis afirma que a crônica nasce de trivialidades, ou seja, de detalhes do cotidiano.
 - a) I e II.
 - b) II e III
 - c) II.
 - d) I e III.**
 - e) I.

O exemplo 13 está relacionado ao texto-base “A falácia que pesa no bolso”, trecho de um artigo de autoria do presidente da OAB, Claudio Lamachia, publicado pelo Jornal

O Globo em 17/04/2017. O comando da questão requisita a análise de três proposições expostas, e, posteriormente, a indicação da alternativa correspondente a aspectos linguísticos que foram utilizados na construção do texto “(I e III)”. Para tanto, esperava-se que o candidato tivesse conhecimento do gênero textual (artigo), e compreendesse o conteúdo abordado pelo seu autor, o qual faz uma crítica ao governo por aumentar os impostos dos brasileiros e não fazer um bom retorno desse dinheiro através dos serviços públicos prestados à população.

As três proposições a serem avaliadas estão voltadas para a relação entre as escolhas linguísticas feitas pelo autor na construção de seu texto e o gênero textual. A primeira delas refere-se à adequação do termo “falácia”, utilizado no título do texto, à crítica feita pelo autor, no desenvolvimento, à argumentação feita pelo ministro da Fazenda para aumentar os impostos, o que requer a leitura e interpretação do texto por parte do candidato para verificar se a afirmação é procedente ou não. Já na segunda e terceira proposições, observamos a abordagem de um segundo conteúdo, a variação linguística, que aparece no tocante ao uso de certas expressões coloquiais no texto, tais como “A mão pesada do Estado”, “contra a parede” e “empurrar goela abaixo”.

Para analisar se o uso dessas expressões é adequado ou não no texto jornalístico em questão, o candidato deveria estar ciente que: 1) os gêneros textuais jornalísticos têm como objetivo principal informar de maneira clara, objetiva e imparcial sobre determinado assunto, como é o caso da notícia, por exemplo, e 2) o gênero artigo permite que o autor da matéria exponha seu ponto de vista sobre um assunto através de julgamentos e opiniões. Logo, o candidato deveria ter o entendimento de que, para conseguir atingir o público leitor de todas as esferas sociais, o autor deveria fazer uso de expressões coloquiais, uma vez que trata em seu texto de um assunto de interesse da população de maneira geral, e utilizar termos mais próximos da realidade das pessoas seria o ideal para tal objetivo. Assim, se tivesse sido abordado com uma linguagem muito rebuscada e técnica, provavelmente, a mensagem não teria o mesmo alcance.

O exemplo 14 utiliza uma tira como base para a construção da questão e, em seguida, requisita a análise de três assertivas a respeito do conteúdo dessa tira, das quais o candidato deveria julgar como corretas “I e II”. Como ocorreu em outros exemplos já analisados, nessa questão observamos a presença de mais de um conteúdo, a saber, a interpretação de texto, a semântica e a morfossintaxe. A interpretação se deu no nível da necessidade da leitura do conteúdo verbal e não-verbal da tira, para que o candidato

conseguisse compreender por que a mãe se espanta ao seu filho lhe dizer que o pai “está caindo”, o que é explicado no segundo quadrinho, em que é mostrado o pai caindo em uma escada rolante. A semântica está presente na segunda assertiva, pautada no sentido da palavra *meia* na expressão “uma meia hora”, que no texto significa “cerca de” ou “aproximadamente”. Já a morfossintaxe aparece na primeira e terceira assertivas, primeiro ao colocar em evidência o uso da forma verbal “está caindo” feito pelo menino, indicando uma ação contínua, e depois ao afirmar que a palavra *meia* em “uma meia hora” estaria exercendo a função de um advérbio, quando, na verdade, está funcionando como numeral.

