UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

ADRIANA SANTOS BATISTA

Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo

(Versão corrigida)

SÃO PAULO
2011

ADRIANA SANTOS BATISTA

Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras: Filologia e Língua Portuguesa.

Área de Concentração: Filologia e Língua Portuguesa

Orientador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Versão corrigida. Resolução CoPGr 5890, de 20 de dezembro de 2010. A versão original encontra-se disponível na FFLCH.

SÃO PAULO
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Batista, Adriana Santos
Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo / Adriana Santos Batista; orientador Valdir Heitor Barzotto. – São Paulo, 2011.
146 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Análise do Discurso. 2. Concurso público. 3. Língua portuguesa. 4. Professores. I. Título. II. Barzotto, Valdir Heitor.

BATISTA, Adriana Santos. **Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo.** 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Aprovado em 4 de maio de 2011

Banca Examinadora

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa Instituição: FFLCH - USP

Julgamento: aprovado Assinatura: _____

Profa. Dr. Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago Instituição: UFG

Julgamento: aprovado Assinatura: _____

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (orientador) Instituição: FE - USP

Julgamento: aprovado Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha família, pela compreensão e apoio.

Aos meus amigos, pelo incentivo desde a elaboração do projeto.

À Prof. Dra. Maria Elizabeth Leuba Salum, por ter proporcionado o desenvolvimento da minha capacidade de escrita na composição de textos acadêmicos.

Às prefeituras dos municípios de Diadema e São Paulo, onde trabalhei durante o período de elaboração da dissertação, por me possibilitarem a vivência da sala de aula concomitante às atividades acadêmicas.

A Edmar de Lima, Marisa Cirilo, Patricia Batista e Vinícius França, pela leitura e sugestões para a constituição desta pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP), pelos encontros e discussões, que me permitiram compreender o compromisso inerente a uma pesquisa acadêmica.

Às professoras que contribuíram para o estabelecimento desta pesquisa por meio das disciplinas oferecidas na pós-graduação: Prof. Dra. Beatriz Daruj Gil, Prof. Dra. Elis de Almeida Cardoso Caretta, Prof. Dra. Helena Hathsue Nagamine Brandão e Prof. Dra. Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade.

À Prof. Dra. Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago e ao Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa pelas contribuições e orientações apresentadas no exame de qualificação;

Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto pela orientação, não somente com relação à pesquisa, mas principalmente pautada no significado do trabalho acadêmico; por promover atividades de integração com pesquisadores do próprio grupo e de outras universidades e por ser exemplo de comprometimento acadêmico.

Oh loucos. Estamos começados e não acabados, e o acabamento é obra de cada um da gente.

Lídia Jorge, *O dia dos prodígios*

RESUMO

BATISTA, Adriana Santos. **Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo.** 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Nesta pesquisa teve-se como objetivo analisar imagens do professor de língua portuguesa presentes em concursos públicos da Grande São Paulo; para tanto, foram selecionados como *corpora* dezesseis editais e cinco provas para contratação de professores dos últimos anos do ensino fundamental, todos publicados entre 2002 e 2008. O conceito de imagem empregado origina-se da Análise do Discurso, mais especificamente, das considerações de Pêcheux (1993b) acerca das formações imaginárias, que se caracterizariam por imagens que os interlocutores fazem de si mesmos, do outro e do referente no ato da comunicação. Assim, considerando-se as especificidades de um concurso público para seleção de professores, chegou-se a duas formações cruciais para a pesquisa: "que imagem o instituto e o município fazem do professor para selecioná-lo?" e "que imagem o instituto e o município fazem do conteúdo necessário para selecionar o professor?". Dada a complexidade do material analisado, recorreu-se a conceitos advindos de diferentes linhas teóricas, como Análise do Discurso, Análise Crítica do Discurso, Filologia, Sociologia, História Cultural e Teoria da Enunciação, para que fosse possível discutir de forma ampla as características dos *corpora*. Inicialmente, procurou-se verificar quais eram os livros mais indicados nos editais e as tendências decorrentes para, posteriormente, examiná-las também nas provas. No que concerne ao conteúdo que se espera do professor de língua portuguesa, as análises indicaram que prevalecem as imagens do trabalho com textos e com a perspectiva gramatical, todavia a observação das provas permitiu constatar que há um cruzamento entre essas tendências, o que impede a realização plena do trabalho com textos. Também foram abordadas características não ligadas ao conteúdo, mas que da mesma forma diziam respeito à imagem acerca do candidato, como, por exemplo, o fato de indicações bibliográficas de concursos por vezes serem copiadas de outros editais, os erros em títulos de livros, a indicação de livros didáticos e a impossibilidade de o candidato permanecer com o caderno de questões após a realização da prova em determinados concursos. Concluiu-se que as imagens, ligadas ou não ao conteúdo que se espera do professor de língua portuguesa, concentram-se predominantemente em sua capacidade de leitura. No entanto, ao mesmo tempo em que se exige uma perspectiva de trabalho centrada na produção de textos, subestima-se o candidato durante as etapas do concurso no que diz respeito à leitura, fato perceptível, por exemplo, pela indicação de livros inexistentes e didáticos.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Concurso público. Língua portuguesa. Professores.

ABSTRACT

BATISTA, Adriana Santos. **Images of the Portuguese language teacher at civil service examinations in Greater Sao Paulo.** 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

This research had as objective to analyze images of the Portuguese language teacher present at civil service examinations in Greater Sao Paulo; for that purpose sixteen public notices and five examinations for hiring teachers for the last years of Elementary School, published between 2002 and 2008, were selected as *corpora.* The concept of image used comes from the Discourse Analysis, more specifically, Pêcheux (1993b) considerations about the imaginary formations, which would be characterized by images that the interlocutors make of themselves, the others and the referent during the act of communication. Thus, considering the specifics of a civil service examination for the selection of teachers, two crucial formations were regarded for the research: "what image do the institute and the municipality make of the teacher to select him?" and "what image do the institute and municipality make of the content needed to select the teacher?". Given the complexity of the analyzed material, we used the concepts from different theoretical backgrounds, such as Discourse Analysis, Critical Discourse Analysis, Philology, Sociology, Cultural History and Theory of Utterance, so we could discuss broadly the characteristics of *corpora*. Initially, we sought to determine which books were most indicated in the public notices and resulting trends, so that later they could also be appraised on the examinations. Regarding the content that is expected from a Portuguese language teacher, the analysis indicated that the images of the work with texts and the grammatical perspective prevail, however the observation of the evidence revealed that there is a crossing between these tendencies, which prevents the completion of the work with texts. Features that were not linked to the content were also discussed herein, they concerned the image of the candidate, for example, the fact that bibliographical indications are copied several times from other public notices, the errors in book titles, the indication of textbooks and the inability of the candidate to remain with the questions sheet after the completion of the examination in certain civil service examination sessions. In conclusion, the images, whether or not linked to the content expected from a Portuguese language teacher, focus predominantly on their ability to read. However, while it requires a labor-centered perspective of text production, the candidate is underestimated during the civil service examination stages regarding his reading skills, a noticeable fact, for example, given the indications of nonexistent books and textbooks.

Keywords: Discourse Analysis. Civil service examination. Portuguese language. Teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Editais e provas que compõem os *corpora* 16
Quadro 2 – Número de questões, áreas avaliadas e duração das provas 20
Quadro 3 – Formações imaginárias em concursos públicos com base em Pêcheux 27
Quadro 4 – Instituições de ensino superior (ementas, bibliografia e grade curricular) 34
Quadro 5 – Autores mais indicados / problemas nas indicações 38
Quadro 6 – Indicação de gramáticas e livros sobre variação linguística 45
Quadro 7 – Livros mais indicados / presença nos PCNs 54
Quadro 8 – Bibliografia dos editais constante nos PCNs 56
Quadro 9 – Problemas nas indicações e dados da Fundação Biblioteca Nacional 59
Quadro 10 – Referência incorreta (João Wanderley Geraldi) em outros editais 59
Quadro 11 – Referência incorreta (Magda Soares) em outros editais 60
Quadro 12 – Referência incorreta (Ângela Kleiman) em outros editais 61
Quadro 13 – Referência incorreta (Massaud Moisés) em outros editais 63
Quadro 14 – Livros didáticos indicados nos editais 65
Quadro 15 – Escolhas lexicais em questões de língua portuguesa 77
Quadro 16 – Questões de língua portuguesa gerais que se baseiam em textos 85
Quadro 17 – Trechos correspondentes entre questão da prova D e livro de Ingedore Koch ... 93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA 23
3 EDITAIS – ANÁLISE DE INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS 32
3.1 Indicação de gramáticas 44
3.2 O foco na produção de textos 49
3.3 Livros: erros em títulos e indicação de obras didáticas 57
4 PROVAS – ANÁLISE DE QUESTÕES 71
4.1 Presença da gramática normativa 76
4.2 O texto na construção das questões 83
4.3 Papel dos livros nas questões 98
4.3.1 Ausência do livro de referência 100
4.3.2 Presença do livro referência 104
4.3.2.1 TEORIA NÃO CONTEXTUALIZADA 104
4.3.2.2 TEORIA CONTEXTUALIZADA 108
5 IMAGENS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA 112
5.1 Imagens para além do conteúdo 113
5.2 Imagens do conteúdo necessário 116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 119
REFERÊNCIAS 123
BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA COMENTADA 128
Dissertações e pesquisas 129
Dissertações e pesquisas sobre concursos públicos para professores 129
Dissertações sobre concursos públicos e sua relação com a língua portuguesa 131
Artigos sobre concursos 132
ANEXO A – QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA J 134
ANEXO B – EDITORIAL DO JORNAL *HORA DO POVO*, DE 14/02/07 138
ANEXO C – REPORTAGEM DA REVISTA *VEJA SÃO PAULO*, DE 10/03/08 139
ANEXO D – MATÉRIA UTILIZADA NA PROVA G 143
ANEXO E – MATÉRIA DO SITE *VYA ESTELAR* 144

1 INTRODUÇÃO

A expressão *concurso público*, presente no título desta dissertação, remete a uma série de ações e textos ligados direta e indiretamente às seleções públicas. Em termos jurídicos, há as etapas denominadas interna e externa; a primeira corresponde à previsão orçamentária e à decisão se a realização se dará de forma direta ou indireta, ou seja, se será organizada pelo próprio órgão público ou por outra entidade; a etapa externa diz respeito à divulgação do concurso por meio do edital, realização das inscrições, aplicação das provas, classificação e convocação (Maia; Queiroz, 2007). Além dos processos relacionados à organização e à divulgação, também é possível falar de assuntos como a "indústria dos concursos", denominação atribuída pela mídia ao conjunto de livros, cursos e métodos que surgem visando à aprovação do candidato, como cita notícia "Vagas animam indústria de concursos", publicada no jornal *O Estado de São Paulo*:

> O grande aumento no número de contratações no governo nas esferas municipal, estadual e federal teve um efeito direto na iniciativa privada. Na esteira dos concursos públicos surgiu uma "indústria de concursos" com números superlativos. Foram criados sites e serviços especializados em concursos, cursos preparatórios para as provas e editoras dedicadas a material didático (Marli Ribeiro, O Estado de São Paulo, 7 fev. 2010)

Além da motivação decorrente das contratações no setor público, essa indústria mantém-se pela própria alternância de postos de trabalho, seja na iniciativa pública ou privada; assim, abundam matérias instrucionais que visam a dar orientações sobre como se portar em entrevistas ou elaborar um currículo.

Se por um lado há concursos públicos para órgãos governamentais, como Banco Central, tribunais de justiça e ministérios, que são atraentes pelos altos salários, há também profissões para as quais grande parte dos postos de trabalho está no setor público, como ocorre com bancários e professores. A escolha de profissões como essas conduz quase que necessariamente à passagem por concursos públicos, o que não significa que em escolas ou bancos públicos trabalhem apenas funcionários concursados, há também um grande número de terceirizados, contratados em caráter temporário, comissionados, estagiários, entre outros. Um exemplo dessa situação é o alto número de professores não concursados em exercício na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, quadro que Ferreira (2006) discute em sua pesquisa *Concurso, ingresso e profissão docente: um estudo de caso dos professores de História.*

A escolha por analisar concursos públicos, portanto, não tem a intenção de estabelecer um perfil dos professores que atuam na rede pública, mesmo porque há um grande número que não ingressa por meio do concurso público; o objetivo é discutir como, nos concursos públicos, são constituídas imagens do professor de língua portuguesa, sejam elas relacionadas aos conhecimentos necessários ou não, tendo-se por base as discussões sobre formações imaginárias advindas da Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1993b).

O interesse por este tema é anterior à formação universitária da pesquisadora e teve origem na inscrição em nove concursos para órgãos não ligados à educação, entre 2002 e 2005, para os mais diferentes cargos: auxiliar de administração, técnico bancário, técnico acadêmico, escriturário, entre outros. Essas provas, além de resultarem em convocações e posse de dois cargos, também contribuíram para a construção de uma imagem de concurso público como lugar da rigidez, complexidade e concorrência.

Posteriormente, em 2006, quando se iniciaram suas inscrições em concursos públicos para professores, a imagem formada durante o período em que participou de outras seleções se mostrou insuficiente para compreender esse tipo de concurso. Chamou a atenção, inicialmente, o fato de alguns não se mostrarem tão rígidos quanto à exigência de conteúdos próprios da formação universitária; em outros concursos para professores, entretanto, os conhecimentos adquiridos na graduação eram imprescindíveis para sua resolução.

Se os concursos públicos de um modo geral têm sido discutidos pelo interesse premente por cargos públicos de status, os direcionados à contratação de professores também são pauta em conversas cotidianas e nos meios de comunicação, porém por motivos diversos. Enquanto se tem a publicação de livros como *Superdicas para passar em concursos públicos*, *Como passar em provas e concursos*, *Português para concursos*, e também peças teatrais inspiradas no tema, tais como *Como passar em concurso público*[1]; os concursos e seleções para professores também têm virado notícia. Em 2009, por exemplo, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo passou a aplicar uma prova para selecionar seus professores temporários, tal seleção foi bastante comentada pela mídia, que deu ênfase ao baixo desempenho dos professores; na notícia "Professores que alfabetizam em São Paulo seriam reprovados", lê-se o seguinte trecho:

> Cerca de 40% dos professores responsáveis pela alfabetização dos estudantes tiveram nota abaixo de cinco no teste realizado pela Secretaria Estadual da

[1] BONFIM, Edilson Mougenot. *Superdicas para passar em concursos públicos.* São Paulo: Saraiva, 2009; DOUGLAS, William. *Como passar em provas e concursos*. Rio de Janeiro: Plugme, 2009. AQUINO, Renato. *Português para concursos*. Rio de Janeiro: Impetus, 2009. *Como passar em concurso público*, peça da companhia brasiliense G7.

> Educação de São Paulo [...] Obtive esses dados a partir da tabulação das notas dos 48 mil professores temporários da primeira e quarta série (o período de alfabetização). Entre os que seriam reprovados, 2.019 tiraram zero ou ficaram muito próximos dessa nota. Apenas 103 (0,2%), daquele total, ficaram com a nota máxima. (Gilberto Dimenstein, Folha de São Paulo, 9 fev. 2009)

Nos principais meios de comunicação do Estado, comentou-se a respeito das notas obtidas pelos docentes, fato que colocou em destaque não apenas a seleção do professor, como também os seus conhecimentos e a qualidade das instituições de ensino superior que o formam. Posteriormente, quando da publicação do edital de concurso público para provimento de vagas no Estado de São Paulo em 2009, constatou-se que, além do concurso de provas e títulos, os aprovados nas primeiras etapas também receberiam um curso de formação de caráter eliminatório, com as seguintes características:

> O Curso de Formação, de caráter eliminatório, será regido pelas normas inerentes ao cargo, por estas Instruções Especiais e pelo Edital de Convocação para o Curso de Formação. [...] O curso será ministrado nas modalidades presencial e à distância e terá duração aproximada de 4 (meses) meses - 360 (trezentos e sessenta) horas, com carga horária semanal de 20 (vinte) horas, nos turnos manhã, tarde ou noite. (São Paulo, instruções especiais SE 1, de 24 dez. 2009)

O estabelecimento de um curso como etapa eliminatória, considerando que todos os candidatos habilitados já teriam concluído um curso superior, coloca em dúvida principalmente a formação do professor e a validade dos concursos públicos como forma de seleção.

Outro caso noticiado recentemente coloca em xeque os concursos públicos: em Pernambuco um concurso realizado pela Secretaria Estadual de Educação reprovou 94% dos candidatos na primeira etapa da seleção, segundo o jornal *Meio Norte*:

> Das 27.538 pessoas que fizeram as provas em abril, apenas 1.679 (6,1%) foram aprovadas. Desse total, apenas 692 (2,5%) estavam aptas a preencher as vagas de imediato. Para conseguir a aprovação, os candidatos precisavam acertar no mínimo 60% de questões pedagógicas, de português e da disciplina de conhecimentos específicos. No total, a prova tinha 80 perguntas. [...]"Foram quatro horas para responder 80 questões. Cerca de três minutos para cada questão. A prova foi feita para reprovar, para justificar os baixos salários no Estado", disse Ribeiro Filho, que prestou o concurso e não foi aprovado. Ele disse que não teve tempo para responder 25 questões da prova. (Jornal Meio Norte, 14 mai. 2008)

No trecho, além da apresentação do contraste entre o número de candidaturas e aprovações, insere-se também o depoimento de um dos professores que não passaram no exame, segundo o qual a prova foi elaborada para justificar uma determinada política salarial

no Estado; desse modo também se questiona a motivação para a organização de concursos. Com relação ao número de questões e tempo dedicado à resolução, comparando-se os dados desta prova aos das que compõem os *corpora* desta pesquisa, percebe-se que o tempo para resolução de cada questão foi de fato menor, como mostram os dados do quadro presente na página 20.

Vê-se, portanto, que diversos acontecimentos têm fomentado a discussão sobre os concursos; no caso dos que selecionam professores, isso se dá principalmente em termos de questionamento acerca da eficácia dessas seleções, seja pelo conteúdo cobrado ou pela formação precária dos candidatos. Embora a discussão acerca da eficácia dessas seleções seja uma possibilidade de análise, a pesquisa não se concentra nessa perspectiva. Por meio da observação de editais e provas, tem-se como objetivo buscar imagens que digam respeito aos conteúdos tidos como necessários e a outros processos discursivos que também sejam relevantes para a caracterização do professor.

Com relação ao aspecto jurídico dos concursos públicos, a Constituição Brasileira determina que a investidura em cargo público só pode ocorrer mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos (Artigo 37, inciso II); para a contratação de professores para o ensino público, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) determina a adoção da segunda forma de seleção conforme segue:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. (Lei nº. 9394, artigo 67, inciso I)

No que diz respeito à composição e às exigências dos concursos, os órgãos públicos têm liberdade para determinar as áreas avaliadas da maneira que julgarem mais adequada, seguindo o princípio da discricionariedade, ou seja, de modo a não tornar a seleção arbitrária, aspecto discutido na passagem a seguir:

> Interessante notar que a Administração Pública, ao elaborar o edital do concurso público, goza de certa discricionariedade para estabelecer o seu conteúdo, valorar e escolher os critérios de avaliação dos candidatos, a metodologia para aplicação das provas, o peso das matérias com vistas à respectiva pontuação e à quantificação das questões e outras normas que regerão o certame. (MAIA; QUEIROZ, 2007, p. 38)

No caso dos municípios, a variedade de provas e de conteúdos exigidos em editais torna-se lugar privilegiado para a observação das imagens que circulam a respeito do professor de língua portuguesa. Considerando-se que os professores de disciplinas específicas,

como Português, Matemática, História e Geografia são contratados para ministrar aulas nos ensinos fundamental e médio, esta pesquisa poderia contar com material proveniente de concursos federais, estaduais e municipais; contudo, optou-se por examinar apenas os municipais por razões que serão explicitadas a seguir.

Com relação ao ensino médio, toma-se como exemplo a rede estadual de São Paulo, que compreende a maioria das matrículas do Estado nessa modalidade e realiza um único concurso público para contratar professores. Um estudo que pretendesse analisar concursos públicos para professores de ensino médio poderia se concentrar na imagem que o Estado de São Paulo faz desse profissional ou verificar, por uma perspectiva diacrônica, as diferentes imagens formadas ao longo do tempo. Se o foco fosse a comparação sincrônica entre as diferentes redes, as amostras não seriam equivalentes; em 2007 o então Centro Federal de Educação e Tecnologia (CEFET) de São Paulo, por exemplo, contava com 459 professores e a rede estadual de São Paulo possuía, em janeiro de 2010, 161.104 professores de Educação Básica II, sendo 92.376 efetivos e 68.728 não efetivos, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação.

Os últimos anos do ensino fundamental no Estado de São Paulo são oferecidos na esfera pública pela rede estadual e pelos municípios. O professor selecionado para trabalhar neste nível é o mesmo que atua no ensino médio, no entanto não se pode dizer que as formas de seleção adotadas pelo estado e pelas prefeituras possam ser comparadas, pois em um caso o profissional selecionado também atuará no ensino médio e no outro, não.

