



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGUAGEM E ENSINO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG

CENTRO DE HUMANIDADES - CH

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS - UAL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO - PPGLE

**CONHECIMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E RELAÇÕES COM A
PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONCURSOS PÚBLICOS DE NÍVEL MÉDIO**

KÁTIA BEZERRA DO LIVRAMENTO

CAMPINA GRANDE – PB

2021

KÁTIA BEZERRA DO LIVRAMENTO

**CONHECIMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E RELAÇÕES COM A
PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONCURSOS PÚBLICOS DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael

CAMPINA GRANDE – PB

2021

- L788c Livramento, Kátia Bezerra do.
Conhecimentos de língua portuguesa e relações com a prática profissional em concursos públicos de nível médio / Kátia Bezerra do Livramento. – Campina Grande, 2021.
106 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Ciências e Tecnologia, 2021.
“Orientação: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael”.
- Referências.
1. Língua Portuguesa – Estudo e Ensino. 2. Concurso Público – Português. 3. Conhecimentos de Língua Portuguesa. 4. Português – Provas Escritas. 5. Prática Profissional – Língua Portuguesa. I. Rafael, Edmilson Luiz. II. Título.

CDU 811.134.3(07)(043)

KÁTIA BEZERRA DO LIVRAMENTO

**CONHECIMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E RELAÇÕES COM A
PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONCURSOS PÚBLICOS DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael

Aprovada em: 17 de setembro de 2021.

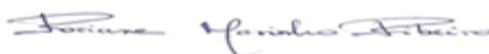
Banca examinadora



Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientador)



Prof. Dr^a. Denise Lino de Araújo
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora interna)



Prof. Dr^a. Roziane Marinho Ribeiro
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora externa)

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinador suplente)

**CAMPINA GRANDE – PB
2021**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele, nada seria possível.

À minha família, em especial, aos meus pais, Zuleide e Francisco, minha base e exemplo de vida. Obrigada pelo amor e apoio em minhas decisões.

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

Ao meu filho, Pedro Henrique, por ser minha fonte de motivação e inspiração.

Aos meus irmãos, Carla e Carlos, e às minhas sobrinhas, Bianca Lorena, Brenda Sophia, Maria Giovanna e Maria Alice, por compreenderem a importância dessa conquista e aceitar a minha ausência quando necessário.

Às minhas amigas, principalmente, Ridayane de Melo Cordeiro, que sempre me ajudou e apoiou durante os nossos longos anos de amizade.

Aos professores que tive ao longo da minha vida, na 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 e o professor Bruno Alves Pereira grandes responsáveis pela minha aprovação no programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino na UFCG. Obrigada de coração!

Ao meu orientador, professor Edmilson Luiz Rafael, pela confiança, por toda paciência e por ter orientado esta pesquisa.

Aos professores do PPGLE, em especial, Denise Lino de Araújo, a quem admiro. Agradeço pelos ensinamentos ao longo de três semestres e pelas valiosas contribuições para a minha pesquisa.

Aos colegas que fazem parte da Linha 3 2018.2, em especial, a Carla Daniela Régis e Isabel Cristina, pelo companheirismo.

Aos membros da banca, professores Denise Lino de Araújo e Roziane Marinho Ribeiro, 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!

RESUMO

Nesta dissertação, investigamos a presença dos conhecimentos de Língua Portuguesa em concursos públicos de nível médio realizados no ano de 2018, nas áreas de Segurança e de Saúde, e suas implicações para a prática profissional. Assim, nossa finalidade é responder às questões da pesquisa: Que conhecimentos de Língua Portuguesa são requeridos em concursos públicos de nível médio? Que relação há entre o que é solicitado como conhecimento de Língua Portuguesa e a prática profissional? Propomos como objetivo geral: analisar os conhecimentos de Língua Portuguesa em editais e provas de concursos públicos de nível médio. Como objetivos específicos, pretendemos: (1) descrever a apresentação e os tipos de conhecimentos nos editais e nas provas; (2) verificar a abordagem teórica subjacente às questões das provas; e (3) perceber e discutir as relações entre os tipos de conhecimentos e a prática profissional. Como fundamentos metodológicos, a pesquisa situa-se no âmbito da Linguística Aplicada crítica e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), de natureza quali-quantitativa (KNECHTEL, 2014) e se apresenta como uma pesquisa documental (LE GOFF, 1997). No que concerne ao aparato teórico que fundamenta o trabalho e norteia nossa análise e discussão, utilizamos as contribuições de Bachelard (1996), Ropé & Tanguy (1997), Sacristán & Gomez (1998), Zabala (1998), Trinquet (2010), Perrenoud (2013), Paz & Costa (2017), cujas discussões permeiam a problematização dos conhecimentos científicos, conteúdos de ensino e sua relação com o letramento laboral; Kleiman (1995; 2007), Travaglia (2002), Marcuschi (2008), Castilho (2010, 2012), Street (2013), Bezerra & Reinaldo (2013), Koch & Elias (2018), entre outros pesquisadores que evidenciam as abordagens teórico-metodológicas sobre os conhecimentos de leitura, escrita, gramática e análise linguística; Afonso (2005), Luckesi (2011, 2018), Libâneo (2013), Moretto (2014), Lino de Araújo (2017), Vasconcellos (2018), que nos proporcionam uma reflexão sobre avaliação e suas implicações. Com base na análise, foi possível perceber os seguintes resultados: (I) os conhecimentos de Língua Portuguesa requeridos em provas de concursos públicos da área de Segurança e Saúde dizem respeito aos eixos *Análise Linguística e Gramática*, *Linguística e Textualidade*, *Leitura*; (II) as análises das 107 (cento e sete) questões demonstraram que 48 (quarenta e oito) delas avaliaram os conteúdos que correspondiam ao eixo de *Análise Linguística e Gramática*, 32 (trinta e duas) ao eixo de *Linguística e Textualidade* e 27 (vinte e sete) ao eixo de *Leitura*; (III) com relação ao tratamento dos conhecimentos avaliados, observamos 60 (sessenta) questões alinhadas ao paradigma tradicional do estudo da língua e 47 (quarenta e sete) delas alinhadas ao paradigma emergente; (IV) as provas de Língua Portuguesa em concursos públicos da área de Segurança e Saúde compreendem a avaliação dos conhecimentos cognitivos dissociados dos conhecimentos que seriam requeridos pela prática profissional; (V) por fim, as abordagens dos conhecimentos apresentam um distanciamento dos *saberes investidos* (letramento laboral) e uma aproximação dos *saberes constituídos* (saber escolarizado).

Palavras-chave: Concurso Público. Provas Escritas. Conhecimentos de Língua Portuguesa. Prática Profissional.

RESUMEN

En esta tesis, investigamos la presencia del conocimiento de la Lengua Portuguesa en los exámenes públicos de nivel medio realizados en 2018, en las áreas de Seguridad y Salud, y sus implicaciones para la práctica profesional. Así, nuestro propósito es responder a las preguntas de investigación: ¿Qué conocimientos de portugués se requieren en los exámenes públicos de nivel medio? ¿Cuál es la relación entre lo que se requiere como conocimiento de la Lengua Portuguesa y la práctica profesional? Proponemos como objetivo general: analizar el conocimiento de la Lengua Portuguesa en convocatorias y exámenes para concursos públicos de nivel medio. Como objetivos específicos, pretendemos: (1) describir la presentación y tipos de conocimiento en convocatorias y exámenes; (2) verificar el enfoque teórico subyacente a las preguntas de la prueba; y (3) comprender y discutir las relaciones entre los tipos de conocimiento y la práctica profesional. Como fundamento metodológico, la investigación se ubica en el ámbito de la Lingüística Aplicada crítica y no disciplinaria (MOITA LOPES, 2006), de carácter cuali-cuantitativo (KNECHTEL, 2014) y se presenta como una investigación documental (LE GOFF, 1997). En cuanto al aparato teórico que sustenta el trabajo y orienta nuestro análisis y discusión, utilizamos los aportes de Bachelard (1996), Ropé&Tanguy (1997), Sacristán &Gomez (1998), Zabala (1998), Trinquet (2010), Perrenoud (2013), Paz & Costa (2017a; 2017b), cuyas discusiones permean la problematización del conocimiento científico, los contenidos docentes y su relación con la alfabetización laboral; Kleiman (1995; 2007), Travaglia (2002), Marcuschi (2008), Castilho (2010, 2012), Bagno (2011), Street (2013), Bezerra& Reinaldo (2013), Koch &Elias (2018), entre otros investigadores que demuestren enfoques teórico-metodológicos del conocimiento de lectura, escritura, gramática y análisis lingüístico; Afonso (2005), Luckesi (2011, 2018), Libâneo (2013), Moretto (2014), Lino de Araújo (2017), Vasconcellos (2018), que nos brindan una reflexión sobre la evaluación y sus implicaciones. A partir del análisis, fue posible percibir los siguientes resultados: (I) el conocimiento de la Lengua Portuguesa requerido en los concursos públicos en el área de Seguridad y Salud se refiere a los ejes *Lingüística y Análisis Gramatical*, *Lingüística y Textualidad*, *Lectura*; (II) el análisis de las 107 (ciento siete) preguntas arrojó que 48 (cuarenta y ocho) de ellas evaluaron los contenidos correspondientes al eje de *Análisis Lingüístico y Gramatical*, 32 (treinta y dos) al eje de *Lingüística y Textualidad* y 27 (veintisiete) al eje de *Lectura*; (III) en cuanto al tratamiento del conocimiento evaluado, se observaron 60 (sesenta) preguntas alineadas con el paradigma tradicional de estudio del lenguaje y 47 (cuarenta y siete) de ellas alineadas con el paradigma emergente; (IV) Las pruebas de Lengua Portuguesa en los exámenes públicos del área de Seguridad y Salud comprenden la evaluación de los conocimientos cognitivos disociados de los conocimientos que requeriría la práctica profesional; (V) finalmente, los enfoques del conocimiento presentan un alejamiento del *conocimiento invertido* (alfabetización laboral) y una aproximación del *conocimiento constituido* (conocimiento educado).

Palabras-clave: Examen Público. Exámenes Escritos. Conocimiento de la Lengua Portuguesa. Práctica Profesional.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de complexidade de Bloom.....	43
Quadro 2 – Concursos realizados na última década	53
Quadro 3 – Exemplo de Apresentação de Conteúdo programático em Edital.	55
Quadro 4 – Exemplo de Apresentação das Atribuições dos cargos em Edital	56
Quadro 5 – Exemplo da Prova AL	57
Quadro 6 – Exemplo da Prova RN	58
Quadro 7 – Tópicos de conhecimento nos Editais	62
Quadro 8 – Textos-base das seis provas	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Constituição das provas objetivas da área da saúde.....	49
Tabela 2 – Especificidades das provas objetivas da área de segurança	50

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Concepções de leitura	30
Figura 2 – Paradigmas da avaliação educacional.....	34
Figura 3 – Funções da avaliação.....	36

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conteúdos avaliados nas provas de Língua Portuguesa 66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – CONHECIMENTOS SOBRE LÍNGUA PORTUGUESA COMO CONTEÚDOS ESCOLARES	18
1.1 A construção dos conteúdos escolares de ensino e de avaliação	18
CAPÍTULO 2 – AS BASES TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO	34
2.1 Avaliação educacional	34
2.2 Avaliação dos conhecimentos de Língua Portuguesa em concursos públicos	40
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	47
3.1 Natureza e tipo da pesquisa	47
3.2 O contexto de organização dos concursos	48
3.3 Procedimentos de geração dos dados	51
3.4 Categorias de análise	60
CAPÍTULO 4 – CONHECIMENTOS SOBRE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONCURSOS PÚBLICOS DE NÍVEL MÉDIO: TIPOS E RELAÇÃO COM OS OBJETIVOS DA SELEÇÃO	61
4.1 Os conhecimentos de Língua Portuguesa nos editais e nas provas ..	62
4.2 Relação entre os conhecimentos sobre Língua Portuguesa e a prática profissional	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

A regra geral para admissão na administração pública é a exigência de prévia aprovação em concurso público. Consoante o disposto no inciso II, do artigo 37 da Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88), “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”.

A procura por concursos é bastante recorrente na atualidade devido à garantia constitucional da estabilidade no setor público, após o cumprimento do estágio probatório. Por essa razão, encontramos concorrências altíssimas, como por exemplo, o concurso da Secretaria de Segurança do Estado da Paraíba, realizado em 2018, teve 79.501 (setenta e nove mil, quinhentos e um) candidatos inscritos para 1.000 (um mil) vagas, para os cargos de Soldado da Polícia Militar e Corpo de Bombeiro Militar. Nesse contexto, compreende-se que os concursos públicos impactam um número muito grande de pessoas em todo o país.

O concurso público é um evento de letramento (DESCARDECI, 1992), uma vez que sua natureza organizacional pressupõe a integração de vários saberes vinculados à prática sócio-laboral. Nesse sentido, destaca-se a importância da qualificação básica desses profissionais para o mercado de trabalho. Isto é, destacamos uma das finalidades da educação escolar para a vida social dos sujeitos: a preparação básica para o mundo do trabalho. Essa garantia está expressa na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Nessa compreensão, a discussão sobre a relação entre educação e trabalho tem indícios na década de 70 em virtude das transformações socioeconômicas ocorridas no mundo do trabalho. Conforme Sacristán & Gómez (1998), o currículo do sistema escolar é visto como projeto de socialização geral do sujeito, alinhado à configuração do ensino como ação social, especialmente por causa da emissão de certificados pela escola, declarando aos sujeitos a posse das competências básicas para o exercício profissional. Nessa perspectiva, Perrenoud (2013) afirma que a redefinição do

sistema educacional aparece ajustada às novas exigências sociais, tendo como base a linguagem das competências. Em suma, o fenômeno trazido à discussão está diretamente relacionado às finalidades da educação escolar para a vida social e, mais especificamente, para a preparação ou para a atuação profissional ou, ainda, para o mundo do trabalho. Esse fenômeno manifesta-se na expectativa de que os sujeitos egressos do Ensino Médio tenham formação mínima necessária para ingressar no mercado de trabalho, tendo, supostamente, consolidado um conjunto de competências e habilidades das diferentes áreas de conhecimento que compreendem o currículo da Educação Básica, conforme preconizam orientações oficiais.

A Educação Básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano de forma plural, singular e integral das pessoas. Isso implica compreender toda a complexidade do desenvolvimento dos indivíduos, objetivando o seu protagonismo em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida ao longo da Educação Escolar. Entre elas, destacamos à área de linguagem em que o foco central é o desenvolvimento e a ampliação das competências e habilidades linguísticas dos alunos em contextos socioculturais de trabalho.

Situada nesse contexto, parece relevante investigar os conhecimentos de Língua Portuguesa em concursos públicos de nível médio, visto que tais conhecimentos estão entre o rol dos conteúdos considerados básicos em concursos públicos. Desse modo, sublinhamos a relevância da prova de Língua Portuguesa para o campo de atuação profissional, já que as funções dos cargos exigem dos sujeitos práticas letradas situadas ao ambiente profissional, denominada de *letramento laboral* (PAZ, 2008).

Diante dessa breve contextualização, esta pesquisa justifica-se também pelo fato de, no início desta investigação, termos observado que no campo de pesquisa sócio-laboral os estudos são mais recorrentes sobre a formação de professor, por exemplo, Descardecí (1992), Borges da Silva (2008), Lins (2011) e Livramento (2019). Assim, esta pesquisa proporciona substanciais reflexões sobre a relação entre os conhecimentos de Língua Portuguesa adquiridos na Educação Básica, em especial, no Ensino Médio, com a prática profissional.

Além disso, esse estudo permite a problematização do fato de os concursos públicos aplicarem uma única prova de Língua Portuguesa para

diferentes cargos, que, apesar de apresentarem o mesmo nível de ensino, desempenham funções laborais distintas. Por exemplo, as provas da Secretaria de Saúde do Estado de Pernambuco de 2018, destinadas a selecionar vários profissionais com diferentes especialidades técnicas, tiveram em comum a prova de Língua Portuguesa.

Essa pesquisa a nível de mestrado ainda permite refletirmos também sobre a educação escolar, uma vez que os candidatos são sujeitos egressos do Ensino Médio. Assim, ressaltamos a importância do ensino de Língua Portuguesa para o protagonismo do cidadão nas práticas sociais contemporâneas. A reflexão sobre o funcionamento da linguagem “é mais do que uma necessidade, é uma garantia ativa na vida social, a cidadania desejada” (BRASIL, 2000, p. 6). Nesse sentido, destacamos a importância do professor de português para a formação dos sujeitos críticos e atuantes nas diversas práticas sociais que envolvem os usos das linguagens, referentes às práticas de oralidade, leitura/escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, de compreensão crítica, e a análise linguística/semiótica. Além disso, esta pesquisa permite compreender sobre os tipos de conteúdos de Língua Portuguesa, que as instituições organizadoras dos concursos estão priorizando na seleção dos profissionais de nível médio (ZABALA, 1998).

No início desta investigação, observamos a incidência dos concursos públicos realizados no período entre 2008 até 2018. Como resultado, encontramos trinta e um concursos públicos realizados na região nordeste, referentes às áreas de Saúde e Segurança. Para o estudo, selecionamos os concursos públicos que tinham como requisito o Ensino Médio e que foram realizados no ano de 2018. Neste caso, nosso *corpus* é composto por quatro concursos realizados pelas Secretarias de Segurança Pública dos Estados da Paraíba, Pernambuco, Sergipe e Alagoas; e dois concursos realizados pelas Secretarias de Saúde dos Estados de Pernambuco e Rio Grande do Norte. Na área de Segurança, as provas se destinam para os cargos de Soldado da Polícia Militar e Bombeiro Militar; na área da Saúde, as provas são para cargos de Especialidades Técnicas: enfermagem, laboratório, radiologia, farmácia, imobilização ortopédica, saúde bucal, necropsia; além do cargo de assistente técnico, uma categoria que não é específica dessa área.

Diante desse contexto, partimos das seguintes questões: *Que conhecimentos de Língua Portuguesa são requeridos em concursos públicos de nível médio? Que relação há entre o que é solicitado como conhecimento de Língua Portuguesa e a prática profissional?* Norteadas por essas questões, esta dissertação tem por objetivo geral analisar os conhecimentos de Língua Portuguesa em editais e provas de concursos públicos de nível médio. Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever a apresentação e os tipos de conhecimentos nos editais e nas provas;
- b) verificar a abordagem teórica subjacente às questões das provas;
- c) perceber e discutir as relações entre os tipos de conhecimentos e a prática profissional.

Reiteramos a relevância desse estudo para investigação e compreensão dos fenômenos relacionados à linguagem, pois é necessária uma reflexão sobre a importância dos conhecimentos de Língua Portuguesa na seleção de sujeitos aptos a ingressarem em um cargo no setor público, já que é um dos conhecimentos indispensáveis em concursos públicos. Desse modo, é importante compreendermos as abordagens de língua, pois dependendo da concepção de linguagem adotada (expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação) nessas avaliações pode alterar e muito o tratamento desses conhecimentos (TRAVAGLIA, 2002).

Posto isso, organizamos a presente dissertação da seguinte forma: esta introdução, na qual contextualizamos o objeto de pesquisa e apresentamos nossas perguntas, objetivos e justificativas; e em quatro capítulos, os quais serão discriminados individualmente a seguir.

No primeiro capítulo, intitulado *Conhecimentos sobre língua portuguesa como conteúdos escolares*, apresentamos as concepções teóricas que nortearam a análise dos dados. Inicialmente, tomamos a expressão *conhecimentos* no sentido específico de conteúdo escolar na sua relação com o conhecimento científico ou acadêmico da especialidade (BACHELARD, [1938], 1996; FOUREZ, 1995); e, depois, a compreensão de conteúdo escolar

como conceito advindo dos estudos sobre os saberes que são constitutivos dos currículos escolares (ROPÉ & TANGUY, 1997; SACRISTAN, 1998; ZABALA, 1998; SAVIANI, 2010; PERRENOUD, 2013). Em seguida, abordamos os conhecimentos de língua portuguesa, quais sejam: os eixos de leitura, produção textual, gramática e análise linguística (FRANCHI, 2006; MARCUSCHI, 2008; CASTILHO [2010], 2012; BEZERRA & REINALDO, 2013; KOCH & ELIAS, 2018; VIEIRA, 2018).

No segundo capítulo, denominado *Produção social dos exames*, contemplamos as discussões teóricas sobre avaliação. Ele está dividido em duas seções: na primeira seção, contemplamos os estudos sobre aspectos básicos da avaliação educacional, focando as funções da escolaridade elencadas por Sacristán & Gómez (1998). Na segunda seção, tecemos considerações sobre a avaliação em concurso público à luz dos estudos de Luckesi (2011, 2018), Libâneo (2013), Vasconcellos (2018).

No terceiro capítulo, descrevemos os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa. De modo geral, caracterizamos o tipo e a natureza da pesquisa, o contexto e a organização dos concursos, procedimento e geração dos dados e o tratamento realizado dos dados. Desse modo, respaldamos as discussões em autores como Gil (2009), Vasconcelos (2002), Moreira & Caleffe (2008), Moita Lopes (2006) e Le Goff (1997).

No quarto capítulo, detalhamos a apreciação dos dados coletados nesta pesquisa, a partir de duas categorias de análise: *a) os conhecimentos de língua nos editais e nas provas; e b) relação entre conhecimentos sobre língua e a prática profissional*. Por fim, nas considerações finais, apresentamos algumas reflexões a respeito dos resultados obtidos durante a análise dos dados.

CAPÍTULO 1 CONHECIMENTOS SOBRE LÍNGUA PORTUGUESA COMO CONTEÚDOS ESCOLARES

Nesta pesquisa, tendo em vista a investigação de conhecimentos sobre língua portuguesa em concurso público, como parte da avaliação para provimento de cargos públicos, tomamos a expressão *conhecimentos* no sentido específico de conteúdo escolar na sua relação com o conhecimento científico ou acadêmico da especialidade. Essa definição está apoiada na perspectiva filosófica de produção de conhecimento científico (BACHELARD, [1938], 1996; FOUREZ, 1995) e na compreensão de conteúdo escolar como conceito advindo dos estudos sobre os saberes que são constitutivos dos currículos escolares (ROPÉ & TANGUY, 1997; SACRISTAN, 1998; ZABALA, 1998; SAVIANI, 2010; PERRENOUD, 2013) e, por consequência, da manutenção e da renovação das chamadas *disciplinas escolares*. A partir, então, desse pressuposto teórico básico, este capítulo foi organizado da seguinte forma, a saber: primeiro, discorreremos sobre a constituição dos conteúdos escolares ou disciplinares de ensino formal; em seguida, especificamos os conhecimentos de origem científico-acadêmico e cultural sobre língua portuguesa que são considerados, atualmente, como socialmente validados para se constituírem conteúdos de ensino da Educação Básica e, portanto, como conteúdos a serem considerados em exames de avaliação externa ao sistema de ensino.

1.1 A construção dos conteúdos escolares de ensino e de avaliação

Para o desenvolvimento desse item, apoiamo-nos na Filosofia do Conhecimento e da Educação, tendo em vista a definição de conteúdo escolar, bem como sua construção enquanto saber social e culturalmente valorizado. Em seguida, discutimos a construção desses conteúdos em razão de uma das funções da educação formal escolar, qual seja a de preparar os indivíduos para a atuação profissional ou para o mundo do trabalho. Isto posto, então, passemos, inicialmente, a considerar o percurso geral da construção do

conteúdo escolar de ensino a partir da sua relação histórica com o conhecimento científico.

Do ponto de vista filosófico, o conhecimento que alicerça os conteúdos que serão considerados válidos pela escola e pela sociedade como sendo aqueles a serem aprendidos pelas jovens gerações tem sua origem na observação de fatos e fenômenos e na forma como o ser humano o realiza. Essa observação é, assim, como nos lembra Fourez (op. cit.) uma interpretação de uma dada realidade, a partir de noções já possuídas anteriormente. Para Bachelard (op. cit.), essa interpretação, quanto ao nível ou grau de objetividade, marca a ruptura entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico. Este será, sempre, uma representação teórica, uma forma de olhar o fato ou o fenômeno, integrando-o à uma visão teórica incontestável e mais antiga.