O exemplo 15 está relacionado com o texto-base “O nascimento da crônica” de Machado de Assis. Apresenta três afirmativas a serem analisadas e julgadas de acordo com o texto como corretas “(I e III)”. Vale salientar que o texto utilizado para a formulação da questão é um texto literário, gênero crônica, e, portanto, solicitava que o candidato tivesse algum conhecimento acerca desse gênero para identificar e considerar a primeira assertiva como correta. No mais, todas as assertivas requereram a interpretação do texto, visto que a leitura e compreensão global do mesmo são essenciais para que elas sejam avaliadas. A primeira assertiva, além de esperar do candidato o conhecimento do gênero textual (texto literário), também esperava que ele compreendesse o conteúdo abordado no texto – o nascimento da crônica. A segunda e a terceira afirmativas exigiam, exclusivamente, que o candidato recorresse ao texto para confirmar tais afirmações, julgando-as como certas ou erradas.

Constatamos que as questões de cada prova analisada neste bloco foram construídas a partir de um gênero textual, sendo que a necessidade do conhecimento do gênero para a resolução de parte dessas atividades foi requerida somente no exemplo 13 e no exemplo 15. Notamos, também, que o modelo como foram construídas as questões é semelhante, visto que todas elas apresentaram assertivas a serem avaliadas e julgadas pelo candidato, o qual deveria responder indicando a alternativa correspondente às que estavam corretas. Além disso, ainda constatamos que os três exemplos são compostos por mais de um conteúdo.

Para fechar esse bloco de análise, é importante trazer as questões que versaram sobre os conhecimentos literários, pois, apesar de apresentar um índice de 4,76%, esse conteúdo é tão importante quanto os conhecimentos linguísticos para o ofício laboral desses profissionais.

No total de 63 (sessenta e três) questões de conhecimentos específicos, verificamos a ocorrência de apenas três casos, 2 (duas) na prova de Monteiro e 1 (uma) na prova da Paraíba. O exemplo 15 acima foi o único caso da prova da Paraíba, o qual abordou dois conteúdos, texto literário (crônica) e interpretação de texto. Os próximos exemplos são as ocorrências encontradas na prova de Monteiro.

Exemplo 16

(MONTEIRO/CONPASS/2017/22/CE) Sua produção inicia-se durante o Romantismo, passeia pelo REALISMO e parece identificar-se, melhor como o Parnasianismo. É considerado pela crítica um dos autores parnasianos brasileiros mais sensíveis. Produziu poemas cheios de sombra e luars, mesmo tendo adotado o ideal da perfeição formal. Trabalhando temas ligados à mitologia, às cenas noturnas e às sensações, oscilava entre a descrição e a sugestão de imagens. No poema “Mal secreto” ele mergulha em um aspecto da condição humana. Estamos nos referindo a:

- a) **Raimundo Correia**
- b) Alberto de Oliveira
- c) Olavo Bilac
- d) Raul Pompeia
- e) Alúcio Azevedo

Exemplo 17

(MONTEIRO/CONPASS/2017/23/CE) Esta obra reúne literatura, noções de geografia e de sociologia. A literatura está na busca pela descrição precisa. A geografia e a sociologia de sua época revelam-se na análise e descrição cuidadosa da terra e na relação entre o homem e esse espaço. Euclides da Cunha usa seu texto para denunciar a destruição do povo de Canudos. Podemos afirmar que trata-se de:

- a) Urupês
- b) Sagarana
- c) Grande Sertão: Veredas
- d) **Os sertões**
- e) Morte e Vida Severina

A questão do exemplo 16 é iniciada com uma contextualização sobre um breve contexto sócio-histórico de um autor que passeou entre três movimentos literários, mas que se reconhece no Parnasianismo; e ainda, de forma bem específica aponta o estilo e as temáticas desenvolvidas em suas obras, em particular, o poema “Mal secreto”. Em seguida, apresenta um comando para cuja resposta é necessário que o candidato tenha o

domínio das características de cada autor apontado nas alternativas para completar corretamente o enunciado dado.

Neste caso, há três autores do movimento Parnasianismo (Raimundo Correia, Alberto de Oliveira e Olavo Bilac), um do Realismo (Raul Pompeia) e um do Naturalismo (Aluísio Azevedo). Contudo, não basta apenas reconhecer a qual movimento os autores correspondem, necessita também compreender as características singulares de cada um. Essa questão se apresentou mais complexa que a anterior, pois exigiu do candidato não só o conhecimento do movimento literário, mas também, as particularidades dos poetas pertencentes ao Parnasianismo, em particular o autor do poema “Mal secreto”, Raimundo Correia. Enquanto, no exemplo 15 exigiu-se apenas a compreensão das especificidades do gênero crônica.