Por esses motivos e, principalmente, pela variedade proporcionada pelos municípios, optou-se por selecionar como *corpora* de análise desta pesquisa provas e editais de concursos públicos para professores de língua portuguesa de municípios da Grande São Paulo, todos publicados a partir de 2002 para contratação de professores para os anos finais do ensino fundamental. O fato de os editais e provas selecionados serem aqueles publicados a partir de 2002 se deve à recente tendência de divulgação pela internet. Estudar concursos públicos de anos anteriores reduziria o número de municípios que essa pesquisa abrangeria.

De acordo com a Empresa Paulista de Planejamento Urbano S.A. (EMPLASA), a Região Metropolitana de São Paulo, também conhecida como Grande São Paulo, é composta por trinta e nove municípios, quais sejam: Arujá, Barueri, Biritiba-Mirim, Caieiras, Cajamar, Carapicuíba, Cotia, Diadema, Embu, Embu-Guaçu, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato, Franco da Rocha, Guararema, Guarulhos, Itapevi, Itapecerica da Serra, Itaquaquecetuba, Jandira, Juquitiba, Mairiporã, Mauá, Mogi das Cruzes, Osasco, Pirapora do Bom Jesus, Poá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Salesópolis, Santa Isabel, Santana de Parnaíba, Santo

André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, São Lourenço da Serra, São Paulo, Suzano, Taboão da Serra e Vargem Grande Paulista.

Desses, obtiveram-se dezesseis editais, todos de municípios diferentes; quando houve acesso a dois ou mais da mesma localidade, optou-se pelo mais recente. Com relação às provas aplicadas nesses concursos, cinco compõem os *corpora.* O fato de não se ter acesso a todas se deve a não obrigatoriedade dos órgãos públicos em entregar ou divulgar os cadernos de questões[2]. Em alguns concursos, o candidato pode ficar com a prova, mas ela não é divulgada posteriormente; em outros, não se pode levá-la, tampouco há divulgação; também há seleções em que instituto e órgão público a disponibilizam na internet para consulta.

Para obtenção das mesmas, recorreu-se a sites de municípios e institutos organizadores; além disso, nos casos em que o caderno de questões não seria disponibilizado para consulta pública, a forma de acesso foi a inscrição e, consequentemente, realização da prova pela pesquisadora.

Os nomes dos municípios e dos institutos não serão indicados nesta pesquisa por questões legais, por isso designam-se município, concurso, edital e prova correspondentes pela mesma letra maiúscula e os institutos organizadores por minúsculas. Segue quadro que apresenta esses dados:

[2] Este aspecto será discutido no início do capítulo 4, “Provas – Análise de questões”, página. 71.

Município / Concurso/ Edital/ Prova	Ano	Instituto organizador	Nome do cargo	Indicações bibliográficas	Prova (forma de obtenção)
A	2006	d	Professor de Educação Básica II – Português	• conhecimentos específicos • conhecimentos pedagógicos • legislação	-
B	2007	b	Professor Especialista em Português	• conhecimentos específicos	-
C	2007	a	Professor de Educação Básica II - língua portuguesa	• conhecimentos específicos • conhecimentos pedagógicos • legislação	-
D	2008	n	Professor de Ensino Fundamental II – Português	• legislação	inscrição no concurso
E	2006	k	Professor de Ensino Básico II – Letras	• conhecimentos específicos • conhecimentos pedagógicos • legislação	-
F	2007	c	Professor Especialista de Português	• conhecimentos específicos • conhecimentos pedagógicos • legislação	-
G	2008	h	PEB I - Língua e Cultura Portuguesa	• conhecimentos específicos • conhecimentos pedagógicos • legislação	inscrição no concurso
H	2003	m	Professor Ciclo II língua portuguesa	• conhecimentos específicos • conhecimentos pedagógicos • legislação	-
I	2007	e	Professor Coordenador da língua portuguesa ou Letras	• conhecimentos específicos • conhecimentos pedagógicos • legislação	-

Município / Concurso/ Edital/ Prova	Ano	Instituto organizador	Nome do cargo	Indicações bibliográficas	Prova (forma de obtenção)
J	2006	n	Professor de Educação Básica II (língua portuguesa)	• legislação	inscrição no concurso
K	2002	g	Professor II - língua portuguesa	-	-
L	2006	i	Professor de Português – PEB II	• conhecimentos específicos • conhecimentos pedagógicos • legislação	-
M	2006	l	Professor B – Português	-	site do instituto
N	2008	j	PEB II - língua portuguesa	• conhecimentos específicos • legislação	-
O	2007	f	Professor titular de ensino fundamental II – Português	• conhecimentos específicos • conhecimentos pedagógicos • legislação	site do instituto
P	2006	n	Professor III –Português	-	-

Quadro 1 – Editais e provas que compõem os *corpora*

Com exceção do instituto *n*, que é responsável pela organização de três concursos, D, J e P, os demais são os organizadores de apenas uma seleção, totalizando quatorze institutos diferentes, fato que propicia a heterogeneidade dos dados.

Embora o nível de ensino ao qual os candidatos concorrem seja o mesmo, fundamental, os dezesseis editais selecionados apresentam nomenclaturas divergentes para o cargo a ser preenchido. Há denominações como *Professor de Educação Básica II – Português* (concurso A), *Professor de Ensino Fundamental II – Português* (concurso D), *Professor Especialista de Português* (concurso F), entre outros. Em um edital, porém, o nome do cargo indica atividades de natureza diferenciada para o professor a ser selecionado: trata-se do concurso para *Professor Coordenador da língua portuguesa ou Letras*, do concurso I.

A não determinação por lei das seções fundamentais do edital acarreta variações quanto à presença ou não de indicações bibliográficas. Em nove (A, C, E, F, G, H, I, L e O) há indicações relacionadas a conhecimentos específicos, pedagógicos e legislação; em três (K, M, e P) não se indicam obras; em dois (D e J), são dispostas apenas leis; em um (B), tem-se somente a bibliografia do conteúdo específico, e, por fim, em um (N), há a bibliografia específica e legislação.

Sobre o acesso às provas, o edital B, publicado em 2007, apresenta a seguinte informação:

> Ao terminar a prova, o candidato <u>entregará ao Fiscal o caderno de questões</u> e a folha de respostas (gabarito) e todo e qualquer material cedido para a execução das provas.
> Por razões de ordem técnica e direitos autorais, o *Instituto b* <u>não fornecerá exemplares</u> do caderno de questões a candidatos ou a instituições de direito público ou privado, mesmo após o encerramento do concurso.

(Trecho do edital B, 2007, instituto b, grifo nosso)

Assim como este, outros seis editais (A, E, F, I, K e N) também informam que o candidato não poderia ficar com o caderno de questões. Em outros concursos, aquele que prestou a prova pôde levá-lo, mas não houve divulgação pelo instituto, tampouco pelo município; este foi o caso das provas dos municípios C, H e P, em que só seria possível obtê-las por meio da inscrição no concurso ou por intermédio de algum candidato, e das provas D, G e J, em que houve a inscrição para aquisição das mesmas. Às provas dos municípios M e O se teve acesso através dos sites dos próprios institutos organizadores. A prova L, por sua vez, apesar de não haver em seu edital informações quanto à restrição da divulgação, não foi localizada.

Com relação às provas, elas variam em número de questões, áreas do conhecimento avaliadas e formas de avaliação (questões de múltipla escolha, dissertação ou questões dissertativas). Podem-se organizar as informações relativas às provas obtidas da seguinte maneira:

Prova	Nº total de questões	Áreas avaliadas						Avaliação dissertativa	Duração da prova
		Parte específica	Parte geral						
		Conhecimentos específicos	Conhecimentos gerais (Atualidades, História, Geografia)	Conhecimentos gerais (pedagógicos e legislação)	Informática	Língua portuguesa	Raciocínio lógico		
D	50	20	-	10	-	10	10	-	4 horas
G	50	10	-	20	-	10	10	redação	4 horas
J	60	7	15	13	5	20	-	redação	3 horas
M	50	35	9	-	-	6	-	-	2h 30m
O	60	40	-	20	-	-	-	3 questões dissertativas	4h 30m
Total	270	112	24	63	5	46	20		

Quadro 2 – Número de questões, áreas avaliadas e duração das provas

A primeira separação efetuada, entre parte específica e parte geral, diz respeito ao leitor alvo das questões, se são apenas candidatos às vagas de professor de língua portuguesa ou também de outras disciplinas. Como os concursos costumam selecionar vários profissionais por meio de um mesmo edital, as provas não se diferenciam completamente, pode haver uma base comum e perguntas que visem a avaliar as habilidades específicas inerentes ao cargo.

No que diz respeito às divisões por áreas, é necessário salientar que as denominações constantes neste quadro não correspondem àquelas presentes nas provas. O que se classificou como *conhecimentos gerais (pedagógicos e legislação)*, por exemplo, aparece nos editais como *conhecimentos específicos, legislação sobre educação e conhecimentos pedagógicos* e *legislação*. Dessa forma, o agrupamento das questões pretende antes corresponder ao tipo de conteúdo cobrado, o que pode não coincidir exatamente à sua nomeação nas provas.

Como as análises desta pesquisa terão como foco as questões de conhecimentos específicos e as de língua portuguesa, fazem-se necessários alguns esclarecimentos acerca desses grupos.

Com relação às do primeiro tipo, elas podem ser definidas tanto pelo conteúdo que avaliam quanto pelo tipo de candidato que a que se dirige. Em quatro provas (com exceção da J), além do cargo professor de língua portuguesa, também se pretendia contratar profissionais de outras disciplinas para os últimos anos do ensino fundamental. Assim, há uma base comum na prova e somente algumas questões são direcionadas especificamente aos que concorreram à vaga de língua portuguesa. Seu conteúdo diz respeito a aspectos linguísticos, gramática, literatura, história da língua portuguesa, entre outros passíveis de serem analisados somente por profissionais da área. As demais questões foram solucionadas por candidatos às vagas de professor de outras disciplinas, como Matemática ou Geografia.

Deve-se esclarecer que no caso da prova J, o concurso em questão visava a selecionar professores de língua portuguesa para o ensino fundamental II e professores de educação básica I[3]; este foi o único concurso em que o edital abriu vagas para apenas um cargo dos últimos anos do ensino fundamental. De acordo com o edital, as duas provas tinham estruturas diferentes, não sendo possível falar em uma base comum; nesse caso, as sete questões de conhecimentos específicos foram determinadas de acordo com o conteúdo cobrado, que se relacionava a aspectos teóricos da língua portuguesa.

---

[3] Os cargos *Professor de ensino fundamental II* e *Professor de educação básica I* foram nomeados dessa forma no edital.

As questões de língua portuguesa, presentes nas provas D, G, J e M, caracterizam-se por terem sido aplicadas a candidatos a diferentes vagas. Apesar de não cobrarem conhecimentos específicos da área, elas dão indícios para que se compreendam práticas de ensino e avaliação autorizadas no âmbito da língua portuguesa.

As questões de conhecimentos gerais foram subdivididas, pois, em algumas provas que traziam essa denominação, o conteúdo cobrado dizia respeito a atualidades, fatos históricos e aspectos geográficos; ao passo que, em outras, cobraram-se conhecimentos pedagógicos e legislação. A avaliação dissertativa, menos frequente nas provas, está presente na forma de redação nas provas G e J e com questões dissertativas na prova O. Tais partes, assim como informática e raciocínio lógico, não serão examinadas neste trabalho.

No capítulo seguinte, "Fundamentação teórica e metodologia", em que se trata das opções teóricas e metodológicas desta pesquisa, são estabelecidas relações entre diferentes perspectivas teóricas presentes nas análises de modo a justificar seu entrelaçamento, da mesma forma explicam-se detalhes da metodologia de pesquisa adotada. Dado que se optou por partir dos editais para as provas, seguem dois capítulos analíticos sobre esses materiais. No terceiro capítulo, "Editais – Análise de indicações bibliográficas", por meio das indicações presentes nos editais, são depreendidas algumas características referentes às leituras e conteúdos solicitados. No capítulo seguinte, "Provas – Análise de questões", as tendências delineadas pelas indicações são aprofundadas com base nas análises das provas.

O quinto capítulo, que antecede as considerações finais, "Imagens do professor de língua portuguesa", por sua vez, não se caracteriza pela análise de dados, nele procura-se relacionar as discussões estabelecidas anteriormente para que se tenha um apanhado coeso das imagens do professor de língua portuguesa. Além das considerações finais e dos anexos (compostos por textos jornalísticos e questões analisadas no quarto capítulo) esta dissertação também conta com uma bibliografia específica comentada, que contém trabalhos acadêmicos e artigos sobre concursos públicos. A inclusão desta parte reflete o desejo de fomentar a discussão sobre este objeto de estudo, dado que os trabalhos a respeito são esparsos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA

A estrutura de um texto pode sugerir que sua elaboração tenha ocorrido de forma linear, tal qual a ordem em que se dá a leitura; no caso de teses e dissertações, em que o aparato teórico costuma preceder as análises, é possível imaginar que as teorias determinem e delimitem a análise dos dados. No entanto, nesta pesquisa, percorreu-se o caminho inverso: a observação dos editais e provas indicou caminhos e perspectivas teóricas que poderiam ser mobilizadas para sua compreensão. Essa observação é necessária, pois, dadas as diferentes possibilidades de discussão dos documentos, optou-se por lançar mão de uma série de conceitos, não raro pertencentes a diferentes correntes teóricas, com o intuito de se extrair o máximo de informações dos dados.

Essa diversidade, porém, não exime este estudo de possuir linhas teóricas norteadoras. Assim, duas perspectivas se entrelaçam de forma mais contundente, quais sejam: a Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1993b), e a Análise Crítica do Discurso como é apresentada por van Dijk (1992, 2008); aliado a essas teorias, teve-se como apoio metodológico, o paradigma indiciário, proposto por Carlo Ginzburg (1990). As duas correntes têm como principais diferenças a compreensão acerca da estruturação dos discursos e a forma como veem o papel do sujeito.

O ponto de vista de van Dijk, pesquisador holandês que se interessa principalmente pelos conflitos inter-raciais europeus, tem como peculiaridade o fato de se ancorar numa concepção cognitivista do conhecimento humano. Para ele, os discursos se proliferam por meio de estratégias baseadas na cognição, ou seja, no modo como as pessoas assimilam as informações; ao falar sobre a manipulação, o autor tece os seguintes comentários sobre a possibilidade de alteração de modelos mentais:

> Se a manipulação pode concretamente afetar a formação ou mudança de modelos mentais singulares, o objetivo geral da manipulação discursiva é o controle das representações sociais compartilhadas por grupos de pessoas, tendo em vista que essas crenças sociais, por sua vez, controlam o que as pessoas fazem e dizem em muitas situações e durante um período relativamente longo. (VAN DIJK, 2008, p. 247)

O conhecimento adquirido por meio da cognição permitiria a incorporação de uma cadeia de enunciados e, consequentemente, sua disseminação, entretanto o sujeito tem relativa autonomia para controlar aquilo que enuncia desde que ciente das estratégias de manipulação às quais é submetido.

No caso da Análise do Discurso, Pêcheux considera que os processos discursivos se dão pela relação que os discursos têm com outros proferidos anteriormente, numa teia em que não é possível se delimitar o início, mas na qual podem se encontrar indícios para compreensão de suas origens. No trecho a seguir, o autor comenta esta característica tomando por base o discurso político:

> [...] ele [discurso político] deve ser remetido às *relações de sentido* nas quais é produzido: assim, tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele "orquestra" os termos principais ou anula os argumentos. Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando *evoca* tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as "deformações" que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido. (1993b, p. 77, grifo do autor)

Os sujeitos que enunciam não são considerados seres isolados que se valem do já dito, sua ideologia e discursos subjacentes são resultado da posição social que ocupam, nesse modelo o lugar que se tem na estrutura social é determinante tanto para a assimilação quanto para a disseminação dos discursos. Pêcheux inscreve suas considerações comparando-as à teoria da comunicação proposta por Jakobson (1970) e tendo como fonte as considerações de Moscovici sobre representações sociais; tomando A como destinador e B como destinatário, o autor define o papel dos interlocutores para a Análise do Discurso da seguinte forma:

> Fica bem claro, já de início, que os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. [...] A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos. (1993b, p. 82)

Esses lugares, que para a Análise do Discurso funcionam como imagens, determinam os discursos que serão proferidos e a forma como eles são assimilados, tal característica liga-se à noção de assujeitamento, pois o lugar na estrutura social imporia certas características aos sujeitos.

No que diz respeito ao segundo ponto de divergência, no caso da Análise do Discurso, em suas primeiras configurações, o sujeito é visto como assujeitado às forças ideológicas, concepção contrária à da Análise Crítica do Discurso, que postula uma capacidade de reação por parte deste. Nesse ponto, entretanto, a terceira fase da Análise do Discurso, discutida por Pêcheux em "A análise de discurso em três épocas" (1993a) começa a desconstruir a noção de assujeitamento pela própria crise na concepção das máquinas discursivas. Passa-se a conceber que os discursos não têm uma estrutura tão fixa que permita delimitar sua proveniência,

tampouco determinar sua incorporação pelos sujeitos, assim se colocam os seguintes questionamentos com relação à posição do sujeito:

> Como separar, nisso que continuamos a chamar "o sujeito da enunciação", o registro funcional do "ego-eu" estrategista assujeitado (o sujeito ativo intencional teorizado pela fenomenologia) e a emergência de uma posição do sujeito? Que relação paradoxal essa emergência mantém com o obstáculo, a irrupção imprevista de um discurso-outro, a falha no controle? O sujeito seria aquele que surge por instantes, lá onde o "ego-eu" vacila? Como inscrever as consequências de uma tal interrogação nos procedimentos concretos da análise? (1993a, p.317)

Tais proposições, apesar de não apresentarem respostas, indicam que pode emergir uma "posição do sujeito". Esta tomada de posição se caracteriza como condição essencial para os estudos de Análise Crítica do Discurso.

De acordo com Pedro (1997), a Análise Crítica do Discurso considera que os sujeitos, além de serem construídos pelos discursos, também os constroem. Desse modo, um dos objetivos dessa corrente teórica seria propiciar mudanças nas práticas discursivas, fato que só se faz possível com a não assunção do assujeitamento completo:

> os analistas críticos do discurso pretendem mostrar o modo como as práticas linguístico-discursivas imbricam nas estruturas, alargadas, sociopolíticas, do poder e da dominação. E, na medida em que estas estruturas actuam, numa sociedade, em detrimento de grupos particulares, os analistas críticos do discurso esperam poder produzir mudanças não apenas nas práticas discursivas, mas também, nas práticas e estruturas sociopolíticas que apóiam as práticas discursivas. (1997, p. 24)

Para van Dijk, a Análise Crítica do Discurso tem papel de conscientizar e, consequentemente, promover reações por parte dos grupos dominados; nesse contexto, o uso que se faz das pesquisas promovidas é de suma importância para a constituição da área de estudos: "O crucial para os ECD [Estudos Críticos do Discurso] é que essas percepções devem também ter uma relevância prática para os grupos dominados" (2008, p 34).

As duas concepções, divergentes para as áreas teóricas, possuem uma relação de interdependência, pois, se de um lado o foco é a difusão dos discursos, de outro, tem-se a maneira como eles são recebidos pelos sujeitos e podem ser novamente difundidos. Embora sejam centrais para ambas as teorias, não se constituem como principais nesta pesquisa, pois o objetivo concentra-se na constituição de imagens, e não na sua propagação. Não se pode, porém, desconsiderar que a constituição só é possível pela influência de discursos pré-existentes, no entanto essa discussão não perpassa toda a pesquisa.

Mesmo que o foco não seja a reconstituição de uma cadeia discursiva que culmine nos concursos públicos ou que se desenvolva a partir destes, tampouco o posicionamento dos

candidatos à vaga de professor frente às seleções, faz-se necessário esclarecer que, no que diz respeito à difusão dos discursos, assume-se uma perspectiva social com base em Pêcheux (1993b). Por outro lado, com relação ao assujeitamento, adota-se uma posição intermediária entre as concepções de Pêcheux (1993b) e van Dijk (2008), ou seja, assume-se que, apesar da influência da estrutura social, os sujeitos têm relativa autonomia para se posicionar.

No caso específico dos concursos públicos, considera-se que os institutos e municípios podem sofrer influência principalmente de textos institucionais que direcionem sua elaboração, entretanto estes não são passivos e possuem liberdade para constituição das seleções; da mesma forma, os candidatos também podem se posicionar criticamente. Com relação ao papel social deste estudo, seu objetivo não se concentra na libertação de um "grupo dominado", mesmo porque os candidatos à vaga de professor e os próprios professores não são vistos dessa forma; contudo, formam-se, a partir das discussões, subsídios para um olhar crítico acerca da seleção pública de professores que não excluem a possibilidade de uma ação social[4].