Assim, o que estamos considerando conhecimento sobre língua portuguesa requerido em concursos públicos diz respeito a um conjunto de representações teóricas sobre fatos linguísticos e estas representações se apresentam na forma de nomes que remetem a conceitos e classificações, por exemplo. No entanto, a construção do que conhecemos como conteúdos escolares e disciplinares, a partir do conhecimento científico, é um processo complexo, de natureza histórica, política e cultural.

O primeiro aspecto a ser destacado para definir esse processo é o da finalidade do processo educativo, pela via da escolarização. Como é sabido, uma das condições para submissão aos concursos públicos é a certificação de escolaridade a partir de ensino fundamental, a depender do cargo e função a serem exercidos, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988. Esse aspecto nos coloca diante da necessidade de trazer à tona, especialmente, o caráter formativo da educação básica com vistas à preparação dos indivíduos para a atuação profissional. Saviani (2010), ao discorrer sobre as exigências de formação do homem contemporâneo, a partir de uma revisão de importantes contribuições teóricas, como as de Luria e de Vygotsky, entre outros, sobre a compreensão dos processos psíquicos superiores e de suas implicações no processo de ensino-aprendizagem específico da educação escolar, mostra que

a educação formal escolar deve adequar o indivíduo à sua época, preparando as jovens gerações para o futuro e para as tarefas que as esperam.

Como nos lembra a autora, não se trata de reduzir a formação básica à instrumentalização técnica, de cunho pragmático e utilitarista, voltando-se unicamente para funções imediatas, mas de ajustar a necessária sistematização de conhecimentos às exigências ou demandas da produção do momento histórico a que pertencem os jovens em idade escolar no ensino básico, garantindo uma formação de nível de pensamento científico contemporâneo. Com isso, o segundo aspecto da construção dos conteúdos escolares a ser destacado é o conjunto dos saberes sobre o objeto da especialidade, neste caso, Língua Portuguesa, produzido na instância acadêmico-científica. Por último, serão esses saberes considerados válidos como conhecimento a ser requerido de quem conclui a Educação Básica, sendo, então, a demonstração, pela via da aprovação em concurso público, de competências e habilidades associadas a esse conhecimento a garantia da aptidão para execução de tarefas sociais específicas.

Nesse ponto, é importante destacar o conceito de conteúdo e sua relação com competências e habilidades e uma formação, conforme afirma Perrenoud (2013), para a vida, inclusive na prática profissional. Para isso, tomaremos por base os estudos desenvolvidos por Sacristán & Gómez (1998) sobre a definição do termo conteúdo. Na tradição escolar, o conceito de conteúdo apresenta uma concepção intelectualista e culturalista, compreendendo os resumos de cultura acadêmica, fragmentado em matérias e disciplinas escolares. Com a ampliação da escolaridade, originou-se o termo conteúdos do currículo apresentando uma concepção bem mais ampla, abordando assim todas as finalidades da educação.

Para Zabala (1998, p. 30), o termo conteúdo não se restringe às contribuições das disciplinas, pois envolvem todos os conteúdos de aprendizagem, que possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social, além daqueles correspondentes ao currículo oculto. Isto é, os conteúdos referentes às aprendizagens que se realizam na escola, mas que não aparecem de forma explícita. Dessa forma, há três tipos de conteúdos: os conceituais (o que se

deve saber?), os procedimentais (o que se deve saber fazer?) e atitudinais (como se deve ser?). Segundo o autor, a formação integral será equilibrada se o ensino favorecer a presença dos diferentes tipos de conteúdo. Havendo predomínio dos conceituais, a função propedêutica será priorizada em relação às outras.

Sacristán & Gómez (op. cit.) concorda com a definição de Zabala (op. cit.) quando afirma que os conteúdos envolvem todas as aprendizagens que os sujeitos obtêm na escolarização – para progredir nos estudos, em qualquer área ou fora delas e, para isso, é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos. Nesse contexto, os autores trabalham com o conceito de currículo ampliado visto como projeto de socialização geral do sujeito, alinhado à configuração do ensino como ação social, pois a escolarização, para os autores, vai além da transmissão de conhecimentos. Da escola espera-se a valorização da cultura, a formação de bons cidadãos, o bem-estar do sujeito e de seu desenvolvimento pessoal, e a preparação básica para a progressão nos estudos e para o mundo do trabalho.

Em relação aos novos significados do conteúdo, quanto à visão de sociedade e de sujeito que se pretende servir, Sacristán & Gómez (op. cit.) asseveram que os currículos dos sistemas escolares modernos mantêm estreita relação com a estrutura profissional devido às pressões do mundo do trabalho e dos consumidores da educação. Isso, principalmente, por causa da expedição de títulos e de certificados pela escola, que declaram ao sujeito escolarizado a posse das competências básicas para o exercício das profissões.

Os autores citados afirmam que:

A entrada no mundo do trabalho (...) reclama uma educação básica cada vez mais sólida para enfrentar processos mais complexos e mutantes, nos quais o “saber profissional útil” é uma separação em competências intelectuais genéricas, que antes só eram necessárias para empregos mais qualificados (SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998, p. 161).

De acordo com o excerto, entende-se que a ordem social exige profissionais cada vez mais capacitados, justificando a tendência pelo domínio

das competências e habilidades básicas para o exercício da atividade laboral. Nesses termos, tendo por base as finalidades da educação escolar, conteúdo de ensino compreende todas as aprendizagens que os alunos precisam adquirir em cada etapa da escolarização para conquistar a educação integral.

Nessa perspectiva, passemos, então, a destacar as contribuições dos estudos da sociologia da educação, tendo por base os trabalhos desenvolvidos por Ropé & Tanguy (1997) e Perrenoud (2013). De acordo com os autores, a discussão sobre a relação entre educação e trabalho tem indícios na década de 70 em virtude das transformações socioeconômicas e tecnológicas ocorridas no mundo do trabalho. Nesse cenário, o mundo do trabalho se interessa pelo desenvolvimento de competências profissionais compatíveis com as transformações da produção em uma sociedade cada vez mais terciária e em uma economia globalizada (PERRENOUD, 2013). À vista disso, é possível verificar uma aproximação da escola com o mundo do trabalho, uma vez que o mundo econômico impõe novos padrões de conhecimento e qualificação, exigindo profissionais cada vez mais capacitados, conseqüentemente, surgem novas demandas para a educação escolar. Conforme Perrenoud (2013, p. 35), as reformas curriculares que visam ao desenvolvimento de competências na escola partiram da constatação de uma defasagem entre a vida para a qual a escola pretende preparar e a vida (no trabalho ou fora dele) que os sujeitos escolarizados terão na vida adulta.

Nesse contexto, a redefinição de um modelo pedagógico aparece ajustada às novas exigências sociais. Em alguns casos, os sistemas educacionais se limitaram a dar ênfase às competências disciplinares, introduzindo, eventualmente, algumas competências transversais; em outros países, os programas foram totalmente reformulados, tendo como base a linguagem das competências, para todas as disciplinas da educação pré-escolar à formação profissional e ao ensino superior (PERRENOUD, 2013). Esse movimento de redefinição de um sistema pedagógico mobiliza um conjunto de métodos, procedimentos e noções, compreendendo as noções de competências, saber, objetivos, projeto, avaliação e contrato. Tal mudança foi operada por meio da “Carta dos Programas que organiza e legitima a passagem de um ensino centrado nos saberes disciplinares a um ensino

definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas que visa essa produção” (ROPÉ & TANGUY, 1997, p. 36-37). Esse modelo pedagógico se verifica na aquisição de competências e no controle destas por uma avaliação padronizada – avaliam-se os sujeitos da mesma forma, na medida em que suas qualidades próprias são avaliadas pelas mesmas regras, como formas técnicas, aparentemente neutras e válidas, como também, através da auto-avaliação.

De acordo com Ropé & Tanguy (1997, p. 44),

As duas exigências que estão na base do contrato reivindicado em toda parte, na instituição escolar e no mercado de trabalho ou na empresa – avaliar e se auto-avaliar –, testemunham um conjunto de mudanças transversais na sociedade, entre as quais a busca crescente de eficácia e de participação individual. Por ter tido de responder mais cedo a esse tipo de pressões, principalmente aquelas de eficácia, o ensino técnico pode inspirar o movimento de transformações em curso.

Como podemos perceber, esse modelo de pedagogia formulada sobre os objetivos de explicitar, objetivar e justificar os conteúdos de ensino a ser transmitidos apresenta métodos e procedimentos aplicáveis para todos os níveis de ensino. No entanto, a configuração das noções desse modelo pedagógico das competências manifesta-se primeiro e mais fortemente no ensino técnico e profissionalizante. Desse modo, segundo Perrenoud (2013, p. 39), é possível saber quais são as práticas que deverão ser objetos das formações profissionais, porém, na educação escolar básica não se sabe o destino profissional das crianças, assim sendo, as práticas de referência não poderiam ser de caráter profissional. Nessa compreensão, “as referências globais e abstratas às práticas sociais enfraquecem as reformas aos olhos daqueles que, de boa-fé, gostariam de compreender para que tipo de vida se pretende preparar os jovens” (PERRENOUD, 2013, p. 39).

Ropé & Tanguy (1997) chamam a atenção para a distinção entre as noções de *saberes* e *competências* que atravessaram o âmbito educativo. Enquanto a noção de *saberes* diz respeito à transmissão de saberes ou conhecimentos que estão mais ou menos distanciados dos saberes eruditos pela transposição didática ou construídos socialmente em função das

finalidades estabelecidas; a noção de competência se impôs a escola por meio da avaliação, particularmente ajustadas às novas exigências sociais, tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais, ou seja, a racionalização e a individualização. Por meio da avaliação, segundo as autoras, o que se procura perceber do aluno é o que a sociedade considera importante em um determinado momento, embora a escola, na sociedade, tente preservar sua autonomia e sua própria lógica baseada em sua história. A noção de competência associa-se às ideias de desempenho e eficácia. No entanto, ganhou novas significações tanto nos usos sociais quanto nos usos científicos para representar diferentes interesses de uma sociedade. Na esfera educativa, a noção de *competência* tende a substituir as noções de *saberes e conhecimentos*; na esfera do trabalho, substitui a noção de *qualificação*.

Diante desse contexto, observa-se um novo quadro de situações de trabalho e um novo perfil de trabalhadores especializados em que cujas atividades laborais reclamam diversos tipos de conhecimentos. “Para construí-los, os termos ‘saber’ e ‘competência’ se impõem, com um vocábulo técnico renovado”, substituindo o termo *qualificação*. Tais noções redefinidas pelas ciências cognitivas apresentam a denotação de “saber, *savoir-faire* e saber-ser” (ROPÉ & TANGUY, 1997, p. 20). Desse modo, “saber” (saberes) consiste em uma ação; “*savoir-faire*” corresponde às diversas funções; e “saber-ser” (saberes sociais) referente à capacidade de se comunicar. Por exemplo, quanto às funções de um técnico administrativo, os *saberes* dizem respeito às técnicas administrativas, expressão oral e escrita, conhecimentos de informática; *savoir-faire* consiste nas noções adquiridas na prática – as tarefas, os procedimentos, as informações próprias ao andamento do serviço; e *saber-ser* corresponde a uma série de qualidades pessoais, tais como método, polidez, autonomia, iniciativa.

Stroobants (1997, p. 141) assevera que:

Essas competências, supostamente mais reais do que as capacidades oficialmente reconhecidas, mais eficazes do que os saberes formais, definem-se também por oposição aos saberes escolares. Esses conhecimentos tácitos não parecem poder ser adquiridos de outra forma senão no local de trabalho.

De acordo com excerto, na relação emprego-formação, o caráter abstrato dos referenciais de emprego e dos referenciais de formação, impostas às práticas de ensino, não dá conta da verdadeira especificidade da tarefa de realizar, visto que as diversas situações das práticas sociais não se reduzem a um modelo abstrato. Portanto, para a autora, as competências mobilizadas se tratam de capacidades adquiridas ou requeridas no âmbito laboral. Assim sendo, “se as competências não determinam mecanicamente as qualificações dos trabalhadores, em compensação, os critérios de qualificação agem sobre competências visíveis e sobre a repartição dos saberes que estão associados a elas” (STROOBANTS, 1997, p. 159). À vista disso, todas as competências e todos os saberes são necessariamente sociais, portanto, as competências devidamente estabelecidas produzem realmente diferenças, colocando, assim, em evidência os efeitos das especializações adquiridas no local de trabalho, ou seja, as experiências profissionais. Desse modo, conforme afirma a autora, se a competência não determina a qualificação, em contrapartida, a qualificação condiciona as transformações das competências. Será competente aquele que está habilitado a ser hábil em um domínio do conhecimento.

Conforme as autoras, os diplomas já não bastam para diferenciar e hierarquizar os indivíduos que o detém devido ao grande aumento de diplomados nos últimos anos. Diante disso, a escola conserva o seu valor social, lugar onde se constroem *saberes* e o *saber-fazer* – um conjunto de conhecimentos relativamente estáveis, constituídos pelas disciplinas –, e ela, também, é a responsável pela a distribuição dos diplomas, garantia de um certo domínio desses *saberes* e *saber-fazer*. Porém, os diplomados devem mostrar que possuem efetivamente as capacidades para mobilizar seus conhecimentos em determinadas situações. Assim sendo, “a empresa surge, então, como um lugar privilegiado para validar essas propriedades denominadas *competências*, propriedades específicas valorizadas em uma atividade, mas eminentemente instáveis e provisórias, já que ligados a contextos singulares” (STROOBANTS, 1997, p. 159).

Diante desse contexto, observa-se ao longo dos anos, no âmbito escolar, uma disputa entre os termos “saber(es) x competência(s)” – delineando-se uma configuração de noções, contrato de aprendizagem,

pedagogia por objetivos, avaliação dos saberes em uma determinada situação, formalizadas com objetivos de referências e referenciais; no âmbito do trabalho, observa-se uma disputa entre os termos “qualificações x competências” – delineando-se uma configuração de noções, contrato de parceria, gerenciamento por objetivos e avaliação dos saberes operacionais, formalizados nos referenciais de atividades. Nos dois casos, segundo Ropé & Tanguy (1997), observa-se uma procura obstinada de individualização, por meio da avaliação, auto-avaliação e equidade.

De modo geral, as reformas curriculares orientadas pelas competências dão-se pela preocupação que a escola tem em preparar os jovens para a vida. “A vida é a esfera da ação, em oposição àquela dos exames escolares” (PERRENOUD, 2013, p. 11). Nesse sentido, a formação escolar não prepara apenas para a ação individual, mas também para a compreensão do mundo e da ação coletiva. Tal compreensão tange as disciplinas escolares, uma vez que, elas legitimam a sua contribuição para a compreensão da realidade. Todavia, segundo Perrenoud (op. cit.), o modelo da escola, atualmente, busca preparar o aluno para o acesso ao ensino superior, treinando-o para testes e exames nacionais com identidades específicas, porém, é preciso que haja uma significação naquilo que se aprende na escola e não simplesmente apresentar conteúdos a serem aprofundados na universidade.

O autor chama a atenção para as contribuições das disciplinas para o agir no mundo atual que são suscetíveis de preparar para a vida, muito mais do que a continuação dos estudos. No que diz respeito à Língua Materna, ou como prefere o autor, *educação da linguagem*, uma vez que os estudos desenvolvidos atualmente vêm dando uma ênfase cada vez maior às competências da linguagem e às competências de comunicação, em detrimento aos saberes formais da língua, essa aprendizagem tem por base o desenvolvimento de competências e atitudes. Nessa compreensão, preparar para a vida, conforme afirma Perrenoud (2013, p. 115), significa permitir o acesso aos novos mercados linguísticos, ensinar, por exemplo, “a língua que é utilizada pela mídia, pela administração pública, pelos hospitais, pelas instâncias da justiça, pelas instituições políticas e por uma parte do mundo do trabalho”.

Nesse ponto de vista, os estudos sobre o ensino da língua materna estão mais alinhados às competências do que aos conhecimentos, compreendendo, assim, uma visão ampla de situações de comunicação. Porém, na prática, há aqueles que compreendem o ensino da língua materna como uma preparação para comunicação na vida cotidiana, enquanto há outros que continua privilegiando um saber formal da língua se referindo muito mais a cultura do que o domínio prático, embora os estudos demonstrem o contrário. Logo, a diversidade de concepções impede a compreensão de “que se trata muito mais de uma educação para a comunicação por meio da linguagem, incluindo seus respectivos códigos, do que um ensino da língua como objeto de um conhecimento abstrato” (PERRENOUD, 2013, p. 116).

Nesse ponto, é importante destacar as contribuições dos estudos do letramento sobre as competências e habilidades de leitura frente às práticas sociais, inclusive as práticas de linguagem realizada no trabalho. Para isso, tomemos por base os estudos desenvolvidos por Kleiman (1995); Rojo (2009), Street (2014) e Paz & Costa (2017a; 2017b) sobre a definição de letramento.

O termo letramento começou a ser utilizado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita, dos estudos sobre a alfabetização, cujos sentidos destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita na escola, a concepção de letramento dominante na sociedade. Essa concepção está associada às noções educacionais de ensino e aprendizagem relacionados às habilidades de leitura e escrita e se baseia em uma única forma para o seu desenvolvimento, com ênfase nos aspectos formais, independente do contexto social, se revelando como uma forma de poder e conhecimento.

Gradualmente, os estudos foram ampliados a fim de compreender os efeitos das práticas de letramento correlacionadas às práticas sociais e culturais de diversos grupos no uso da escrita. Segundo Kleiman (1995, p. 18), o conceito mais recente para definir letramento corresponde “ao conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Os significados específicos que a escrita assume são compreendidos dentro dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Nessa concepção, o fenômeno do

letramento extrapola o mundo da escrita tal como é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. A autora salienta que a escola é uma das principais agências de letramento, no entanto, preocupa-se apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, necessária para o sucesso e a promoção do sujeito na escola. Mas há outras agências de letramento fora da escola de suma importância para a identidade das pessoas, como a família, a igreja, a rua, o trabalho.

Conforme Rojo (2009), os sujeitos participam de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, como por exemplo na vida em sociedade, de forma ética, crítica e democrática. Nesse âmbito, as formas de usos da leitura e da escrita variam conforme o local onde se efetiva, a finalidade e os interlocutores de cada situação comunicativa. Há, portanto, uma multiplicidade de letramentos que circulam em diferentes práticas cotidianas e institucionais, valorizadas ou não valorizadas, que são exigências do mundo contemporâneo para o protagonismo do cidadão em sociedade. Compreendemos, então, uma ampliação da noção desse termo para o campo das diversas linguagens e semioses.

Com base nessa perspectiva, o conceito de letramento passa a ser plural, compreendendo a existência de letramentos múltiplos e muito diferenciados, como o literário, o digital, o acadêmico, o laboral, sendo este último o fenômeno em foco neste estudo. Paz (2008 *apud* COSTA & PAZ, 2017a, p. 148) define letramento laboral como um “conjunto de habilidades envolvendo práticas de leitura e de escrita empreendidas pelos sujeitos em situações de trabalho”, mesmo as que não estão diretamente ligadas ao trabalho, devem ser consideradas como linguagem laboral ou profissional. Isto é, quaisquer registros produzidos na modalidade escrita da língua, ou quando a leitura dessas peças escritas que se realiza no exercício laboral, engendrando concepções e ideologias inerentes ao segmento em que ocorrem. Para uso do termo letramento laboral, as autoras basearam-se nos postulados estabelecidos pela Ergologia, cuja vertente concebe o trabalho não só como uma realização técnica ou mecânica, mas como um ato da natureza humana,

que, segundo Trinquet (2010, p. 96), “engloba e restitui toda a complexidade humana”.

De acordo com Trinquet (2010), toda atividade laboral envolve os saberes *constituídos*, saberes acadêmicos, que dizem respeito, por exemplo, aos saberes adquiridos nas instituições de ensino, nos livros, nas normas técnicas; e os saberes *investidos* que dizem respeito aos saberes adquiridos na experiência profissional. Pelo que parece, percebemos uma maior aproximação dos concursos, objetos deste estudo, com os saberes constituídos. Esta constatação será melhor visualizada na nossa análise.

Nesse sentido, quando participamos da linguagem de uma instituição, seja falando, ouvindo, escrevendo ou lendo, ficamos posicionados por essa linguagem, há, portanto, relações de poder e autoridade nas práticas letradas (STREET, 2014). Nessa perspectiva, o letramento se situa em uma ideologia linguística mais ampla, pois, além dos aspectos técnicos da língua, abrange as relações entre o sujeito e a instituição social, e o modo como as pessoas se “apropriam” dele é uma contingência de práticas sociais. Segundo essa visão, Kleiman (2006 *apud* Costa & Paz, 2017b, p. 205) afirma que “o agente social participante de certo grupo de trabalho assume a capacidade de articular os interesses partilhados pelos membros da coletividade. Pelo exposto, a linguagem utilizada no ambiente laboral pode orientar a execução do trabalho, articular os interesses comuns, além de agrupar e unir pessoas e interesses. E, portanto, nessas atividades de linguagem, estão implicadas as ideias de ação social.

Na visão de Costa & Silva (2017), para compreender os significados das práticas letradas nos espaços de trabalho, os estudos precisam ser realizados dentro de uma perspectiva mais culturalmente sensível e politicamente consciente em que tais práticas fazem sentidos. As autoras declaram que há poucas discussões acerca do letramento laboral, a exemplo de Paz (2008), Oliveira (2015), Santos (2015), Costa (2015), Melo (2016) e Silva (2016). Assim sendo, se constituem como campo fértil de pesquisa, possibilitando um melhor entendimento das práticas de linguagem e das suas implicações para os profissionais pesquisados, uma vez que as práticas de linguagem assumem espaço importante na relação e no desempenho das atividades laborais.

Voltando à questão dos conhecimentos sobre Língua Portuguesa, defendemos que estão implicados aos saberes, competências e habilidades referentes às ações de ler, produzir textos e compreender situações de linguagem. Nessa compreensão, a seguir, apresentamos algumas considerações sobre os estudos de Leitura, Produção Textual e Gramática e Análise Linguística.

O conhecimento mobilizado pelo processo de leitura tem sido orientado pelas concepções desse processo. Na área (Linguística e Linguística Aplicada), o conhecimento tomado como básico é o que apresentam, por exemplo, Koch & Elias (2018, p. 09). Tem sido amplamente divulgado o conhecimento de três concepções de leitura conforme o foco do processo esteja no autor do texto, no próprio texto ou na interação autor-texto-leitor.

Para uma melhor compreensão, vejamos a Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Concepções de leitura.

FOCO NO AUTOR	FOCO NO TEXTO/LÍNGUA	FOCO NA INTERAÇÃO AUTOR-TEXTO-LEITOR
<ul style="list-style-type: none"> • Língua como representação do pensamento; • Sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e ações; • Texto visto como um produto do pensamento do autor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua como estrutura/código; • Sujeito determinado pelo sistema; • Texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor-ouvinte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua como interação (dialogica); • Sujeitos vistos como atores construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto; • Texto lugar de interação e da constituição dos interlocutores.

Fonte: elaborada pela autora com base em Koch & Elias (2018).