A questão do exemplo 17 exige o conhecimento das características literárias da obra regionalista que narra a Guerra de Canudos no interior da Bahia, de Euclides da Cunha. O autor é um escritor pré-modernista e na sua obra-prima relata um momento histórico da literatura brasileira sobre a vida dos sertanejos. A contextualização do enunciado aborda as características constitutivas da divisão da obra, a primeira, *A terra*, o autor trata da descrição dos aspectos geográficos, botânicos e hidrográficos da região; a segunda, *O homem*, faz um retrato do sertanejo; e a terceira, *A luta*, descreve os combates entre as tropas oficiais e os seguidores do líder Antônio Conselheiro. Nesse contexto, o candidato deveria ter o entendimento de que se trata de uma obra de conteúdo realista e da representação dos sertanejos em uma época histórica para o país, sinalizando a resposta correta, “Os Sertões”.

Constatamos que os exemplos 16 e 17 exigiram do candidato o domínio de conhecimentos de história da literatura. Nesse entendimento, as questões foram construídas de forma contextualizada que requer certo conhecimento dos autores, das características de suas obras e das escolas literárias às quais eles se filiam.

Mas, é preocupante porque as questões de conhecimentos literários são mínimas em relação às questões de conhecimentos linguísticos. Além dessas três questões supracitadas, notamos que tanto as provas de língua portuguesa, quanto a de conhecimentos específicos são compostas por questões cujos enunciados basearam-se em textos literários, porém esses textos foram utilizados para avaliar os conteúdos língua(gem).

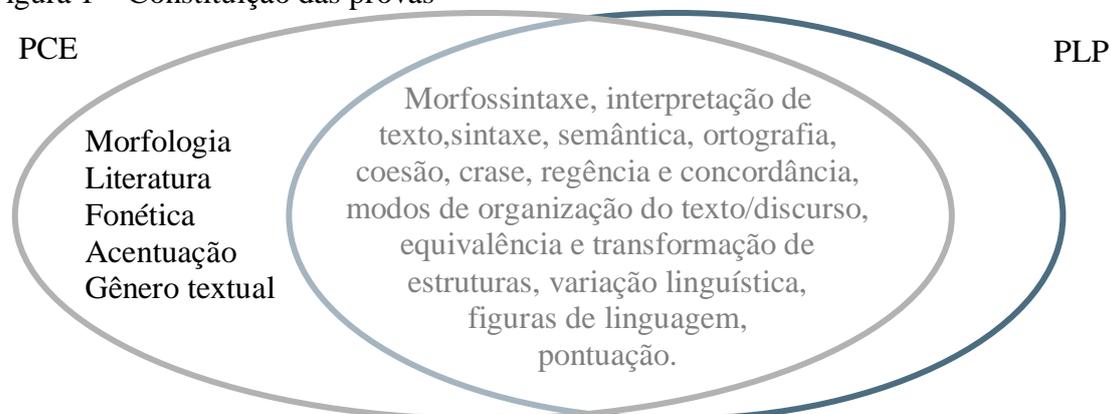
Posto isto, há uma desvalorização da literatura nesses certames como se esse conteúdo fosse menos importante que o de língua(gem), ou seja, é uma incoerência porque os profissionais de língua portuguesa trabalham sob orientação de manuais legais em que essa área de conhecimento está presente no currículo da educação básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação aqui realizada foi norteada por duas principais questões: a) que conteúdos são avaliados nas provas de *Língua Portuguesa* e *Conhecimentos Específicos* de concursos públicos para professores de português realizados no estado da Paraíba no ano de 2017?; e b) Os conteúdos requisitados são os que se esperam na formação acadêmica do professor de língua portuguesa?. Após analisar 88 (oitenta e oito questões) dos concursos da Secretaria de Educação da Paraíba e das prefeituras das cidades de Monteiro e Patos, podemos apresentar respostas às perguntas acima postas.