Feitos os devidos esclarecimentos sobre a posição desta pesquisa frente às principais divergências das correntes teóricas norteadoras das análises, passa-se às considerações sobre o conceito central para este trabalho, a saber: formações imaginárias (PÊCHEUX, 1993b). Para o pesquisador francês, subjacente às formas de comunicação, sejam escritas ou faladas, há a construção de teias de imagens que os interlocutores fazem de si, do assunto tratado, do papel que ambos exercem na comunicação, etc. Nesse sentido, propôs-se um esquema complexo que resultaria em uma estrutura formal da comunicação, desdobramento dos postulados sobre as formações imaginárias.

Sem o objetivo de conduzir esta pesquisa para um estudo formal ou estrutural, considera-se que, ao adotar a noção de formações imaginárias como conceito fundamental, englobam-se nas análises considerações sobre os conhecimentos esperados do candidato à vaga de professor de língua portuguesa.

A opção por trabalhar com a noção de formações imaginárias e, de forma mais específica com o conceito de imagem, reflete uma preocupação com os discursos que se constituem a respeito do sujeito para quem o concurso público é direcionado, ou seja, o destinatário candidato à vaga de professor. A respeito das formações imaginárias, Pêcheux

---

[4] Dois exemplos práticos de ações que podem ser desencadeadas por esta pesquisa são: 1) incentivar contribuições da sociedade civil a futuras consultas públicas sobre o *Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente*, como já ocorreu para a seleção de professores das séries iniciais (http://consultaexamedocente.inep.gov.br/index/login); 2) indicar possibilidades de um olhar crítico sobre os concursos, fator necessário na fase de interposição de recursos.

postula que, além da consideração do conteúdo dos discursos, é necessário que se estude como se dá a "colocação dos protagonistas e do objeto de discurso" (1993b, p. 78). Segundo ele, no processo discursivo atuam imagens que os destinadores formam de si e dos destinatários: "é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem a cada um, a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro" (ibidem, p. 82).

Refletir sobre concursos públicos, tendo em vista o conceito de formações imaginárias, acarreta em considerar: a instituição que enuncia (município e instituto organizador), para quem se enuncia (candidato à vaga de professor de língua portuguesa), situação de comunicação (seleção pública), papéis dos integrantes (avaliador e avaliado) e instituições cujos discursos são determinantes para o concurso (academia e escola). A partir dessas características haveria a possibilidade de analisar as seguintes questões, tendo-se como base os quadros apresentados por Pêcheux (ibidem, p. 83 e 84):

	Questão implícita e significação das formações imaginárias	**Desdobramentos possíveis na análise de concursos públicos para professores**
A	"quem sou eu para lhe falar assim?" "Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A"	Que imagem o instituto organizador e o município fazem de si próprios para selecionar os professores?
	"quem é ele para que eu lhe fale assim?" "imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A"	Que imagem o instituto e o município fazem do professor para selecioná-lo?
	"de que lhe falo assim?" "'ponto de vista' de A sobre R"	Que imagem o instituto e o município fazem do conteúdo necessário para selecionar o professor?
B	"quem sou eu para que ele me fale assim?" "imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B"	Que imagem o professor faz de si mesmo na condição de avaliado?
	"quem é ele para que me fale assim?" "imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B"	Que imagem o professor faz do instituto e do município que o avaliam?
	"de que ele me fala assim?" "'ponto de vista' de B sobre R"	Que imagem o professor faz do conteúdo necessário na condição de avaliado?

Quadro 3 – Formações imaginárias em concursos públicos com base em Pêcheux

No quadro acima, A corresponde ao lugar do município e do instituto organizador, B ao do professor avaliado e R ao referente. Das possibilidades de desdobramento das formações imaginárias, duas receberão destaque nesta pesquisa: a imagem que o instituto e o

município fazem do professor para selecioná-lo e a que fazem do conteúdo necessário. Tal foco justifica-se, pois, dada a constituição dos *corpora*, não haveria possibilidade de verificar as imagens que o professor forma de si mesmo e do instituto organizador, discussões que poderiam ser efetuadas caso se levassem em consideração entrevistas, formulários de recursos apresentados aos institutos organizadores, entre outros escritos dos candidatos.

Com relação a concursos públicos, um trabalho que lida com as imagens construídas pelo próprio professor na posição de enunciador a respeito de si é *O professor que não ensina*, de Guido de Almeida (1986), nele se têm como objeto de análise redações escritas por candidatos a vagas de professor para primário e segundo grau (níveis assim denominados na época), em concurso realizado pela rede estadual de Minas Gerais em 1980. Entretanto, deve-se considerar o papel do contexto na constituição dessa imagem na medida em que, na condição de alguém que almeja conseguir o emprego, o candidato procura passar a imagem que acredita ser a esperada pelos examinadores.

No que diz respeito ao referente, ele também está integrado às condições de produção e deve ser considerado nas análises sobre formações imaginárias, porém como um objeto imaginário, como indica Pêcheux: "Convém agora acrescentar que o 'referente' [...] pertence igualmente às condições de produção. Sublinhando mais uma vez que se trata de um *objeto imaginário*." (1993b, p. 83, grifo do autor). Dessa forma, as imagens a respeito dos professores também incluem a análise de práticas que se definem como características da profissão ou saberes que se têm como necessários; tais aspectos constituem-se como conteúdo de editais e provas de concursos públicos. O que se pretende dizer é que pensar no candidato à vaga de professor de língua portuguesa inclui considerar os conhecimentos que este deve ter.

Acerca da formação imaginária "que imagem o instituto e o município fazem do professor para selecioná-lo?", deve-se observar que ela pode ser desdobrada em duas outras ao se ter como pressuposto que o interlocutor professor divide-se em candidato que se inscreve para a seleção e perfil de professor que se pretende contratar; em ambas trata-se de pessoas que são ou serão professores de língua portuguesa, no entanto na primeira entram em jogo aspectos que talvez não sejam tão perceptíveis quanto o conteúdo cobrado, como, por exemplo, erros nos títulos dos livros indicados. Por outro lado, quando se tem em mente a imagem do professor a ser contratado age com mais força a imagem a respeito dos saberes que ele deve dominar.

Dado que este trabalho se propõe a uma observação que vá além dos conhecimentos teóricos necessários, essa dimensão mais ligada ao candidato será de suma importância para as análises. Neste ponto, faz-se necessário examinar aspectos aparentemente periféricos,

como, por exemplo, a impossibilidade de o candidato permanecer com o caderno de questões após a prova. Perpassando as perspectivas teóricas, tem-se como auxílio metodológico a tendência denominada por Ginzburg (1990) como paradigma indiciário, característica das pesquisas em ciências humanas realizadas a partir do fim do século XIX.

Em linhas gerais, esse modo de observação se define pela análise que procura se concentrar em aspectos mínimos, aparentemente irrelevantes. Para discuti-lo, Ginzburg cita o caso do médico italiano Morelli, que entre 1874 e 1876 publicou artigos propondo novas categorizações para quadros dispostos em museus europeus, o objetivo básico era fazer com segurança distinções entre originais e cópias; segundo essa perspectiva "é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia" (1990, p. 144).

Assim, Morelli concentrava-se em traços como unhas, orelhas, pés, ondulações dos cabelos para determinar a autoria das obras, ou seja, atividades que o pintor realizaria de forma menos rígida poderiam dar indícios de como teria se construído a obra no todo. Da mesma forma, quando se propõe a análise dos concursos públicos, acredita-se que traços aparentemente de menor importância também ajudem a compreender como se dá a elaboração de um concurso público e, por conseguinte, que imagens se têm do professor.

De maneira análoga ao que fazia Morelli em seus artigos, as análises dos editais também se aproximarão da dicotomia verdadeiro *versus* falso, neste caso, o falso para a pintura corresponderia à cópia no campo da escrita. Pequenos indícios como alterações na escrita do nome de um autor ou livro, assim como as orelhas e unhas descritas nos artigos de Morelli, podem demonstrar que um documento oficial se originou da cópia de outro.

A análise por meio do paradigma indiciário coloca um paradoxo para esta pesquisa. Se por um lado, a busca por imagens de professores de língua portuguesa subjacentes em concursos públicos evidencia características comuns às seleções, ou seja, o que há de geral, a discussão dos sinais negligenciáveis coloca em xeque o particular. Dado este cenário, o caminho proposto é a localização de tendências gerais através das indicações bibliográficas e seu posterior aprofundamento nas provas, sem, contudo, perder de vista os detalhes que emergirem das análises. Informações desse tipo terão papel crucial na determinação das imagens para além do conteúdo, mais ligadas ao candidato que ao trabalho do professor do futuro língua portuguesa.

No caso de Morelli, mesmo que a motivação inicial fosse a classificação correta das obras de acordo com a autoria, o início se dava pelas características mínimas. Essas, por sua vez, permitiam partir para o geral, que no caso poderia ser o pertencimento ou não de uma

obra a um determinado autor. O retorno para o específico poderia ocorrer com a consideração de novos traços característicos para a pintura de um determinado autor.

A metodologia de análise adotada, ainda que contemple aspectos quantitativos, é predominantemente qualitativa. Dado que o número de editais e provas, dezesseis e cinco, respectivamente, não é significativo numericamente frente aos trinta e nove municípios da Grande São Paulo, não se procederá a um estudo quantitativo com vistas a determinar a influência de variáveis extralinguísticas nos concursos. Retornando aos pressupostos da Análise do Discurso quanto às redes discursivas, as imagens que se pretende depreender dizem respeito a discursos relacionados aos professores, porém não a características absolutas e imutáveis de todos os concursos para professores da Grande São Paulo.

O terceiro capítulo caracteriza-se predominantemente pelo trabalho com o paradigma indiciário na medida em que se parte das indicações bibliográficas para verificação de tendências gerais nos concursos públicos. No capítulo seguinte, aprofunda-se a discussão das características localizadas, porém com base nas provas. Ainda no terceiro capítulo, utilizam-se como suporte teórico concepções de diferentes teorias para que se dê conta de compreender e descrever satisfatoriamente os editais; nesta etapa, mobilizam-se as concepções de trabalho, atividade e material, da Filosofia da Linguagem (ROSSI-LANDI, 1985); língua oficial, da Sociologia (BOURDIEU, 1996); as discussões acerca do livro de cordel e publicidade, da História Cultural (CHARTIER, 1990; BAUDRILLARD, 1989).

No quarto capítulo, o exame das questões terá como base a concepção de heterogeneidade discursiva, tal como conceituada por Authier-Revuz (1990). Partindo das discussões acerca das indicações de gramáticas, discutir-se-á como o discurso do outro, ou seja, as demais variedades linguísticas são abordadas nas questões de língua portuguesa de uma prova; seguindo a constatação da indicação de muitos livros sobre a construção textual, será examinado o tratamento que se dá aos textos em questões de língua portuguesa; e complementando as discussões sobre os erros nos títulos dos livros, serão observados os usos das referências em questões específicas. Neste capítulo, além da heterogeneidade, também será fundamental a noção de quadrado ideológico, definido por van Dijk (1990). Utilizá-lo mostra-se como uma possibilidade de demonstrar linguisticamente como os municípios e institutos se referem às suas próprias características e às dos candidatos, mesmo que indiretamente.

Em “Imagens do professor de língua portuguesa”, capítulo que antecede as considerações finais, proceder-se-á a uma retomada da discussão acerca das formações imaginárias (PÊCHEUX, 1993b), conceito que, mesmo sendo central para a pesquisa, cede

lugar a outras posições teóricas durante as análises. Neste ponto, após terem se discutido diversas características dos concursos, alguns aspectos discursivos localizados serão retomados para se responder às questões: “que imagem o instituto organizador e o município fazem do professor para selecioná-los?” e “que imagem o instituto e o município fazem do conteúdo necessário para selecionar o professor?”. Apesar de mais conciso que os anteriores, ele tem como função apresentar um panorama das imagens dos professores no que diz respeito às exigências de conteúdo e no que o ultrapassa

Ademais, deve-se destacar que no decorrer das análises também serão feitas considerações acerca das escolhas teóricas, desse modo não se encontram neste capítulo todas as discussões sobre os conceitos a serem utilizados. Optou-se por fazê-lo, em alguns momentos, quando do exame dos dados para que se obtivesse maior integração entre teoria e prática. Feitas as devidas considerações, passa-se ao capítulo que discute os editais.

3 EDITAIS – ANÁLISE DE INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

A seção de interesse para este capítulo está disposta em todos os editais como anexo e recebe as seguintes denominações: *conteúdo programático*; *bibliografia*, *conteúdo programático e bibliográfico*; *programa de provas*; *conteúdo programático sugerido*; *programas*; e *programas e bibliografias*. Será utilizada para esta pesquisa a denominação mais recorrente, a saber: *conteúdo programático*, que é a empregada em sete editais.

Tal seção não contém apenas uma bibliografia, ela costuma dispor, antes das indicações, uma série de conteúdos que se espera serem de domínio do futuro professor. Como na maioria dos concursos públicos em que há vagas para professores de língua portuguesa há também vagas para professores de outras disciplinas, o conteúdo programático costuma ser dividido em duas partes: uma com teor pedagógico e legislação para todos os cargos de professores e outra com conteúdo específico de acordo com a disciplina a ser ministrada. Tendo em vista que o foco são as imagens acerca do professor de língua portuguesa, serão consideradas, apenas as indicações bibliográficas referentes ao conteúdo específico, ou seja, aquelas pensadas especificamente para este professor.

Embora todos os editais que integram os *corpora* apresentem temas na seção denominada conteúdo programático, nem todos indicam bibliografia; tal fato mostra-se como um indício da margem de liberdade oferecida pelos editais de concursos públicos. Dos dezesseis editais, doze apresentam legislação, onze indicam bibliografia específica e nove contêm bibliografia pedagógica.

Um argumento contrário à análise de indicações bibliográficas de editais poderia ser o fato de alguns explicitarem de onde provêm os livros sugeridos, como ocorre com o edital I:

> Os programas de provas das disciplinas dos cargos deste Edital, tomam como base o referencial educacional atualizado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as disciplinas específicas de cada volume. Desta forma, aborda os conhecimentos sobre os fundamentos de cada área de conhecimento, seu objetivo de estudo, suas dimensões e implicações relativas à aplicação didática e metodológica no desenvolvimento de seu trabalho, considerando os princípios da educação e as especificidades do ensino aprendizagem em relação com currículo da área de atuação.

(Trecho do edital I, 2007, instituto e, grifo do instituto)

No entanto, comparando-se a bibliografia específica indicada à bibliografia presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa dos terceiro e quarto

ciclos do ensino fundamental, percebe-se que, dos dezoito livros sugeridos, apenas um também é indicado na publicação do Ministério da Educação (MEC). A proveniência das outras obras recomendadas está, portanto, implícita e apenas uma análise detalhada poderá resgatá-la.

Como determinantes para o estabelecimento de publicações oficiais ligadas à educação, destacam-se os discursos advindos do meio acadêmico, cuja influência pode originar diferentes formas de ensino. A noção de gênero discursivo, por exemplo, proveniente de Bakhtin, passou a ser difundida como alternativa à perspectiva gramatical de ensino, como discutem Fabiano et al.:

> O ensino de Língua Portuguesa na década de 80 estava direcionado, sobretudo, para as metalinguagens de análise da língua (descrição gramatical). Geraldi (1986)[5] defende que esse foco deveria ser revertido para o processo real de uso da língua, em situações concretas de interação, em que os falantes tornam-se sujeitos do processo comunicativo [...] Nota-se que a perspectiva de Geraldi (1986) baseia-se na concepção bakhtiniana da língua. O conjunto destas críticas teve como consequência a formulação do PCN, que passou a prescrever a abordagem do conceito dos gêneros do discurso para o sistema educacional brasileiro. (2010, p. 35)

Dessa forma, pensar na influência de documentos oficiais em concursos públicos para professores é também considerar que estes foram, anteriormente, determinados por discursos advindos de outras instâncias discursivas, tais como a acadêmica. Assim, cabe fazer algumas observações sobre os discursos difundidos por instituições de ensino superior que oferecem licenciatura em Letras. Para tanto foram selecionados dados de instituições cujos documentos integram o *corpus* do projeto *Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de língua portuguesa*.

Esse projeto, desenvolvido em cooperação entre Universidade de São Paulo, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Universidade Federal do Maranhão, apoiado pelo programa nacional de cooperação acadêmica (ação novas fronteiras Procad-NF/Capes), sob coordenação do Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto na Faculdade de Educação da USP, investiga as representações sobre a formação do professor de língua portuguesa tendo como foco a observação da disciplina *Metodologia do ensino de língua portuguesa*.

Uma das instituições de ensino superior cujos documentos têm servido de *corpus* para o projeto em questão apresenta o seguinte comentário sobre o curso de licenciatura em Letras em seu site: "É importante ressaltar que os egressos vêm obtendo sucesso nos diversos concursos públicos de provas e títulos". Este enunciado sugere que não são apenas os

---

[5] GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

concursos públicos que podem se valer do discurso acadêmico, as instituições de ensino superior também podem pautar suas ações nos conteúdos cobrados por editais. No âmbito dos concursos para o magistério superior, vê-se concepção semelhante no artigo "Imagens contemporâneas do formador do professor de língua portuguesa" (RIOLFI; PIETRI; BARZOTTO, 2008), em que se discutem imagens que editais constituem do professor universitário, formador de futuros professores:

> Estamos partindo do pressuposto de que documentos com a força institucional de um edital de concurso, ao serem publicados e colocados em circulação, produzem uma determinada imagem de práxis profissional, que, constituída na cultura, tem potencial para ajudar a definir o que deve ou não ser feito na formação do profissional em Letras que vai assumir uma sala de aula e trabalhar com o ensino de língua portuguesa. (2008, p. 14)

Com relação às indicações bibliográficas dos editais, acredita-se que elas recebam influência de conteúdos ensinados em cursos de Letras e de documentos oficiais que têm por objetivo orientar o ensino de língua portuguesa, como os PCNs. Os livros sugeridos podem ser facilmente comparados aos indicados na publicação do MEC, porém não é possível fazer o mesmo com os livros discutidos em cursos de Letras.

Com base em dados do projeto *Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de língua portuguesa*, verificou-se que poucas instituições de ensino superior divulgam bibliografia e ementas, a maioria informa na grade curricular o nome das disciplinas oferecidas, o que não permite inferir o conteúdo que de fato é abordado. Essas características podem ser observadas no quadro a seguir, composto por informações obtidas em sites de treze instituições de ensino superior privadas, do município de São Paulo, que compõem o banco de dados do projeto:

Instituição de Ensino Superior[6]	**Grade curricular**	**Ementas**	**Bibliografia**
1		X (por módulos)	
2			
3	X	X	X
4	X		
5	X		
6			
7			
8	X		
9	X		
10	X		

[6] As instituições de ensino superior serão indicadas por números.

Instituição de Ensino Superior	Grade curricular	Ementas	Bibliografia
11	X		
12	X	X (por módulos)	
13			

Quadro 4 – Instituições de ensino superior (ementas, bibliografia e grade curricular)

Em oito disponibilizou-se a grade curricular do curso, que continha os nomes das disciplinas oferecidas; em duas delas havia também as ementas; em uma, a bibliografia, e no site da instituição 1 eram disponibilizadas somente ementas por módulos do curso. Portanto, das treze instituições consideradas, em quatro não se têm informações sobre as disciplinas oferecidas e somente em uma sabem-se os livros utilizados durante o curso.

Para demonstrar a impossibilidade de se determinarem os conteúdos abordados pelo curso a partir do nome da disciplina, toma-se como exemplo a instituição 12. Em seu site é divulgado o oferecimento da disciplina *Fundamentos da Linguística*, que pode ter como foco diferentes perspectivas, como gerativismo, estruturalismo ou funcionalismo. O fato de essa instituição disponibilizar ementas por módulos de ensino também não elucida a questão, isso porque as informações divulgadas se referem, de modo muito abrangente, a um grupo de matérias. O módulo no qual se insere a disciplina em questão é *Linguagem e diversidade* e sua ementa é apresentada da seguinte maneira: "Fundamentos da Língua Latina, das teorias literárias, da linguagem de sinais e da Linguística. Objetiva ainda desenvolver aspectos enunciativos e da narrativa em Língua Inglesa ou em Língua Espanhola". Dados, portanto, insuficientes para se determinarem quais são as teorias discutidas.

Dessa forma, os dados das instituições de ensino superior a serem considerados nas análises seguintes serão, principalmente, enunciados provenientes de seus sites que digam respeito à descrição do curso, perfil do aluno e mercado de trabalho. Por meio de uma análise dos textos de apresentação do curso, procurar-se-á relacioná-los às tendências verificadas a partir das indicações dos editais.

Em busca de indícios que permitam discutir a proveniência das obras indicadas e, por extensão, das imagens que elas veiculam, efetuou-se um levantamento das mesmas. O objetivo não foi discutir apenas quantitativamente os dados; os números servirão de ponto de partida para que se possa lançar mão de hipóteses que serão discutidas qualitativamente por meio de análises linguísticas e discursivas.