Na concepção de leitura com foco no autor, a leitura é entendida como uma atividade de captação das ideias e intenções do escritor. A compreensão é realizada a partir das informações que estão na superfície do texto, sem levar em consideração as experiências e os conhecimentos prévios do leitor, impossibilitando uma leitura mais profunda. Na concepção de leitura com foco no texto, a leitura é compreendida como uma atividade que exige do leitor o foco no texto, como um processo de decodificação de letras e palavras,

cabendo-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. O sentido depende da forma, independente do contexto e da situação comunicativa, assim, as habilidades desenvolvidas serão de compreensão de mensagens, pois a ênfase está do domínio do código. Mais uma vez, temos uma atividade voltada para o entendimento das ideias e intenções do autor, logo o leitor desempenha um papel passivo nesse processo. Na concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor, a leitura é vista como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. Uma ação que requer bem mais do que o reconhecimento do código linguístico, mas que levam em consideração as experiências do leitor e mobiliza uma gama de saberes no interior do evento comunicativo. É uma atividade que implica uma série de estratégias, seleção, antecipação, inferência e verificação, no trabalho de construção de sentidos. A leitura exige dos usuários da língua a mobilização de três tipos de conhecimentos: os linguísticos, os enciclopédicos ou de mundo e os textuais.

Quanto à produção textual, o conhecimento mobiliza saberes sobre língua que estão, de modo geral, vinculados aos estudos da textualidade, adotando uma visão sócio interativa. Produzir um texto é uma atividade de colaboração entre escritor e leitor, que envolve decisões conjuntas porque “os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente” (MARCUSCHI, 2008, p. 77). Nessa perspectiva, o texto não é simplesmente um artefato linguístico, mas um evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos, no funcionamento efetivo da língua. Compreendendo o texto enquanto processo e não como um produto acabado, a produção textual envolve um complexo processo de produção de sentido, os fenômenos linguísticos, critérios de textualidade, e os fenômenos da situação comunicativa, aspectos contextual, social, histórico, cognitivo e enciclopédico. Nesse sentido, concorrem para a produção critérios como coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade, conectando atividades sociais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo. Portanto, produzir e entender textos não são uma simples atividade de codificação e decodificação,

mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais.

O conhecimento mais difundido tem sido o de *texto* como materialização de *gêneros*, visto como prática social e prática social-discursiva. Apoiando-se, ora em uma perspectiva de estudo bakhtiniano ou em uma perspectiva associada aos estudos sobre letramentos, sobressaem-se categorias importantes de estudo como situação de produção, grau de formalidade e estilo, e as formas constitutivas dos textos ou sequências textuais (descritiva, narrativa, expositiva, injuntiva, argumentativa).

Adam (2011) declara que enquanto as categorias da linguística de texto relacionam-se aos processos comunicativos dos falantes, as categorias da língua, da gramática, estão relacionadas à estrutura e regras. Contudo, tanto o sistema como o uso têm suas funções essenciais na produção textual, pois os critérios de textualidade estão interligados com o dos gêneros textuais.

Por último, mas não hierarquicamente inferior aos anteriores, o conhecimento que se pode denominar de linguístico, mais especificamente, é de gramatical. Nesse caso, vale trazer em apoio à nossa discussão o que Vieira (2018, p. 233-236) propõe sobre a concepção do pensamento gramatical, em sua vertente tradicional, e de sua constituição como conhecimento sobre língua. Para o autor, o que conhecemos como Gramática Tradicional, especialmente seu conjunto terminológico, constitui um importante paradigma, a que o autor denomina de Paradigma Tradicional de Gramatização como o *grande mentor* (grifo nosso) das gramáticas normativas no Brasil e no ensino de Língua Portuguesa da educação básica, até hoje. Outro movimento de produção de conhecimento é das gramáticas descritivas produzidas por linguistas que, a partir da segunda metade do século passado, começam a divulgar, no Brasil, o que ganharia mais tarde o rótulo de Análise Linguística, para substituir o pensamento considerado incompleto da normatividade.

Assim, podemos, por fim, dizer que os conhecimentos sobre Língua Portuguesa esperados no eixo do que se conhece como gramática e análise linguística estão, de modo geral, amparados em uma das formas de se entender gramática, ou, mais ainda, de como proceder para produzir conhecimento: normativa, descritiva ou internalizada. A gramática normativa diz

respeito ao conjunto de normas do bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores; a gramática descritiva compreende o sistema de noções, de descrições estruturais e de regras que permitem falar da língua, descrevê-la, dizer como ela funciona no processo comunicativo e mostrar como é que se fala e se escreve nessa língua; e, por fim, a gramática internalizada refere-se ao saber linguístico do falante de uma língua, desenvolvida em condições apropriadas de natureza social e antropológica (FRANCHI, 2006).

Por último, é importante destacar que a discriminação desses três eixos – Leitura, Produção Textual e Gramática e Análise Linguística – serve, neste trabalho para sinalizar o modo de construção sócio historicamente específico da disciplina Língua Portuguesa, objeto dos concursos públicos em estudo. No entanto, a construção epistemológica interna dos objetos de conhecimentos é muito mais complexa do que apresentamos. Para a Leitura, os aspectos cognitivos requerem conhecimentos que não são especificamente linguísticos, mas psicolinguísticos, por exemplo. Para a produção textual e para a análise linguística, é preciso considerar todo o conjunto heterogêneo da produção científica que se manifesta na grande área da Linguística e de suas disciplinas específicas, ou, em outros termos, o conjunto heterogêneo dos estudos da linguagem e noções básicas e fundamentais como língua, linguagem, texto, textualidade, discurso, discursividade, sentido e significado, interação, fala, escrita, sintaxe, semântica, entre outras.

Diante desse contexto, destacamos, então, que os eixos de Leitura, Produção Textual e Gramática e Análise Linguística compreendem as categorias teóricas para discriminar os conhecimentos sobre língua na análise de dados. No próximo capítulo, veremos o aporte teórico sobre os estudos da avaliação.

CAPÍTULO 2 AS BASES TEÓRICAS DA AVALIAÇÃO

No presente capítulo, tratamos das abordagens epistemológicas sobre avaliação, tendo em vista depreendermos os pressupostos teóricos sobre o ato de avaliar para compreendermos o objeto de estudo desta pesquisa. Partimos dos princípios básicos sobre a avaliação da aprendizagem, que constitui toda e qualquer avaliação. Em seguida, abordamos sobre aspectos da avaliação externa. Porém, nosso objeto de estudo, conhecimentos de Língua Portuguesa em provas de concursos, não é resultado direto de situações de aprendizagem escolar, mas resultado do ensino, isto é, da escolarização do sujeito.

2.1 Avaliação educacional

A avaliação é uma prática historicamente atribuída ao sistema educacional. Avaliar é uma exigência institucional cuja aplicação é de responsabilidade dos professores e que se realiza em diferentes contextos. Contudo, a prática avaliativa pode apresentar vários conceitos e cumprir diferentes funções, além de compreender diversas formas e modalidades. A seguir, apresentamos a Figura 2 com características dos dois paradigmas.

Figura 2 – Paradigmas da avaliação educacional



Fonte: Elaborada pela autora com base em Sacristán & Gómez (1998).

A Figura 2 permite inferir que, no paradigma dominante, a avaliação consiste em classificar os alunos e aplicar provas, cumprindo a função seletiva

e classificatória com a finalidade de determinar o nível de aprendizagem do aluno em termos quantitativos, selecionando os alunos em aprovados e reprovados. No paradigma emergente, a avaliação é uma atividade complexa e apresenta uma perspectiva mais compreensiva do progresso educativo, cumpre múltiplas funções e pode ser realizada por diferentes formas. Nesse sentido, segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 298), a avaliação é explicada pela forma como são realizadas as funções que a instituição escolar desempenha na sociedade e no mercado de trabalho, uma vez que algumas funções ganham maior destaque em períodos históricos específicos. Da mesma forma, a própria escolha das modalidades e técnicas de avaliação pressupõe uma determinada orientação política. Assim, estudar a prática avaliativa implica necessariamente compreender o contexto das mudanças educacionais, econômicas e políticas mais amplas, pois sua realização vem condicionada por numerosos aspectos pessoais, sociais e institucionais.

Sobre os usos dos resultados das avaliações, Luckesi (2018) aponta três casos possíveis: o uso *diagnóstico*, que se dá no contexto de uma ação em processo, subsidiando decisões, tendo em vista a busca de resultados desejados; o uso *probatório*, que se dá no final do percurso de uma ação, ocasião em que é dada a aprovação ou reprovação de pessoas ou objetos a partir de um padrão de qualidade; e o uso *seletivo*, que se faz presente em situações que implicam concursos nas suas diversas formas.

Sendo este último o objeto desta investigação, concursos públicos para provimento de cargo efetivo na administração pública, algumas pessoas são selecionadas a partir da qualidade probatória que manifestaram na prova escrita, e outras foram excluídas. Desse modo, “os resultados da investigação avaliativa sobre os resultados *já obtidos* estão postos exclusivamente a serviço da classificação, para o uso da qual existirão regras de corte, isto é, regras de aprovação ou reprovação” (LUCKESI, 2018, p. 62). Neste caso, segundo Luckesi (2018), não há mais possibilidades de intervenção para sua melhoria em termos de qualidade, porque nesse tipo de avaliação o que interessa é a posse dos conhecimentos e das habilidades na prova.

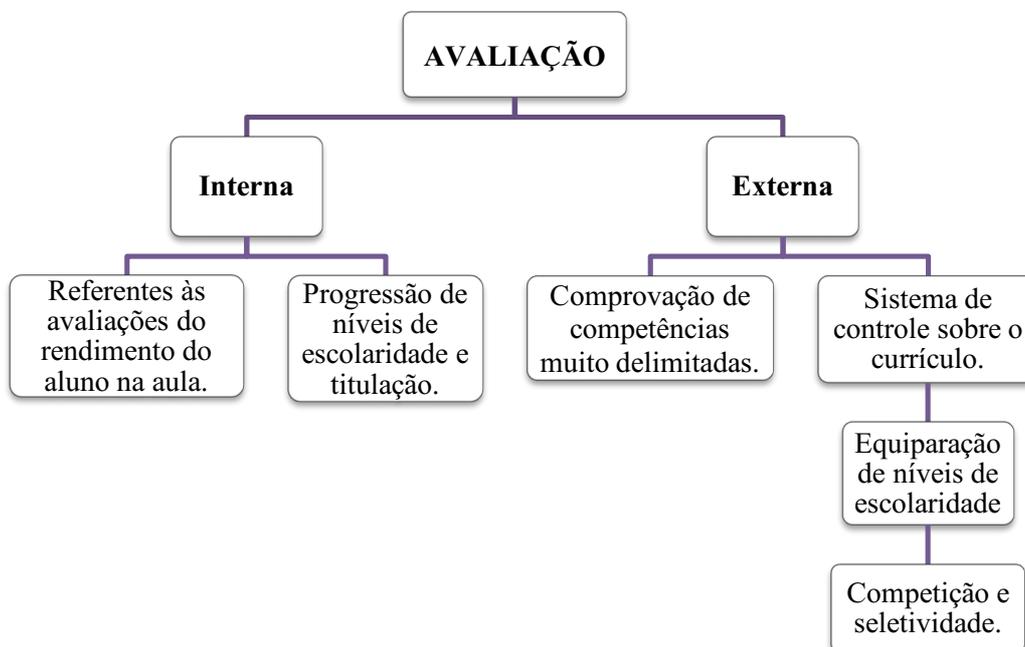
Nesse contexto, a avaliação é uma atividade escolar, mas também é uma atividade social, pois a avaliação fora do âmbito escolar, como por

exemplo os concursos públicos, apresenta as mesmas características do modelo escolar, inclusive, o modelo de prova e de questões. Diante disso, constatamos a força da avaliação escolar para as demais práticas avaliativas na sociedade, pois essas outras se inspiram no modelo escolar de avaliação, ressaltando, assim, a importância da educação escolar para a sociedade..

Diante da multifuncionalidade da avaliação, podemos destacar duas funções: a pedagógica e a social. Do ponto de vista pedagógico, temos as avaliações internas que são realizadas dentro do âmbito institucional, as quais suas classificações são colocadas em registros que permite ou não a progressão de níveis de escolaridade e a emissão de certificados finais.

Do ponto de vista social, destacamos as avaliações externas que se caracterizam por ser realizada por pessoas que não estão diretamente ligadas com o objeto de avaliação, nem com os alunos, com o objetivo de servir ao diagnóstico de amplas amostras de sujeitos ou para selecioná-los. As características destas duas avaliações podem ser verificadas na Figura 3:

Figura 3 – Funções da avaliação.



Fonte: Elaborada pela autora com base em Sacristán e Gómez (1998).

Conforme pode observar na Figura 3, as avaliações internas adquirem valor público de consequências sociais importantes pelo fato que os resultados

obtidos na escolarização repercutem em valorizações dos sujeitos na sociedade. As titulações emitidas pelas instituições cumprem um papel social fundamental e expressam formalmente a posse do saber. Assim, sair da escolarização melhor ou pior “qualificado” terá consequências de oportunidades no mercado de trabalho.

A fim de garantir o padrão de qualidade para todos os alunos na educação escolar, Luckesi (2011, p. 104) define avaliação “como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. A avaliação é compreendida como um instrumento de diagnóstico da situação do aluno, tendo como objetivo a intervenção pedagógica para que ele possa avançar na aprendizagem e conquistar a satisfatoriedade dos conhecimentos ensinados para produzir o padrão de qualidade previamente estabelecido. Nessa concepção, a avaliação é vista como um processo reflexivo com a finalidade de garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os alunos. Significa dizer que essa compreensão está mais alinhada à função da escola que visa o desenvolvimento integral do sujeito, sua preparação para o exercício da cidadania e a qualificação profissional.

As avaliações externas, também conhecidas como exames públicos, são formas de controle sobre o currículo, apresentam-se como uma garantia de ser um padrão de nível único entre os alunos e entre as escolas (e entre diferentes territórios) com a finalidade de analisar a igualdade de oportunidades. Entretanto, segundo Sacristán & Gómez (1998), elas se revelam como uma prática seletiva e hierarquizadora, além de serem guiadas por políticas de tipo conservador, com a preocupação técnica de atingir a objetividade em todo o processo avaliativo. Conforme os autores, a avaliação externa deveria ser fundamentada no valor educativo da avaliação, com pretensões de orientar os alunos, e não de selecioná-los ou de hierarquizá-los, e os aspectos avaliados com fins diagnósticos deveriam ser utilizados de forma imediata para melhorar as condições dos processos educativos nos quais se desenvolvem.

De acordo com os postulados de Luckesi (2018, 291), “a avaliação tem o exclusivo papel de revelar a qualidade da realidade; cabe o gestor da ação tomar decisões”. Desse modo, se os resultados forem positivos, excelente; se negativos, são necessários maiores investimentos, para que todos os cidadãos

possam ter acesso a educação com qualidade satisfatória, formando-os para o exercício da cidadania. Portanto, o gestor precisa cuidar da educação em todas as suas instâncias, desde as políticas públicas até chegar às salas de aulas.

A título de exemplificação das avaliações externas em larga escala no país, pode-se destacar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que tem como objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da Educação Básica brasileira. Os resultados também são usados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), fornecendo indícios sobre a qualidade do censo ofertado.

O público-alvo desse sistema de avaliação são estudantes da Educação Infantil – implementada recentemente na edição de 2019 –, do segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental, e o terceiro ano do Ensino Médio. De acordo com os níveis de ensino, eles respondem questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura e escrita, e, Matemática, com foco em resoluções de problemas. Na edição 2019, foram incluídos os conhecimentos de Ciências Humanas e Ciências da Natureza nas turmas do nono ano do Ensino Fundamental. O Ensino Médio ainda conta com outra avaliação, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, inicialmente, foi criado com o objetivo de avaliar os sistemas escolares, mas hoje, o resultado do desempenho do aluno é um dos principais meios de seleção para o acesso ao ensino superior em universidades públicas e privadas.

Uma das competências centrais nas avaliações, tanto no SAEB quanto no ENEM, diz respeito às capacidades leitoras dos estudantes. Conforme Rojo (2009, p. 31), o SAEB e o ENEM têm uma concepção discursiva de leitura, pois abordam as capacidades cognitivas “como extração de informação e relação entre informações extraídas dos textos em diferentes gêneros e linguagens, tais como folhetos, gráficos e mapas retirados de atlas, diagramas” e a situação de produção de um texto. O resultado dessas avaliações mostra se a capacidade de leitura, no cenário nacional, está compatível com o que se espera dos jovens da Educação Básica. Esses indicadores são importantes para as futuras tomadas de decisões do Governo Federal juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação. Ou seja, de posse desse

diagnóstico, é possível (re)formular e monitorar a aplicação das políticas públicas investidas na Educação Básica. Tais ações podem desenhar os novos caminhos a serem percorridos na prática pedagógica, na formação (inicial e continuada) dos professores, como também investimentos nas instituições de ensino.

Nessa perspectiva, espera-se que no final da Educação Básica, os jovens consolidem as competências e habilidades que configuram a educação integral propostas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Desse modo, compreende-se que os egressos do Ensino Médio possuem formação básica para ingressar no mercado de trabalho, para o exercício da cidadania, como também, para progredir em estudos posteriores.

Portanto, a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: “auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado” (LUCKESI, 2011, p. 175). Nesse caso, “a escola testemunha às pessoas a qualidade do desenvolvimento do educando” através de certificados e diplomas escolares, pois “sempre desejamos saber se esse profissional que utilizamos é formado e como é formado”. Logo, essa classificação é uma marca que ficará para sempre em seu registro escolar.

Vasconcellos (2018, p. 57) assevera que “a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos”. O direito dessa formação integral está expresso no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Na perspectiva funcional da avaliação, a escola visa, sobretudo, a socialização dos sujeitos para o mercado de trabalho. A avaliação apresenta-se como instrumento de socialização, visto que os resultados obtidos refletem em valorizações do sujeito, seja nas relações sociais em sala de aula, seja no meio social.

Nesse sentido, Afonso (2005, p. 27) assinala que:

Sendo a avaliação um dos processos pedagógicos mais importantes, pode afirmar-se, por analogia, que a escola socializa através da avaliação, mas não de uma maneira mecanicista. Assim, as diferentes modalidades de avaliação terão, elas próprias, impactos muito diferentes na socialização dos indivíduos em escolarização e nem todas serão igualmente funcionais para o mundo de trabalho.

O autor problematiza a inadequação das formas de avaliação escolares tradicionais face às exigências de um modelo de socialização escolar mais conveniente para a relação escolaridade-mercado de trabalho. As relações sociais no contexto de trabalho se realizam por meio de hierarquias que compreende desde o cumprimento de ordens até ao desempenho da autonomia e da iniciativa, pois as expectativas do ensino são as de desenvolver a valorização das atitudes de independência e autonomia, pois as avaliações são para saber o que os sujeitos conseguem fazer por si próprio.

Nesse contexto, infere-se que a escola cumpriu com sua função social quando os egressos do Ensino Médio estão habilitados ou qualificados em interagir adequadamente nas diversas práticas sociais, culturais, econômicas e profissionais, atuando como sujeitos críticos e conhecedores do seu papel na sociedade.

2.2 Avaliação dos conhecimentos de Língua Portuguesa em concursos públicos

Os candidatos que participam de um processo seletivo em concursos públicos são sujeitos escolarizados. Portanto, pode-se inferir que o objeto de estudo desta pesquisa revela-se como um tipo de avaliação externa em relação aos jovens egressos do Ensino Médio, pois tais eventos avaliam conhecimentos oriundos da Educação Básica, referentes às habilidades da área de Língua Portuguesa. No entanto, a avaliação em concursos públicos possui objetivos distintos: é uma atividade de selecionar candidatos para ingressar em cargos públicos, com a função de assegurar quem está habilitado ou não em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimas necessárias para o desempenho das atividades laborais.

Nesse sentido, o avaliador deve emitir um juízo de qualidade (satisfatório ou insatisfatório) para as condutas dos avaliados a partir de um determinado padrão ideal dessa conduta. Esse julgamento está previamente prescrito nos editais normativos e os avaliados precisam chegar a esse resultado. Isto é, os candidatos precisam preencher os requisitos básicos para ingresso no cargo efetivo ou emprego público e ter um desempenho satisfatório na prova escrita de conhecimentos e nas demais fases do concurso.

As condutas manifestadas pelos candidatos serão mais ou menos satisfatórias na medida em que se aproximam mais ou menos do padrão ideal, imposto nos editais, da expectativa esperada dessas condutas. Os candidatos são considerados aprovados quando obtêm a pontuação e a classificação mínimas exigidas no edital. Com esse resultado, eles são classificados em ordem decrescente da pontuação final, e na hipótese de igualdade de notas são aplicados novos critérios de desempate. Já os candidatos que demonstraram conhecimentos insatisfatórios são desclassificados do concurso.

Nesse contexto, compreendemos que a avaliação em concursos públicos incide sobre os resultados do desempenho dos candidatos nas provas escritas, logo os candidatos devem atingir o nível de padrão desejável dos conhecimentos avaliados e possuir os requisitos básicos para serem aprovados, de outro modo estarão eliminados da seleção. Os resultados dessa prática avaliativa se revelam exclusivamente sob a ótica seletiva, classificando o desempenho dos candidatos em uma escala de qualidades: aprovados, classificados e desclassificados, a depender do ponto de corte estabelecido no edital. Os avaliados precisam revelar seus conhecimentos e habilidades na prova escrita, respondendo adequadamente às questões sobre os conteúdos que estão sendo avaliados nessas provas.

De acordo com Luckesi (2018, p. 88), a observação do desempenho dos avaliados de modo “pontual”, no “aqui e agora”, através de um instrumento avaliativo é uma característica exclusiva dos testes destinados a selecionar candidatos em um concurso. Por seu turno, essa modalidade de uso seletivo dos resultados da investigação avaliativa é útil nessa situação de competição. No entanto, não é adequado em um processo de ensinar e aprender no espaço escolar e acadêmico. O uso seletivo do resultado da avaliação classifica o

candidato por seu desempenho por meio de uma nota, ato que fecha o ciclo constitutivo dessa avaliação.

O número de instrumentos utilizados em uma seleção depende da qualificação das aptidões necessárias para o desempenho das funções do cargo ou emprego. Geralmente, um concurso é realizado por meio de prova escrita (objetivas e/ou dissertativas), ou provas e títulos, mas pode ser indispensável a realização de outros tipos de testes, por exemplo, exame psicológico, de saúde, testes de aptidão física, avaliação social e curso de formação. Nesse caso, o resultado final do concurso corresponde à média aritmética das notas obtidas nas provas e a classificação dos candidatos se dá em ordem decrescente.

Na presente pesquisa, delimitamos a análise de um único instrumento de avaliação: a prova escrita. Essa prova é estruturada em dois grupos de conhecimentos: conhecimentos gerais – por exemplo, a prova de Língua Portuguesa – e os conhecimentos específicos – a prova de conhecimentos técnicos relativos ao respectivo cargo. No entanto, nos delimitamos a análise da prova escrita de Língua Portuguesa.

Segundo Moretto (2014), enquanto na perspectiva construtivista, a prova apresenta contextualização, parametrização e exploração da capacidade de leitura e escrita, na perspectiva tradicional, diz respeito à exploração exagerada da memorização, a falta de parâmetros para a correção e a utilização do comando sem precisão de sentido no contexto.

Consoante Lino de Araújo (2017), a elaboração de prova está vinculada ao objetivo que o avaliador pretende atingir na avaliação de um conhecimento ou habilidade, pois precisa indicar o que será verificado ou avaliado. Nessa atividade é importante levar em consideração os níveis de complexidade a ser executada pelos avaliados, pois “há situações cognitivas que exigem operações mentais de diferentes complexidades” (MORETTO, 2014, p. 155). Em conformidade com o exposto, Lino de Araújo (2017) chama a atenção para a “Taxionomia dos objetivos no domínio cognitivo” proposto por Bloom (1971, *apud* Maretto, 2008) sobre os objetivos educacionais relacionados às operações mentais necessárias para alcançar determinados objetivos, os quais estão organizados em seis domínios. O quadro apresentado pela autora com

os níveis de complexidade de Bloom foi o que transcrevemos no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Níveis de complexidade de Bloom.