Em relação à primeira pergunta, podemos afirmar que, entre as 25 (vinte e cinco) questões da prova de Língua Portuguesa, 13 (treze) conteúdos foram avaliados, já nas 63 (sessenta e três) de Conhecimentos Específicos, tivemos 18 (dezoito). Notamos que a prova de Conhecimentos Específicos contemplou os mesmos conteúdos avaliados na prova de Língua Portuguesa. A diferença existente entre elas foi que a prova de Conhecimentos Específicos contemplou 5 (cinco) conteúdos a mais, quais sejam: morfologia, literatura, gênero textual, fonética e acentuação. Ademais, as duas provas avaliaram morfossintaxe; interpretação de texto; semântica; regência e concordância; sintaxe; modos de organização do texto/discurso; variação linguística; ortografia; figuras de linguagem; coesão; crase; pontuação; e equivalência e transformação de estruturas. Sintetizamos na figura 1, a resposta à questão a) que conteúdos são avaliados nas provas de *Língua Portuguesa* e *Conhecimentos Específicos* de concursos públicos para professores de português realizados no estado da Paraíba no ano de 2017?

Figura 1 – Constituição das provas



Fonte: elaboração da autora, 2019.

Diante das análises realizadas das provas de Patos, Monteiro e Paraíba, verificamos que todas elas se equiparam em diversos aspectos. Notamos que não há diferenças significativas entre os conteúdos da prova de *Língua Portuguesa* e a de *Conhecimentos Específicos*, uma vez que dentre os conhecimentos avaliados, a morfossintaxe e a interpretação de texto foram os conteúdos que apresentaram maior incidência nessas provas. Desse modo, há certa incoerência nesse tratamento, tendo em vista que cada prova possui objetivos de avaliação distintos, logo os conteúdos de cada prova deveriam ser abordados de forma diferente, pois o profissional de letras precisa do conhecimento sobre as metodologias do ensino de línguas e a Prova Específica precisa avaliar tal conhecimento.

Assim, a Prova de Língua Portuguesa foi para todos os candidatos de nível superior que, devido às demandas de letramento do ambiente de trabalho, necessitam desse conhecimento. Já, a Prova Específica são conhecimentos técnicos, específicos para o profissional de Letras, ou seja, necessita tanto do domínio da língua quanto dos conteúdos pedagógicos, logo tais conhecimentos deveriam estar relacionados ao ensino de línguas.

Em relação à segunda pergunta, constatamos que os conteúdos avaliados, em parte, têm relação com a formação dos professores de Língua Portuguesa, pois estão expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras. Inclusive, essa é uma perspectiva também defendida por Oliveira (2010), no livro *Coisas que todo professor de português precisa saber*. Contudo, a abordagem teórica dos conteúdos apresentados nas questões da prova de Conhecimentos Específicos não foi relacionada aos conhecimentos pedagógicos que segundo Oliveira (2010) são imprescindíveis para a prática docente. Segundo esse autor, todo professor precisa de pelo menos uma teoria para sustentar suas práticas em sala de aula. É preciso que o candidato demonstre que tenha esse conhecimento teórico e na relação com o conhecimento linguístico dele e o que ele vai fazer na prática enquanto professor. É preciso que o candidato tenha, mas é preciso que a prova avalie tal conhecimento.

Dessa forma, tais conteúdos deveriam voltar-se mais para a didática, pois não basta apenas o conhecimento sobre língua, precisa também ter o entendimento das teorias que subjazem ao ensino. Logo, para o desempenho das funções laborais, esses conhecimentos estão inter-relacionados. Com isso, os temas deveriam estar contextualizados aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), visto que o professor

necessita também desses conhecimentos. Nesse contexto, essa prova não condiz com o profissional que vai atuar na Educação Básica porque não avalia os conhecimentos inerentes a prática docente do ensino de línguas.

Com base nos exemplos analisados nas seções anteriores, principalmente, as questões de morfossintaxe e sintaxe exigiam do candidato apenas a identificação e classificação de termos linguísticos, sem que fosse necessária uma reflexão acerca do uso desses termos, e, portanto, caracterizaram-se como atividades metalinguísticas. As questões relacionadas à interpretação de texto e semântica exigiram mais atenção do candidato, no que diz respeito à leitura e compreensão global do texto, logo apresentaram-se como atividades epilinguísticas, solicitando mais reflexão sobre o uso da língua, para compreender ou atribuir sentidos ao texto.