Para tal abordagem, o primeiro passo foi a quantificação das obras indicadas com o auxílio do aplicativo *Base*, assistente de banco de dados do *BrOffice*. O quadro que segue

representa uma compilação dos dados mais significativos organizados em cinco colunas: autor, número de indicações, número de editais em que aparece, livros indicados e número de indicações e, por fim, problemas na indicação dos editais.

A coluna *autor* contém os autores que têm mais livros indicados nos editais; foram considerados aqueles com, no mínimo, quatro indicações da mesma obra ou de obras diferentes. Uma das hipóteses desta pesquisa é que as indicações bibliográficas dos editais seriam provenientes de publicações institucionais, como os PCNs, por isso autores que também são indicados nesse documento aparecem sublinhados. A separação em *número de indicações* e *número de editais em que aparece* foi necessária porque alguns sugerem vários livros do mesmo autor; desse modo, é possível saber se ele aparece mais de uma vez em um único edital ou se uma vez em editais diferentes. Assume-se que têm mais peso aqueles que são indicados em mais documentos, e não o contrário.

Devido às variações com relação à forma como os editais indicam os livros, a coluna *livros indicados e número de indicações* apresenta uma citação unificada de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O ano de publicação, porém, contém todos os anos indicados nos editais e, entre colchetes, o número de vezes em que apareceu. Para determinar como apresentar as obras, foi tomado como base o cadastro da *Agência brasileira do ISBN – Fundação biblioteca nacional*, órgão responsável por atribuir International Standard Book Number (ISBN)[7] aos livros editados no Brasil. Nos editais I e L, por exemplo, um único livro foi indicado duas vezes, como segue:

FIORIN, José Luiz, SAVOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto*: leitura e redação, São Paulo, Ed. Ática, 1990. PLATÃO, Francisco & FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto*. São Paulo, Editora Ática, 1990.

(Indicações constantes nos editais I e L)

O livro é o mesmo, mas as indicações são feitas de maneira distinta, ora iniciando-se por Fiorin, ora por Platão, além disso apenas em um informa-se o subtítulo *leitura e redação*; devido a essas diferenças, os editais acabaram por indicar duas vezes o mesmo título. Divergências desse tipo são comuns e não chegam a alterar ou omitir informações sobre os livros, entretanto há problemas de indicação mais sérios, como omissão ou inclusão de autores

[7] "O sistema ISBN é controlado pela Agência Internacional do ISBN, que orienta, coordena e delega poderes às Agências Nacionais designadas em cada país. A Agência Brasileira, com a função de atribuir o número de identificação aos livros editados no país, é, desde 1978, a Fundação Biblioteca Nacional, a representante oficial no Brasil." Dados do site da Fundação Biblioteca Nacional.

e mudança no título do livro. O estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sobre concursos públicos para professores (GATTI; NUNES, 2009) também apontou essas imprecisões e optou por padronizar as indicações; portanto, suas análises não se concentraram nos problemas detectados, como esclarece o seguinte trecho:

> As referências apresentadas nesse relatório aparecem da forma como foram citadas em pelo menos um dos editais. Para realizar um trabalho analítico com elas, foi necessário padronizá-las: alguns editais citavam os autores em ordem inversa; outros, edições diferentes; também foram frequentes as incorreções nos títulos dos livros e mesmo no nome dos autores. As correções necessárias foram realizadas e, quando as edições eram diversas, optou-se por deixar indicado entre parênteses os anos de publicação. (2009, p. 47)

Neste trabalho, optou-se por considerar as imprecisões verificadas e encará-las como indícios de imagens, não necessariamente ligadas aos conhecimentos esperados do professor selecionado. Para tanto, há a coluna *problemas nas indicações dos editais*, que contém os editais que apresentam imprecisões e quais informações foram divulgadas. Segue o quadro com os treze autores e livros mais indicados na bibliografia específica:

	Autor[8]	Nº. de editais em que aparece / % [9]	N.ºde indicações	Livros indicados e número de indicações	Problemas na indicação dos editais
1	GERALDI, J. W.	7 63,6%	7	1º - 6 indicações GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004 [1x], 2002 [1x], 1997 [4x].	
				2º - 1 indicação GERALDI, João Wanderley (coord.); CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997 [1x].	Edital F Apresenta o título do livro como *Aprendendo a escrever com textos dos alunos*, obra inexistente segundo informações da Fundação Biblioteca Nacional.
2	KOCH, I. G. V.	6 54,5%	10	1º - 6 indicações KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1998 [1x], 1997 [3x], 1990 [1x], 1989 [1x].	Edital N Indica Luiz Carlos Travaglia como segundo autor deste livro, sendo que a única autora é Ingedore G. V. Koch.
				2º - 2 indicações KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989 [2x].	
				3º - 1 indicação KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual.* São Paulo: Contexto, 1998 [1x].	Edital N Atribui a autoria apenas a Ingedore G. V. Koch, não cita Luiz Carlos Travaglia.
				4º - 1 indicação KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, sem ano.	Edital O Não há indicação de ano.

[8] Os autores que também são citados nos PCNs estão sublinhados.
[9] Este percentual considera o número de editais que têm bibliografia específica, ou seja, onze.

	Autor	Nº. de editais em que aparece / %	N.ºde indicações	Livros indicados e número de indicações	Problemas na indicação dos editais
3	FIORIN, J. L. e SAVIOLI, F. P.	6 54,5%	8	1º - 4 indicações FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990 [4x].	
				2º - 4 indicações FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996 [4x].	
4	KLEIMAN, A.	5 45,4%	7	1º - 3 indicações KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1993 [2x], 1987 [1x].	
				2º - 2 indicações KLEIMAN, Ângela Bustos; MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade*: *tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2000 [2x].	Editais H e C Apresentam o título do livro como *Leitura e intertextualidade*, obra que não existe segundo informações da Fundação Biblioteca Nacional.
				3º - 1 indicação KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1993 [1x].	
				4º - 1 indicação KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995 [1x].	

	Autor	Nº. de editais em que aparece / %	N.ºde indicações	Livros indicados e número de indicações	Problemas na indicação dos editais
5	KAUFMAN, A. M. e RODRIGUEZ, M. E.	5 45,4%	5	1º - 5 indicações KAUFMAN, Ana María; RODRIGUEZ, María Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Tradução Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1995 [4x], 1985 [1x].	Edital F A edição indicada é de 1985, mas a primeira edição é de 1995.
6	CARNEIRO, A. D.	5 45,4%	5	1º - 5 indicações CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção*. São Paulo: Moderna, 2001 [3x], 1992 [2x].	Editais I e L A primeira edição do livro é de 1993, mas dois editais indicaram 1992.
7	MOISES, M.	5 45,4%	5	1º - 3 indicações NICOLA, José de. *Literatura brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo: Scipione, 1995 [3x]. ou MOISES, Massaud. *Literatura brasileira através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 1995 [3x]	Editais H, C e A O livro foi indicado da seguinte forma em três editais: MOISES, Massaud. *Literatura brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo: Cultrix, 1995 O título do livro pertence a outro autor, José de Nicola, o que impossibilita saber qual livro os editais pretendiam indicar.
				2º - 1 indicação MOISES, Massaud. *A literatura portuguesa*. São Paulo: Cultrix, 1965 [1x].	
				3º - 1 indicação MOISES, Massaud. *A literatura portuguesa através dos textos.* São Paulo: Cultrix, 2004 [1x].	

	Autor	Nº. de editais em que aparece / %	N.ºde indicações	Livros indicados e número de indicações	Problemas na indicação dos editais
8	CUNHA, C. e CINTRA, L.	4 36,3%	4	1º 4 indicações CUNHA, Celso Cunha; CINTRA Lindley. *Nova Gramática do Português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001 [1x], 1990 [1x], sem ano [2x].	Editais I e L Não há indicação de ano Editais C e F É atribuído outro nome para o livro: *Nova Gramática do português,* obra que não existe segundo informações da Fundação Biblioteca Nacional.
9	SOARES, M. B.	4 36,3%	4	1º - 3 indicações SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1997 [3x].	Editais N, C e H Apresentam o título do livro como *Linguagem e escrita*, obra que não existe segundo informações da Fundação Biblioteca Nacional.
				2º - 1 indicação SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998 [1x].	Edital O No lugar de Belo Horizonte, informou São Paulo como cidade de publicação.
10	BECHARA, E.	4 36,3%	4	1º - 4 indicações BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa.* Rio de Janeiro: Lucerna 2004 [1x], sem ano [1x] BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Editora Nacional, 1979 [2x].	Edital G Não há indicação do ano
11	CARONE, F. de B.	4 36,3%	4	1º - 4 indicações CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática, 1998 [3x], 1983 [1x].	

	Autor	Nº. de editais em que aparece / %	N.ºde indicações	Livros indicados e número de indicações	Problemas na indicação dos editais
12	CHIAPPINI, L.; BRANDÃO, H. H. N. e MICHELETTI, G. ;	4 36,3%	4	1º - 4 indicações CHIAPPINI, Lígia; BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine e MICHELETTI, Guaraciaba (coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997 [4x].	
13	LIMA, R.	4 36,3%	4	1º - 4 indicações LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985 [4x].	

Quadro 5 – Autores mais indicados / problemas nas indicações

Neste quadro procurou-se relacionar os dados a respeito das indicações nos concursos públicos às indicações constantes nos PCNs. Inicialmente, nota-se que as cinco autorias mais citadas, em parceria ou não, (Geraldi; Koch; Fiorin e Savioli; Kleiman, Kaufman e Rodriguez) também foram indicadas no documento do MEC. Outro dado relevante é o fato de as gramáticas serem livros bastante sugeridos, porém não constarem na bibliografia dos PCNs: a gramática de Cunha e Cintra (*Nova Gramática do Português contemporâneo*) está presente em quatro editais; assim como as de Bechara (*Moderna Gramática portuguesa*) e Rocha Lima (*Gramática Normativa da Língua Portuguesa*).

Percebe-se também a significativa presença de livros com foco na produção de textos. Apenas se atendo aos títulos, encontram-se no quadro dezessete obras que têm como tema questões textuais, tanto de leitura quanto de produção e análise, como, por exemplo: *Texto e coerência,* de Koch e Travaglia; *Leitura e interdisciplinaridade*, de Kleiman; *Escola, leitura e produção de textos,* de Kaufman e Rodriguez; *Redação em construção*, de Carneiro; *Letramento: um tema em três gêneros*, de Soares, entre outros. Tal número indica que, dos títulos referenciados no quadro, apenas sete não têm como objeto aspectos textuais, são eles as gramáticas, as obras sobre literatura e *Morfossintaxe*, de Carone.

Com relação às inconsistências na forma como os títulos foram citados, há desde alterações até omissões de editora ou cidade de publicação. Problemas como este último (equívocos no ano de publicação, nome da editora, autor ou cidade) foram os mais frequentes nos dados, como no edital N em que se apresenta Travaglia como segundo autor de *A coesão textual,* apenas de Koch. Também há os problemas que se referem à forma como os títulos são escritos, por exemplo, *Nova gramática do português contemporâneo,* de Cunha e Cintra, escrito *Nova gramática do português* nos editais C e F. Os demais equívocos com relação aos títulos, por envolverem trocas de palavras, serão abordados na seção 3.3. "Livros: erros em títulos e indicação de obras didáticas", que tem início na página 57.

Outro fato, pouco expressivo numericamente, mas não menos relevante, é a presença de livros didáticos nas indicações. Dos destacados no quadro, há três que podem ser classificados como didáticos, quais sejam: *Para entender o texto* e *Lições de texto: leitura e redação*, de Fiorin e Savioli, e *Redação em construção*, de Carneiro. Chegou-se a esses dados, no caso dos dois primeiros, por meio de informações disponibilizadas pela editora *Ática* e, com relação ao segundo, pela sua estrutura.

Cada uma das tendências explicitadas será discutida a seguir, são elas: 1) a indicação de muitas gramáticas entre as obras mais sugeridas, apesar de estas não estarem presentes nos PCNs; 2) a presença significativa de obras relacionadas ao nível do texto entre as mais

indicadas, e 3) os problemas nas indicações e a sugestão de livros didáticos entre os títulos. No capítulo seguinte, elas serão retomadas tendo-se como centro as provas.

3.1 Indicação de gramáticas

Dentre as obras indicadas, há uma expressiva presença de gramáticas, indício de que nos editais a formação discursiva característica dos PCNs se cruza com discursos provenientes de outras; a essa concepção subjaz a compreensão de que as formações características de documentos oficiais não podem ser consideradas *a priori* como determinantes únicos da constituição dos editais. Pêcheux (1990) pondera que a compreensão de formação discursiva, conceito advindo de Foucault, como gerador exclusivo de discursos pode acarretar em interpretações equivocadas:

> A noção de "formação discursiva" emprestada a Foucault pela análise de discurso derivou muitas vezes para a idéia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição: no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento, através de sua absorção em uma sobreinterpretação antecipadora. (1990, p. 56)

Deve-se considerar que nos PCNs também tem força o discurso que diz respeito ao trabalho com diferentes variedades linguísticas, como se vê no trecho a seguir, que apresenta um dos objetivos do ensino de língua portuguesa: "conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português procurando combater o preconceito linguístico" (1998, p. 33). No entanto, a presença de livros que discutem variação linguística é menor comparando-se às gramáticas, indício de que se privilegia uma variedade que não costuma ser a dominada pelos alunos ou pela comunidade onde se insere a escola.

Para demonstrar essa diferença, há a seguir um quadro que apresenta as gramáticas e os livros sobre variação linguística que constam nos editais; as informações dispostas estão de acordo com a forma como os mesmos foram indicados, dessa forma o livro *Linguagem e escrita*, de Soares, por exemplo, corresponde a *Linguagem e escola*, como se constatou anteriormente; segue o quadro:

Edital[10]	Gramáticas	Livros sobre variação linguística
A	ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 26ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1985	
B	CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa.* São Paulo: Editora Nacional. MESQUITA, Roberto Melo. *Gramática da Língua Portuguesa.* 6ª ed. São Paulo. Ed. Saraiva, 1997.	
C	CUNHA, C. e CINTRA, L. *Nova Gramática do Português.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 26ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1985.	SOARES, M. B. *Linguagem e escrita: uma perspectiva social.* 15ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
E	BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa.* Rio de Janeiro, Editora Lucerna, 2004.	
F	CUNHA, C. e CINTRA, L. *Nova Gramática do Português.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.	RODRIGUES, Angela C. Souza. Do português oral para o português escrito. In: São Paulo: FDE, 1994. *Língua Portuguesa* (série diário de classe, nº 3) p. 29-36.
G	BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.	LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade.* 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
H	ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 26ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1985.	SOARES, M. B. *Linguagem e escrita: uma perspectiva social.* 15ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
I	ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa.* São Paulo, Editora Saraiva. BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa.* São Paulo: Editora Nacional, 1979. CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa.* São Paulo: Editora Nacional. CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. LUFT, Celso Pedro. *Moderna Gramática Brasileira.* Porto Alegre: Editora Globo, 1979. PERINI, Mário. *Gramática Descritiva da Língua Portuguesa.* São Paulo: Editora Ática, 1996.	

[10] Estão dispostas neste quadro informações referentes aos onze editais que possuem bibliografia específica.

Edital	Gramáticas	Livros sobre variação linguística
L	ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa.* São Paulo, Editora Saraiva. BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa.* São Paulo: Editora Nacional, 1979. CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa.* São Paulo: Editora Nacional. CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. LUFT, Celso Pedro. *Moderna Gramática Brasileira.* Porto Alegre: Editora Globo, 1979. PERINI, Mário. *Gramática Descritiva da Língua Portuguesa.* São Paulo: Editora Ática, 1996.	
N	ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa.* 26ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1985.	SOARES, M. *Linguagem e Escrita:* uma perspectiva social. 15ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
O		BAGNO, Marcos. *Língua de Eulália.* São Paulo: Contexto, 2000. BASSO, Renato; ILARI, Rodolfo. *O Português da Gente:* a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006. MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005 POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* Campinas: ALB, Mercado de Letras, 1996.

Quadro 6 – Indicação de gramáticas e livros sobre variação linguística

O quadro indica que as gramáticas têm maior peso, fato que se atesta pelo número de editais em que estão presentes e pela quantidade de indicações comparando-se às dos livros sobre variação linguística. Em dez têm-se gramáticas e em seis há pelo menos um livro sobre variação linguística; no que se refere ao número total de indicações incluindo-se as repetições, estes são indicados nove vezes, ao passo que as gramáticas, vinte e duas.

Com relação à variedade de títulos, não há uma diferença tão acentuada, são indicados, descontando-se as repetições, oito gramáticas e sete livros que tratam de variação linguística;

todavia, destes últimos, quatro encontram-se no edital O. No capítulo seguinte, que se concentra no exame das provas, inicia-se na página 109 a análise de uma das questões da prova O em que são exigidos conhecimentos de variação linguística provenientes de *Por que (não) ensinar gramática na escola*, de Possenti, que consta no edital; além dela, outras seis questões ancoram-se nos livros sobre variação indicados, evidência de que a bibliografia tem impacto sobre a prova.

Nos editais I e L, cujas indicações bibliográficas são iguais[11], mesmo se tratando de diferentes institutos organizadores, destaca-se o fato de, dentre as quinze indicações, incluindo os PCNs, seis serem gramáticas; além disso, neles há outros três livros que têm como foco o ensino gramatical, quais sejam: *Curso de Gramática Aplicada aos textos*, de Infante; *Manual Básico de Redação e Gramática*, de Mazzarotto, e *Gramática, Teoria e Exercícios,* de Paschoalin e Spadoto. Como não se teve acesso às respectivas provas desses concursos, não se pôde verificar em que medida essas gramáticas influenciam a seleção dos professores.

Este cenário, que se caracteriza pela presença significativa de gramáticas em dez dos onze editais que contêm bibliografia em oposição à pouca representatividade dos livros sobre variação linguística, pode ser abordado com base nas concepções de língua oficial, de Bourdieu (1996), e de língua encoberta, de Schlieben-Lange (1985).

Para Bourdieu, a língua oficial é a variedade *standard* que se utiliza em situações formalizadas pelo Estado, um produto normalizado que permite e valida a dominação de classe; às variações da língua *standard* é reservado um tratamento discriminatório que tem por finalidade excluir aqueles que as falam das situações legitimadas pelo Estado. Adaptando as considerações de Bourdieu, cujo texto tem como base o contexto francês, à realidade brasileira em que convivem diversas variedades linguísticas, pode-se pensar que a presença significativa de gramáticas é uma forma de impor a língua *standard* no contexto escolar.

No contexto em que Bourdieu escreve, a escola representava uma instituição capaz de ditar tendências que seriam seguidas na sociedade, como indica o seguinte trecho:

> O lugar que o sistema de ensino atribui às diferentes línguas (ou aos diferentes conteúdos culturais) só é uma questão tão importante porque esta instituição tem o monopólio da produção maciça dos produtores-consumidores, logo da reprodução do mercado do qual depende o valor social da competência linguística, a sua capacidade para funcionar como capital linguístico. (1996, p. 41)

[11] No edital I, além da seção *sugestão bibliográfica*, em que há as dezesseis indicações, há também a indicação de três coleções de livros didáticos na seção anterior, denominada *coleção 5ª a 8ª série*.

No cenário em que os editais foram publicados, a escola não mais possui o monopólio sobre a produção cultural, principalmente no que diz respeito à língua. Concomitantemente à produção acadêmica sobre linguagem, meios de comunicação também emitem discursos sobre a língua, sendo possível considerar que estes também são influentes.

A forte presença de gramáticas pode ser entendida como uma estratégia para que se mantenha um bilinguismo encoberto, como o discutido por Schlieben-Lange (1985) ao abordar a confluência entre o discurso público sobre a língua, permeado por estereótipos e avaliações, e a consciência linguística dos falantes do provençal. No caso da língua portuguesa, seria possível se falar em um plurilinguísmo encoberto, pela presença de diferentes variedades. Se não são exigidos do professor, como leitura básica, livros sobre variação linguística, legitima-se o apagamento ou o estigma das variedades linguísticas em ambiente escolar.

O discurso proveniente do meio acadêmico também ressalta a importância de se dominar a variedade *standard* da língua portuguesa. As instituições de ensino superior 3 e 13, por exemplo, cujos documentos e textos de divulgação integram o *corpus* do projeto *Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de língua portuguesa*, apresentam os seguintes textos ao descreverem seus cursos de Letras:

> Conhecer um idioma é uma exigência do mercado de trabalho atual, mas saber a língua pátria é ainda mais importante. Daí, a necessidade de profissionais que conheçam e ensinem a norma-padrão da Língua.

(Trecho da apresentação do curso de Letras, consultada no site da instituição 3)

> O profissional deve ter uma formação sólida na área em que irá atuar, bem como estar por dentro das mudanças que ocorrem nos métodos e práticas de ensino.

(Trecho da "palavra do coordenador" do curso de Letras, consultada no site da instituição 13)

O primeiro trecho demonstra a importância que a instituição 3 dá ao ensino da denominada *norma-padrão* da língua, conhecimento que, segundo ela, é tido como essencial não apenas pela instituição, mas também pelo mercado de trabalho. Essa norma pode ser comparada à língua oficial discutida por Bourdieu na medida em que permitiria o deslocamento por instâncias que marcam uma separação social, como a efetuada pelo mercado de trabalho.