Níveis de complexidade	Domínios	Verbos relacionadores
Básico	(RE)CONHECIMENTO: capacidade de identificação das propriedades fundamentais dos objetos de conhecimento apreendidos.	Identificar, nomear, assinalar, citar, relacionar, completar, observar.
	COMPREENSÃO: indicação de elementos que dão significado ao objeto de conhecimento, sua composição, finalidade, características etc.	Explicar, descrever, caracterizar.
Intermediário	APLICAÇÃO: transposição da compreensão de um objeto de conhecimento em caso específico, situação-problema etc.	Resolver, aplicar (com base no texto), transformar e explicar.
	ANÁLISE: percepção da inter-relação entre o todo e suas partes.	Analisar, examinar, decompor (sentença) escandir.
	SÍNTESE: reorganização das partes de um todo.	Resumir e generalizar.
Avançado	AVALIAÇÃO: emissão de juízo de valor sobre análises e sínteses efetuadas.	Julgar, justificar, apresentar argumentos.

Fonte: Lino de Araújo (2017, *apud* Moretto, 2008).

Os níveis de complexidade estão numa hierarquização entre si. Lino de Araújo (2017) sublinha que essa taxionomia se apresenta como um guia na definição dos níveis de complexidade que uma atividade poderá apresentar, destacando que a ação de definir um objetivo favorece o processo de avaliação, ou seja, o avaliador terá em mãos um descritor, um parâmetro de correção. A autora salienta que a ação do avaliador na elaboração de objetivos que contemplem a leitura deve levar em consideração os aspectos interacionais e culturais visto que essa taxionomia contempla apenas os objetivos cognitivos e operacionais mentais.

Quanto à prova, a autora destaca que “esse gênero é caracterizado, entre outros aspectos, pela presença de sequência injuntiva através da qual o enunciador apresenta uma ordem ou dá um comando a ser seguido, a fim de

ser alcançado, por parte do interlocutor” (LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 38). É um gênero por “fazer agir”, dizendo “como agir” a fim de demonstrar o conhecimento. Desse modo, os interlocutores, alunos ou candidatos, têm de cumprir o que está dito no comando e realizar a questão de tal modo, caso contrário, podem ser punidos com notas baixas ou desclassificados do concurso.

A prova em concursos públicos é composta de questões de múltipla escolha em função da praticidade na correção por se tratar de um grande número de candidatos. As questões de múltipla escolha consistem na análise e julgamentos de várias alternativas, apresentando apenas uma alternativa correta, podendo ser de vários tipos: resposta única, resposta múltipla, foco negativo, associação, asserção – razão, ordenação ou seriação, alternativas constantes (verdadeiro ou falso), interpretação – de textos, dados ou tabelas. Outra característica dessas provas é que a abordagem dos conhecimentos pode apresentar níveis básico, intermediário e avançado de complexidade em relação à escolaridade do candidato.

Segundo Libâneo (2013, p. 230), esse tipo de prova avalia a extensão de conhecimentos e habilidades; possibilita a elaboração de maior número de questões; abrange um número maior de conteúdo; controla mais a interferência de fatores subjetivos, tanto do avaliador quanto do avaliado; e possibilita uma correção mais rápida, já que cada item apresenta apenas uma resposta correta.

Conforme Lino de Araújo (2017), as provas de questões de múltipla escolha são constituídas de três elementos, respectivamente, o texto-base, o enunciado e as alternativas. O primeiro elemento é o texto-base que compõe a situação-problema, pode apresentar-se de natureza multimodal; o segundo elemento é o enunciado que é constituído de uma sequência injuntiva, orientando a ação do candidato no processo de escolha de uma das alternativas; e, por fim, o terceiro elemento são as alternativas, as possíveis repostas para a situação-problema, nas quais apenas uma delas é a correta.

Essas são algumas das características que o avaliador precisa observar ao redigir uma prova com questões de múltipla escolha. A autora aponta que não é tarefa simples elaborar questões desse modelo, pois é preciso selecionar

uma habilidade, separar um texto-base, elaborar uma situação-problema e listar cinco alternativas, de mesma extensão e potencialmente capazes de serem respostas coerentes com o desafio, sendo apenas uma delas a correta. É importante também levar em consideração os níveis de complexidade das questões a ser executado pelos candidatos.

Tendo em vista essas características, no que diz respeito à avaliação em Língua Portuguesa, é importante contemplar também, nas provas, o uso social da língua, privilegiando as práticas interacionais. Quanto aos princípios das habilidades a ser avaliada, Suassuna (2012, p. 1137) afirma que “o fim último do ensino é formar cidadãos leitores e produtores de textos, em suas mais diversas configurações, através de três práticas articuladas, de acordo com a sugestão de Geraldi (1996, 1997c): leitura, produção de textos e análise linguística”.

De acordo com Bezerra (2007), uma boa atividade de compreensão leitora deve promover a análise de aspectos relevantes do texto; as questões devem permitir à análise, a argumentação, a síntese; deve ainda explorar inferências por meio da análise dos recursos coesivos, dos aspectos semânticos e da pontuação expressiva na produção do sentido do texto. Marcuschi (2007, p. 73) sustenta que avaliar a produção de texto não é apenas observar os aspectos gramaticais, “mas é observar os fenômenos em uso (inclusive os relacionados à análise linguística) e os efeitos de sentido provocados pelo texto, tendo em vista seu espaço de circulação”. A avaliação da prática de AL deve considerar a construção de competências e habilidades de linguagem, e não focar apenas os aspectos estruturais da língua, mas sim “refletir sobre a linguagem e, especialmente, pensar sobre os caminhos que percorre para analisar os fenômenos discursivos (metacognição)”, quanto às suas competências de leitura e produção de textos (MENDONÇA, 2007, p. 103).

Em conformidade com o exposto, Marcuschi (1999 *apud* Suassuna, 2012) afirma que o sentido amplo atribuído à linguagem, à leitura e à escrita tem importantes consequências para a avaliação. Nessa compreensão, o uso da língua pressupõe a habilidade de interpretar, produzir e negociar sentidos no discurso, isto é, agir com textos nos processos interacionais, e não apenas

operar com as estruturas linguísticas isoladas. Portanto, as questões pragmáticas e discursivas devem compor a avaliação da compreensão e produção de textos, devido à relevância do contexto situacional para a produção de sentidos. Nessa perspectiva, segundo a autora, o tratamento dado, nas questões, sobre os conhecimentos metalinguísticos precisa estar relacionado ao uso da língua; a abordagem da leitura precisa exigir uma ativação de um conjunto de inferências úteis e válidas na interpretação de textos; e, a produção de textos precisa considerar a capacidade do sujeito de produzir textos coesos, coerentes e adequados, isto é, usar a língua escrita em contextos situacionais específicos.

Diante de tudo isso, cabe, então, ao elaborador de provas de Língua Portuguesa em concursos públicos fazer articulações com tais conceitos. Assim, é muito importante que as questões sejam instigantes, mobilizadoras e levar à solução de problemas na perspectiva do letramento, contemplando os diferentes usos sociais da leitura e da escrita, levem à produção dos mais variados discursos e permitam uma multiplicidade de respostas e dizeres.

CAPÍTULO 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada no desenvolvimento da presente pesquisa. Para isso, ele está organizado em quatro seções. Na primeira, caracterizamos a natureza e tipo da pesquisa sobre a realização de pesquisa documental em Linguística Aplicada; na segunda, contemplamos o contexto de organização dos concursos; na terceira, descrevemos os procedimentos de geração dos dados; e, por fim, na quarta, expomos as categorias de análise.

3.1 Natureza e tipo da pesquisa

Em Linguística Aplicada (LA), segundo Signorini (2006), as investigações sobre as práticas de linguagem na sociedade são compreendidas como espaço transdisciplinar de reflexão sobre a língua em uso, segundo epistemologias centradas em questões sobre como funciona e opera a língua em dada situação, para os falantes e pelos falantes enquanto seres em relação e movimento. Conforme Moita Lopes (2006, p. 19), tal perspectiva, tem levado a compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como INdisciplinar [...] ou como *antidisciplinar* e transgressivo”.

Inserida nessa perspectiva, a presente pesquisa se caracteriza como de natureza qualitativa, mas também como de natureza quantitativa. Neste caso, esta investigação possui uma abordagem quali-quantitativa, métodos mistos, pois “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (KNECHTEL, 2014, p. 106). Portanto, esta investigação integra as duas abordagens, além de se preocupar com os dados quantificados dos Editais e Provas de Português de concursos públicos para Soldado da Polícia Militar e Técnicos em Saúde, busca interpretar os dados qualitativos desses documentos no que diz respeito ao letramento laboral. Isto é, busca aprofundar a informação imediata com base nos princípios da pesquisa qualitativa.

Na visão de Gatti (2004, p. 4), as duas abordagens podem ser consideradas complementares, pois a combinação dos dados quantitativos “com os dados oriundos de metodologias qualitativas pode vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material analisado”.

No que diz respeito aos objetivos, a pesquisa pode ser classificada como descritivo-interpretativa, pois busca descrever as características de determinadas população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2009). Quanto aos procedimentos utilizados para geração dos dados, a pesquisa se classifica como documental, na concepção apresentada por Le Goff (1997, p. 103), pois é o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. E através da análise, é possível, cientificamente, compreender a memória coletiva presente em tais documentos. Este tipo de pesquisa, segundo Moreira & Caleffe (2008, p. 75), pode ser realizada em bibliotecas, institutos, centros de pesquisa, museus, acervos particulares ou em outros locais que sirvam como fonte de informações para o levantamento de documentos. Neste caso, os documentos utilizados nesta investigação foram os Editais e Provas de concursos públicos, os quais foram acessados por meio de sites oficiais das organizadoras de cada evento.

3.2 O contexto de organização dos concursos

De acordo com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), os concursos públicos são realizados com o objetivo de selecionar candidatos para o preenchimento de cargos e empregos no setor público. Eles são organizados por meio de provas ou provas e títulos, segundo a natureza e a complexidade de cargo ou emprego, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão de livre nomeação e exoneração. Dessa forma, compreende-se que o concurso público é o meio legal, impessoal, moral, isonômico e eficiente para a contratação de pessoal para trabalhar na Administração Pública.

Nos termos da Lei nº 8.112/1990, os requisitos básicos para investidura em cargo público são “a nacionalidade brasileira; o gozo dos direitos políticos; a quitação com as obrigações militares e eleitorais; o nível de escolaridade exigido para o exercício do cargo; a idade mínima de dezoito anos; aptidão física e mental”. Além desses, as atribuições do cargo podem justificar a exigência de outros requisitos estabelecidos em lei, os quais vêm discriminados no edital, documento que regulamenta o concurso. O edital estabelece os requisitos, as atribuições do cargo, os procedimentos de inscrição, as fases, os conteúdos programáticos, os critérios de avaliação, as interposições de recursos, os prazos, as datas, os locais de provas, isto é, todas as informações que regem o concurso.

Vale ressaltar que os concursos públicos não são uniformes, eles se diferenciam quanto às especificidades de cada cargo ou emprego, podendo ser necessários mais de um tipo de teste. Por exemplo, os concursos da área da saúde são compostos pelas provas escritas e títulos; enquanto os concursos da área de segurança são constituídos por provas escritas, avaliações físicas, psicológicas, investigação social, exames médicos e curso de formação. Assim, a(s) fase(s) de um concurso está(ão) condicionada(s) à avaliação das aptidões necessárias ao desempenho das atribuições laborais do profissional.

Quanto às provas, elas avaliam conhecimentos de áreas temáticas distintas, os quais se esperam que estejam relacionadas às atividades laborais dos cargos. Essas áreas são organizadas em dois grupos, gerais e específicos. Geralmente há uma regularidade quanto às áreas de conhecimentos avaliadas para uma determinada função, contudo dependendo do órgão ou empresa organizadora do concurso podem ser incluídas outras. Por exemplo, a Tabela 1 apresenta a constituição de duas provas analisadas nesta investigação.

Tabela 1 – Constituição das provas objetivas da área da saúde

	Número de questões	Área temática	Número de Itens
Pernambuco	40	Português	10
		Conhecimentos básicos do SUS	10
		Conhecimentos Específicos	20
Rio Grande	50	Português	08
		Raciocínio lógico	07

do Norte		Conhecimentos básicos do SUS	10
		Conhecimentos Específicos	25

Fonte: elaboração da autora com base nos editais de cada concurso.

Nota-se que, apesar de os concursos possuírem uma organização regular entre si quanto às áreas de conhecimentos – português, conhecimentos básicos do SUS e conhecimentos específicos –, as provas podem apresentar características próprias dos órgãos públicos ou das empresas organizadoras – raciocínio lógico. Logo, só por meio de uma análise criteriosa de um grupo que é possível verificar tais singularidades do contexto de produção.

Na presente pesquisa, o objeto de estudo centra nos conhecimentos de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que essa área temática representa a interseção entre os objetos avaliados dos concursos públicos de diferentes áreas, como por exemplo, saúde e segurança. Ela integra a parte dos conhecimentos gerais da prova escrita. Vale sublinhar que a prova de Português apresentou valor de pontuação diferenciado entre as demais áreas avaliadas. Essa singularidade pode ser observada em três concursos da área de segurança pública, nos editais da Paraíba, Pernambuco e Sergipe.

Vejamos a Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Especificidades das provas objetivas da área de segurança

	Número de questões	Áreas temáticas	Pesos
AL	120	Língua Portuguesa	1
		Matemática	1
		História e Geografia de Alagoas	1
		Noções Básicas de Informática	1
		Atualidades	1
		Noções de Direito Administrativo	1
		Noções de Direito Constitucional	1
		Noções de Direito Processual Penal	1
		Noções de Direitos Humanos	1
		Legislação pertinente a PM/AL	1
PB	80	Língua Portuguesa	1,25
		Raciocínio lógico	1
		História e Geografia da Paraíba	1
		Noções Básicas de Informática	1
		Noções de Direito e Sociologia	1,50

PE	60	Língua Portuguesa	06
		Matemática	04
		Geografia	04
		História	04
		Direitos e Garantias Fundamentais	06
SE	90	Língua Portuguesa	3
		Matemática	1
		Informática Básica	1
		Atualidades	1
		Conhecimentos Gerais de SE	2
		Noções de Direito	3

Fonte: elaboração da autora com base nos editais de cada concurso.

De modo geral, observamos na Tabela 2 valores distintos para cada área temática. Na prova de Alagoas, não há distinção de pesos entre os conhecimentos avaliados. Essa mesma característica foi conferida nas duas provas da área da saúde, Pernambuco e Rio Grande do Norte. Quanto aos demais concursos, percebemos que há uma hierarquia entre os conhecimentos, pelo menos, três níveis de pontuações distintas. Tanto na prova da Paraíba quanto na prova de Pernambuco, a área de português apresentou a segunda maior pontuação, ficando atrás apenas da área de conhecimentos específicos. Entretanto, em relação à prova de Sergipe, essas duas áreas se equiparam na pontuação, correspondem às provas de maior peso nesse concurso.

Dessa forma, os dados indicam que a prova de Língua Portuguesa é fundamental em concursos públicos, reafirmando-se como um dos conhecimentos indispensáveis à atividade laboral. Além disso, os dados revelam que essa área se refere, em média, a 25% (vinte e cinco por cento) do número de questões da prova escrita, ou seja, um número bastante significativo para seleção de candidatos.

3.3 Procedimentos de geração dos dados

Os concursos públicos impactam um número muito grande de pessoas em todo país, principalmente, na região Nordeste, visto que é uma região de baixa renda quando comparada às outras regiões, por exemplo, Sul e Sudeste,

as quais possuem outras formas atrativas de emprego nas grandes empresas. Ainda do ponto de vista da produção da renda, muitas pessoas são beneficiadas com os concursos públicos, tais como as empresas especializadas na organização do evento, os cursinhos preparatórios, os organizadores de materiais, apostilas e vídeos-aula, específicos para os cargos e o profissional que faz cópia desses materiais.

A pesquisadora encontra-se entre esse grupo de pessoas que aspira a um cargo efetivo na administração pública, a sonhada estabilidade. No momento, a pesquisadora já ocupa dois cargos de professora do Ensino Fundamental I, na rede Municipal de Ensino de Monteiro na Paraíba, contudo, deseja galgar outros cargos na Administração Pública Federal. Dito isso, é um tema que a pesquisadora quer se aprofundar para uma melhor compreensão da organização dos concursos públicos. É importante destacar, também, que essa temática já foi objeto de estudo da pesquisadora, pois em 2019 foram investigados os conhecimentos de Língua Portuguesa em concursos públicos de nível superior para a seleção de professores de português na Educação Básica, intitulado como “Concursos Públicos para Professor de Português na Educação Básica: o que o profissional precisa saber para ser aprovado?”. Com base nesse estudo, foi possível perceber os seguintes resultados: a) as provas de Língua Portuguesa e Conhecimentos Específicos apresentaram similaridades; b) as duas provas avaliaram os mesmos conteúdos; c) as duas provas apresentaram as mesmas abordagens dos conteúdos; d) os conteúdos mais recorrentes nos dois tipos de provas foram morfossintaxe e interpretação de texto; por fim, e) os conteúdos da prova de Conhecimentos Específicos não foram relacionados à prática pedagógica do professor em sala de aula.

Na presente investigação, o interesse se volta para os concursos públicos de nível médio realizados na região Nordeste, pois são os que chamam mais atenção dos jovens, devido aos baixos requisitos para a investidura no cargo, como exemplo, Soldado da Polícia Militar e áreas técnicas. Para isso, foi necessário realizar inicialmente uma pesquisa dos concursos públicos mais recorrentes na última década. Esse levantamento prévio foi realizado no ano de 2018, período que compreende o início desta investigação. Na nossa busca, delimitamos como palavras-chave: “concursos

estaduais”; “saúde e segurança”; “região nordeste”; no período entre “2008 até 2018”. O Quadro 2 apresenta o resultado dessa pesquisa.

Quadro 2 – Concursos realizados na última década.

ÁREA	ANO	ESTADO
Segurança	2008	Ceará
		Paraíba
	2009	Pernambuco
	2010	Piauí
	2012	Alagoas
		Bahia
		Ceará
	2013	Maranhão
		Piauí
	2014	Piauí
		Paraíba
		Sergipe
	2016	Ceará
		Pernambuco
2017	Alagoas	
	Bahia	
	Piauí	
2018	Alagoas	
	Paraíba	
	Pernambuco	
	Sergipe	
Saúde	2008	Bahia
	2009	Pernambuco
	2010	Rio Grande do Norte
	2011	Piauí
	2013	Bahia
	2014	Pernambuco
	2015	Maranhão
	2017	Maranhão
	2018	Pernambuco
Rio Grande do Norte		

Fonte: elaborada pela autora.

O Quadro 2 mostra que nos últimos dez anos foram realizados 31 (trinta e um) concursos públicos. A área de segurança pública foi a mais recorrente com 21 (vinte e um) eventos, em seguida, a saúde com 10 (dez). Para compor o *corpus* desta pesquisa, selecionamos os concursos públicos mais recentes, realizados no ano de 2018, pelas Secretarias de Segurança Pública dos

Estados da Paraíba, Pernambuco, Sergipe e Alagoas; e pelas Secretarias de Saúde do Estado de Pernambuco e Rio Grande do Norte.

Os seis concursos foram organizados por empresas distintas. Na área de segurança: Alagoas ficou sob responsabilidade do Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoções de Eventos (CEBRASPE); Paraíba e Sergipe pelo Instituto Brasileiro de Formação e Capacitação (IBFC); e Pernambuco pelo Instituto de Apoio à Fundação Universidade de Pernambuco (IAUPE). Na área da saúde: Pernambuco foi executado pelo Instituto AOCPE; e Rio Grande do Norte pelo Núcleo Permanente de Concursos (Comperve).

Nesse contexto, investigamos os conhecimentos de Língua Portuguesa em seis concursos de nível médio realizados na região Nordeste, no ano de 2018, nas áreas de Segurança e Saúde. Para alcançar os objetivos desta investigação, utilizamos dois tipos de instrumentos de geração e coleta de dados: Edital e Prova. Nesse estudo, o *corpus* é composto por seis editais e seis provas dos seguintes Estados da Região Nordeste; Alagoas, Paraíba, Pernambuco, Sergipe e Rio Grande do Norte. Da área de Segurança, foram utilizados quatro Editais, sendo Edital AL – Alagoas; Edital PB – Paraíba, Edital PE1 – Pernambuco, Edital SE – Sergipe. Da área de Saúde, foram utilizados dois editais, sendo Edital PE2 – Pernambuco e Edital RN – Rio Grande do Norte. Dessa primeira catalogação, resultou o seguinte corpus: Edital AL e Prova AL – Alagoas; Edital PB e Prova PB – Paraíba; Edital PE1 e Prova PE1 – Pernambuco; Edital SE e Prova SE – Sergipe; Edital PE2 e Prova PE2 – Pernambuco; e Edital RN e Prova RN – Rio Grande do Norte.

Os editais foram os primeiros instrumentos utilizados, objetivando verificar e identificar as informações dos conteúdos programáticos e as atribuições laborais dos cargos, a fim de estabelecer relações entre os seis documentos analisados sobre o contexto e organização dos concursos selecionados. Nos editais, os conteúdos são apresentados em tópicos enumerados em forma de lista. Para exemplificar, tomemos o caso do Edital AL da Prova AL do Estado de Alagoas e do Edital PE2 da Prova PE2 do Estado de Pernambuco:

Quadro 3 – Exemplo de Apresentação de Conteúdo programático em Edital

SEGURANÇA	SAÚDE
AL	PE
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreensão e interpretação de textos de gêneros variados. 2. Reconhecimento de tipos e gêneros textuais. 3. Domínio da ortografia oficial. 4 Domínio dos mecanismos de coesão textual. <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequenciação textual. 4.2 Emprego de tempos e modos verbais. 5. Domínio da estrutura morfossintática do período. <ol style="list-style-type: none"> 5.1 Emprego das classes de palavras. 5.2 Relações de coordenação entre orações e entre termos da oração. 5.3 Relações de subordinação entre orações e entre termos da oração. 5.4 Emprego dos sinais de pontuação. 5.5 Concordância verbal e nominal. 5.6 Regência verbal e nominal. 5.7 Emprego do sinal indicativo de crase. 5.8 Colocação dos pronomes átonos. 6 Reescrita de frases e parágrafos do texto. <ol style="list-style-type: none"> 6.1 Significação das palavras. 6.2 Substituição de palavras ou de trechos de texto. 6.3 Reorganização da estrutura de orações e de períodos do texto. 6.4 Reescrita de textos de diferentes gêneros e níveis de formalidade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Língua e Linguagem. 2. Norma culta e variedades linguísticas. 3. Semântica e interação. 4. Significação das palavras. <ol style="list-style-type: none"> 5.1 Denotação e conotação. 5.2 Funções da Linguagem. 5.3 Textualidade (coesão, coerência e contexto discursivo). 6. Morfossintaxe: Estudo dos verbos e sua relação com as formas pronominais. 7. Sintaxe do período e da oração e seus dois eixos: coordenação e subordinação. <ol style="list-style-type: none"> 8.1 Sintaxe de Concordância. 8.2 Sintaxe de colocação. 8.3 Sintaxe de Regência. 9. Análise Sintática 10. Estudo das classes gramaticais (classificação e flexão): Artigo, Adjetivo, Numeral, Pronome, Verbo, Advérbio, Conjunção, Preposição, Interjeição, Conectivos. 11. Formas variantes emprego das palavras. 12. Ortografia e acentuação. 13. Estudo de Textos interpretação de textos. 14. Tópico frasal e sua relação com ideias secundárias. 15. Elementos relacionadores. 16. Pontuação. 17 Conteúdo, ideias e tipos de texto. 18. O texto literário: tema, foco narrativo, personagens, tempo. 19. Coexistência das regras ortográficas atuais com o novo acordo ortográfico.

Como vemos, nos Editais, os conteúdos são apresentados em forma de tópicos (*Domínio dos mecanismos de coesão textual, Norma culta e variedades linguísticas, Colocação dos pronomes átonos, Tópico frasal e sua relação com ideias secundárias*), enumerados (6.1, ... 6.2... 6.3, 8.1...8.2 ...8.3...) em forma de lista. Essa apresentação será importante porque nos fornece dados para a análise de nosso primeiro objetivo, tendo em vista responder a primeira questão de pesquisa.