Posto tudo isso, consideramos que essas provas não são adequadas para avaliar os conhecimentos de uma pessoa com nível superior de ensino, pois os conteúdos abordados e o grau de complexidade exigido nesses certames um bom aluno do Ensino Médio responderia essas provas tranquilamente. Isso é preocupante porque se trata da seleção de bons profissionais. Assim, essas empresas têm o compromisso de selecionar os melhores professores de português que atendam às exigências das nossas escolas, com a responsabilidade de formar jovens para atuar na sociedade como cidadão crítico, autônomo e participativo, de forma que possa interagir nas diversas situações comunicativas, orais ou escritas, com desenvoltura.

Dessa forma, a prova não se adéqua ao público em parte, ou melhor, o que se avalia não seria o que deveria ser avaliado. Isto é, a prova avalia uma competência que não é específica para o profissional docente, mas para todo e qualquer profissional. Falta justamente um lugar dos conhecimentos específicos do professor de português nessas provas.

No entanto, constatamos que a grande maioria das questões envolvia apenas os conceitos linguísticos, como se esses temas fossem os únicos possíveis que poderiam ser avaliados nessas provas. Além deles, sabemos que os conhecimentos literários também estão presentes nos documentos oficiais da formação inicial, os quais o professor de Língua Portuguesa também precisa privilegiar no efetivo exercício em sala de aula. Esse conteúdo apresentou um índice de apenas 4,76% (quatro vírgula setenta e seis por cento) das questões, 2 (duas) na prova de Monteiro e 1 (uma) na prova da Paraíba. Logo, para

esses certames, ser professor de português significa apenas ter os conhecimentos de língua, “desprezando”, assim, os conhecimentos literários.

Acreditamos que as organizadoras dos certames, os estados e os municípios devem repensar sobre as abordagens das provas de Conhecimentos Específicos, tendo em vista as várias possibilidades de contemplar os conteúdos necessários à prática docente, e, efetivamente, relevantes para a atuação do professor em sala de aula. Como também, trazer nos enunciados dessas questões uma abordagem teórica contextualizada aos documentos oficiais sobre o ensino de línguas para tornar esse evento mais significativo para os candidatos.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?**. São Paulo: Cortez, 2013.

BONINI, Adair. A análise crítica de gêneros e a prática profissional: o caso do concurso público para professor em universidades brasileiras. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS, INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON GENRE STUDIES – O ENSINO EM FOCO. Agosto, 2009, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2009. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor> acesso em 10 de janeiro, 2018.

BORGES da SILVA, Simone Bueno. A seleção do professor de português e suas relações com o ensino de escrita. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 2, p. 229-263, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CES 492/2001, homologação publicada no DOU 09/07/2001, seção 1e, p. 50.

BRASIL/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul, PLAZAOLA GIGER, Miren Itziar. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. In: **Pratiques**, 1998, n. 97-98, p. 35-58.

DICIONÁRIO Interativo da Educação. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br> acesso em: 10 de janeiro, 2018.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LINS, Betânia Maria Lidington. **Saberes docentes em provas de concursos para professor de língua portuguesa**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pernambuco, Recife.

MONTEIRO. **Edital** n° 001 de reabertura de concurso público 2017. D.O. do estado da Paraíba, 12 de junho de 2017.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 268.

PARAIBA. **Edital** n° 01/SEAD/SEE de abertura de concurso público 2017. D.O. do estado da Paraíba, 22 de setembro de 2017.

PATOS. **Edital** n° 03/PMP/PB de abertura de concurso público 2017. D.O. do estado da Paraíba, 25 de julho de 2017.

SIGNORINE, Inês. **A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea**. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) Por uma linguística aplicada indisciplinar. Campinas, SP, Parábola, 2006.

SILVA, E. L. MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Disponível em: <http://www.fafit.com.br/revista/index.php/fafit/article/viewFile/10/6>