No segundo, entretanto, mesmo havendo uma expressão que não integra o registro culto escrito da variedade *standard*, *estar por dentro*, informam-se de forma coerente as competências dos que se formam em Letras. Dessa forma, infere-se que o domínio da norma pode se relacionar ao conhecimento e articulação com diferentes variedades do português, como ocorre no enunciado proferido pelo coordenador de um curso de Letras, designado no site da instituição como *palavra do coordenador* por constituir uma comunicação que pretende se colocar mais próxima dos alunos.

Dado que as considerações feitas até aqui têm como escopo a comparação entre indicações de gramáticas e livros sobre variação nos editais, é possível afirmar que as primeiras têm um importante papel na imagem acerca dos conhecimentos necessários ao professor de língua portuguesa, a ponto de em um único edital corresponderem a seis títulos de um total de quinze. Todavia, deve-se destacar que os dados também mostram situação contrária, no edital O prevalecem os livros sobre variação linguística, tema também abordado na prova correspondente. De acordo com essa imagem, na qual as gramáticas prevalecem, o papel do professor de língua portuguesa, enquanto peça chave de uma instituição de normatização linguística, estaria mais ligado à manutenção de uma língua oficial que ao "desencobrimento" linguístico.

O aprofundamento dessas observações exigiria uma análise que englobasse as provas aplicadas em comparação às indicações, porém, como dos onze concursos cujos editais continham bibliografia obteve-se a provas de apenas dois, G e O, optou-se por observar a exigência acerca da língua *standard* e da variação linguística em questões da parte geral de língua portuguesa de apenas uma prova, a saber: J; tal desdobramento integra o próximo capítulo, concentrando-se na seção 4.1, "Presença da gramática normativa". A seguir, iniciam-se as discussões sobre a expressiva presença de livros sobre produção de textos, outra tendência verificada nos editais.

3.2 O foco na produção de textos

Os PCNs, documento publicado em 1998, apresentam as diretrizes para o ensino das disciplinas dos anos finais do ensino fundamental. Como o próprio nome indica, sua abrangência é nacional, suas orientações têm, portanto, a intenção de serem válidas para todos os estados brasileiros, como demonstra o seguinte trecho desse documento:

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. (1998, p. 5)

O alcance nacional implica em um paradoxo no que diz respeito à sua aplicação: pode-se perder de vista o papel das diferenças regionais ou, partindo de um referencial comum, criarem-se diferentes perspectivas de ensino de acordo com as características locais. Ambas as possibilidades, embora sejam opostas, serão consideradas por meio das discussões de Rossi-Landi (1985) sobre trabalho *versus* atividade e sobre a noção de material, respectivamente.

Com relação ao risco de documentos oficiais diminuírem a abrangência de características regionais no âmbito educacional, deve-se considerar que um dos fatores determinantes para essa possibilidade é a perda de autonomia do professor enquanto produtor de material de ensino. Com a expansão do acesso à educação no Brasil, a implantação do livro didático teve como principal objetivo sanar deficiências dos professores quanto à sua formação, como discute Geraldi (2002):

> Assim, a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso. Os livros didáticos seriam de dois gêneros: verdadeiros livros de textos para os alunos, e livros-roteiros para os professores, para que aprendessem a servir-se bem daqueles. (2002, p. 117)

Entretanto, perdeu-se em termos de diversidade, dado que um mesmo livro pode circular em contextos regionais diversos, e se atribuiu ao professor o papel de transmissor dos conteúdos nele existentes.

Nesse contexto, cabem algumas considerações acerca das distinções entre atividade e trabalho em Rossi-Landi (1985). Para o autor, é possível comparar os mecanismos de linguagem aos do trabalho, desse modo a língua seria um produto do trabalho humano. No trecho a seguir, destaca-se a diferença entre trabalho e atividade:

> O trabalho distingue-se da mera atividade porque resulta em produtos e isto quer dizer que o trabalho se situa necessariamente numa dimensão social que ele mesmo, em sua origem constitui. O trabalho é atividade humana social. A atividade fisiológica, ou de qualquer maneira, a atividade não fundamentada num aprendizado, não o é. (1985, p. 178)

Não se pode negar que a elaboração de um documento e sua posterior publicação esteja inserida em um contexto social, assim a organização de um edital de concurso público poderia ser considerada um exemplo de trabalho e o próprio documento um produto do mesmo. No entanto, há características dessa elaboração que podem diferenciar os editais. Se, ao indicar a bibliografia básica, um município opta por copiar informações de um outro edital

ou de um documento como os PCNs, é possível imaginar que neste trabalho não há um esforço criativo, e sim reprodução de algo já pronto. Mesmo assim, não seria adequado dizer que se trata de atividade, pois tal ação, mesmo que seja a cópia, está "fundamentada num aprendizado", não sendo, portanto, um ato natural.

A própria teoria de Rossi-Landi apresenta elementos para a discussão dos diferentes tipos de produção envolvidos no trabalho linguístico. Assim, é possível discutir as peculiaridades de um documento que se pretende ser novo e de outro que se caracteriza por ser fruto de uma cópia. O autor descreve níveis que comporiam um sistema de produção linguística por analogia à produção material e apresenta um esquema homológico da produção dividida em níveis.

Organizados do mais elementar ao mais complexo, os níveis descritos são: 1 - nível do pré-elaborado como pré-significante, 2 - nível das peças iniciais semi-trabalhadas, 3 - nível das peças completas e separáveis, 4 - nível dos instrumentos usáveis, 5 - nível dos agregados de instrumentos, 6 - nível do mecanismo, 7 - nível do mecanismo completo e auto-suficiente, 8 - nível do mecanismo total, 9 - nível da produção não repetível e 10 - nível da produção global. O nível 6, do mecanismo, é definido do seguinte modo:

> Silogismos, argumentos e todo tipo de relações dedutivas, indutivas, formais, sintáticas *em ato*; isto é, grupos organizados de enunciados, completados por alguma finalidade, capazes de *comunicar* algo relativamente unívoco a qualquer intérprete ou a uma pluralidade de intérpretes, <u>prescindindo de seu emprego imediato e efetivo por parte de quem os emitiu e organizou daquele modo e prescindindo também, do contexto em que são colocados</u>. A mensagem, quer dizer, já está inserida em sua estrutura. Possível ligação com o advento da escrita ou, pelo menos, com técnicas para transmissão oral. (1985, p. 197, grifo nosso).

Dessa definição, interessam, principalmente, as noções de que há produtos linguísticos que prescindem de seu emprego imediato e de seu contexto de publicação. Se um documento como um edital de concurso público pode ser publicado sem alteração significativa de conteúdo em um município de Rondônia e em um de São Paulo, locais com diferenças sociais, geográficas e linguísticas, não se pode dizer que a consideração do local de publicação seja uma informação imprescindível para sua elaboração[12].

Considerando o caráter abrangente dos PCNs, cada região brasileira teria a possibilidade de trabalhar sobre ele, adaptando-o à sua realidade. Essa característica se assemelha à discussão de Rossi-Landi sobre a condição de língua como material. Para o autor é necessário "considerar a língua também como material, isto é, como objeto *sobre* o qual se

[12] Tal discussão será retomada para se tratar dos problemas nas indicações dos nomes das obras.

exercem novas elaborações. Isto, entre outras coisas, contribui para explicar seu indefinido caráter e elaboratividade". (1985, p. 81, grifo do autor).

Estendendo a discussão, é possível pensar o produto do trabalho linguístico, os PCNs, por exemplo, como material, ou seja, documentos sobre o qual, e a partir do qual, podem ocorrer novas elaborações. Assim, seria desejável que, a partir de seus pressupostos, os diferentes estados brasileiros pudessem criar, fato que poderia ocorrer no momento de elaborar um edital que define o perfil de professor desejado ou de determinar as diretrizes de ensino para um estado ou município.

Essa possibilidade de provocar novas transformações em um produto transformando-o em material estaria ligada à adaptação de algo já estabelecido a uma realidade diferente. Se os PCNs são elaborados por uma equipe definida pelo MEC com o objetivo de definir estratégias gerais para o ensino de uma disciplina, cada estado e município poderia trabalhar sobre ele com base em sua realidade. No caso dos concursos públicos, entretanto, essa possibilidade de criação estaria condicionada à contemplação dos objetivos específicos do órgão público na efetivação do processo pelo instituto organizador.

Para que se organize um concurso público, no caso de uma execução indireta por meio de outro órgão ou entidade, há inicialmente a abertura de uma licitação na qual diferentes institutos podem concorrer, conforme Maia e Queiroz (2007, p. 82) "a Administração Pública deverá valer-se, em regra, de prévio processo licitatório para a contratação dos serviços relativos à execução do concurso público". Mesmo que a elaboração ocorra por institutos, é necessária a atuação do órgão público na determinação do perfil desejado:

> Ademais, impende ressaltar que o modo indireto de execução do concurso público não retira da Administração Pública o poder de estabelecer as condições gerais do certame e as exigências mínimas para o adequado exercício do cargo ou emprego público objeto de lotação. Tais diretrizes deverão constar do regulamento do concurso público e do contrato a ser firmado entre o Poder Público e a entidade executora do certame. (ibidem, p. 83).

Entretanto, dado que aqueles que elaboram o edital e a prova estão ligados diretamente ao instituto e não ao órgão público, deve-se considerar também a influência de sua formação na constituição do concurso, informações às quais não se tem acesso devido ao sigilo que permeia a construção dos concursos.

A forma como se organizam os concursos públicos permite discutir a relação entre a comunidade discursiva e as formações discursivas decorrentes. Se um edital é colocado em circulação por um município, os discursos ali presentes passam a ser associados a ele, porém,

se a organização se dá por terceiros, as formações que o perpassam podem ser diferentes das do município em questão. Deve-se esclarecer que se fala em municípios porque os editais recobrem este âmbito, não se postulando que uma formação discursiva esteja circunscrita geograficamente; todavia, a própria especificidade do trabalho docente torna necessária uma seleção que se preocupe com a cultura específica do local de atuação.

As obras indicadas são escolhidas por comissões, contratadas ou que fazem parte do órgão público, responsáveis por definir a parte teórica do edital. Sendo os membros dessas comissões especialistas na área, sua decisão é perpassada pela formação que obtiveram, ou pelo conteúdo que lecionam (no caso de serem professores) fato que também envolve os conhecimentos adquiridos em meio acadêmico.

Ademais, convém ponderar que, assim como se espera que em um município existam o respeito e o cultivo de uma cultura própria, que não seja a igual no sul ou nordeste do país, o mesmo deve ocorrer no âmbito acadêmico. Dessa forma, concomitante ao respeito às orientações nacionais para ensino de quaisquer níveis espera-se que haja uma produção acadêmica regionalizada, cujas especificidades devem ser conhecidas pelo futuro professor. Portanto, o caráter nacional dos PCNs e das diretrizes curriculares para cursos de graduação não deveria eliminar as diferenças regionais.

Analisar a influência do saber acadêmico na elaboração de editais não é, portanto, tarefa simples, pois entre eles há os elaboradores do edital e da prova, além dos que fazem a avaliação jurídica dos documentos e os corretores, pessoas que não coincidem. Desse modo, a análise dos dados do projeto *Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de língua portuguesa* apresenta-se mais como possibilidade de formular hipóteses que de afirmar com contundência qual é a influência do saber acadêmico.

Como desdobramento do quadro exposto anteriormente, seguem organizados os doze livros mais indicados nos editais analisados. A partir dessas informações serão feitas discussões sobre a influência dos PCNs e das instituições de ensino superior.

Nº. de editais em que está presente[13]	Livro	Presença nos PCNs
6 54,5%	GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 2004 [1x], 2002 [1x], 1997 [4x].	X
6 54,5%	KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1998 [1x], 1997 [3x], 1990 [1x], 1989 [1x].	X
5 45,4%	CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção.* São Paulo: Moderna, 2001 [3x], 1992 [2x].	
5 45,4%	KAUFMAN, Ana María; RODRIGUEZ, María Elena. *Escola, leitura e produção de textos.* Tradução Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1995 [4x], 1985 [1x].	X
4 36,3%	BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa.* Rio de Janeiro: Lucerna 2004 [1x], sem ano [1x] / São Paulo: Editora Nacional, 1979 [2x].	
4 36,3%	CARONE, Flávia de Barros. *Morfossintaxe.* São Paulo: Ática, 1998 [3x], 1983 [1x].	
4 36,3%	CHIAPPINI, Lígia, NAGAMINE, Helena, MICHELETTI, Guaraciaba (coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.* São Paulo: Cortez, 1997 [4x].	X
4 36,3%	CUNHA, Celso Cunha; CINTRA Lindley. *Nova Gramática do Português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001 [1x], 1990 [1x], sem ano [2x].	
4 36,3%	FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto:* leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996 [4x].	X
4 36,3%	FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto:* leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990 [4x].	X
4 36,3%	LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1985 [4x].	

Quadro 7 – Livros mais indicados / presença nos PCNs

Os livros mais indicados também estão presentes nos PCNs e, com exceção das gramáticas, todos os títulos se concentram no nível do texto. Em comparação aos dados obtidos na pesquisa organizada por Gatti e Nunes (2009, p. 85), seis dos títulos dispostos no quadro também figuram entre os mais sugeridos em concursos para professores de língua portuguesa do Brasil, quais sejam: os de Geraldi, Koch, Bechara, Cunha, Fiorin e Savioli (*Para entender o texto*) e Lima. Outra característica a ser ressaltada é o fato de todos terem sido publicados em cidades do sul e sudeste: Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo, fato que contribui para a consolidação de uma determinada variedade linguística.

Tendo como base enunciados extraídos de instituições de ensino superior, percebe-se também que tem se dado grande importância ao texto em nível acadêmico, como demonstra o trecho a seguir, obtido no site da Instituição 3:

[13] O percentual apresentado tem como base os onze editais que apresentam bibliografia específica.

> O principal objetivo do curso de Letras da *instituição 3* é formar profissionais capazes de ensinar a língua portuguesa e uma Língua Estrangeira em três vertentes: linguística, leitura e produção de textos [...] O curso ainda prepara profissionais para a compreensão dos diversos gêneros textuais e discursivos [...]

(Trecho dos objetivos do curso de Letras da instituição 3, grifo nosso)

A instituição 3 declara que se insere em seu principal objetivo a formação de profissionais aptos a ensinar "leitura e produção de textos", adiante também inclui nas competências desenvolvidas durante o curso a capacidade de compreender "diversos gêneros textuais e discursivos". Características semelhantes também podem ser verificadas nas seguintes informações sobre o curso da instituição 7:

> O curso envolve o estudo de linguagens no que diz respeito à língua portuguesa, visando à formação de professores da respectiva língua e literatura, com ênfase em análise de obras literárias e científicas. Além disso, propicia, também, o desenvolvimento de projetos científicos da área e a ampla produção de textos em diversos gêneros.

(Informações sobre o curso de Letras da instituição 7, grifo nosso)

Nesse caso, afirma-se que no decorrer do curso os alunos produzirão diferentes gêneros textuais durante as atividades realizadas. Se a preocupação com textos tem espaço privilegiado no âmbito dos cursos de Letras, supõe-se que este seja um discurso característico também de diretrizes educacionais, como os PCNs, e editais de concurso para seleção de professores. Ademais, outra instância que contribui para a propagação da necessidade dessa perspectiva de ensino é a mídia ao difundir, por exemplo, a necessidade de se escrever bem e o desempenho insatisfatório de estudantes brasileiros em avaliações. O jornal *Folha de São Paulo* publicou em 2001 a reportagem "Quem sou eu?" sobre a elaboração de redações em entrevistas de emprego em que se lê o seguinte trecho:

> Os especialistas desbancam o pressuposto de que saber escrever é um requisito apenas para quem utiliza o texto como ferramenta de trabalho. "Dominar a língua é essencial para todos", diz Eliane Leite, 47, diretora de educação corporativa da Xerox do Brasil, que aplica a redação em seus processos de seleção. (Valéria Lima, Folha de São Paulo, 7 out. 2001)

A importância atribuída à escrita nesses discursos relaciona-se, portanto, não apenas ao ambiente escolar, mas também às possibilidades de ascensão no mercado de trabalho; utiliza-se como argumento de autoridade a expressão "os especialistas", dando-se voz, entretanto, a somente uma pessoa. Em 2008, a revista *Veja* publicou a matéria "Pais aprovam

escolas ruins", sobre o baixo nível das escolas brasileiras, em que há um comentário sobre a incapacidade dos alunos na compreensão de textos:

> No último ranking internacional mais respeitado, os estudantes do Brasil aparecem em situações vexaminosas - 53º lugar em matemática e 52º em ciências em uma lista de 57 países. Isso significa que os sistemas educacionais público e privado continuam produzindo estudantes incapazes de compreender um texto e de realizar com destreza as operações aritméticas, portais de uma vida profissional e pessoal plena. (Veja, 10 ago. 2008, grifo nosso).

Todos esses discursos, advindos do meio acadêmico e da mídia, além de constituírem um possível motivador para o grande número de livros sobre textos nos editais analisados, validam a seleção do professor, pois partem do princípio que o candidato que dominar noções de texto e redação cumprirá as exigências de várias esferas (academia, mídia, escola e mercado de trabalho) concomitantemente.

As discussões feitas até aqui têm considerado a presença dos PCNs levando em consideração os números totais, ou seja, as indicações bibliográficas de todos os editais. No entanto, faz-se necessário apresentar dados, mesmo que de forma concisa, de cada um dos onze editais que contêm indicações bibliográficas específicas para que se perceba a heterogeneidade desses documentos e, ao se falar em tendências gerais, não sejam apagadas as especificidades. O quadro a seguir mostra o número de indicações em cada edital, se houve também indicação dos PCNs e quantas delas estão também na bibliografia desse documento:

Edital	**Instituto organizador**	**Nº de livros indicados**	**Nº e percentual de indicações que constam nos PCNs**
A	d	8 + PCNs	4 (50%)
B	b	9 + PCNs	1 (11%)
C	a	18 + PCNs	8 (44%)
E	k	10 + PCNs	0 -
F	c	25 + PCNs	6 (24%)
G	h	10	1 (10%)
H	m	18 + PCNs	8 (44%)
I[14]	e	15 + 3 livros didáticos	1 (7%)

[14] Nos editais I e L, mesmo havendo em cada um duas indicações do livro *Para entender o texto*, conforme discutido na página 36, considerou-se apenas uma indicação.

Edital	Instituto organizador	Nº de livros indicados	Nº e percentual de indicações que constam nos PCNs
L	i	15	1 (7%)
N	j	9 + PCNs	6 (67%)
O	f	20 + PCNs	8 (40%)

Quadro 8 – Bibliografia dos editais constante nos PCNs

Há tanto editais cujas indicações presentes nos PCNs compõem 50% ou mais do total, como acontece em A e N, quanto um em que não há nenhum título em comum, a saber: E; destaca-se também que o próprio documento do MEC integra as indicações de oito editais. Cabe ressaltar que a coincidência entre os livros é apenas uma das formas de se mensurar a influência dos PCNs nos concursos, não se podendo afirmar por meio desses dados que o concurso H esteja mais próximo das orientações oficiais que L e I; contudo considera-se que, se livros constantes nesse documento também integram os concursos, há uma confluência entre os discursos dessas duas instâncias, pelo menos no que diz respeito aos editais.

A observação desses dados sugere um aspecto interessante: alguns editais apresentaram números idênticos, como é o caso de C e H (44%) e I e L (7%). Tal fato, entretanto, não é coincidência; as sugestões bibliográficas se repetem nesses documentos, assim como os erros de escrita cometidos. É interessante notar que os institutos que organizaram esses concursos públicos não foram os mesmos, portanto não se pode argumentar que houve um trabalho de pesquisa, de tentativa de se pensar as características de uma dada região e aproveitamento para outro município, o que acontece é cópia de algo já pronto. A cópia entre os editais será discutida com mais detalhes na seção a seguir com base na discussão sobre os erros nas indicações dos livros.

3.3 Livros: erros em títulos e indicação de obras didáticas

Fato relevante é o número de erros na escrita do nome dos livros indicados. Não se trata de erros isolados cometidos de formas diferentes nos documentos, pois eles se repetem,

indício de que, mais que informarem sobre o concurso público, os editais podem ser tomados como base de cópia para elaboração de novos editais.

Em Filologia, o erro tem papel fundamental para determinar, por exemplo, quais documentos são cópias em casos de pesquisa com várias versões de um mesmo texto. Se uma palavra que destoa do enunciado aparecer em várias versões não datadas e uma outra coerente com o contexto for encontrada em outra versão, pode-se deduzir que tenha sido efetuada uma cópia da versão original e sucessivas reescritas, fato que explicaria o uso de uma palavra inadequada em muitos documentos.