Outros dados também importantes que foram depreendidos dos editais dizem respeito às atribuições dos cargos para os quais as provas se destinavam: Soldado da Polícia Militar e Assistente Técnico em saúde, sendo o primeiro para a área da Segurança e o segundo para a área da Saúde. Nos editais, há uma seção destinada a apresentar as atribuições dos cargos. Para exemplificar, tomemos o caso do Edital PB da Prova PB do Estado da Paraíba e do Edital RN da Prova RN do Estado do Rio Grande do Norte:

Quadro 4 – Exemplo de Apresentação das Atribuições dos cargos em Edital

SEGURANÇA	SAÚDE
PB	RN
Dedicação integral, a qual está restrita a obrigação do militar estadual, independente de quadro, qualificação, especialização atividade técnica, sexo ou nível hierárquico, ao cumprimento da jornada de trabalho, que compreende serviços de polícia ostensiva e preservação da ordem pública, instruções, ações e operações, exercícios de adestramento, revistas, formaturas, paradas, diligências, patrulhamento, expediente, serviços de escalas ordinárias, extraordinárias e especiais e outros encargos estabelecidos pelo respectivo chefe ou comandante, por períodos e turnos variáveis e subordinados apenas aos interesses do dever ou da missão militar, bem como desempenhar outras atividades de interesse institucional da Polícia Militar do Estado da Paraíba no âmbito de todo o seu território.	Desenvolver atividades de nível médio, nas áreas de gestão financeira e orçamentária, material, patrimônio, pessoal e serviços de saúde, visando um atendimento eficaz e de qualidade ao cidadão, respeitadas a formação, legislação profissional e regulamentos do serviço.

Como podemos observar, os editais apresentam as atribuições destinadas aos cargos. Essas informações nos serviram como dados para auxiliar na compreensão da relação entre o primeiro objetivo e o segundo objetivo, ou seja, relacionar os objetos de conhecimento com a situação de produção do concurso.

Diante do exposto, a análise dos editais é uma análise prévia, importante a partir da qual emanam as categorias.

Para a pesquisa, as provas constituíram o segundo instrumento de geração de dados. A primeira ação foi contabilizar o número de questões correspondentes às seis provas (Prova AL, PB, PE1, SE, PE2 e RN). O resultado foi o conjunto de 107 (cento e sete) questões, sendo 82 (oitenta e duas) delas correspondem à área de segurança e 25 (vinte e cinco) à área da

saúde. As provas de Língua Portuguesa são compostas por questões objetivas. Essas provas são caracterizadas por dois tipos, múltipla escolha e do tipo CERTO ou ERRADO. O primeiro tipo diz respeito às Provas PB, PE1, SE, PE2 e RN, já a do segundo refere-se à Prova AL.

Vejam, a seguir, o exemplo da Prova AL:

Quadro 5 – Exemplo da Prova AL

Texto 1A1-I

Dói. Dói muito. Dói pelo corpo inteiro. Principia nas unhas, passa pelos cabelos, contagia os ossos, penaliza a memória e se estende pela altura da pele. Nada fica sem dor. Também os olhos, que só armazenam as imagens do que já fora, doem. A dor vem de afastadas distâncias, sepultados tempos, inconvenientes lugares, inseguros futuros. Não se chora pelo amanhã. Só se salga a carne morta.

No princípio, se um de nós caía, a dor doía ligeiro. Um beijo seu curava a cabeça batida na terra, o dedo espremido na dobradiça da porta, o pé tropeçado no degrau da escada, o braço torcido no galho da árvore. Seu beijo de mãe era um santo remédio. Ao machucar, pedia-se: mãe, beija aqui!

Há que experimentar o prazer para, só depois, bem suportar a dor. Vim ao mundo molhado pelo desenlace. A dor do parto e também de quem nasce. Todo parto decreta um pesaroso abandono. Nascer e afastar-se — em lágrimas — do paraíso, e condenar-se a liberdade. Houve, e só depois, o tempo da alegria ao enxergar o mundo como o mais absoluto e sucessivo milagre: fogo, terra, água, ar e o impiedoso tempo.

Sem a mãe, a casa veio a ser um lugar provisório. Uma estação com indecifrável plataforma, onde espreitávamos um cargueiro para ignorado destino. Não se desata com delicadeza o nó que nos amarra a mãe. Impossível adivinhar, ao certo, a direção do nosso bilhete de partida. Sem poder recuar, os trilhos corriam exatos diante de nossos corações imprecisos. Os cômodos sombrios da casa — antes bem-aventurança primavera — abrigavam passageiros sem linha do horizonte. Se fora o lugar da mãe, hoje ventilava obstinado exílio.

Bartolomeu Campos de Queirós. Vermelho amargo.
São Paulo: Cosac Naify, 2013, p. 5 (com adaptações).

No que concerne aos aspectos linguísticos e aos sentidos do texto 1A1-I, julgue os seguintes itens.

1. Infere-se do texto que o narrador se revolta com o recente falecimento de sua mãe.

A Prova AL foi organizada por questões objetivas do tipo certo ou errado. Inicialmente, temos o texto-base que compõe a situação-problema, depois o comando da questão que deve ser respeitado para o julgamento dos

itens, e, logo após, o item para julgamento. Esse modelo de prova permite três tipos de respostas, certo, errado ou em branco, uma vez que, uma resposta em desacordo com o gabarito oficial perde ponto na prova, ou seja, anula uma resposta correta. Portanto, quando o candidato não sabe a resposta do item pode ser melhor deixá-lo em branco, assim, ele não perde nem ganha pontos.

O próximo exemplo é referente ao modelo da Prova RN:

Quadro 6 – Exemplo da Prova RN.

Enfarte: genética versus hábitos

Riad Younes

Desde o fim da década de 1930, a comunidade médica detectou com clareza maior concentração de casos de enfarte em algumas famílias, levando à teoria da predisposição genética para a ocorrência de doenças cardiovasculares. Parentes de pacientes que foram diagnosticados com enfarte ou derrame tinham maiores chances de eles mesmos apresentarem o quadro durante sua vida.

Nas décadas subsequentes, vários estudos correlacionaram os hábitos dos pacientes como fatores de risco para doenças cardiovasculares. Sedentarismo, tabagismo, obesidade, entre outros, aumentam drasticamente as chances de enfarte.

Depois, vários cientistas passaram a estudar a correlação dos riscos genéticos com os comportamentais, na tentativa de avaliar o peso que cada risco tinha na determinação do destino do coração dos indivíduos.

Dúvidas como se filhos de pacientes com enfarte, com genética comprometida, teriam algum benefício em modificar seus hábitos pessoais e controlar os outros fatores de risco, ou seriam predestinados ao desastre independentemente de qualquer manobra.

Pesquisadores da Universidade de Harvard, em Boston, liderados pelo doutor Amit Khera, concluíram recentemente um estudo extenso que envolveu mais de 55 mil pessoas em vários países e que avaliou a relação entre fatores genéticos e hábitos na determinação do risco de enfarte durante dez anos de seguimento.

O estudo foi publicado esta semana na prestigiosa revista médica *New England Journal of Medicine*. Os especialistas analisaram o perfil genético e os hábitos pessoais dos voluntários e classificaram seus achados em categorias de baixo risco ou favorável, risco intermediário ou elevado, ou desfavorável.

Dos fatores de risco relacionados ao estilo de vida, os indivíduos foram separados de acordo com a ausência de um ou mais dos seguintes fatores: tabagismo, obesidade, sedentarismo e dieta de risco. Quem não tinha três ou mais desses fatores era considerado de baixo risco para enfarte. Pacientes com três ou mais desses fatores foram classificados de risco elevado para doença cardiovascular. Os outros teriam risco intermediário.

Os resultados do estudo deixaram evidente a relação direta entre aumento do número de fatores de risco ligados ao estilo de vida com a elevação do risco de enfarte em dez anos. Também ficou clara a correlação entre alterações genéticas detectadas no Projeto Genoma e as chances de enfarte.

O mais interessante, nesse estudo, foi a total independência dos riscos genéticos daqueles relativos ao estilo de vida. Em outras palavras, mesmo as pessoas com alto risco genético e familiar podem beneficiar-se do controle eficiente da obesidade, do tabagismo, do sedentarismo e do consumo regular de dieta nociva.

As pessoas consideradas de alto risco genético, que praticam hábitos saudáveis, tiveram suas chances de enfarte reduzidas pela metade, independentemente de medicamentos ou outras manobras químicas para controle do colesterol. O gráfico mostra o impacto de cada fator sobre cada grupo de risco genético.



Os cientistas recomendam para todas as pessoas, principalmente para aquelas com carga genética desfavorável, a aderência intensiva a programas de controle dos **hábitos deletérios**. A orientação médica é fundamental para evitar enfartes e derrames de forma significativa. Vale a pena insistir.

Disponível em:
<www.cartacapital.com.br>. Acesso em: 14 dez. 2017. [Adaptado]

01. O propósito comunicativo prioritário do texto é

- refletir sobre a importância de hábitos saudáveis, visto que tabagismo, obesidade, sedentarismo e dieta de risco são os causadores de enfarte.
- informar sobre o estudo dos pesquisadores de Harvard a respeito da relação entre os fatores genéticos e os hábitos na determinação do risco de enfarte.
- descrever a correlação dos riscos genéticos com aqueles oriundos de hábitos comportamentais nas doenças cardíacas dos indivíduos.
- apresentar as pesquisas realizadas pela comunidade médica, desde o fim da década de 1930, no que diz respeito às doenças cardiovasculares.

A Prova RN foi organizada por questões do tipo múltipla escolha. Nessa modalidade, o primeiro elemento da prova foi o texto-base, o segundo o enunciado e o terceiro elemento foi constituído por quatro alternativas, das quais apenas uma correspondia à resposta correta. A Prova SE apresentou essa mesma organização, enquanto que as Provas PB, PE1 e PE2 foram organizadas por questões com cinco alternativas.

A seguir, apresentamos as categorias geradas a partir da leitura dos editais.

3.4 Categorias de análise

Para atender as perguntas e os objetivos desta pesquisa, fez-se necessário, ao final da geração e coleta de dados, realizarmos leituras, reflexões, triangulação e interpretação dos dados que tínhamos a nossa disposição.

Nesse sentido, para o desenvolvimento da primeira categoria analítica, realizamos leituras dos seis editais a fim de identificar os tipos de conhecimentos de Língua Portuguesa. Depois, realizamos leituras das seis provas de modo analítico e interpretativo, observando as evidências linguísticas referentes às abordagens dos objetos de conhecimento da língua. Em seguida, relacionamos os resultados com as teorias linguísticas. Com isso, a primeira categoria de análise se organiza do seguinte modo: *a) os conhecimentos de Língua Portuguesa nos editais e nas provas.*

Para o desenvolvimento da segunda categoria analítica, realizamos leituras dos seis editais para averiguar as atribuições dos cargos de Soldado da Polícia Militar e Técnicos em saúde. Em seguida, correlacionamos às funções laborais dos cargos com a abordagem dada na avaliação dos tipos de conhecimentos de língua e o objetivo da avaliação. Portanto, a segunda categoria de análise está desenvolvida da seguinte forma: *b) relação entre conhecimentos sobre Língua Portuguesa e a prática profissional.*

CAPÍTULO 4 CONHECIMENTOS SOBRE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONCURSOS PÚBLICOS DE NÍVEL MÉDIO: TIPOS E RELAÇÃO COM OS OBJETIVOS DA SELEÇÃO

Este capítulo apresenta as análises dos dados gerados e coletados em Editais e Provas de concursos públicos das áreas de Segurança e Saúde, áreas escolhida para o desenvolvimento dos movimentos analíticos. O percurso desta investigação analisou e categorizou os dados de forma a responder as duas perguntas norteadoras desta pesquisa de mestrado: *Que conhecimentos de Língua Portuguesa são requeridos em concursos públicos de nível médio? Que relação há entre o que é solicitado como conhecimento de Língua Portuguesa e a prática profissional?*

Este capítulo de análise está dividido em duas partes. Na primeira parte, apresentamos os resultados para a primeira questão e para os seguintes objetivos: descrever a apresentação e os tipos de conhecimentos nos editais e nas provas; e verificar a abordagem teórica subjacente às questões das provas. Na segunda parte, apresentamos os resultados para a segunda questão e para o seguinte objetivo: perceber e discutir as relações entre os tipos de conhecimentos e a prática profissional. Para isso, serão utilizados fragmentos ou recortes dos Editais e dos enunciados das questões das Provas, os quais analisamos a luz das teorias e concepções apresentadas no segundo Capítulo desta dissertação.

Conforme já apresentamos no capítulo metodológico, as categorias de análise foram depreendidas a partir de um levantamento prévio dos conteúdos que apareciam nos Editais, em confronto com conhecimentos acadêmico-científicos e escolares sobre língua e linguagem. Dos conhecimentos acadêmico-científicos, estamos nos referindo aos que dizem respeito aos estudos da língua, que vêm das vertentes formalistas ou funcionalistas e de diversas correntes como as da textualidade e as discursivas, além dos estudos específicos de gramática.

Quanto à avaliação, estamos nos referindo à relação da situação de concurso com os objetos de ensino da escolarização básica, os quais, geralmente, são inclusos nos eixos de leitura, produção textual e análise

linguística. Porém, é preciso considerar que, pela tradição escolar, a produção textual pode estar limitada à escrita e a análise linguística à gramática.

4.1 Os conhecimentos de Língua Portuguesa nos editais e nas provas

Neste item, inicialmente, apresentamos os tipos de conhecimentos de Língua Portuguesa identificados nos seis Editais. Em seguida, expomos as abordagens teóricas reveladas nas abordagens das questões das Provas.

Como primeiro resultado, apresentamos o Quadro 7 para demonstrar os tópicos de conhecimento ou conteúdo comuns aos seis Editais, na área de Segurança: Paraíba, Pernambuco, Sergipe e Alagoas; e, na área da Saúde: Pernambuco e Rio Grande do Norte.

Quadro 7– Tópicos de conhecimento nos Editais

Leitura	Linguística e Textualidade	Análise Linguística e Gramática
Leitura. Interpretação de textos. Compreensão de textos. Intelecção de textos.	Gêneros textuais e Gêneros discursivos. Tipologia textual. Organização do texto. Propósito comunicativo. Progressão temática. Paragrafação. Tópico frasal e sua relação com ideias secundárias. Citação do discurso alheio. Informações implícitas. Linguagem conotativa e linguagem denotativa. Textualidade (coesão, coerência e contexto discursivo). Domínio de mecanismos de coesão textual. Emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequenciação textual. Relações coesivas e semânticas (de condicionalidade, causalidade, temporalidade, finalidade, comparação, oposição, adição, conclusão, explicação, etc.) entre orações, períodos ou parágrafos, indicados pelos vários tipos de expressões conectivas ou sequenciadores (conjunções, preposições, advérbios, etc.). Fatores de coerência textual. Aspectos semânticos do vocabulário da língua. Semântica e interação. Reescrita de textos de diferentes gêneros e níveis de formalidade. Reescrita de frases e parágrafos do texto. Substituição de palavras ou de trechos de texto. Reorganização da estrutura de orações e de períodos do texto. Paralelismo sintático.	Domínio da estrutura morfosintática do período. Emprego de tempos e modos verbais. Emprego das classes de palavras. Sintaxe da oração e do período. Análise sintática. Relações de coordenação e subordinação entre orações e entre termos da oração. Concordância nominal e verbal. Regência nominal e verbal. Emprego do sinal indicativo de crase. Colocação pronominal. Pronomes de tratamento. Emprego de sinais de pontuação. Efeitos de sentido decorrentes do emprego expressivo dos sinais de pontuação. Domínio da ortografia oficial. Acentuação gráfica. Divisão silábica. Questões notacionais da língua: Por que, por quê, porquê ou porque; Mal ou mau; Mais ou mas; Meio ou meia; Onde ou aonde; Estar ou está. Formas variantes

	Equivalência e transformação de estruturas. O texto literário: tema, foco narrativo, personagens, tempo. Língua e Linguagem. Funções da linguagem. Figuras de linguagem. Norma culta e variedades linguísticas	emprego das palavras. Processo de formação de palavras. Traços semânticos de radicais, prefixos e sufixos. Norma culta. Conhecimento linguístico.
--	--	---

O levantamento nos proporcionou perceber os conteúdos que se repetiam. Vimos, então, que essa repetição estava relacionada a uma tipologia que se referia aos conteúdos de: i) *Leitura*; ii) *Linguística e Textualidade*; iii) *Análise Linguística e Gramática*.

É importante destacar que nem todos os conteúdos listados nesses três eixos foram avaliados. Quanto ao eixo de *Análise Linguística e Gramática*, foram avaliados os seguintes conteúdos: morfossintaxe, sintaxe, paralelismo sintático, classe de palavras, emprego de tempos e modos verbais, regência, concordância nominal e verbal, emprego indicativo de crase, colocação pronominal, pronomes de tratamento, ortografia, pontuação, acentuação gráfica, formação de palavras. Em relação ao eixo de *Linguística e Textualidade*, constatamos a presença dos seguintes conteúdos: coesão, coerência, emprego dos elementos de referenciação, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequenciação textual, semântica, conotação, figuras de linguagem, equivalências e transformação de estruturas, língua e linguagem, reescrita de frases, tópico frasal, propósito comunicativo, gênero discursivo, tipologia textual.

Diante do exposto, pudemos chegar à primeira constatação. Em relação ao eixo de *Leitura*, vemos que os tópicos se referem às habilidades de compreensão e interpretação de textos. Provavelmente, como veremos mais adiante, a leitura, como um dos eixos de mobilização de conhecimentos sobre língua/linguagem, é considerada, no âmbito dos concursos, como uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização (KOCH & ELIAS, 2018, p. 11).

Quanto ao eixo que denominamos de *Linguística e Textualidade*, constatamos a presença da variedade de uma terminologia que aponta para dois tipos de fenômenos. O primeiro é da centralidade do *texto* como objeto de

estudo. Esse fato vai se revelar no conjunto terminológico formado por palavras e expressões como *Gêneros textuais e Gêneros discursivos*, *Tipologia textual*, *Propósito comunicativo*, *Progressão temática*, entre outros. Percebemos, desse modo, uma aproximação das escolhas com uma abordagem da língua pela via do texto como evento que ocorre na forma de linguagem inserida em contextos comunicativos, materializados na forma de gêneros textuais, no funcionamento efetivo da língua. A expectativa gerada quanto ao conhecimento de língua requerido aponta para uma compreensão de que sistema, uso e produção de sentidos se realizam por meio de elementos linguísticos presentes na superfície textual, conforme determinadas formas de organização e aspectos contextuais.

O segundo tipo, mais genérico, aponta possivelmente para conhecimentos sobre língua que remetem a fenômenos como linguagem e significado. Isso se revela por meio de terminologia como *Aspectos semânticos do vocabulário da língua*, *Semântica e interação*, *Língua e Linguagem*, *Funções da linguagem*, *Figuras de linguagem*, *Norma culta e Variedades linguísticas*. No primeiro caso, temos um conjunto de conteúdos muito próximos de conhecimentos produzidos pela Linguística Textual, principalmente a que se divulga, no Brasil, a partir dos anos oitenta do século passado. No segundo caso, parece predominar o conteúdo sobre língua mais próximo dos conceitos de língua e de linguagem divulgados pela Linguística, o que, geralmente, se associa a funções, significado e variação.

No que se refere ao eixo que estamos denominando de *Análise Linguística e Gramática*, encontramos a variedade terminológica própria dos estudos gramaticais e da normatização. Os conteúdos específicos da análise linguística podem ser visualizados em *Domínio da estrutura morfossintática do período; emprego de tempos e modos verbais; emprego das classes de palavras; sintaxe da oração e do período; Análise sintática; relações de coordenação e subordinação entre orações e entre termos da oração*, entre muitos outros termos que remetem aos conteúdos de estudo gramaticais da língua, muito próximo do que se conhece do conteúdo de ensino da educação básica. A nossa opção por denominar esse conjunto de análise linguística se justifica em função da natureza dos fenômenos sugeridos pela terminologia e o

nível de descrição da língua (palavras, sintaxe), o que sinaliza um tipo de conhecimento da língua, o qual pode ser de natureza descritiva ou de natureza normativa. Pela forma de apresentação nos editais, os conhecimentos de língua estão voltados apenas para a descrição da língua do ponto de vista formal.

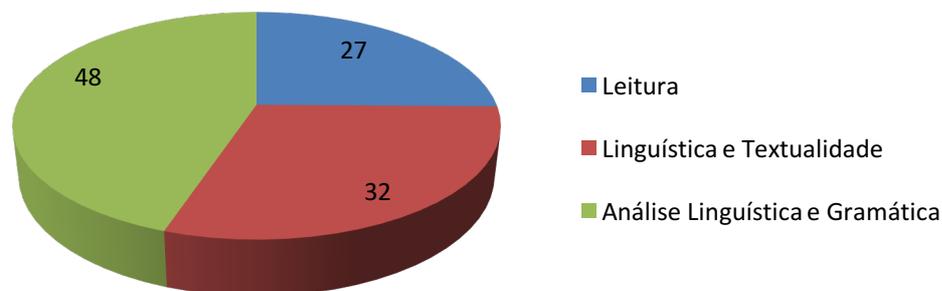
Nessa compreensão, a leitura do Quadro 8 nos revela que os conteúdos propostos pelos concursos públicos podem ser caracterizados como sendo aqueles do currículo geral da educação básica tanto do ponto de vista de sua definição quanto da forma como são apresentados. Reconhecemos, então, os conteúdos representativos da história de Língua Portuguesa. Tal fato evidencia a força da escola tradicional. Isto é, o modelo de avaliação tradicional em Língua Portuguesa é centrado no conhecimento abstrato da língua: em gramática, observa-se o domínio da nomenclatura gramatical em enunciados fora do contexto do funcionamento da língua; em termos de leitura, avalia-se a capacidade do sujeito de apreensão e reprodução dos sentidos literais, extraídas de fragmentos textuais; na produção de textos, aferem-se os aspectos formais do texto.

Levando em conta a ordem disposta dos conteúdos, podemos perceber uma aproximação com conceitos, princípios e procedimentos, ao se enunciarem nos editais, por exemplo, *gêneros textuais*, *tipologia textual*, *figuras de linguagem*, ou *reescrita de textos de diferentes gêneros*. Certamente, será a forma de tratamento pela exploração nas questões que definirá, por último, o tipo predominante ou a habilidade esperada (conhecimento cognitivo ou instrumental, por exemplo), mas as expressões *gêneros textuais* e *reescrita*, por exemplo, sinalizam que a expectativa dos concursos parece estar mais direcionada para conhecimentos de natureza conceitual e procedimental (ZABALA, 1998).

O segundo movimento de análise consistiu na verificação do tratamento desses conteúdos, representativos desses tipos de conhecimento sobre língua, nas provas dos concursos. Como já sabemos (cf. Capítulo 3 – Metodologia), tínhamos um total de 107 (cento e sete) questões de Língua Portuguesa referentes às seis Provas dos concursos públicos que constituíram o *corpus* desta pesquisa. Como forma de demonstrar, inicialmente, uma amostragem da

distribuição e incidência dos conteúdos pelo tipo de conhecimento (ou eixo de conhecimento), apresentamos o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Eixos contemplados nas provas de Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do Gráfico 1 demonstraram que 48 (quarenta e oito) questões avaliaram os conteúdos que correspondiam ao eixo de *Análise Linguística e Gramática*, 32 (trinta e duas) ao eixo de *Linguística e Textualidade* e 27 (vinte e sete) ao eixo de *Leitura*. Constatamos, então, que as provas de Língua Portuguesa em concursos públicos denotam o modelo de avaliação da tradição escolar. Diante disso, os dados indicam que a avaliação centrou nos conhecimentos cognitivos.

Portanto, no que diz respeito ao eixo de *Análise Linguística e Gramática*, verificamos que as questões contemplaram situações variadas das práticas sociais e, não necessariamente, aquelas relacionadas com a prática profissional do Soldado da Polícia Militar e dos Técnicos em Saúde; quanto ao eixo de *Linguística e Textualidade*, a reflexão centrou nos problemas de textualidade no texto alheio, assim sendo, o texto foi utilizado como pretexto para analisar questões estruturais da língua; quanto ao eixo de *Leitura*, as questões estavam voltadas para o reconhecimento das informações do texto. Contudo, essa competência se revela como muito importante para as duas funções, Policial Militar e Técnicos em saúde, pois no exercício profissional eles leem e escrevem textos instrumentais, por exemplo, boletins de ocorrências, relatórios, ofícios.

No eixo de *Leitura*, aparecem compreensão e interpretação de texto. Outra importante observação de análise diz respeito à heterogeneidade das questões quanto ao que é solicitado como conteúdo de avaliação. Seria necessário fazer a identificação do conteúdo predominante em cada questão. Desse movimento resultou a constatação que apresentamos acima. No entanto, é preciso destacar também que nem sempre esses conteúdos são objetos isolados em cada questão. Assim, embora os conteúdos explícitos de *Leitura* sejam Compreensão e Interpretação, muitos outros como os do eixo da *Textualidade*, por exemplo, podem, igualmente, ser considerados como conteúdos tratados em avaliação de competência e de habilidades relacionadas à *Leitura*.

Feita esta constatação sobre a apresentação e os tipos dos conteúdos presentes nos seis Editais e nas seis Provas no contexto de concurso público, passemos à observação das abordagens das questões dessas provas. Para isso, recortamos exemplos de questões das seis provas que versaram sobre os três eixos *Análise Linguística e Gramática*, *Linguística e Textualidade*, *Leitura*.

Dessa forma, iniciamos com os exemplos referentes aos eixos de *Análise Linguística e Gramática*, nos quais observamos o índice mais recorrente dos conteúdos. Vejamos o exemplo 1 a seguir:

Exemplo 1:

(...) Considere o trecho a seguir.

Nas décadas subsequentes, vários estudos correlacionaram os hábitos dos pacientes como fatores de risco para doenças cardiovasculares. Sedentarismo, tabagismo, obesidade, entre outros, aumentam drasticamente as chances de enfarte.

Com relação ao uso das vírgulas,

a) todas as vírgulas são opcionais, com exceção daquelas após “sedentarismo” e “tabagismo”.

b) a primeira é opcional, e as seguintes separam elementos de mesma classe gramatical.

c) todas as vírgulas são obrigatórias, com exceção daquelas após “obesidade”.

d) a primeira separa uma expressão adverbial deslocada, e as três seguintes separam uma enumeração.

(Prova RN/Saúde)

O enunciado do exemplo 1 é precedido por um verbo – *considere*. Trata-se de um comando que faz o candidato agir sobre o excerto extraído do texto-base “Enfarte: genética *versus* hábitos” de Riad Younes, pois, para responder a resposta da questão, é preciso tomá-lo como referência. Neste caso, entender e refletir sobre o uso/funcionamento das vírgulas no excerto (texto) é de fundamental importância para compreensão da resposta na alternativa *d* (*a primeira separa uma expressão adverbial deslocada, e as três seguintes separam uma enumeração*). Observemos que essa questão é um exemplo do foco em análise linguística no texto. Além da questão da compreensão que envolve a temática (*hábitos dos pacientes como fatores de risco para doenças cardiovasculares*), foram mobilizados conhecimentos específicos sobre unidades linguísticas (*advérbio*, principalmente) e *pontuação*.

Nesse sentido, o exemplo em apreciação demonstra a tendência geral de considerar a prática de Análise Linguística de forma articulada ao eixo da *Leitura*, com a exploração das unidades linguísticas no texto. Com essa tendência, podemos afirmar que uma das perspectivas teóricas de conhecimento sobre a língua demonstrada pelos concursos públicos denotou o enfoque epilinguístico, ou seja, 20 (vinte) questões abordaram os aspectos linguísticos situado no emprego do funcionamento língua – dos gêneros textuais (BEZERRA & REINALDO, 2013). Contudo, como podemos perceber, tal estratégia não foi empregada ao contexto da prática profissional dos cargos de Soldado da Polícia Militar e Técnicos em Saúde.

Vejamos no exemplo 2, a seguir, a articulação da análise linguística ao eixo de *Leitura*.

Exemplo 2:

O sufixo “-inho”, presente no título, cumpre papel expressivo denotando um sentido:

- a) irônico.
- b) cordial.
- c) cômico.
- d) literal.

(Prova PB/Segurança)

Nesse exemplo, vemos referência quanto ao uso do sufixo *-inho* no título do texto-base “Santinho”, de Luiz Fernando Veríssimo, para explorar o sentido do sufixo empregado no contexto do título. Note que o candidato, mais uma vez, precisa tomar o texto como referência para ser coerente com a resposta da questão, a alternativa *a(irônico)*. Nesse caso, mais uma vez, configura-se uma perspectiva de consideração do conhecimento sobre língua a partir do foco de itens linguísticos de forma articulada à leitura. O conhecimento requerido só se produz a partir e com base no texto como a situação que possibilitou a construção de determinados sentidos e determinados efeitos. Por sua vez, apesar de essas provas apresentarem questões que instigaram a reflexão dos aspectos linguísticos em contextos do uso da língua, elas não apresentaram relação com as funções dos cargos investigados nesta pesquisa. Assim, esperamos, com esses dois exemplos, ter demonstrado a perspectiva teórica que subjaz às questões, referente ao eixo de *Análise Linguística e Gramática*.

Os próximos exemplos, 3 e 4, nos servirão para demonstrar outra perspectiva também muito presente nas provas. É a tendência teórica sobre o estudo da língua que se alinha à perspectiva da Gramática Tradicional ou Prescritiva e Normativa.

Vejamos a seguir:

Exemplo 3:

Em situações informais, como a que se apresenta no final do Texto 2, a forma de tratamento mais frequentemente empregada no Brasil é “você”. Porém, em situações mais formais, a hierarquia é marcada por formas de tratamento especiais. Em uma comunicação escrita, oficial, dirigida a uma autoridade do alto escalão militar, a forma de tratamento recomendada pela norma-padrão é:

- a) Senhor Coronel.
- b) Coronel (seguido do sobrenome da autoridade).
- c) Vossa Excelência.
- d) Vossa Senhoria.
- e) Vossa Magnificência.

(Prova PE1/Segurança)

No exemplo em pauta, o enunciado da questão foi precedido de uma contextualização inicial sobre o emprego dos pronomes de tratamento em

situações formais e informais. No entanto, esse comentário orientou o candidato apenas para o tópico que seria avaliado na presente questão, que foi justamente “pronomes de tratamento”. Em seguida, o comando solicitou do candidato a prescrição da norma-padrão referente ao tópico em situações oficiais do uso da escrita, sinalizando como resposta correta a alternativa c (*Vossa Excelência*). Observe que o enunciado não levou o candidato a refletir sobre o contexto específico do uso do pronome, pelo contrário, solicitou uma terminologia referente à prescrição da gramática tradicional. Contudo, chamamos a atenção para o fato de que esse é um conhecimento importante para a prática profissional dos Soldados da Polícia Militar, visto que a linguagem dentro da própria corporação militar, seja escrita ou oral, deve respeitar a hierarquia das patentes como forma de respeito pelos seus superiores. Neste caso, ressaltamos que os pronomes de tratamento apresentam como um conhecimento válido para prática profissional, principalmente, para a área de Segurança, Soldado da Polícia Militar, assim, se revelam como um conteúdo importante de ser avaliado em concursos públicos dessa natureza.

Vejamos, agora, a abordagem da questão do exemplo 4.

Exemplo 4:

Considerando as regras da Língua Portuguesa quanto à acentuação e ortografia, assinale a alternativa correta.

- a) “Tem” e têm” não possuem diferenciação, podendo ambos ser utilizados em qualquer contexto.
- b) “Há”, “lá” e “só” possuem acento opcional.
- c) “Tecnológico” possui acento por ser uma palavra paroxítona terminada em “o”.
- d) “Haverá” é acentuada por ser uma palavra oxítona terminada pela vogal tônica aberta “a”.
- e) “Concebível” é acentuada por ser uma palavra proparoxítona.

(Prova PE2/Saúde)

O enunciado do exemplo 4 orientou o candidato a considerar as regras gramaticais quanto à *acentuação* e a *ortografia* para sinalizar a resposta que indicava o emprego correto dos tópicos avaliados, alternativa d (“*Haverá*” é *acentuada por ser uma palavra oxítona terminada pela vogal tônica aberta “a”*).

Essa questão trata de reconhecer a norma culta oficial referente aos tópicos avaliados, ilustrando uma abordagem da gramática normativa que “prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua” (TRAVAGLIA, 2009, p. 31). Percebamos que não se trata de refletir sobre os tópicos no contexto do funcionamento da língua, pelo contrário, foram apresentadas apenas palavras para o candidato verificar a afirmação dada na alternativa, se configurando como uma atividade metalinguística. Entretanto, apesar de apresentar essa abordagem, pontuamos como um conhecimento importante para o exercício profissional dos cargos avaliados nesta pesquisa.

Diante das discussões apresentadas, observamos que as abordagens dos conhecimentos avaliados indiciam duas tendências do estudo da língua: a tradicional e a emergente. As questões alinhadas ao paradigma tradicional restringem o conhecimento à norma padrão, com ênfase no estudo da estrutura da língua e seu funcionamento, constituindo na análise das unidades da língua de forma fragmentada e classificatória, centrado em atividades de identificação e reconhecimento, entendendo a linguagem como meio de comunicação. As questões alinhadas ao paradigma emergente concebem o conhecimento de maneira interativa, ou seja, o conhecimento é compreendido na materialidade dos textos, refletindo sobre os aspectos da língua em gêneros textuais, no contexto de uso da linguagem, entendendo a língua como prática social de interação verbal.

Passemos agora para a análise da abordagem das questões quanto ao eixo de *Linguística e Textualidade*, que foi o segundo mais recorrente nessas provas, com 32 (trinta e duas) questões.

Vejamos o exemplo 5 abaixo:

Exemplo 5:

O gênero discursivo e a tipologia predominante, respectivamente, são

- a) artigo informativo e explicação.
- b) editorial e argumentação.
- c) artigo científico e descrição.
- d) notícia e narração.

(Prova RN/Saúde)

O enunciado do exemplo 5 requisita do candidato a identificação do *gênero textual* e da tipologia do texto-base, “Enfarte: genética versus hábitos” de Riad Younes. Para isso, o candidato precisa realizar a leitura do texto-base para identificar esses dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua. Assim sendo, o candidato precisa compreender os gêneros textuais como entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos, sendo que as funções sociais estão relacionadas aos gêneros textuais e a estrutura e recursos formais estão relacionados ao texto. Seguindo essa compreensão, caberia ao candidato apontar como resposta correta a alternativa *a* (*artigo informativo e explicação*). Como vemos, embora o texto trate de uma temática relevante a função do cargo, a situação-problema da questão não apresentou relação com prática laboral das Especificidades Técnicas em Saúde. Desse modo, os conhecimentos avaliados não fazem parte das práticas de leitura e escrita que permeiam a atividade dos profissionais da área da Saúde, como por exemplo, “registrar o número de radiografias realizadas, discriminando tipos, regiões e requisitantes” (*Técnico em Radiologia*); “elaborar planilhas de cálculos, gráficos e tabelas” (*Assistente Técnico*).

No exemplo 6, temos uma questão que versou sobre *coesão textual*. Esse conhecimento refere-se ao sistema de relações, referência e retomadas no interior do texto, assim sendo, a coesão textual é a ligação entre as partes do texto (palavras, expressões, frases, períodos e parágrafos) por meio de determinados elementos linguísticos. Dentre os 11 (onze) casos identificados, observamos que 6 (seis) referem-se à coesão referencial e 5 (cinco) à coesão sequencial.

Vejamos o exemplo a seguir:

Exemplo 6:

Assinale a alternativa que apresenta o uso de elementos coesivos referenciadores de retomada dos termos destacados nas frases.

a) “Quanto aos efeitos a longo prazo, o professor inglês Mark Bauerlein acredita que a internet piora a inteligência dos jovens em quatro aspectos [...]”.

b) “Estamos cada dia mais conectados, inseridos em um contexto tecnológico

que pede cada vez mais participação, desenvolvendo habilidade e interesses”.

c) “[...] estudamos Dom Pedro 2º só para saber quando ele nasceu, as coisas que ele fez e o ano em que morreu?”.

d) “Outros estudiosos sugerem também perda de concentração: fazer mais de uma coisa ao mesmo tempo geraria uma fixação de informações e desempenho menor em cada uma das atividades”.

e) “Outro aspecto negativo está justamente no fato de qualquer um poder criar conteúdo: nada garante que a informação seja verdadeira [...]”.

(Prova PE2/Saúde)

Na questão do exemplo 6, o comando solicitou do candidato a sinalização da alternativa que correspondia ao emprego dos elementos coesivos de referenciação. Tais alternativas foram compostas por excertos retirados do texto-base “A internet nos deixa mais burros ou mais inteligentes?”, de Isabella Marques. Nessa questão, o candidato deveria indicar como resposta correta a alternativa c (“[...] estudamos Dom Pedro 2º só para saber quando ele nasceu, as coisas que ele fez e o ano em que morreu?”), na qual foi empregado o pronome *ele* para retomar o termo *Dom Pedro 2º*.

Observemos que o candidato precisaria mobilizar um conhecimento sobre língua que está no âmbito da textualidade. Para isso, a língua é tomada do ponto de vista das relações que se estabelecem entre os itens linguísticos em foco. O conhecimento de base é, desse modo, o de que tais elementos conectam as ideias do texto, de modo que tornam o discurso mais fluido e dinâmico, evitando a repetição desnecessária. Logo, estamos diante de um exemplo, muito recorrente no *corpus*, de uma tendência que é a de tomar a perspectiva linguística tendo como objeto de estudo o *texto*. No caso dessa questão, o fenômeno em foco destacou a coesão referencial, substituição com valor anafórico, além de referenciação e progressão, constituindo, assim, o campo do estudo da coesão textual (KOCH & ELIAS, 2018, p. 131).

Passemos para análise do exemplo 7 a seguir:

Exemplo 7:

No Texto 1, por meio da expressão destacada, o autor sinaliza equivalência de sentidos entre dois segmentos no seguinte trecho:

a) “Entende-se que o conjunto de serviços prestados pelo Estado deve ser gerenciado por servidores públicos, por isso eles trabalham para a comunidade, ou seja, para a população como um todo.” (1º parágrafo)

b) “Como regra geral, todo servidor público pode conseguir um emprego através da prestação de um concurso. Assim, podem concorrer todos os cidadãos que preencham os requisitos estabelecidos por lei”. (2º parágrafo)

c) “Cada servidor público exerce sua atividade em determinada área. Por exemplo, existe o corpo de professores, de trabalhadores da saúde, da polícia, etc.” (3º parágrafo)

d) “Este tipo de regulamentação faz com que os servidores públicos não estejam sujeitos às leis do mercado próprias da atividade do setor privado, já que suas funções têm um caráter essencialmente social.” (3º parágrafo)

e) “Esse estatuto estabelece as regras que delimitam suas funções, assim como o regime sancionador que pode atingir os trabalhadores.” (4º parágrafo)

(Prova PE1/Segurança)

Com relação ao exemplo 7, a proposta foi refletir sobre o uso de determinadas palavras ou expressões coesivas que sinalizam equivalências de sentidos. Para isso, as alternativas foram compostas por excertos do texto-base “A função social dos funcionários públicos”. Nesse caso, temos um exemplo de coesão sequencial, quando um conectivo liga orações dentro de um texto, estabelecendo relações de sentido e conectando as ideias dentro dele. O candidato deveria apontar como resposta a alternativa a (“*Entende-se que o conjunto de serviços prestados pelo Estado deve ser gerenciado por servidores públicos, por isso eles trabalham para a comunidade, ou seja, para a população como um todo.*”), na qual o termo destacado (*ou seja*) corresponde a equivalência de sentidos entre as orações dadas.

Os conhecimentos avaliados nos exemplos em pauta, 6 e 7, sinalizam também para uma compreensão de língua e de linguagem como atividade discursiva, pois as palavras e expressões destacadas só têm sentido quando interpretadas em função dos dizeres no interior do texto. Por isso, só é possível

analisar as alternativas se impreterivelmente o candidato observar esse recurso no texto e no contexto empregado. Diante disso, é um recurso construído textualmente, quando falamos, lemos ou escrevemos. Ou seja, são mecanismos linguísticos que estabelecem a conectividade entre as partes do texto e a retomada do que foi escrito ou dito e constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos. Embora seja um conhecimento importante para qualquer profissional que participa de práticas de letramento situadas no ambiente laboral, tais exemplos não apresentaram relação com as funções dos cargos, uma vez que não compreende às práticas de escrita dos profissionais em exercício.

O conjunto das questões, que estão demonstradas nessa análise pelos exemplos 5, 6 e 7, representa um tipo de conhecimento sobre língua e linguagem muito marcante nos concursos: é o conhecimento produzido pela descrição científica tendo por objeto o *texto* (não, a frase), o que pode nos autorizar a afirmar que a perspectiva predominante é a da Linguística Textual (ou os estudos do *texto*). Dessa perspectiva, por meio dos editais e das provas, deparamo-nos com a ideia de texto não como sequência de frases, mas de atos enunciativos (escritos ou falados). De forma associada a essa ideia de base, as questões mobilizam outras ideias que se aproximam de postulados segundo os quais o texto engloba não apenas sintaxe (língua, formal), mas também aspectos semânticos e pragmáticos.

O exemplo 8, a seguir, servirá para nos ajudar a perceber o tratamento de outros conteúdos também de ordem linguística, mas que fogem do âmbito da textualidade, dos limites de um conhecimento supostamente de Linguística Textual, como é o caso de *coesão textual*. Dentre esses outros conteúdos, abordaremos o conteúdo de semântica. A semântica trata de todas as possibilidades de significação, envolvendo nosso conhecimento de mundo, experiências de vida além de outros fatores extralinguísticos. Quanto à abordagem desse conteúdo, observamos que há questões que abordaram esse conhecimento de forma isolada, e outras de forma contextualizada, em situações específicas do funcionamento da língua.

Vejamos o exemplo abaixo:

Exemplo 8:

No décimo verso, o vocábulo destacado em “A minha rua é *soturna*...” deve ser entendido como sinônimo de:

- a) pobre.
- b) religiosa.
- c) desconhecida.
- d) melancólica.

(Prova SE/Segurança)

O enunciado do exemplo 8 solicitou do candidato o sinônimo do vocábulo *soturna* utilizado no fragmento do poema “Rua da Amargura”, de Vinicius de Moraes. A abordagem do fenômeno linguístico em um poema trata-se de um contexto muito genérico. O conhecimento de língua mobilizado, nesse caso, embora esteja relacionado à leitura, está restrito a um significado já conhecido de uma palavra. À primeira vista, esse é um dos exemplos de questões que mobilizam ou requerem um tipo de conhecimento de língua supostamente já dado e não precisaria de contextualização.

No entanto, é típico desse gênero (*poema*) utilizar palavras pouco comuns na linguagem cotidiana dos sujeitos leitores. Por isso, mesmo considerando que o candidato conhecesse um significado para *soturna*, ainda assim seria necessária a análise do texto do poema para conferir sua hipótese e decidir por uma resposta mais adequada. A expectativa criada é a de que o candidato retomaria a leitura do texto e extrairia o sentido do vocábulo no contexto em que foi empregado, facilitando, para ele, apontar como resposta correta a alternativa *d* (*melancólica*).

Entretanto, não quer dizer que o candidato não retomaria a leitura do poema para extrair o sentido no contexto, principalmente, se esse termo for desconhecido para o candidato. Retomar o contexto, por meio da leitura do poema, tornaria mais compreensível indicar a resposta para o item, uma vez que não existem sinônimos perfeitos e por diversos fatores o significado das palavras pode se alterar. Segundo Marcuschi (2008), não se pode atribuir sentidos literais de forma automática às palavras, pois podem ter ou assumir sentidos diferentes. Como nos lembra o autor, o sentido é um efeito de funcionamento da língua e não uma propriedade de um item lexical tomado isoladamente. Como vemos, tomando a semântica, nesse caso, como

exemplo, os concursos sugerem ter como apoio uma perspectiva linguística de tratamento do conteúdo, quando foca fenômenos como significação.

Passemos agora para análise das questões que versaram sobre o eixo de *Leitura*. Quanto à abordagem desse eixo, verificamos que, nos 27 (vinte e sete) casos analisados, percebemos três perspectivas de tratamento do conhecimento de língua que estão relacionadas a concepções de leituras, quais sejam: leitura com foco no texto, leitura com foco no autor e leitura com foco no autor-texto-leitor.

Para demonstração, consideremos os exemplos 9, 10, 11 e 12, expostos, a seguir:

Exemplo 9:

De acordo com o texto, a pesquisa de Boston separou os fatores de risco de doenças cardiovasculares relacionados ao estilo de vida em baixo, intermediário e alto. Para pertencer ao alto risco, o paciente, no mínimo, precisaria

- a) ser obeso e sedentário.
- b) fumar e manter dieta de risco.
- c) fumar, ser obeso e sedentário.
- d) ser obeso e manter dieta de risco.

(Prova RN/Saúde)

Em relação ao exemplo 9, o enunciado foi composto por uma contextualização inicial do texto-base “Enfarte: genética *versus* hábitos”, de Riad Younes. Em seguida, o comando requisitado foi para o candidato agir de modo que completasse adequadamente o enunciado. O candidato precisaria realizar a leitura do texto, conferir as informações dadas nas alternativas, julgá-las segundo o critério apresentado e indicar a resposta correta, alternativa c (*fumar, ser obeso e sedentário*). Para identificar a resposta correta, o candidato precisou realizar uma leitura de reconhecimento das informações explícitas do texto já que tal resposta encontra-se expressa no texto. Trata-se de uma leitura com foco no texto, no reconhecimento da materialidade linguística, configurando-se como um nível básico em leitura, isto é, “um nível de leitura automática, realizada por qualquer leitor alfabetizado que depare com o texto e nele fixe sua atenção” (LINO DE ARAUJO, 2017, p. 73).

Nessa abordagem, a compreensão é dada por meio da decodificação. Assim, a análise centra no código e na forma linguística e cabe ao leitor a missão de apreender esses sentidos do conteúdo do texto. Desse modo, compreender é uma ação objetiva de decodificar o que fora codificado (MARCUSCHI, 2008). Nessa concepção, a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, e o leitor é caracterizado por realizar uma leitura de reconhecimento e de reprodução (KOCH & ELIAS, 2018).

Vejamos a abordagem do próximo exemplo:

Exemplo 10:

Acerca das ideias e dos sentidos do texto 1A12-I, julgue os seguintes itens. (...)

Depreende-se do texto a ideia de que, para garantir controle sobre os tutelados e mantê-los em condição de menoridade, os tutores utilizam estratégias de intimidação e aterrorização.

(Prova AL/Segurança)

Na questão do exemplo 10 há um comando geral referente a cinco itens. O item que recortamos para compor esse bloco de análise corresponde a uma declaração sobre o texto-base que o candidato deveria julgar como certa ou errada e, em seguida, sinalizar uma resposta para o item. Para isso, o candidato precisaria confrontar a declaração com o conteúdo do texto “Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?”. Neste caso, estamos diante de uma leitura inferencial em que o candidato precisaria extrair informações implícitas para indicar como *certa* a declaração. Dessa forma, “as inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo” (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Observe que o foco da leitura está na captação das ideias e nas intenções do autor. Nessa abordagem, do ponto de vista cognitivo, o texto é compreendido entre o dito e o não dito, a partir das pistas linguísticas deixadas no texto, cabendo ao leitor estabelecer as relações de reconhecimento, “bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções” (KOCH & ELIAS, 2018). Esse nível de leitura diz respeito às informações comuns a todas as

pessoas, levando em consideração os elementos textuais, linguísticos e enciclopédicos. Estamos, assim, diante de uma leitura com foco no autor.