Bassetto (2005), ao descrever as etapas que envolvem a elaboração de uma edição crítica, destaca quatro etapas*: recensio, collatio codicum, estemática e emendatio*. A primeira diz respeito ao levantamento de todas as versões de um determinado texto; a segunda, também chamada de colação, consiste na comparação entre os textos para determinação dos pontos divergentes, que podem indicar quais documentos constituem cópias, assim: "caso um manuscrito apresente, em determinado tópico, a ausência de uma ou mais palavras, ou algum termo deslocado ou ininteligível, e um outro manuscrito tem furos ou borrões no mesmo tópico, infere-se com clareza que o primeiro é cópia do segundo" (2005, p. 46). A estemática consiste no estabelecimento da ordem em que os diversos textos foram escritos e a *emendatio*, na elaboração de uma versão que os diversos textos indiquem ser mais próxima do original, ou da última versão escrita pelo autor.

Utilizadas para edição de textos antigos, essas etapas também podem servir como base para se identificarem casos de cópia. Durante a *collatio*, ou colação, os pontos críticos localizados podem ser caracterizados como erros que ajudam a estabelecer a ordem de escrita dos textos, estes são denominados por filólogos como erros conjuntivos; segundo Ruiz (1985), trata-se de "aquellos que se encuentran en dos o más manuscritos y que no han podido ser cometidos por sus amanuenses independientemente; por consiguiente, serán uma garantía de la conexión existente entre las copias que los ofrezcan" (1985, p. 99).

No quadro que se inicia na página 38, nota-se que alguns erros nos nomes dos livros são provenientes da troca de determinadas palavras por outras com as quais se assemelham fonética e ortograficamente. São exemplos dessas trocas, *interdisciplinaridade* por *intertextualidade*, *ensinar* por *escrever* e *escola* por *escrita*; fato que cria obras existentes apenas no interior de editais de concursos públicos; nesses casos não se poderia classificar esses erros como acidentais.

Sem a pretensão de efetuar uma pesquisa de caráter filológico, recursos tecnológicos foram usados para ajudar a verificar se esses erros também foram cometidos em outros

contextos. Uma pesquisa na ferramenta de buscas da internet, Google, demonstrou que os erros verificados nos editais analisados nesta pesquisa também ocorrem em editais de outros municípios, inclusive de outros estados. Inicialmente, serão apresentados alguns dados relacionados aos livros dispostos a seguir, cujos erros nos nomes caracterizam-se, principalmente, por trocas de palavras:

Indicação segundo dados da Fundação Biblioteca Nacional	**Indicação como aparece nos editais**
GERALDI, João Wanderley (cord.); CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos.* São Paulo: Cortez, 1997 [1x].	Edital F GERALDI, J. W. e CITELLI, P. *Aprendendo a escrever com textos dos alunos.* São Paulo: Cortez, 1997.
SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola:* uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1997 [3x].	Editais N, C e H Soares, M. B. *Linguagem e escrita*: uma perspectiva social, 15ª ed. São Paulo: Ática, 1997
KLEIMAN, Ângela Bustos; MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade:* tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 2000 [2x].	Editais H e C KLEIMAN, A. *Leitura e intertextualidade*. São Paulo: Artes Médicas, 1999.

Quadro 9 – Problemas nas indicações e dados da Fundação Biblioteca Nacional

No caso do livro *Aprender e ensinar com textos de alunos*, transposto para *Aprendendo a escrever com textos dos alunos*, houve mais que troca de palavras, mas também alteração da forma nominal do verbo *aprender*, de infinitivo para gerúndio, e a substituição de *ensinar* por *escrever*. Além disso, também se percebe a substituição da conjunção *e* pela preposição *a* e a troca de *de* por *dos*. Ao colocar a forma como o livro foi indicado no edital F na ferramenta de busca pela internet, Google, verifica-se o fato de as mesmas alterações estarem presentes em outros editais de concurso públicos, como mostram os dados a seguir[15], organizados pelo ano de publicação do edital.

Município	**Estado**	**Ano de publicação**
Q	SP	?
R	SP	2006
S	SP	2006
T	SP	2007
U	SP	2007
V	SP	2007

[15] Para fazer referência aos municípios, a opção metodológica foi por dar sequência às letras empregadas àqueles cujos documentos compõem os *corpora* de análise. Assim, dado que o último dos dezesseis editais é o P, as designações seguintes iniciam-se por Q; conforme se mostrou necessário, duplicou-se a mesma letra para que se criassem referências a outros municípios. Em alguns casos, como nos quadros 12 e 13, os editais C e H, que integram os *corpora*, também serão citados.

Município	Estado	Ano de publicação
W	SP	2008
X	SP	2008
Y	SP	2009
Z	SP	2009

Quadro 10 – Referência incorreta (João Wanderley Geraldi) em outros editais

No total, a pesquisa registrou doze resultados, sendo que todos levavam a editais de concursos públicos. Excluindo-se os resultados repetidos, foram localizados dez editais diferentes que repetiram o mesmo erro. Como o edital F foi publicado em 2007, é possível afirmar que ele também copiou as indicações bibliográficas de um documento publicado anteriormente, isso porque os municípios R e S publicaram seus editais em 2006. É importante ressaltar que, no caso deste livro, a sucessão de erros só foi perceptível em municípios do Estado de São Paulo, fato que o diferencia dos outros livros.

O segundo livro *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, indicado como *Linguagem e escrita: uma perspectiva social*, está presente em mais editais. Foram encontrados ao todo vinte, incluindo concursos de outros Estados além de São Paulo:

Município	Estado	Ano de publicação
H	SP	2003
AA	SP	2003
BB	RO	2005
CC	SP	2005
DD	SP	2005
EE	SP	2006
FF	RS	2006
GG	SP	2006
C	SP	2007
HH	SP	2007
II	SP	2007
JJ	SP	2007
KK	SP	2007
LL	SP	2007
MM	SP	2007
NN	SP	2007
OO	SP	2008
PP	SP	2008
QQ	SP	2009
RR	MS	2009

Quadro 11 – Referência incorreta (Magda Soares) em outros editais

Nesse caso, verifica-se que o livro foi indicado incorretamente em municípios não apenas de São Paulo, mas também de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul e Rondônia. Como os editais que apresentaram esse dados, C, H e N, foram publicados, respectivamente, em 2007, 2003 e 2008, pode-se supor que C e N foram criados a partir de cópia de outro documento.

No caso de *Leitura e interdisciplinaridade*, escrito *Leitura e intertextualidade*, foram encontrados vinte e um editais diferentes com a mesma indicação:

Município	**Estado**	**Ano de publicação**
H	SP	2003
BB	RO	2005
CC	SP	2005
DD	SP	2005
SS	SP	2005
EE	SP	2006
TT	SP	2006
UU	SP	2006
GG	SP	2006
C	SP	2007
HH	SP	2007
KK	SP	2007
LL	SP	2007
MM	SP	2007
NN	SP	2007
VV	SP	2007
WW	RJ	2007
OO	SP	2008
PP	SP	2008
QQ	SP	2009
RR	MS	2009

Quadro 12 – Referência incorreta (Ângela Kleiman) em outros editais

Neste caso, soma-se à lista de municípios, um do Rio de Janeiro. Vale lembrar que os editais C e H já haviam sido citados na página 57 por conterem as mesmas indicações bibliográficas, fato que leva à hipótese de que, não apenas o livro com a indicação errada tenha sido copiado, mas toda a bibliografia indicada pelo edital. Apenas a título de comparação, as indicações do edital RR, do Mato Grosso do Sul, são muito parecidas com as dispostas no edital WW, do Rio de Janeiro, há apenas o acréscimo da publicação do MEC sobre temas transversais e a ausência dos livros de Carone e Soares no segundo, como se vê:

Bibliografia Sugerida

Brasil, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF. Volume Língua Portuguesa, 1998.
Carneiro, Agostinho. Redação em construção. São Paulo: Moderna, 2001.
Carone, F. de B. Morfossintax, 7ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
Chalhub, Samira. Funções da Linguagem. São Paulo: Ática, 1989.
Chiappini, L. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo: Cortez, 1997.
Fiorin, J.L. e Savioli, F.P. Lições de textos. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1996.
Geraldi, João Wanderley. O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.
Kaufman, A.M. e Rodrigues, M.E. Escola. Leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
Kleiman. A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1993.
_____. Leitura e intertextualidade. São Paulo: Artes Médicas, 1999.
Koch, I.G.V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1997.
Koch, I. L. Travaglia, Luis Carlos. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 1989.
Marcushi, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Dionísio, A.P. et al. Gêneros textuais e ensino.
Moises, Massaud. Literatura brasileira: das origens aos nossos dias. São Paulo: Cultrix, 1995.
Rocha Lima, Carlos Henrique. Gramática Normativa da Língua Portuguesa, 26ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1985.
Soares, M.B. Linguagem e escrita: uma perspectiva social, 15ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
Val, M. da G.C Redações e textualidade. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes
Vanoye, Francis. Usos da linguagem. 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

(Edital RR – MS, 2009, indicações bibliográficas)

BIBLIOGRAFIA

Publicações Institucionais

Brasil, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF. Volume Língua Portuguesa, 1998.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - temas transversais. Brasília : MEC/SEF, 1998.

Livros e Artigos

Carneiro, Agostinho. Redação em construção. São Paulo: Moderna, 2001.
Chalhub, Samira. Funções da Linguagem. São Paulo: Ática, 1989.
Chiappini, L. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo: Cortez, 1997.
Fiorin, J.L. e Savioli, F.P. Lições de textos. 3.ª ed. São Paulo: Ática, 1996.
Geraldi, João Wanderley. O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.
Kaufman, A.M. e Rodrigues, M.E. Escola. Leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
Kleiman. A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1993.
_____. Leitura e intertextualidade. São Paulo: Artes Médicas, 1999.
Koch, I.G.V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1997.
Koch, I. L. Travaglia, Luis Carlos. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 1989.
Marcushi, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Dionísio, A.P. et al. Gêneros textuais e ensino.
Moises, Massaud. Literatura brasileira: das origens aos nossos dias. São Paulo: Cultrix, 1995.
Rocha Lima, Carlos Henrique. Gramática Normativa da Língua Portuguesa, 26.ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1985. Soares, M.B. Linguagem e escrita: uma perspectiva social, 15ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
Val, M. da G.C Redações e textualidade. 3.ª ed. São Paulo: Martins Fontes
Vanoye, Francis. Usos da linguagem. 11.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

(Edital WW – RJ, 2007, indicações bibliográficas)

Há ainda outro caso que se caracteriza não pela substituição de palavras, e sim pela troca completa do nome do livro. A obra *Literatura brasileira: das origens aos nossos dias* foi atribuída a Massaud Moisés nos editais A, C e H, sendo que seu verdadeiro autor chama-se José de Nicola. Pela pesquisa, ao todo vinte e quatro editais indicaram incorretamente o livro, como segue:

Município	Estado	Ano de publicação
H	SP	2003
AA	SP	2003
BB	RO	2005
SS	SP	2005
EE	SP	2006
FF	RS	2006
C	SP	2007
HH	SP	2007
II	SP	2007
XX	SP	2007
KK	SP	2007
LL	SP	2007
YY	SP	2007
ZZ	SP	2007
MM	SP	2007
NN	SP	2007
AAA	SP	2008
BBB	SP	2008
X	SP	2008
CCC	SP	2009
Y	SP	2009
Z	SP	2009
QQ	SP	2009
RR	MS	2009

Quadro 13 – Referência incorreta (Massaud Moisés) em outros editais

Uma possível explicação para a substituição dos títulos é a disposição de bibliografias em ordem alfabética a partir do último sobrenome do autor; sendo Moisés e Nicola nomes subsequentes em uma dada bibliografia hipotética, é plausível supor que um equívoco de escrita tenha levado à disposição do nome do primeiro seguido do título do livro, de autoria do segundo[16]. Com relação ao concurso A, como não se teve acesso à prova, não foi possível verificar qual dos dois livros de fato influenciou a elaboração das questões.

[16] Esta hipótese advém de contribuição da Prof. Dra. Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago.

Há de comum em todos os casos de erros que as buscas no Google só indicam resultados em editais de concursos públicos, ou seja, os títulos incorretos não foram encontrados relacionados a cursos superiores ou a livrarias e editoras; isso indica que os livros passam a existir apenas no interior dos editais, indício de que há uma rede de cópia que toma como fonte editais anteriormente publicados. Nos três últimos casos analisados, verifica-se que o registro mais antigo da internet data de 2003, trata-se do edital H, publicado por um município da Grande São Paulo. Uma outra pesquisa pelo mesmo mecanismo de busca na internet revelou que este concurso foi realizado por um importante instituto organizador do Estado de São Paulo.

O site deste instituto disponibiliza publicações a respeito desse concurso, assim, caso alguma retificação tivesse sido publicada, haveria registros. Entretanto, não há informações quanto a alterações com relação às indicações na bibliografia básica. Os livros presentes nesse edital são os seguintes:

Brasil, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF. Volume Língua Portuguesa, 1998.
Carneiro, Agostinho. Redação em construção. São Paulo: Moderna, 2001.
Carone, F. de B. Morfossintax, 7ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
Chalhub, Samira. Funções da Linguagem. São Paulo: Ática, 1989.
Chiappini, L. Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo: Cortez, 1997.
Fiorin, J.L. e Savioli, F.P. Lições de textos. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1996.
Geraldi, João Wanderley. O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.
Kaufman, A.M. e Rodrigues, M.E. Escola. Leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
Kleiman. A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1993.
_____. Leitura e intertextualidade. São Paulo: Artes Médicas, 1999.
Koch, I.G.V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1997.
Koch, I. L. Travaglia, Luis Carlos. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 1989.
Marcushi, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Dionísio, A.P. et al. Gêneros textuais e ensino.
Moises, Massaud. Literatura brasileira: das origens aos nossos dias. São Paulo: Cultrix, 1995.
Rocha Lima, Carlos Henrique. Gramática Normativa da Língua Portuguesa, 26ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1985.
Soares, M.B. Linguagem e escrita: uma perspectiva social, 15ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
Val, M. da G.C Redações e textualidade. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes
Vanoye, Francis. Usos da linguagem. 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

(Edital H – SP, 2003, indicações bibliográficas)

Bibliografia idêntica à de RR, em que também há a repetição de outros problemas nas indicações, como em *Morfossintaxe*, de Carone, e *Redação e textualidade*, de Val, escritos como *Morfossintax* e *Redações e textualidade*, mesmo com o intervalo de seis anos entre o primeiro e último documento. A hipótese desta pesquisa é que, por se tratar de um instituto renomado, a publicação do edital funcione como uma propaganda dos livros ali indicados; desse modo, novos editais baseiam-se neste documento supondo que todas as informações nele contidas sejam verdadeiras.

É possível pensar esse processo por analogia ao que Baudrillard (1989) discute em *A publicidade*, ao tratar do papel da propaganda na sociedade moderna. Se a publicidade é uma forma de propagar valores próprios a uma comunidade, a publicação de um edital também pode funcionar como texto publicitário na medida em que indica livros básicos para a ascensão a um cargo público. O problema está em quando um instituto que possui uma imagem de idoneidade, como a que organizou o concurso de 2003, equivoca-se na indicação de uma obra: tem-se uma série de outros editais com o mesmo equívoco.

Ainda com relação às indicações, verificaram-se entre os títulos mais presentes alguns que podem ser considerados como didáticos; porém, dentre aqueles que não chegaram a constar em quatro editais, também há publicações desse tipo, quais sejam:

Livro didático	**Edital**
CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. *Coleção ALP – Análise, linguagem e pensamento* (5ª a 8ª série). São Paulo: Editora Ática, 2006.	Edital I
FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Linguagem nova:* língua portuguesa (5ª a 8ª série). São Paulo: FTD, 1995.	Edital I
INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Editora Scipione, 1995.	Editais I e L
MATOS, G.; MEGALE, L. *Português 2º grau*. vol. 1, 2 e 3.	Edital B
MAZZAROTTO, Luiz Fernando. *Manual básico de redação e gramática aplicada.* São Paulo: DCL, 1996.	Editais I e L
PASCHOALIN & SPADOTO. *Gramática, teoria e exercícios.* São Paulo: FTD, 1989.	Editais I e L
TERRA, Ernani; DE NICOLA, José. *Gramática & literatura para o 2º grau.*	Editais I e L

Quadro 14 – Livros didáticos indicados nos editais

Tais livros concentram-se nos editais I e L, havendo também um em B. Trata-se de publicações direcionadas para o ensino na educação básica, que se caracterizam por serem um dos instrumentos de trabalho do professor de língua portuguesa, não podendo ser consideradas leituras de base para sua seleção. Entretanto, Neves (2007), em pesquisa com cento e setenta professores de língua portuguesa, constatou que os livros didáticos são citados como seu principal material de consulta no que diz respeito à gramática: "cerca de 33,3% dos pesquisados declararam que consideram os livros didáticos suficientes para os estudos do

professor, nivelando-os aos manuais de gramática como obras de consulta ou estudo da gramática" (p. 29).

Além de essas indicações evidenciarem uma prática relacionada ao trabalho do professor de língua portuguesa, elas também remetem à sua formação. Ao observar os diferentes tipos de livros presentes em bibliotecas de cursos de Letras, Sugiyama Jr. (2006) constata a pequena quantidade de obras fundadoras do pensamento linguístico em oposição à abundância de títulos de simplificação, cuja função é a apresentação simplificada das principais características da área. Em sua pesquisa, apresenta-se uma proposta de divisão dos tipos de livros encontrados:

> no primeiro grupo teríamos as obras dos principais teóricos, o discurso fundador, de uma determinada área linguística, em um segundo grupo teríamos livros que repassam conhecimento de uma determinada área; e ainda, um terceiro grupo que corresponderia aos livros que tentam realizar uma ponte entre Linguística e Língua Portuguesa. (2006, p. 1233)

Uma das críticas à significativa presença de livros do segundo tipo reside no fato de, mesmo que nessas obras sejam indicadas as leituras fundadoras e necessárias para compreensão de como se constituiu determinada área, a princípio seu acesso já é negado pela ausência das mesmas nos locais onde se encontram os livros introdutórios: "se percebemos que estes livros abrem possibilidades de consulta em outros livros, muitas vezes indicando as obras fundamentais que compõem o discurso fundador da área, esta possibilidade fica negada na própria inexistência de tais livros" (ibidem, p. 1235).

Transpondo a reflexão para o contexto da seleção do professor de língua portuguesa, a indicação de livros didáticos intensifica a negação ao acesso das obras fundadoras, pois nesse caso não cabem esclarecimentos sobre a constituição de uma determinada área tampouco indicações de leituras canônicas; a imagem do perfil de professor mescla-se, portanto, com os conhecimentos de língua portuguesa esperados para um aluno de ensino fundamental. Mesmo que se pense a presença desses títulos como um meio de apresentar o tipo de material adotado pela rede em questão, este argumento não seria suficiente, pois são os professores que escolhem o livro a ser adotado, desde que haja adesão ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Ademais, a indicação de livros didáticos em editais promove uma legitimação desse tipo de texto em um contexto em que se espera a presença de títulos acadêmicos. O paradoxo desse quadro é que a sugestão de títulos definidores para o perfil do professor a se contratar caracteriza-se pela diminuição de autonomia desse profissional, dado que o livro didático já pressupõe um determinado tipo de trabalho em oposição à criação, mesmo que, em última

instância, haja a possibilidade de tomá-lo enquanto material nos termos pelos quais define Rossi-Landi (1985).

Em Barzotto (1995), por exemplo, texto no qual se discutem as possibilidades de exploração linguística de tiras de humor presentes em livros didáticos para além da abordagem neles proposta, retomam-se as seguintes críticas correntes entre pesquisadores a esses materiais:

> a extrema simplificação de teorias linguísticas e/ou educacionais, chegando a descaracterizá-las; e por serem os livros didáticos um instrumento que se volta contra a autonomia do professor enquanto profissional capaz de produzir suas próprias reflexões e seu próprio material para o trabalho de sala de aula. (1995, p. 49).

Sua indicação, enquanto instrumento definidor de saberes para a seleção, permite questionar em que medida a imagem do professor a se selecionar contempla uma postura autônoma e reflexiva frente ao saber teórico, o que permitiria novas elaborações com vistas à mobilização de diferentes teorias no trabalho em sala de aula. A retomada dessa discussão com foco nos livros indicados de um modo geral ocorrerá no capítulo seguinte, na seção 4.3, "Papel dos livros nas questões", página 98.

Há também outros livros que se situam entre o que Sugiyama Jr. (2006) denomina como aqueles que realizam uma ponte entre linguística e língua portuguesa, cujos leitores são em sua maioria estudantes de Letras, e os didáticos. Tais livros, que figuram entre os mais indicados nos editais conforme o quadro na página 54, são os seguintes:

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto*: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990 [4x].
FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Lições de texto:* leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996 [4x].
CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção.* São Paulo: Moderna, 2001 [3x], 1992 [2x].