Vejamos o exemplo 11, a seguir:

Exemplo 11:

O texto assume um caráter memorialístico estabelecendo-se, assim, um recorte de posicionamento a partir da perspectiva:

- a) do leitor.
- b) dos alunos.
- c) do narrador.
- d) da professora.

(Prova PB/Segurança)

No exemplo acima, a questão apresentou um enunciado com uma breve afirmação sobre o texto-base “Santinho”, de Luiz Fernando Veríssimo. Logo depois, o comando solicitado foi para o candidato agir de modo que completasse adequadamente o enunciado. Para isso, ele deveria ler o texto de modo que inferisse como certa a declaração da alternativa *c* (*do narrador*). O candidato não encontraria essa informação dita no texto, pois ela está implícita. Desse modo, só através de uma leitura das entrelinhas que cabe o leitor estabelecer para identificar a resposta para o item.

Apresentamos abaixo outro exemplo com foco de atenção no autor e nas suas intenções, em que o sentido está centrado no autor. Nessa abordagem, compreender é partir das informações trazidas pelo texto e dos conhecimentos pessoais para inferir um sentido como produto de nossa leitura (MARCUSCHI, 2008).

Vejamos, a seguir, o exemplo 12:

Exemplo 12:

Para uma leitura adequada do Texto 2, é indispensável à apreciação de seus recursos expressivos. Acerca de tais recursos, analise as afirmativas a seguir:

1. O tom sério, confessional, como o narrador assume o seu “crime” só pode ser admitido se o texto for considerado no plano ficcional, literário.

2. A linguagem rebuscada, rigorosamente atenta à norma culta, destoa da situação narrativa a tal ponto que impede que a história possa ser aceita, mesmo como ficção.

3. A flor aparece no texto como elemento personificado, isto é, com características e ações humanas, como “não estar feliz”, “agradecer” e “empalidecer”.

4. A percepção do porteiro em relação à flor, revelada por sua fala no desfecho da história, coincide com os sentimentos e a percepção fantasiosa do narrador.

Estão CORRETAS, apenas:

a) 1 e 2.

b) 1 e 3.

c) 1, 3 e 4.

d) 2 e 3.

e) 2, 3 e 4.

(Prova PE1/Segurança)

Observe que o enunciado traz uma contextualização sobre o tema da questão. É importante destacar, para a compreensão do item, que se trata de um gênero textual, conto, o qual para inferir o sentido do texto foi necessário analisar os elementos expressivos utilizados pelo autor. O comando do enunciado solicita a análise de quatro assertivas e o candidato deveria julgá-las de acordo com o texto-base e, depois, marcar a resposta correta referente à alternativa *b* (1 e 3). Para a compreensão das assertivas, foi preciso considerar o contexto em que se deu a interação, os recursos expressivos utilizados pelo autor, além de considerar o gênero textual, em que é desenvolvida a narrativa, ainda foram necessários mobilizar os conhecimentos referentes ao entendimento das leis. Portanto, para a produção de sentidos do texto, foi necessária a mobilização dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, pessoais e de normas (institucionais, culturais, sociais) (MARCUSCHI, 2008).

Nessa perspectiva, infere-se uma concepção de leitura mais ampla, visto que a abordagem da questão considera a concepção interacional e dialógica da língua, pois recorre ao contexto para dar-lhe sentido, isto é, o sentido é “construído na interação textos-sujeito”. Como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será a informativa, pois o sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas

se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas (MARCUSCHI, 2008).

De acordo com o excerto, o foco da leitura está na relação entre autor-texto-leitor. Nessa abordagem, o nível de leitura é mais profundo, pois influencia condições textuais, pragmáticas, cognitivas, além dos conhecimentos do leitor, do gênero e da forma de textualização. Conforme Koch & Elias (2018, p. 11), a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. Desse modo, “olhar para o texto na sua dimensão de elaboração estilística significa apreender sua significação de maneira consciente, como obra da escolha e do arranjo das formas em jogo” (AZEREDO, 2018, p. 477).

Diante das discussões apresentadas, as análises dos dados nos mostram que os conhecimentos avaliados na prova de Língua Portuguesa em concursos públicos de nível médio na área de Segurança e Saúde dizem respeito aos eixos de *Análise Linguística e Gramática*, *Linguística e Textualidade*, *Leitura*. Quanto ao tratamento dos conhecimentos nas seis provas, constatamos duas abordagens: a tradicional e a inovadora. Contudo, de modo geral, verificamos que a forma como eles foram avaliados revela a força da avaliação da tradição escolar. Desse modo, as práticas de leitura e escrita priorizadas nas provas de concursos públicos referem-se às práticas letradas escolares, denotando, assim, a importância da escola, que é “a principal agência de letramento” (KLEIMAN, 2007) para os futuros profissionais que desejam atuar nas áreas de Segurança e Saúde.

Portanto, o eixo de *Análise Linguística e Gramática*, retratado pelos exemplos 1, 2, 3 e 4, foi o que apresentou o maior índice: 44,86% (quarenta e quatro vírgula oitenta e seis por cento) das provas. Assim, identificamos que 28 (vinte e oito) questões avaliaram o domínio da nomenclatura gramatical, através de atividades metalinguísticas; e 20 (vinte) avaliaram a relação dos conhecimentos metalinguísticos com o contexto do uso da língua, por meio das atividades epilinguísticas. De forma geral, os conhecimentos gramaticais e o vocabulário são importantes para o desempenho das atividades laborais dos Policiais Militares e para os Técnicos em Saúde, pois eles participam de práticas de leitura e produção de textos, escritos e orais, que exigem certo grau de formalidade no exercício da profissão.

Quanto ao eixo de *Linguística e Textualidade*, representado pelos exemplos 5, 6, 7 e 8, foi o segundo mais avaliado apresentando um índice de 29,91% (vinte e nove vírgula noventa e um por cento). Conforme as análises realizadas, observamos que 18 (dezoito) questões estão alinhadas à perspectiva inovadora, quando avalia os aspectos linguísticos no texto de forma situada na materialidade dos gêneros textuais; e 14 (quatorze) estão alinhadas à perspectiva tradicional, quando avalia o domínio das estruturas gramaticais de acordo com a norma culta, em enunciados descontextualizados. Desse modo, os conhecimentos de textualidade se apresentam como um conhecimento importante para os profissionais que participam de práticas escritas no ambiente laboral.

Com relação ao eixo de *Leitura*, exemplos 9, 10, 11, e 12, percebemos que ele é o terceiro eixo mais recorrente, correspondendo a 28,89% (vinte e oito vírgula oitenta e nove por cento) da prova de Língua Portuguesa. Com base nos dados analisados, constatamos 12 (doze) itens de leitura com foco no texto; 12 (doze) de leitura com foco no autor; e, apenas 3 (três) casos de leitura com foco no autor-texto-leitor. Compreendemos, então, que a leitura é uma competência importante para o soldado da Polícia Militar e para os Técnicos em Saúde, ou melhor, a leitura é fundamental para qualquer profissional que participa de práticas letradas.

Diante do exposto, constatamos que os editais que deveriam falar sobre a relação entre o conhecimento exigido e o exercício da função não dizem nada sobre isso. Desse modo, os editais regulam a parte burocrática do concurso, mas eles se eximem de apontar uma relação entre o conteúdo que está explicitado para a avaliação e a relação entre o conteúdo e o exercício da função laboral. Assim, a comissão elaboradora das provas atende ao que está exposto no edital, ou seja, como o edital não estabelece a relação entre conteúdo e função, a comissão também não explorou, logo a comissão elaboradora está ancorada no edital.

Diante dos dados coletados e analisados nesta pesquisa, constatamos, também, uma lacuna nas provas de Língua Portuguesa dos concursos públicos da área de Segurança e Saúde, pois as habilidades referentes ao eixo de *Oralidade* não foram requeridas na avaliação. No entanto, vale ressaltar que o

Soldado da Polícia Militar e os Técnicos em Saúde trabalham em contato direto com o público. Assim sendo, as variedades linguísticas apresentam-se como um conhecimento importante para as atividades laborais, visto que esses profissionais participam de práticas orais mais do que de práticas de leitura e escrita.

Com base nos resultados obtidos nesse tópico, apresentamos, na seção seguinte, a segunda categoria de análise, referente à relação entre os conhecimentos de Língua Portuguesa, *Análise Linguística e Gramática, Linguística e Textualidade, Leitura*, com a prática profissional do Soldado da Polícia Militar e dos Técnicos em Saúde.

4.2 Relação entre conhecimentos sobre Língua Portuguesa e a prática profissional

Nesta seção, apresentamos os resultados de análise referentes ao segundo objetivo da pesquisa: perceber e discutir as relações entre os tipos de conhecimentos sobre Língua Portuguesa e a prática profissional. Vale lembrar que estamos considerando prática profissional os saberes inerentes as atribuições dos cargos de Soldado da Polícia Militar e os Técnicos em Saúde. Nessa compreensão, estabelecemos relações entre os conteúdos requeridos na avaliação de Língua Portuguesa com as funções laborais prescritas nos editais dos concursos públicos referentes às práticas de leitura e de produção textual, escritas e/ou orais, em situações de trabalho, denominadas por PAZ (2008 *apud* COSTA & PAZ, 2017a) como letramento laboral.

Como resultado, o primeiro ponto a destacar é a escolha dos gêneros textuais pelos elaboradores das provas para subsidiar as questões, que como sabemos é o elemento motivador ou problematizador da questão (LINO DE ARAÚJO, 2017). Portanto, o gênero textual é uma atividade social, cultural e cognitiva. E como tal nos condiciona às escolhas na produção textual, seja do léxico ou do grau de formalidade, por exemplo. Desse modo, pensando na funcionalidade dos gêneros textuais e diante da necessidade de escolha do elaborador de provas de concursos, os textos importantes de serem avaliados dizem respeito à prática profissional, pois as atividades laborais requerem a

prática de leitura e produção de textos, escritos e orais, específicos para o cargo. Nessa compreensão, espera-se que os gêneros textuais recorrentes sejam boletins de ocorrências, relatórios, receitas médicas, entre outros.

Observamos que os gêneros textuais escolhidos pelo elaborador para compor as provas de português evidenciam a força da tradição escolar nos concursos públicos. Assim sendo, identificamos que os gêneros selecionados não são representativos das produções textuais específicas da prática profissional. Para melhor compreensão dos dados, vejamos o quadro a seguir:

Quadro 8 – Textos-base das provas.

Prova	Textos	Gêneros Textuais
AL	Bartolomeu Campos de Queirós. Vermelho amargo . São Paulo: Cosac Naify, 2013, p. 5 (com adaptações).	Romance/ Autobiográfico
AL	Kant. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? Tradução de Pedro Caldas. In: Danilo Marcondes. Textos básicos de ética : de Platão a Foucault. Zahar, 4. ^a edição, 2008 (com adaptações).	Artigo científico
PB	Santinho de Luiz Fernando Veríssimo.	Conto
PE1	Disponível em: http://queconceito.com.br/servidor-publico . Acesso em: 08/07/2018. Adaptado.	Texto expositivo
PE1	ANDRADE, Carlos Drummond de. Contos plausíveis . Rio de Janeiro: Record, 1991. p. 76. (Furto da flor)	Conto
PE1	http://www.conexaocidade.com/2016/12/stj-decide-que-desacato-servidor.html . Acesso em: 08/07/2018.	Cartum
SE	RIO, João do. A alma encantadora das ruas . São Paulo: Companhia das Letras, 1997, pp. 28–31.	Notícia
SE	Rua da Amargura , de Vinicius de Moraes.	Poema
SE	Disponível em: http://g1.globo.com/sao-paulo/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2013/07/em-tres-anos-violencia-urbana-matamais-de-120-jovens-em-rio-preto-sp.html . Acesso em 23/05/18	Notícia
PE2/Saúde	A internet nos deixa mais burros ou mais inteligentes? Isabella Marques	Artigo de opinião
RN/Saúde	Enfarte: genética versus hábitos , de Riad Younes.	Artigo científico

Com base na leitura dos dados, os gêneros textuais apresentados nas provas de português não representam produções textuais referentes às funções dos cargos na área de segurança e da saúde. O primeiro motivo é o fato de tanto um soldado da Polícia Militar quanto os Técnicos em Saúde não

lerem nem escreverem um romance, conto e poema no exercício da profissão; o segundo motivo diz respeito ao fato de esses textos pertencerem ao grupo dos gêneros literários, com finalidades bem particulares, tendo como principal objetivo o entretenimento do leitor. Portanto, tais gêneros divergem do letramento laboral esperado pela prática profissional. Neste caso, mostram-se totalmente desvinculados e a sua abordagem nesses concursos públicos ocorrem sem a aplicabilidade desses conhecimentos no ambiente laboral desses profissionais.

Quanto aos demais gêneros textuais, como podemos perceber, o artigo de opinião, o artigo científico, a notícia e o cartum são gêneros textuais que podem ser mais esperados nessas esferas profissionais do que os literários, uma vez que eles podem circular como gêneros textuais para leitura. No entanto, não são fundamentais para o exercício profissional, embora não possamos negar que sejam relevantes para qualquer pessoa que precisa estar atualizada sobre fatos importantes da nossa sociedade, sobretudo, se a informação veiculada refere-se às suas áreas de atuação.

Quanto aos temas abordados nos textos, podemos destacar que o conto, o cartum, o texto expositivo (Prova PE1/Segurança), a notícia (Prova SE/Segurança) e o artigo científico (Prova RN/Saúde) trataram de temáticas relevantes ao exercício laboral dos cargos de Soldado da Polícia Militar e de Técnicos em Saúde. Por exemplo, o conto “Furto da flor”, de Carlos Drummond de Andrade, trata de uma narrativa sobre o furto de uma flor no jardim. Apesar de se tratar de uma ficção, podemos relacionar o texto ao ato de furtar, que é considerado crime perante o código penal. Diante dessa linha de raciocínio, estabelecemos relações com as atribuições inerentes às funções de “atender e solucionar ocorrências policiais” (Edital PE2/Saúde). Nesse sentido, infere-se que, dependendo da proposta da situação-problema, o elaborador da questão poderia levar o candidato a refletir sobre uma possível ocorrência policial. Contudo, ao analisar a questão que versou sobre esse texto, essa teoria não foi comprovada.

Quanto ao cartum, a temática estava relacionada à decisão do Superior Tribunal Federal (STF) sobre o desacato de funcionário público. É um tema relevante para os candidatos, futuros servidores públicos, saber como

configura a aplicabilidade dessa lei que “protege” o profissional no exercício da sua função. Portanto, como veremos mais adiante no exemplo 13, o texto está situado de forma geral para qualquer servidor público, não apenas para a função do cargo investigada neste estudo. Essa mesma característica foi observada no texto expositivo, pois a temática abordada traz exposições acerca do serviço público de forma ampla.

Com relação à notícia, a temática traz dados de um estudo sobre o aumento da violência urbana dos jovens nos últimos anos. No artigo científico, temos dados de um estudo desenvolvido pelos pesquisadores de Harvard a respeito da relação entre os fatores genéticos e os hábitos na determinação do risco de enfarte. Como podemos verificar, os dois gêneros trataram de temáticas relevantes para as áreas da segurança e da saúde, mostrando-se situados ao contexto da avaliação. Porém, a forma como foram apresentados na situação-problema das questões das provas não apresentaram relação com a função dos profissionais em exercício.

Como podemos perceber, a relação entre os conhecimentos de língua por meio da escolha dos gêneros textuais é quase inexistente porque não há gênero da prática profissional. Enquanto que as temáticas dos gêneros textuais romance, artigo científico (Prova AL/Segurança), conto (Prova PB/Segurança), notícia, poema (Prova SE/Segurança) e artigo de opinião (Prova PE2/Saúde) parecem apontar para um distanciamento das funções laborais, os gêneros textuais conto, cartum, texto expositivo (Prova PE1/Segurança), notícia (Prova SE/Segurança) e artigo científico (Prova RN/Saúde) parecem sinalizar para uma aproximação com os gêneros textuais que circulam nos ambientes laborais dos profissionais da Segurança e da Saúde.

O segundo ponto a destacar diz respeito às propostas das situações-problemas das questões referentes aos conteúdos avaliados, isto é, “o desafio” apresentado para os candidatos testarem seus conhecimentos sobre a Língua Portuguesa (LINO DE ARAÚJO, 2017). Analisando as questões, vemos que o mesmo fenômeno observado na escolha dos gêneros textuais vai se confirmar no tratamento dos conteúdos nas questões. Desta forma, veremos, nos exemplos a seguir, ora um movimento de aproximação do conteúdo avaliado

com a prática profissional, do Soldado da Polícia Militar e dos Técnicos em Saúde, ora um distanciamento dos conteúdos com as suas atividades laborais.

Vejam os exemplos 13:

Exemplo 13:



<http://www.conexaocidade.com/2016/12/stj-decide-que-desacato-servidor.html>. Acesso em: 08/07/2018.

Na leitura e interpretação do Texto 3, o leitor deve considerar tanto o texto verbal (o que é composto pelas palavras) quanto o texto não verbal, isto é, as imagens e os demais recursos gráficos. Sobre o modo como os recursos verbais e os não verbais são empregados no Texto 3, analise as afirmativas a seguir.

1. No texto verbal, o emprego do recurso gráfico das letras maiúsculas (DESACATO) pretende destacar o tema.
2. Na figura humana da direita, os três traços próximos ao rosto e o dedo em riste indicam movimento e uma postura ativa, agressiva. Tais recursos são apropriados para representar um ataque ao funcionário.
3. Imagens no balão de fala da figura humana à direita, como cobra e bomba, além de sobrancelhas arqueadas e dentes à mostra, são recursos que conferem agressividade à cena.
4. As duas figuras humanas se assemelham, tanto pelos traços estilísticos do artista quanto pela postura igualmente passiva, como tais figuras são retratadas no texto.

Estão CORRETAS:

- a) 1, 2 e 3, apenas.
- b) 1, 2 e 4, apenas.
- c) 1, 3 e 4, apenas.
- d) 2, 3 e 4, apenas.

e) 1, 2, 3 e 4.

(Prova PE1/Segurança)

No exemplo 13, o enunciado é precedido por uma contextualização e o comando requerido refere-se à análise de três assertivas cujo candidato deveria julgá-las de acordo com o texto-base para marcar a resposta correta, alternativa *a* (1, 2 e 3 apenas). Nesse item, o nível de leitura exigido vai além do que está explícito na superfície do texto, pois o candidato precisa inferir as intenções do autor quanto aos recursos utilizados, além de analisar as implicações do suporte, do gênero *cartum* e do enunciador para a compreensão do texto e, assim, avaliar as assertivas postas.

No exemplo em tela, temos uma representação de uma situação em que há dois personagens que apresentam características, singularidades e posições sociais específicas, Soldado da Polícia Militar (funcionário público, em sentido amplo) e um civil. Diante dessa leitura, o candidato pode compreender que há uma representação de um caso em que pode enquadrar o Código Penal para quem desacata um funcionário público no exercício de sua profissão. Nessa perspectiva, infere-se uma concepção de leitura mais ampla, vista como uma prática social em que reconhece a natureza ideológica e cultural da leitura e da escrita (STREET, 2013). Logo, os efeitos de sentido produzidos pelos leitores na relação com os textos são frutos do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua (MARCUSCHI, 2008).

Como podemos perceber, temos, nesta questão apresentada, uma aproximação do conteúdo avaliado com as funções laborais do Soldado da Polícia Militar e um distanciamento da prática profissional. Quanto à aproximação, o candidato pode ser vítima de agressões no exercício da profissão, como foi retratado no *cartum*. Quanto ao distanciamento, é importante destacar que o tema tratado no texto sobre desacato de funcionário público compreende qualquer servidor público em exercício. Logo, a mesma questão poderia, por exemplo, ser aplicada aos profissionais da saúde. Dessa forma, a situação-problema poderia ser melhor construída em relação às funções específicas do cargo, isto é, o candidato poderia refletir sobre o gênero textual *cartum* como uma possível ocorrência policial. Nessa compreensão,

como não há referência às funções específicas a área de segurança, o conteúdo avaliado na questão apresentou um distanciamento das atividades laborais do profissional.

Vejamos o próximo exemplo:

Exemplo 14:

No título do texto, o autor faz uso de um artigo definido acompanhando o substantivo “rua”. Esse emprego constrói o seguinte efeito de sentido:

- a) Indica uma rua conhecida apenas pelo leitor acionando o imaginário deste.
- b) Revela a singularidade das ruas mostrando elementos que as diferem entre si.
- c) Aponta para uma rua específica, definida, e que possui características próprias.
- d) Faz referência à ideia de rua num sentido generalizante, às ruas de maneira geral.

(Prova SE/Segurança)

No exemplo 14, o enunciado faz referência ao título do texto “A rua”. O comando requisitado foi para o candidato refletir sobre a escolha do artigo a realizada pelo autor, a fim de compreender os efeitos de sentidos produzidos pelo o uso desse recurso, e, então, sinalizar como resposta, alternativa *d* (*faz referência à ideia de rua num sentido generalizante, às ruas de maneira geral*). Observamos que o candidato precisa voltar ao texto para fazer essa análise, configurando, assim, como uma atividade epilinguística, ou seja, em que o candidato precisa refletir sobre as escolhas linguísticas na produção textual (BEZERRA & REINALDO, 2013).

Embora a unidade linguística seja compreendida dentro da perspectiva social dos usos na escrita, observamos uma relação de distanciamento do conteúdo avaliado com as funções laborais de Soldado da Polícia Militar, visto que eles participam de práticas situadas de leitura e escrita, como “boletins de ocorrência, relatórios”. Neste caso, o tratamento do conteúdo deveria estar situado nas produções de leitura e escrita desse profissional. Nesse sentido, “a rua” poderia ser tratada na questão como lugar de atuação do Policial Militar,

“trabalhar em contato cotidiano com o público”, “executar o policiamento ostensivo fardado, reservado e velado”.

Vejam os exemplos 15, a seguir:

Exemplo 15:

Acerca das ideias e dos sentidos do texto 1A12-I, julgue os seguintes itens. (...)

A palavra “espinhosa” (l.11) foi empregada no texto com o sentido de árdua, difícil.

(Prova AL/Segurança)

A questão em pauta apresenta um comando geral referente a cinco itens. O item que recortamos para análise corresponde a uma declaração sobre a palavra “espinhosa” que o candidato deveria julgar como certa ou errada e, em seguida, sinalizar uma resposta para o item. Para responder essa questão, é imprescindível o candidato voltar ao texto, “Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?”, para compreender o sentido do vocábulo no contexto em que foi empregado. Isso é necessário porque a palavra “espinhosa” pode apresentar diferentes sentidos, por exemplo, trabalhosa (que exige esforço), cansativa, árdua, difícil de aguentar, difícil de superar. Dessa forma, ao analisar o emprego da palavra no contexto, o candidato julgaria o item como *errado*, pois o termo foi empregado com o sentido de trabalhosa, fazendo referência ao que foi dito antes no texto “é necessário pensar”, ou seja, dá trabalho pensar.

Como vemos, o enfoque dado na questão concebe práticas de leitura e escrita desvinculadas do contexto ideológico e cultural do profissional em exercício. A abordagem do item está alinhada às funções do cargo avaliado, todavia, se o texto-base tivesse contemplado uma temática relevante ao exercício da profissão para o candidato refletir sobre o vocábulo no contexto específico das suas funções laborais, certamente, a questão atribuiria mais sentidos para o profissional.

Vejam os exemplos 16 abaixo:

Exemplo 16:

Considere o seguinte excerto: “A crítica de alguns autores está no fato de que não usamos a web majoritariamente

como uma ferramenta de diálogo e compreensão, mas sim para fazer upload das nossas fotos e escrevermos futilidades.” e assinale a alternativa que apresenta a interpretação correta.

- a) A internet é mais utilizada para veicular superficialidades, do que como instrumento para desenvolver e compartilhar ideias.
- b) A internet é utilizada para todos os fins igualmente e deve-se criticar quem a utiliza de forma desequilibrada.
- c) Devemos criticar quem utiliza a internet como meio de compartilhar pensamentos pessoais e opiniões.
- d) Não se deve compartilhar fotos e textos porque podemos ser criticados por alguns autores.
- e) A internet deve ser mais utilizada para veicular nossas fotos e textos do que para ficar argumentando sobre conteúdos e temas que não nos dizem respeito.

(Prova PE2/Saúde)

Quanto ao exemplo 16, o comando requisitado foi precedido por um excerto que deve ser levado em consideração para responder à questão. O candidato precisou analisar as informações postas nas alternativas para comparar com o excerto do enunciado. Em relação à leitura exigida, observamos que o candidato não precisou voltar ao texto para assinalar a resposta correta do item, pois ao decodificar as informações do excerto é possível indicar como resposta a alternativa *a*, (*A internet é mais utilizada para veicular superficialidades, do que como instrumento para desenvolver e compartilhar ideias.*). Neste caso, a leitura foca na capacidade de reconhecimento das informações explícitas no texto, ou seja, uma leitura automática cabendo ao leitor a decodificação do código (KOCH & ELIAS, 2018).

Nessa perspectiva, compreendemos que as habilidades de leitura exigidas nesse tipo de questão dizem respeito às funções laborais do cargo de Técnico em Enfermagem, visto que eles desempenham atividades operacionais como *“executar o atendimento a pacientes; executar serviços técnicos de enfermagem; observar, reconhecer e descrever sinais e sintomas; executar tratamentos especificamente prescritos ou de rotina”* (Edital PE2/Saúde). Nesse caso, tais funções preconizam o nível de leitura avaliado neste item. Assim, a decodificação da informação é importante para o

profissional que desempenha atividades operacionais. Embora que essa questão não tenha abordado um tema específico da área da saúde, ela aponta para uma aproximação do nível de leitura exigido para o desempenho das atividades laborais.

Vejamos o exemplo 17:

Exemplo 17:

Considere o fragmento abaixo (...)

“Já outra professora quase destruiu para sempre qualquer pretensão minha à originalidade literária.”

O termo destacado no fragmento exerce, sintaticamente, a função de:

- a) sujeito.
- b) objeto direto.
- c) complemento nominal.
- d) predicativo do sujeito.

(Prova PB/Segurança)

No exemplo 17, o enunciado é precedido por um excerto extraído do texto-base “Santinho”, de Luís Fernando Veríssimo. Para validar a resposta da questão, é preciso tomar o excerto como referência, pois o comando requisitado foi para o candidato identificar a classificação sintática do termo apresentado em destaque e, assim, indicar a resposta do item, alternativa *b* (*objeto direto*). No exemplo em tela, a questão focaliza um conhecimento metalinguístico, com ênfase nos aspectos formais da língua por meio da classificação sintática (BEZERRA & REINALDO, 2013). Como podemos verificar, o conhecimento avaliado no item não apresentou relação com as atividades de leitura e escrita do profissional em exercício, uma vez que, a abordagem da questão centra na classificação gramatical.

Vejamos o exemplo 18, a seguir:

Exemplo 18:

Considere o trecho a seguir.

Nas décadas subsequentes, vários estudos correlacionaram os hábitos dos pacientes como fatores de risco para doenças cardiovasculares. Sedentarismo,

tabagismo, obesidade, entre outros, aumentam drasticamente as chances de enfarte.

Com relação à quantidade de artigos no trecho, há

- a) cinco.
- b) três.
- c) quatro.
- d) dois.

(Prova RN/Saúde)

Quanto ao exemplo 18, o enunciado apresenta um fragmento do texto “Enfarte: genética *versus* hábitos”, de Riad Younes. O comando requerido foi para o candidato identificar no fragmento a quantidade de artigos. Esse tipo de questão apresentou uma abordagem elementar do objeto do conhecimento, pois não há reflexão, há apenas a identificação da nomenclatura gramatical. Vale ressaltar que, embora o texto-base da prova tratasse de uma temática pertinente ao contexto laboral dos profissionais da área da saúde, o texto não foi explorado adequadamente ao contexto da avaliação. Pelo contrário, a abordagem da questão priorizou a identificação gramatical desvinculada do contexto do uso da língua. Como vemos, esse item aponta para um distanciamento da prática profissional, pois o conteúdo não tem relação com as atividades laborais do profissional avaliado.

O desdobramento dos resultados traz evidências sobre o letramento requerido na avaliação de concursos públicos na área de Segurança e Saúde. As análises que efetuamos das provas de Língua Portuguesa mostram que não há contextualização do conteúdo com a prática profissional. Assim, pouquíssimas questões, representados pelos exemplos 13 e 16, parecem sinalizar para uma aproximação das práticas de leitura e escrita do Policial Militar e dos Técnicos em Saúde. Já os exemplos 14, 15, 17 e 18 apontam para um distanciamento dessas práticas. Desse modo, os conteúdos avaliados dizem respeito aos conhecimentos cognitivos. Assim, tais provas manifestam a força das provas escolares.

Nessa perspectiva, com relação ao eixo de *Leitura*, observamos que os 11 (onze) gêneros textuais escolhidos para compor as provas de Língua Portuguesa não foram representativos das produções textuais específicas da prática profissional do Policial Militar e dos Técnicos em Saúde, demonstrando

um distanciamento da prática profissional. Observamos, ao analisar as temáticas dos textos, que 5 (cinco) deles sinalizaram uma aproximação entre texto e funções laborais, pois trataram de temáticas e de gêneros textuais que podem circular para leitura nos ambientes laborais desses profissionais, porém não são essenciais para o exercício profissional. No entanto, quando analisamos as situações-problemas das provas, verificamos que não há uma contextualização nas questões que envolvessem as funções dos cargos avaliados.

No que se refere ao conjunto de habilidades de leitura, como por exemplo, *a decodificação das informações explícitas, as inferências de informações implícitas no texto e as interpretações avaliadas*, as 27 (vinte e sete) questões formam um conjunto de habilidades de um leitor proficiente. Essas habilidades são necessárias para os profissionais que desempenham atividades operacionais como *“observar, reconhecer e descrever sinais e sintomas; executar tratamentos especificamente prescritos ou de rotina”* (Edital PE2/Saúde); *“participar de ações e operações policiais; auxiliar e secretariar no desenvolvimento de processos e procedimentos administrativos da Polícia Militar”* (Edital AL/Segurança). Nesse sentido, embora as questões não relacionem os conteúdos avaliados às práticas de produções de leitura e escrita dos profissionais da área da Saúde e Segurança (apontando para um distanciamento das funções laborais), compreendemos que as habilidades avaliadas no eixo de *Leitura* estão alinhadas as funções laborais desses profissionais. Especialmente, a simples competência de reconhecer os sentidos do texto de forma literal, pois é uma atividade recorrente dessas profissões operacionais. Portanto, a leitura com foco no texto é um conhecimento válido de ser avaliado nesses concursos públicos.

Quanto ao eixo de *Linguística e Textualidade*, os textos-base não dizem respeito às práticas de leitura e escrita dos profissionais investigados nesta pesquisa. Com isso, os aspectos textuais avaliados apresentaram um distanciamento das funções laborais, pois as práticas de escrita de fato necessárias as funções dos cargos das áreas de Segurança e Saúde não foram avaliadas. Diante das análises realizadas, observamos que os problemas de textualidade são vistos no texto alheio, logo confundem que avaliando

leitura estão avaliando escrita, pois o fato do candidato perceber na leitura a falta de acentuação e ortografia não significa que sabe colocar isso na escrita.

Em relação ao eixo de *Análise Linguística e Gramática*, percebemos que 28 (vinte e oito) questões apresentaram uma abordagem metalinguística e 20 (vinte) questões uma abordagem epilinguística. No entanto, o conhecimento epilinguístico foi apresentado dissociado da prática profissional do Soldado da Polícia Militar e dos Técnicos em Saúde. Assim sendo, esses 20 (vinte) itens funcionam como um conhecimento metalinguístico. Portanto, observamos que as reflexões exigidas nas 48 (quarenta e oito) questões não compreenderam as funções dos profissionais avaliados. Porém, vale salientar que os conteúdos como *pronomes de tratamento, emprego de sinais de pontuação, domínio da ortografia oficial, acentuação gráfica* dizem respeito a conhecimentos importantes de serem avaliados em concursos públicos, pois os profissionais no exercício laboral participam de produções textuais, em que tais saberes são mobilizados, por exemplo, *boletins de ocorrência, formulários, relatórios, receitas médicas*.

Diante dos resultados obtidos, compreendemos que os conhecimentos avaliados nas provas de Língua Portuguesa em concursos públicos da área de Segurança e Saúde apresentaram uma aproximação aos *saberes constituídos*, nos quais segundo Trinquet (2010, p. 100) estão associados aos *saberes acadêmicos*. Desse modo, reconhecemos a força da escola nas provas de concursos públicos. As provas analisadas nesta investigação denotam um espelho das avaliações clássicas da história da Língua Portuguesa nas instituições de ensino. Portanto, da forma como os conhecimentos foram apresentados, avaliados, demonstram um distanciamento dos conhecimentos mobilizados na prática profissional, situação real de trabalho. Assim sendo, os concursos demonstraram um distanciamento dos *saberes investidos*, que, conforme o autor mencionado anteriormente, diz respeito aos conhecimentos que têm uma relação direta com o trabalho real dos profissionais em exercício laboral. Nesse contexto, ratificamos a importância da avaliação dos conhecimentos de Língua Portuguesa em concursos públicos. No entanto, pontuamos que as provas não estavam coerentes com a prática profissional do soldado da Polícia Militar e dos Técnicos em Saúde. Essa constatação mostra

que essas provas estão longe de compreender o contexto das práticas de leitura e produções textuais, escritas e orais, de suma importância para a identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação relatada nesta dissertação foi norteada pelos seguintes questionamentos: Que conhecimentos de Língua Portuguesa são requeridos em concursos públicos de nível médio? Que relação há entre o que é solicitado como conhecimento de Língua Portuguesa e a prática profissional? Para respondê-las, propusemos como objetivos descrever a apresentação e os tipos de conhecimentos nos editais e nas provas; verificar a abordagem teórica subjacente às questões das provas; e perceber e discutir as relações entre os tipos de conhecimentos e a prática profissional.

Diante das constatações realizadas, podemos afirmar que os conhecimentos de Língua Portuguesa requeridos para avaliação em provas de concursos públicos da área de Segurança e Saúde dizem respeito aos eixos *Análise Linguística e Gramática*, *Linguística e Textualidade* e *Leitura*. As análises dos dados, em 107 (cento e sete) questões, demonstraram que 48 (quarenta e oito) avaliaram os conteúdos que correspondiam ao eixo de *Análise Linguística e Gramática*, 32 (trinta e duas) ao eixo de *Linguística e Textualidade* e 27 (vinte e sete) ao eixo de *Leitura*. Desse modo, as provas de Língua Portuguesa em concursos públicos da área de Segurança e Saúde demonstraram uma tendência para uma avaliação de conhecimentos cognitivos, predominando, assim, os *saberes acadêmicos* (TRINQUET, 2010).

No que diz respeito ao eixo de *Análise Linguística e Gramática*, verificamos que as questões contemplaram situações variadas das práticas sociais e, não necessariamente, aquelas relacionadas à prática profissional do Soldado da Polícia Militar e dos Técnicos em Saúde; quanto ao eixo de *Linguística e Textualidade*, a reflexão centrou nos problemas de textualidade no texto alheio. Assim sendo, as práticas de escritas não foram avaliadas, ou seja, avalia-se a prática de escrita pela prática de leitura; quanto ao eixo de *Leitura*, 24 (vinte e quatro) questões estavam voltadas para o reconhecimento das informações do texto (KOCH & ELIAS, 2018). Contudo, como vemos, essa competência se revela como muito importante para as duas áreas de atuação profissional, apresentando uma aproximação das habilidades requeridas para as atividades laborais, pois os profissionais em exercício leem e escrevem

textos instrumentais, como por exemplo, *boletins de ocorrências, relatórios, ofícios*.

Com relação ao tratamento dos conhecimentos avaliados, observamos 60 (sessenta) questões alinhadas ao paradigma tradicional do estudo da língua e 47 (quarenta e sete) delas alinhadas ao paradigma emergente (CASTILHO, 2012). Na abordagem tradicional, como podemos perceber, as questões compreenderam o conhecimento da norma-padrão, com ênfase no estudo da estrutura da língua, constituindo na análise das unidades linguísticas de forma fragmentada e classificatória, centrado em atividades de identificação e reconhecimento, por meio do conhecimento metalinguístico. Na abordagem emergente, as questões compreenderam os conhecimentos de língua na materialidade dos textos, refletindo sobre efeitos de sentido promovido pelo uso dos aspectos linguísticos em gêneros textuais, no contexto de uso da linguagem, entendendo a língua como prática social de interação verbal, por meio do conhecimento epilinguístico (MARCHUSCHI, 2008; BEZERRA & REINALDO, 2013).

Diante desse resultado, percebemos as implicações sociais da escola para o mundo do trabalho, reconhecemos a força da instituição escolar para os egressos do ensino que pretendem ser aprovados em concursos públicos, futuros servidores da administração pública. Compreendemos também que a bagagem de conhecimentos, habilidades e competências que os sujeitos levam da formação básica escolar implicarão, de forma positiva ou negativa, no seu desempenho em concurso público, pois aquele que demonstrar no ato da avaliação um melhor desempenho conquistará uma vaga em cargo efetivo.

É importante ressaltar que, diante do que foi evidenciado pela análise de dados desse estudo, constatamos relevantes aspectos sobre os conhecimentos de Língua Portuguesa em concursos públicos e sua relação com a prática profissional da área de Segurança e de Saúde. Portanto, o ofício das atividades laborais requer dos profissionais práticas de leitura e produção escrita e oral situadas ao contexto do trabalho. No entanto, os resultados demonstraram que os concursos públicos não priorizaram essas práticas na avaliação de Língua Portuguesa e, isso, é um reflexo da herança do ensino tradicional dessa disciplina na Educação Básica, com ênfase nos conteúdos

cognitivos, os quais foram validados nos concursos públicos. Outro ponto observado nessas avaliações e que retrata as características do ensino tradicional diz respeito ao fato de essas provas não terem avaliado os conhecimentos relativos ao eixo de *Oralidade*. Ou seja, remete ao período em que os sujeitos não tinham o direito de fala em sala de aula, como também, espelha os profissionais que não têm o espaço de fala garantido no ambiente laboral já que as relações existentes se dão por meio do respeito à hierarquia profissional.

Contudo, tal fato apresenta-se como uma lacuna, pois as habilidades referentes ao eixo de *Oralidade* cumprem papel fundamental na prática profissional do Soldado da Polícia Militar e dos Técnicos em Saúde. As funções desempenhadas por esses profissionais requerem contato direto com as pessoas, seja no cumprimento das diligências policiais, seja no atendimento dos serviços de saúde oferecidos aos cidadãos. Portanto, o eixo de *Oralidade* apresenta a mesma importância dos demais eixos (*Leitura, Produção de Textos, Análise Linguística e Gramática*) para os profissionais que participam de práticas de linguagem e que precisam posicionar-se frente ao cumprimento das suas atividades laborais.

No que concerne às relações dos conhecimentos de Língua Portuguesa com a prática profissional, concluímos que tanto os gêneros textuais quanto as propostas das situações-problemas das questões não se mostraram contextualizadas aos conhecimentos referentes às funções laborais do Soldado da Polícia Militar e dos Técnicos em Saúde. De forma geral, os três eixos, *Leitura, Linguística e Textualidade, Análise Linguística e Gramática*, avaliados nesta investigação apresentam um distanciamento da prática profissional, letramento laboral (PAZ & COSTA, 2017). Portanto, essas provas não avaliam os conhecimentos de Língua Portuguesa realmente necessários às funções dos cargos, ou seja, não dizem respeito às atividades de, por exemplo, *executar o policiamento ostensivo; redigir boletins de ocorrência, relatórios e outros documentos administrativos; executar o atendimento a pacientes; observar, reconhecer e descrever sinais e sintomas; executar tratamentos especificamente prescritos ou de rotina.*

Dito isso, ratificamos que as provas de Língua Portuguesa em concursos públicos da área de Segurança e Saúde compreendem a avaliação dos conhecimentos cognitivos dissociados dos conhecimentos que seriam requeridos pela prática profissional. Dessa forma, tais conhecimentos estão longe de compreender o contexto das práticas de leitura e produções textuais, escritas e orais, imprescindíveis ao exercício profissional, letramento laboral (PAZ & COSTA, 2017a), apresentando um distanciamento dos *saberes investidos* (TRINQUET, 2010, p. 101), ou seja, “de um saber que está em *aderência* com a atividade”.

Diante de tal fato, observamos que os conhecimentos de Língua Portuguesa compreendem os *saberes constituídos*, saber escolarizado (TRINQUET, 2010). Nessa compreensão, reconhecemos a força da tradição escolar em provas de concursos públicos (MORETTO, 2014), visto que tais provas se apresentam como modelo de avaliações escolares de Língua Portuguesa, assim, reiteramos as implicações desse componente curricular para os jovens egressos do Ensino Médio, uma vez que, eles saem da Educação Escolar aptos para progredir nos estudos e entrar no mercado de trabalho. A partir desses resultados, destacamos a importância da discussão sobre a elaboração das provas de Língua Portuguesa em concursos públicos e a relação desses conhecimentos com a execução da função profissional, destacando, assim, as implicações da escola na sociedade, e, principalmente, no mercado de trabalho. Apesar de os concursos públicos priorizarem os conhecimentos validados na escola tradicional, observamos que eles valorizam a função social da escola. Como podemos perceber, essa cultura dos concursos públicos localmente situados em função da atividade laboral que será realizada é, praticamente, uma cultura inexistente na nossa sociedade brasileira, a qual carece de pesquisas que promovam o diálogo entre a universidade com a sociedade e o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. Quais categorias de análise de textos? In: ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução a análise dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 74-130.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALAGOAS. Edital n° 01/PM de abertura de concurso público 2018. D.O. do estado de Alagoas, 21 de junho de 2018.
- AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAGNO, Marcos. Introdução. In: BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros discursivos ou textuais? In: BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2017, p. 17-32.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Equívocos sobre a relação gêneros, texto e discurso. In: BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2017, p. 33-46.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal, a que se refere?**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BEZERRA, Normanda da Silva. **Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância**. In: MARCUSHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 45-60.
- BORGES NETO, José. Formalismo X Funcionalismo nos estudos da linguística. In: BORGES NETO, José. **Ensaio da filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola editorial, 2004. p. 83-93.
- BORGES NETO, José. Reflexões preliminares sobre o estruturalismo em linguística. In: BORGES NETO, José. **Ensaio da filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola editorial, 2004. p. 95-115.

BORGES NETO, José. Filosofia da Linguística. In: GONÇALVES, Aldair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Souza (orgs.). **O fazer científico**. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p. 35-64.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. In: SOUZA, Edson Rosa. **Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas**. 2012, p. 17-42.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto. 2010.

COLOMBAR Bernard; FOURNIER, Marie; PUECH, Christian. **Uma história das ideias linguísticas**. [tradução de Jacqueline Léon, Marli Quadros Leite]. São Paulo: Contexto, 2017, p. 204.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira de. Situando o Funcionalismo. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011; cap. 1, p. 21-36.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. **O concurso público: um evento de letramento em exame**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 1992. 170 p.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FOUREZ, Gerard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

GATTI, Bernadette. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

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

KLEIMAN, Ângela. Letramentos e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul v. 32. n. 53, p. 1-25, dez, de 2007.

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. (org.). **Os significados do letramento: uma**

nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-57. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórica-prática dialogada**. Curitiba: Inter saberes, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: Os sentidos do texto**. 3 ed, 13ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento**. In: Enciclopédia Einaudi: v. 1 Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional – casa da moeda, 1997. P. 95-106

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. In: LIBÂNEO, José Carlos. **A avaliação escolar**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 216-244.

LINO DE ARAÚJO, Denise. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017, 144 p.

LIVRAMENTO, Kátia Bezerra. **Concursos Públicos para Professor de Português na Educação Básica: o que o profissional precisa saber para ser aprovado?** Monografia (Licenciatura em Letras Português). Universidade Estadual da Paraíba. Monteiro, 2019, 64 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino?**. 22º ed. – São Paulo: Cortez, 2011, p. 95-118.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem na escola: vicissitudes conceituais e práticas** – São Paulo: Cortez, 2018, p. 73-114.

MARCUSCHI, Beth. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 61-74.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-109.

MOREIRA, Helivelto; CALEFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, p. 69-134.

MORETTO, Vasco Pedro. **Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9ª ed. 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. Apresentação; In: NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2018, p. 17-29.

PARAIBA. **Edital nº 01/PM/BM de abertura de concurso público 2018**. D.O. do estado da Paraíba, 23 de março de 2018.

PAZ, Ana Maria de Oliveira; COSTA, Klébia Ribeiro da Costa. Letramento profissional: estudos em perspectivas. **Gelne**, Natal/RN, v. 19, n. especial, 2017.

PAZ, Ana Maria de Oliveira; COSTA, Klébia Ribeiro da Costa. Letramento e trabalho: esboçando um painel sobre as práticas de pesquisa no domínio laboral. **Linguagem em foco**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECEV. 9, N. 2, ano 2017.

PERNAMBUCO. **Portaria Conjunta nº 083/DAD/SDS** de abertura de concurso público 2018. D.O. do estado de Pernambuco, no dia 7 de Julho de 2018.

PERNAMBUCO. **Portaria Conjunta nº 083/SAD/SES** de abertura de concurso público 2018. D.O. do estado de Pernambuco, no dia 20 de agosto de 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PEZATTI, Erolde Goreti. O funcionalismo em lingüística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à lingüística: fundamentos metodológicos**. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 165-218.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, João Wanderley **et al** (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 47 – 55.

RIO GRANDE DO NORTE. **Edital nº 01/SEARH/SESAP de abertura de concurso público 2018**. D.O. do estado do Rio Grande do Norte, no dia 5 de janeiro de 2018.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP, 2004. Texto apresentado em congresso, realizado em maio de 2004.

ROJO, Roxane. Práticas de letramentos em diferentes contextos. In: ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 95-125.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (Org.). **Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010

SERGIPE. **Edital nº 04/PM de abertura de concurso público 2018**. D.O. do estado de Sergipe, no dia 03 de Abril de 2018.

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

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **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>. Acesso em: 10/04/2019.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STROOBANTS, Marcele. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (Org.). **Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997. p. 135-166.

SUASSUNA, Livia. Elementos para compor a prova de Língua Portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010. ISSN 1674-2584.

VALE, Flavia; OLIVEIRA, Taísa Peres. Modelos e métodos de análises funcionalistas. In: GONÇALVES, Aldair Vieira & GÓIS, Marcos Lúcio de Souza (orgs.). **O fazer científico**. v. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p. 389-421.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. In: VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Finalidade da avaliação**. 18° ed. São Paulo: Libertad, 2008, p. 53-62.

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIAN JÚNIOR, Orlando. Linguística sistêmico-funcional. In: GONÇALVES, Aldair Vieira & GÓIS, Marcos Lúcio de Souza (orgs.). **O fazer científico**. v. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p. 423-444.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola, 2018.

VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? In: FARACO, Carlos Alberto, VIEIRA, Francisco Eduardo (Org.). **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. 1° ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 19-69.

VIEIRA, Francisco Eduardo. Paradigma tradicional de gramatização (PTG). in: VIERA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola, 2018, p. 223-242.

WEEDWOOD, Bárbara. A linguística do século XX. In: WEEDWOOD, Bárbara. **Historia concisa da linguística**. [trad.] Marcos Bagno. – São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 125-155.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.