Os três dizem respeito à elaboração de textos, porém não se trata de discussões teóricas, o que se tem são livros didáticos direcionados a alunos de ensino médio. No site da editora *Ática*, encontra-se a seguinte descrição para o primeiro livro[17]:

> Contendo 44 lições cuidadosamente elaboradas, este livro permite ao aluno aprimorar a escrita e perceber a existência de múltiplos significados e intenções nos textos. Cada lição apresenta diversos gêneros textuais comentados pelos autores, o que facilita a compreensão dos conceitos teóricos, e traz ainda exercícios e propostas criativas de redação. Com

[17] A referência é a 17ª edição, de 2007.

> linguagem simples, direta, e estrutura dinâmica, o volume é indispensável para fazer do aluno um leitor autônomo e um competente produtor de textos. (Editora Ática, grifo nosso)

No mesmo site também se informa que este livro é indicado para alunos de ensino médio embora integre a coleção *Ática universidade*. É interessante pensar o porquê de um livro para alunos da educação básica ser indicado para profissionais que pleiteiam uma vaga para professor de língua portuguesa. A discussão de Chartier (1990) a respeito da tentativa de tornar a leitura mais acessível no período posterior à Revolução Francesa pode ser um ponto de partida para compreensão deste panorama em editais de concursos públicos.

Chartier discute o papel dos livros de cordel na França em um momento em que se tentava disseminar a leitura para que se desse a assimilação dos ideais da revolução pelo maior número possível de pessoas. Essas obras tinham como características o fato de serem versões mais simplificadas com alteração de vocabulário, introdução de imagens e de textos de apresentação. É possível fazer uma analogia entre os livros de cordel da França e os livros didáticos, pois estes também são versões adaptadas para público ao qual se dirigem.

O segundo livro, *Lições de textos*, tem características muito parecidas segundo informações da editora *Ática*[18]:

> Na exposição da teoria, que é sempre precedida por um texto que exemplifica o mecanismo a ser estudado, o aluno encontra a base teórica das questões de redação dos grandes vestibulares. O texto comentado mostra a teoria aplicada; os exercícios apóiam-se em textos variados. O cuidadoso projeto gráfico enriquece a exposição teórica. (Editora Ática, grifo nosso).

Destaca-se aqui o fato de a apresentação do livro chamar a atenção para o projeto gráfico do livro, fato parecido com o que Chartier identificou como a introdução de imagens em livros de cordel. Marcuschi (1997), ao analisar como se constrói o conceito de língua falada em livros didáticos para 1º e 2 graus faz consideração semelhante acerca da excessiva preocupação gráfica que se tem com os livros:

> Após repassar mais de 50 livros didáticos com certo cuidado e leitura atenta, chega-se à conclusão que a sedução gráfica está tomado conta de nossos manuais escolares. Esses livros mais parecem, hoje, almanaques coloridos. Os livros de Faraco & Moura são o exemplo mais contundente dessa poluição gráfica indefensável com 5 ilustrações numa única página e outras 3 na página ao lado. Além disso, os textos em caixas coloridas são de difícil leitura. A quadrinização com tirinhas de humor (às vezes duvidoso e preconceituoso) toma conta de muitos livros e não é trabalhada. (1997, p. 73)

[18] A referência é a 5ª edição, de 2006.

A inserção de elementos visuais que, como discutiu Chartier, deu-se para simplificar a leitura e levar os livros a pessoas que não tinham acesso, hoje pode chegar a tirar o foco do fator principal: a leitura, como discute Marcuschi.

No caso dos livros de Fiorin e Savioli, além da presença em editais de concursos públicos para professores, seu uso também ocorre em cursos de graduação em Letras. Nas bibliografias disponibilizadas pela instituição 3, por exemplo, *Para entender o texto* figura entre as indicações de quatro disciplinas, de *Língua portuguesa III* a *Língua portuguesa VI*.

O terceiro livro, *Redação em construção*, presente em cinco dos treze editais analisados, não se apresenta claramente como direcionado a alunos de ensino médio ou fundamental, mas divide-se em vinte e uma unidades com conteúdos típicos de livros didáticos. Como exemplo, há unidades com as seguintes denominações: *como narrar*, *como evitar a repetição*, *como acentuar*, *como evitar erros ortográficos*, *como evitar as falhas comuns*.

A partir do título das unidades, percebe-se que ele não apresenta grandes divergências com relação ao modelo de livro didático existente. Contudo, há algumas peculiaridades em sua apresentação, como se pode ver a seguir:

> Graças às novas, utilíssimas e esclarecedoras pesquisas na área da Análise do Discurso, incorporadas por este livro, pretende-se abrir um caminho promissor para a didática da língua portuguesa: cada unidade se dirige à solução de problemas práticos da atual escrita em prosa, mostrando os processos normalmente empregados para superá-los. As numerosas atividades propostas podem tornar tais processos conscientes, de modo a abrir caminho para a criação de textos próprios e apropriados.
> Agradecimentos especiais ao professor Patrick Charaudeau, pelo muito que faz pelos estudos textuais entre nós. (CARNEIRO, 1993, p. 3)

Destaca-se o fato de o autor se filiar à Análise do Discurso no momento de apresentar sua obra. Mesmo que indiretamente, ao qualificar as pesquisas na área como *novas*, *utilíssimas* e *esclarecedoras*, o autor se vale de uma operação de transferência, ou seja, as características das pesquisas podem ser aplicadas igualmente à sua obra. Também se nota o trecho final em que Carneiro faz agradecimentos ao professor Patrick Charaudeau.

É comum, em apresentações de livros, que os escritores agradeçam àqueles que leram e fizeram comentários. Quando se trata de um grande teórico comentando o trabalho de um iniciante, por exemplo, o livro é carregado de toda a avaliação positiva que a obra do teórico renomado possui. No caso de *Redação em construção*, o ato de agradecer não se dá pela leitura que o pesquisador francês tenha feito do livro em questão, e sim pelas contribuições dadas aos estudos de linguagem.

Mesmo que esse agradecimento não seja retribuição de uma leitura do teórico, seu nome funciona como argumento de autoridade no livro. Posteriormente, há uma dedicatória a Celso Cunha: "A Celso Ferreira da Cunha, amigo, companheiro de viagem inesquecível, que me mostrou o caminho e como percorrê-lo com dignidade" (1993, p. 4). Nesse caso, a referência também não se liga necessariamente à leitura realizada por este teórico; o fato de o texto indicar que Carneiro é amigo de Celso Cunha não pressupõe que suas obras tenham equivalência, tampouco que o segundo valide a produção do primeiro.

Em Charaudeau e Maingueneau (2008), encontra-se a seguinte definição para o conceito de autoridade citada: "*A autoridade citada* funciona como apoio do discurso proferido por um locutor L1, para legitimar, em presença de um locutor L2, um dizer ou uma maneira de fazer, referindo-os a uma fonte considerada legitimadora." (p. 87, grifo dos autores). Tendo em vista que Patrick Charaudeau e Celso Cunha são referências em suas áreas, citá-los apresenta-se como uma forma de legitimação do conteúdo do livro *Redação em construção.*

A legitimação por meio de teóricos dos estudos discursivos pode deslocar o livro de um caráter didático para a esfera das obras de referências. Dessa forma, mesmo sendo estruturado e tendo seu conteúdo voltado para atividades de escrita, e não para discussão teórica da linguagem, sua presença é bastante expressiva nos editais, que determinam as leituras necessárias aos futuros professores.

Tanto os problemas nas indicações, quanto os livros didáticos, recorrentes nos editais, colocam em xeque o lugar da bibliografia sugerida para realização das provas de concursos. Se títulos inexistentes e livros cujo público alvo são alunos da educação básica figuram entre aqueles necessários ao profissional a se selecionar, cabe aprofundar as investigações sobre o papel desempenhado pelos livros nas provas. Assim como ocorre nos agradecimentos de Carneiro, eles podem agir como argumentos de autoridade, legitimando as questões, porém não sendo considerados em suas características teóricas, ou serem tomados em suas especificidades e determinantes para o perfil do professor.

A análise das indicações demonstrou ser possível extrair desses dados mais que informações acerca dos conteúdos exigidos. Pôde-se, a partir dos livros e autores mais requisitados, chegar a duas tendências predominantes nos editais, a saber: a gramatical e a do trabalho com textos. Ademais, constatou-se que a tentativa de contratar um profissional que atenda às necessidades da comunidade em questão não é o único determinante na escolha dos livros. No capítulo seguinte essas análises se estenderão às provas, concentrando-se, nas duas primeiras seções, em questões da parte geral de língua portuguesa e na última, em específicas.

4 PROVAS – ANÁLISE DE QUESTÕES

Este capítulo, que consiste em desdobramento e aprofundamento das tendências verificadas nos editais e discutidas anteriormente, inicia-se com comentários sobre as características não linguísticas das provas, de modo mais específico sobre suas condições de circulação[19], que dizem respeito ao acesso que se tem a este gênero para além daquele que se dá no ato de realização da prova.

O fato de todos os candidatos terem contato com o caderno de questões e estes se constituírem como parte integrante de uma seleção pública, pode sugerir que sua divulgação seja intrínseca ao processo, porém esta compreensão não é consensual. Exemplo disso é a existência de concursos que não permitem ao candidato ficar com a prova após sua aplicação; dos editais considerados, seguem alguns trechos que indicam de quais formas ocorre a divulgação:

> Tendo em vista que as questões que compõem as provas não são de propriedade da Prefeitura do Município de *I*, o caderno de questões não será publicado e nem entregue ao candidato, não havendo direito de vista ou revisão pessoal das questões das provas, mesmo no caso de recurso protocolado.

(Trecho do edital I, 2007, instituto e)

> Tendo em vista que as questões que compõem as provas não são de propriedade da Prefeitura Municipal de *L*, o caderno de questões não será publicado e nem entregue ao candidato, não havendo direito de vista ou revisão pessoal das questões das provas.

(Trecho do edital L, 2006, instituto i)

Nesses trechos, informa-se que o candidato não poderá levar o caderno de questões, como justificativa fala-se que o mesmo não é de propriedade das prefeituras. Mesmo sendo de institutos diferentes, ambos os enunciados seriam iguais, não fosse o acréscimo de *mesmo no caso de recurso protocolado*, que se encontra no primeiro e antecipa uma situação assegurada ao candidato em que se faz necessário o acesso às questões.

A própria etapa de interposição de recursos é inibida em razão da não entrega das provas; este pode ser encarado como um mecanismo encoberto de poder e restrição das

[19] As condições em que foram produzidos não serão discutidas, pois se dispõe somente de informações acerca dos institutos organizadores. Estes, por sua vez, não fornecem dados sobre as pessoas e processos envolvidos na elaboração das questões.

possibilidades de contestação, pois não se poderá alegar que se nega o direito de questionar a prova, todavia ele se torna restrito pela impossibilidade de revê-la para embasamento das argumentações.

Alguns editais preveem o interesse de outras instituições nas provas e informam que sua divulgação não é permitida por questões de direitos autorais, é o caso, por exemplo, do edital A:

> Por razões de segurança e de direitos autorais adquiridos, o *instituto d* não fornecerá exemplares dos Cadernos de Questões a candidatos ou a instituições de direito público ou privado, mesmo após o encerramento do Concurso Público.

(Trecho do edital A, 2006, instituto d)

Essa justificativa, que se repete em outros editais, como A e N, é frequente embora em nenhum se esclareça quais aspectos dos direitos autorais determinariam a não divulgação de provas aplicadas em um concurso público. Além de este tipo de determinação dificultar a elaboração de recursos por parte dos candidatos, restringe-se a possibilidade de se analisarem as provas aplicadas, mesmo em se tratando de textos envolvidos em atos públicos. Pode-se supor que esta seja uma das causas da pequena quantidade de trabalhos acadêmicos que discutem concursos públicos com base em provas aplicadas, aqueles que se propõem a uma análise têm como restrição o pouco material disponível.

Em contrapartida, há casos em que a população em geral, mesmo aqueles que não se inscreveram para concurso, podem consultar as provas. O edital M indica que os candidatos não poderão levá-las, mas que estas estarão disponíveis para consulta e fundamentação de eventuais recursos no site do instituto:

> Para fins de fundamentação de eventuais recursos, os cadernos de questões estarão disponíveis para consulta pelos candidatos após o decurso do prazo de 24 (vinte e quatro) horas da aplicação da respectiva prova, no site do *instituto l.*

(Trecho do edital M, 2006, instituto l)

Retomando os dados já apresentados no capítulo introdutório (p. 18), sete editais informaram que o candidato não tinha o direito de levar a prova, em seis o acesso era permitido apenas aos candidatos, em dois disponibilizou-se na internet e um, mesmo não havendo no edital informações sobre restrição à divulgação, a prova não foi localizada. Esses dados indicam que as questões que selecionam professores, embora integrem uma seleção pública, são materiais de circulação restrita, diferente do que ocorre com os editais.

Há casos em que, por meio de ações movidas na justiça, o instituto organizador e o município são obrigados a entregar o caderno de questões àqueles que permanecerem por pelo menos uma hora no local de aplicação. Um exemplo foi um concurso promovido por um município de Tocantins para diferentes cargos, cujo edital trazia as seguintes orientações sobre a entrega do caderno de questões:

> O candidato, ao terminar a prova, entregará ao fiscal, juntamente com a Folha de Respostas, o Caderno de Questões, não sendo permitido ao candidato em hipótese alguma levar o mesmo.
> [...]
> Será eliminado do concurso e não terá sua prova corrigida o candidato que: [...] não entregar o material das provas ao término do tempo destinado para a sua realização

(Trecho do edital 01/2009, município DDD, de TO, 09/09/2009)

Diante dessas determinações, foi expedida pelo Ministério Público Estadual uma recomendação com vistas à alteração do edital de modo que os candidatos tivessem o direito de ficar com o caderno de questões. Segundo notícia publicada no site *Conexão Tocantins*, o pedido se baseou na compreensão de que o princípio da publicidade seria infringido, como segue:

> Para o Promotor de Justiça Marcelo Nunes, autor da recomendação, o dispositivo afronta o princípio da publicidade, um dos princípios fundamentais da Administração Pública. O acesso ao caderno de questões, após a realização das provas, constitui direito dos candidatos, uma vez que as provas de concursos públicos são de domínio geral e público.
> Conforme o documento, tal proibição compromete a transparência do certame, além de impedir que se verifiquem possíveis erros na elaboração da prova ou arbitrariedades cometidas pela banca examinadora, dificultando a interposição e fundamentação de eventuais recursos. (Conexão Tocantins, 21 out. 2009)

Após a determinação judicial, houve uma nova publicação que, apesar de não alterar as disposições divulgadas inicialmente, inseriu os seguintes trechos:

> Nas Disposições Finais – acrescentar os itens:
> Os candidatos não poderão levar os cadernos de provas após a realização das mesmas, entretanto, após o término da aplicação, as provas serão disponibilizadas com os respectivos gabaritos preliminares no sítio do instituto;
> Os candidatos receberão uma Folha de Rascunho do Gabarito que poderão levar consigo após a realização das provas

(Trecho do edital 03/2009, que altera o edital 01/2009)

Com essa alteração, os candidatos adquiriram o direito de ter acesso ao caderno de questões, condição necessária para se pensar criticamente a prova e para embasamento de eventuais recursos. A disposição inicial do edital 01/2009 de DDD permite compreender por que de dezesseis concursos públicos obtiveram-se apenas cinco provas.

Tendo em vista que se observará nas seções seguintes como diferentes discursos e vozes, advindos da gramática normativa, de textos jornalísticos e de livros teóricos, agem nas questões, optou-se por recorrer à noção de heterogeneidade tal como definida por Authier-Revuz, autora que retoma as considerações de Bakhtin aliando-as a teorias enunciativas para construir uma tipologia da heterogeneidade.

Segundo Bakhtin, a enunciação não pode ser considerada como um ato individual desprovido de interferência social e do interlocutor a quem se dirige. Dessa forma, só é possível se pensar o pertencimento da palavra inteiramente ao locutor enquanto ato fisiológico:

> Em um determinado momento, o locutor é incontestavelmente o único dono da palavra, que é então sua propriedade inalienável. É o instante do ato fisiológico de materialização da palavra. [...] Se, ao contrário, considerarmos, não o ato físico de materialização do som, mas a materialização da palavra como signo, então a questão da propriedade tornar-se-á bem mais complexa. (1997, p. 113)

A perspectiva de Bakhtin ancora-se numa concepção de que os enunciados não podem ser compreendidos como estruturas isoladas, pois cada um age como uma resposta a outros que o precederam, numa relação que pode ser comparada a um diálogo: "Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...] ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta" (idem, 2003, p. 297, grifo do autor).

Reportando-se aos postulados de Bakhtin, Authier-Revuz considera que o dialogismo, enquanto característica intrínseca aos discursos, cuja especificidade reside no fato de uma intersecção entre o já dito e o que se enuncia, compreende tema de interesse em pesquisas em Análise do Discurso:

> O princípio segundo o qual *fala-se sempre com as palavras dos outros* trabalha em dois níveis: por um lado, nenhuma palavra é virgem, mas ao contrário, carregada, "habitada" pelos discursos "em que tenha vivido sua vida de palavra", e a lei de todo discurso é fazer-se inevitavelmente, no *meio do já dito dos outros discursos*, perspectiva que se reencontra em análise do discurso, na qual o discurso é concebido como produzido no e pelo interdiscurso; por outro lado o discurso não existe independentemente *daquele a quem é endereçado* (1999, p. 10, grifo da autora)

Levando em consideração o caráter dialógico dos enunciados e o fato de em alguns casos a relação com outros envolver marcas textuais, como aspas e parênteses, Authier-Revuz desenvolve uma classificação com vistas a descrever diferentes tipos de heterogeneidade. Segundo a autora, a heterogeneidade pode se manifestar de duas maneiras: como fator constitutivo do texto, sem que haja marcas delimitando as diferentes vozes, ou de forma mais clara, com marcas textuais:

> Heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso de sua constituição. (1990, p. 32)

Na heterogeneidade mostrada, que delimita o enunciador e os outros enunciadores presentes no discurso, Authier-Revuz efetua uma divisão entre marcada e não marcada. A primeira forma se refere aos casos em que as outras vozes são claramente perceptíveis, "pode tratar-se de discurso direto ou indireto, de aspas, mas também de glosas que indicam uma não coincidência do enunciador com o que diz" (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 261). No caso das formas não marcadas, são característicos o discurso indireto livre, alusões, ironia, pastiche, entre outros.

Dado que provas, enquanto instrumentos que têm a incumbência de avaliar o conhecimento acerca de uma determinada área, mantêm uma relação intrínseca com vozes provenientes de diversas esferas, as mesmas constituem-se como lugar privilegiado para observação da heterogeneidade, sobretudo a mostrada. Ao adicionar um trecho para análise, seja teórico ou jornalístico, por exemplo, tem-se claramente a divisão entre os enunciados de orientação, que direcionam a questão, e aqueles provenientes de outra situação de enunciação. A maneira como esses enunciados resgatados relacionam-se aos demais nas questões permite verificar posições discursivas subjacentes às provas.

Para aprofundar o exame dos efeitos de sentido gerados pela heterogeneidade, serão considerados também os postulados de van Dijk sobre o quadrado ideológico. Segundo este autor, os discursos são ideologicamente marcados de modo a estabelecer a posição ideológica daquele que enuncia (*Nós*) frente ao outro (*Eles*), como evidencia o seguinte trecho:

> De hecho, las ideologías organizan a la gente y a la sociedad en términos polarizados. La pertinencia a un grupo tiene que ver ante todo con quién pertence o no al grupo y como nos distinguimos de los demás gracias a las acciones, objetivos, normas e recursos do grupo (2003, p. 37)

Essa oposição se mostra principalmente no significado dos discursos: "Sin embargo, el 'contenido' ideologico se expressa de forma más directa a través del significado del discurso"

(2003, p. 58). O pesquisador van Dijk discute algumas estratégias presentes no discurso ideológico polarizado às quais denomina quadrado ideológico, suas características são: pôr ênfase em nossos aspectos positivos; pôr ênfase em seus aspectos negativos; tirar ênfase de nossos aspectos negativos e tirar ênfase de seus aspectos positivos.

A questão ideológica referente às características positivas e negativas pode estar, portanto, ligada à variedade linguística empregada nos enunciados das questões, variedade que caracteriza a prova, e nos trechos ou textos apresentados para análise, variedade linguística do outro, a qual cabe ao candidato a uma vaga de professor analisar.

Após terem sido abordados aspectos relacionados às condições de divulgação das provas e às escolhas teóricas, e considerando que estas se constituem em algumas seleções como material de acesso restrito, procede-se à análise das questões de cinco provas. Na primeira seção, retoma-se a abordagem das gramáticas e dos livros sobre variação linguística por meio do vocabulário empregado em enunciados de questões gerais de língua portuguesa; na seção seguinte, destaca-se o uso que se faz de textos no mesmo tipo de questão; e, por fim, tem-se como centro o papel dos livros na elaboração das questões específicas, extensão das considerações acerca dos erros nos títulos e da indicação de livros didáticos.

4.1 Presença da gramática normativa

Nas provas de concursos públicos, assim como em outros tipos de provas, a heterogeneidade mostrada ocorre por meio dos enunciados que são próprios do município e do instituto organizador (instruções das questões) e daqueles mobilizados para análise; nesse contexto a voz do município e do instituto pode coincidir com a dos outros enunciados ou se opor no que diz respeito à variedade do português empregada. Ao relacionar essas considerações sobre enunciação ao quadrado ideológico proposto por van Dijk, faz-se possível analisá-lo pelo viés da polarização entre o *Nós* e o *Eles*.

O *Nós* se referiria à voz do município, que empregaria o português padrão, próprio dos textos oficiais, ao passo que o *Eles* diria respeito às outras vozes, àquelas que devem ser analisadas pelo candidato e que constituem representações ou trechos de diferentes variedades do português, popular ou não. Tal oposição permite pensar no posicionamento ideológico do município frente à variação linguística e, consequentemente, o que se espera do futuro professor com relação a essa questão.

Para as análises foram selecionadas as vinte questões de língua portuguesa da prova J[20] e estabelecida uma separação entre as diversas vozes presentes. Com base nos trechos característicos do município (instruções e alternativas que não se caracterizavam como exemplos de fala ou escrita), observou-se o entrelaçamento entre expressões características da análise linguística a outras que indicavam uma operação de julgamento. Posteriormente, procedeu-se a uma classificação com o objetivo de detalhar a quais áreas se relacionariam as expressões de julgamento. Com base nos dados, foi organizado o seguinte quadro:

Julgamento	
correto X incorreto	alternativa correta
	completa corretamente
	vocábulos grafados corretamente
	única frase correta
	frases corretas quanto à concordância nominal
	alternativa correta
	única correta
	é correto dizer sobre os enunciados
	vocábulo acentuado incorretamente
	relação incorreta na formação do grau
acerto X erro	erro de natureza ortográfica
	quantidade de erros
	31 erros
	32 erros
	33 erros
	34 erros
	35 erros
	sem erro
bem X mal	pronome mal colocado

Quadro 15 – Escolhas lexicais em questões de língua portuguesa

Há uma polarização entre positivo e negativo que pode se expressar por meio dos pares *correto* e *incorreto*, *acerto* e *erro*, e *bem* e *mal*. Entretanto, as expressões que contêm os adjetivos *correto* e *incorreto* e advérbios derivados contêm metatermos relacionados ao campo semântico gramatical, quais sejam: *vocábulos grafados*, *frase*, *concordância nominal*, *enunciado*, *vocábulo acentuado*, *formação de grau*, *ortográfica* (no caso de *erro de natureza ortográfica*) e *pronome*.

Desse modo, forma-se uma estrutura que encobre o caráter ideológico das questões pelo uso de metatermos pertencentes ao campo semântico da gramática, mesmo que estes

[20] As questões encontram-se no anexo A, página 134.

também integrem o vocabulário comum, como *concordância nominal*. O mesmo ocorre com os que acompanham *erro* e *mal*: *ortográfica* e *pronome.*

Nos casos mostrados no quadro anterior, as palavras relacionadas ao julgamento formam uma polarização, apresentando, assim, apenas duas possibilidades excludentes. Existiriam, portanto, somente dois usos possíveis dos pronomes (bem ou mal colocados) e de concordância nominal (correta ou incorreta). Excluindo-se os vários arranjos linguísticos possíveis, como o morfema de plural marcado apenas no determinante e não no sintagma nominal, construção possível e comum no português popular.

A voz do município e do instituto é aquela detentora do conhecimento e capaz de julgar se algo está correto ou não, capacidade que também se espera do candidato. Assim, aqueles que querem respondê-la devem partilhar o mesmo conhecimento a respeito do que é considerado certo para o concurso público ou, por exemplo, sobre o que é *um pronome mal colocado* ou *vocábulo grafado corretamente*. Como tais conhecimentos não se ancoram em bases linguísticas consistentes, pode-se considerá-los como saberes compartilhados que fazem parte da imagem que se tem do ensino de língua portuguesa.

Assim, só é possível que afirmações como *relação incorreta na formação de grau* estejam presentes em uma prova caso se considere que o candidato compartilha a mesma imagem de ensino de língua portuguesa que permeia a prova. Com isso, verifica-se que uma seleção como esta se ancora em representações do que seja a noção do positivo e do negativo em termos linguísticos.

Para a Análise Crítica do Discurso, há uma ligação entre discurso, sociedade e cognição. Com relação a esta, associam-se a memória episódica e memória social, ou seja, crenças adquiridas pelas experiências pessoais e pelo pertencimento a determinados grupos. Sem o propósito de assumir uma linha cognitivista, considera-se que esta posição é compatível com a da Análise do Discurso, segundo a qual a transmissão é determinada pelo lugar social ocupado pelo sujeito. No caso da prova, ela se direciona a pessoas que fazem parte de um mesmo grupo e, portanto, compartilham valores semelhantes, por isso torna-se possível fazer perguntas que envolvam noções de julgamento.

Se em uma questão se considera que o pronome pode estar mal colocado, classifica-se negativamente a variedade do português em que tal construção é produtiva. Coloca-se ênfase, nos aspectos negativos de uma determinada variedade. Tais aspectos, porém, não são definidos *a priori*, são construídos pelo julgamento presente nas escolhas lexicais. Consequentemente, ser incorreto ou mal colocado são as características consideradas negativas. As expressões *quantidade de erros* e as outras que contêm *erros*, além de

desqualificarem a variedade que emprega determinadas variantes, também dão indícios do que poderia ser a atividade do professor de língua portuguesa.

O apontamento de erros seguido de correção constitui-se como prática arraigada no ensino de língua portuguesa; Paniago (2002), ao discutir essa característica como constitutiva de um ensino de língua desvinculado de suas situações reais de uso, considera que "o principal motivo dessa possível artificialidade do uso da língua na aula de Português seja o olhar corretivo do professor sobre a língua" (p. 207), perspectiva que continua sendo ratificada por questões como as que se veem na prova J.

Deve-se considerar, entretanto, que o discurso do erro passou a ser questionado no cenário brasileiro com a ascensão, no contexto do ensino, dos estudos acerca da variação linguística e da língua falada. A partir dos estudos de Labov na década de 60 do século XX, desenvolveu-se a Sociolinguística, que tem como pressuposto a correlação existente entre fatores sociais e linguísticos; por outro lado, o projeto Norma Urbana Culta (NURC), que se propôs à observação de língua falada por falantes cultos, chegou a resultados que contrariavam regras tidas como absolutas pela gramática normativa. Transportados para a situação de ensino de língua portuguesa, os conceitos advindos dessas áreas objetivaram operar uma transformação acerca da compreensão de erro. A concepção de desajuste à língua deveria, portanto, dar lugar à compreensão de que as variedades linguísticas compreendem diferentes variantes, assim o não pertencimento a uma variedade não equivale ao não pertencimento ao sistema linguístico.

Para discutir as diferenças linguísticas e a noção de erro, serão analisados um texto e uma questão presentes na prova, conforme segue:

Leia o texto
Vamu iscrevê comu si fala?
Há alguns anos, recebi do Klube de Ortografia Fonétika uma cartinha muito interessante, com a Proposta de Ortografia Fonêmika, cuja regra básica é "kada letra só um son, e vise-versa".
Para análise, transcrevo a seguir um trecho da "Krônika: Vantajens da Ortografia Fonêmika":
"A gente agora não konfunde o "G" (gê) kon o "J" (jê). (...)
A agora maior respeito entre as letras, não invadindo umas o terreno das outras, numa verdadeira polítika de boa vizinhansa. Isto, sem ezajero, fasilita bastante a aprendizajen.
Modernamente pasou-se a eskrever tal komo se fala, e vise-versa.
A konsekuênsia natural disto: os índises de analfabetismo ten kaído vertikalmente. As kriansas estão aprendendo kon muito mais fasilidade e dá gosto ver komo elas eskreven bem komo gente grande."
Prof. Sérgio Nogueira
I – Ortografia, Coleção Aula Extra
Assinale a quantidade de **ERROS** no texto:

a) 31 erros. b) 32 erros c) 33 erros d) 34 erros e) 35 erros

(Prova J, 2006; língua portuguesa, parte geral. Alternativa correta segundo o primeiro gabarito: E; questão anulada após a etapa de recursos)

Inicialmente, tem-se um texto que apresenta uma proposta ortográfica baseada, principalmente, em uma variedade escrita própria da internet, caracterizada, por exemplo, pelo uso da letra K para representar o fone [k]; também se podem destacar como características o uso das letras J e S para representar, respectivamente [ʒ] e [s]. Apesar de apresentar, mesmo que brevemente, uma proposta ortográfica, o texto não segue estritamente as regras que sugere; se no título *como* aparece grafado *comu,* na penúltima linha ela tem a forma *komo*; o mesmo se dá com a indicação de nasalidade no fim das palavras, na segunda linha do texto há tanto o uso das letras M quanto N, em *um* e *son*.

Tendo em vista essas regras subjacentes à variedade escrita empregada no texto, foi solicitado aos candidatos que indicassem a quantidade de erros presentes no texto. Considerando a breve proposta ortográfica apresentada, não seria possível analisar que *kada*, escrito com a letra K, pudesse constituir um erro, pois se trata de um traço característico do acordo proposto; no entanto, tal fator também deveria ser considerado como erro pelo candidato por diferir do padrão escrito do português.

Com base no quadrado ideológico, essa operação pode ser explicada como uma tentativa de tirar ênfase dos aspectos positivos e colocar ênfase nos aspectos negativos do texto, na medida em que ele é utilizado para levar o candidato a contar o número de registros que diferem do padrão de português escrito e se desconsidera a proposta.

Na questão seguinte, percebe-se que o enunciado é categórico ao afirmar que há apenas uma alternativa correta, entretanto todas as possibilidades são construções comuns tanto na fala quanto na escrita:

Assinale a ÚNICA frase correta: a) Ontem foram 21 de abril b) Compareceram à cerimônia menos mulheres do que homens c) Cada um dos alunos receberam seus cadernos d) Tornou real as palavras do Prefeito d) Ele voltou às quinze para as cinco

(Prova J, 2006; língua portuguesa, parte geral. Alternativa correta segundo o primeiro gabarito: A; alternativa correta após a etapa de recursos: B)

O gabarito deste concurso indicou como correta a alternativa *a*; posteriormente, depois da fase em que há a entrega de recursos pelos candidatos, houve a troca para a alternativa *b*, indício de que não se tem clareza a respeito do que seria uma ocorrência correta frente a várias possibilidades. Este também é um exemplo de como se tira ênfase das características positivas e se coloca nas negativas de outras variedades, pois, mesmo havendo possibilidades de análise dos registros, opta-se por restringi-los ao campo do correto *versus* incorreto.

Além das estratégias que incidem sobre a variedade linguística do *Eles*, também é possível notar a maneira como a prova é organizada, de modo a tirar o foco dos candidatos da voz do próprio município. Para discutir esse fato, será tomada como base a questão a seguir:

A proposta do Clube de Ortografia, era: a) Fonética b) Fonêmica c) Crônica d) Fônica e) Polifônica

(Prova J, 2006; língua portuguesa, parte geral, alternativa correta segundo o gabarito oficial: B)

O enunciado da questão separa sujeito, *a proposta do Clube de Ortografia*, do verbo *era* com a vírgula, fato não característico do padrão escrito, contudo ele não é alvo de um olhar analítico, que incide apenas sobre as alternativas. Este é um exemplo de como a prova tira ênfase de suas próprias características negativas. O enunciado da prova não se apresenta como um exemplo de língua padrão, porém não é foco de análise do candidato por não caracterizar a voz do *Eles*.

Dada a diversidade do português brasileiro e as possibilidades de registros a serem escolhidos para uma prova de concurso público, o *Eles* é frequentemente falante de uma variedade popular, ou seja, a prova coloca em muitas questões trechos da fala não padrão para

que o candidato as avalie. O paradoxo é que nos próprios enunciados há vários indícios do português não padrão, como indicava a questão anterior. O mesmo ocorre em um trecho do edital que estabelece os critérios de correção da redação que os candidatos deveriam elaborar:

> Critérios para correção da redação
> 7.3.4 Será descontado 1,00 (um ponto) para cada erro de ortografia, concordância verbal ou nominal encontrada na redação.

(Edital J, 2006, trecho dos critérios para correção da redação)

A forma de correção não considera aspectos necessários para a elaboração de um texto, como coesão e coerência, e acaba por colocar no lugar de características relativas ao texto a lógica do correto, incorreto, erro, etc. Diz-se que a cada erro de concordância verbal ou nominal, será descontado um ponto na nota do candidato; todavia, o próprio texto que apresenta essa informação não realiza a concordância como indica a gramática normativa e a faz por proximidade, como se vê em *erro* (...) *encontrada*, em que esta está no gênero feminino pela proximidade com *concordância*. Vê-se, assim, que determinadas características podem ser condenadas na escrita dos candidatos, porém não estão sob análise no texto do próprio município. A possibilidade de avaliar a escrita de candidatos a uma vaga de professor de português e estabelecer os critérios para tal enfatizam as características positivas da voz do município.

Nesse jogo de vozes, além de se efetuarem estratégias ideológicas para desqualificar as variedades populares, é possível perceber que se cria (ou se reforça) o imaginário a respeito de quais são as funções de um professor de língua portuguesa. Na primeira questão analisada, quando se pede que o candidato conte a quantidade de erros em um texto, está se afirmando que esta é uma das atribuições do professor. Assim, se todas as questões reforçam a noção de julgamento, constitui-se a ideologia que esta é uma das principais funções desse profissional.

A polarização que se estabelece entre a variedade expressa pelo município e a popular torna-se possível pela imagem subjacente ao grupo profissional dos professores de língua portuguesa, porém a imagem associada a um determinado grupo pode não coincidir com sua prática profissional de fato. No caso dos professores, há uma imagem de alguém que tem por função corrigir os usos inadequados da língua, bastante reforçada pelos meios de comunicação, que costumam tratar questões linguísticas em termos de bons modos.

Ao ser aplicada, a prova se vale da ideologia do julgamento para selecionar um profissional e a reforça socialmente de modo a propiciar sua manutenção no imaginário social. Desse modo, tais crenças podem ser incorporadas na atividade do profissional

selecionado. A noção de correção e julgamento, exaltada pela prova, paradoxalmente se mostra ineficaz na própria voz do município na medida em que no edital e na prova encontram-se ocorrências não condizentes com o português escrito padrão.

As análises das escolhas lexicais do concurso demonstraram que há grande presença da ideologia do julgamento em meio a questões de análise linguística, fato que promove uma polarização entre certo (português padrão característico do município) e errado (português popular presente nos exemplos). A discussão por meio do quadrado ideológico indicou que dominar a variedade culta e saber identificá-la são tidas como características positivas pelo município, ao passo que qualquer desvio é considerado algo negativo; consequentemente espera-se do professor a mesma crença. Embora seja propagada tal ideologia por meio das questões, constatou-se que tanto o edital quanto a prova apresentam características não condizentes ao padrão escrito que têm como ideal.

Após a discussão da heterogeneidade nas questões com vistas às estratégias de polarização das diferentes vozes, na próxima seção o foco será a presença de textos jornalísticos e sua abordagem.

4.2 O texto na construção das questões

Análises do capítulo anterior demonstraram que os livros mais indicados em editais se concentram na produção de textos; diante dessa constatação, nesta seção serão examinadas questões de língua portuguesa da parte comum de três provas[21], além de uma específica, com o intuito de se verificar como essa tendência se atualiza nas questões. A opção de ter como centro questões que também foram aplicadas a candidatos a vagas de professor de outras disciplinas, deve-se ao fato de estas frequentemente serem formuladas com base em textos não acadêmicos, ao passo que as específicas costumam concentrar-se em livros relacionados à área. Assim, pode-se obter uma aproximação do tratamento dado aos textos não pela perspectiva teórica apresentada nas questões específicas, mas pela própria forma como os concursos os inserem nas provas.

Retomando as considerações de Pêcheux (1998) acerca dos objetivos da Análise do Discurso, cabe destacar que a observação da heterogeneidade mostrada e marcada nas

[21] Embora o *corpus* desta pesquisa conte com cinco provas, em M não há questões que tomem textos como referência para as reflexões e em O não há questões de língua portuguesa comuns a outros cargos.

questões tem por objetivo verificar o que a mobilização dos textos revela sobre as abordagens autorizadas, assim não se pretende determinar significados unívocos para as questões, mas apresentar caminhos que permitam novos olhares:

> A Análise de Discurso não pretende instituir-se especialista da interpretação, dominando "o" sentido dos textos, mas somente construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a *níveis opacos à ação estratégica de um sujeito* (tais como a relação discursiva entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com o efeito de interdiscurso induzido nesse regime, sob a forma do não-dito que aí emerge, como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro). (1998, 53, grifo do autor)

Tendo em vista que há questões de língua portuguesa para candidatos a vagas de professor de todas as disciplinas que o concurso seleciona e questões específicas para seleção do professor de português, ter-se-á como hipótese que as questões gerais são aquelas que ratificam e autorizam uma determinada forma de avaliação e trabalho com a língua portuguesa e, as específicas, por sua vez, indicam os conhecimentos que o professor deve ter. As análises, portanto, visam à reflexão sobre as formas de trabalho autorizadas.

Inicialmente serão apresentados dados que buscam determinar os gêneros mais presentes, posteriormente, quatro questões da prova D (três da parte geral e uma da específica), uma da G e duas da J serão analisadas, ambas gerais. A presença de uma questão da parte específica dentre as discutidas justifica-se pela tentativa de se estabelecer relações entre as indicações nos editais, a forma como o conteúdo se materializa e o tipo de questão específica sobre o tema que a prova contém.

Com as cinco provas buscou-se determinar quais são os gêneros textuais mais presentes na parte de língua portuguesa. Esse levantamento permite verificar quais outras vozes, além das presentes em textos teóricos, têm sido resgatadas para selecionar os professores e como sua apropriação revela o que se pensa sobre o ensino de língua portuguesa.

As primeiras análises tiveram como objetivo observar quais eram os suportes originais dos textos resgatados pelas provas e seus gêneros; os dados demonstraram que aqueles ligados aos meios de comunicação são os mais presentes, conforme segue:

Suporte / Prova	Jornal impresso	Revista impressa	Internet	Outros
D	2 questões 1 editorial frases diversas	4 questões 2 reportagens 2 notícias	1 questão frases diversas	1 questão música
G	-	-	8 questões 1 matéria (base para 7 questões) 1 notícia	-
J	2 questões 1 matéria (base para 2 questões)	-	-	2 questões 1 crônica (base para duas questões
M	-	-	-	-
O	não possui questões de língua portuguesa			

Quadro 16 – Questões de língua portuguesa gerais que se baseiam em textos

Os textos utilizados nas provas, com exceção da música e das frases extraídas da internet, têm em comum o fato de serem gêneros jornalísticos, apesar dos diferentes suportes. Como a prova M não possui questões que empregam textos e a O não apresenta questões de língua portuguesa da parte comum, as discussões se concentrarão em três provas: D, G e J. A partir desse quadro foram selecionadas três questões da prova D, baseadas no editorial, reportagem e frases diversas; uma da G, que aborda uma matéria e duas da J, cujo centro também é uma matéria.

Os textos presentes nas duas primeiras questões da prova D a serem discutidas têm como suporte original o jornal *Hora do Povo* e a revista *Veja São Paulo*. O editorial extraído do jornal é da edição de 14/02/07[22] e trata da candidatura de Nelson Jobim à presidência do PMDB.

Segundo Mosca (1991) esse gênero jornalístico tem como característica o fato de exprimir a opinião do jornal sobre um determinado assunto, sua principal função é apresentar a posição do jornal sobre problemas relevantes para a sociedade, "sua importância não é medida, evidentemente, segundo o pequeno espaço que ocupa dentro do jornal, mas pela influência que exerce sobretudo em relação aos que devem tomar decisões na esfera pública, em âmbitos institucionais (p. 88).

[22] O editorial completo está disponível no anexo B, página 138.

Uma questão que se utilizasse de um editorial teria como possibilidades, portanto, explorar a argumentação e posicionamento do jornal a respeito do tema e as possibilidades de influenciar tanto os que tomam decisões na esfera pública quanto a população em geral, leitora do editorial.

Da edição da revista *Veja São Paulo*, de 12 de março de 2008, foi extraída uma reportagem de Maria Paola de Salvo sobre a situação do mercado imobiliário em São Paulo[23]. Tal gênero do jornalismo opinativo, de acordo com Nilson Lage (1987) "não cuida da cobertura de um fato ou de uma série de fatos, mas do levantamento de um assunto conforme ângulo preestabelecido" (p. 46). Com base nessa característica, pode-se inferir que o uso de reportagens em questões permitiria discutir os "ângulos" que o meio de comunicação assume para elaboração do texto.

Corrêa, ao tratar do processo de atribuição de sentido a textos no momento da leitura, considera que há vários fatores que determinam a maneira como se recebe um texto. Há que se considerar o gênero discursivo, suporte material, meio de divulgação e filtro editorial. Para o autor, "as várias possibilidades de configuração do texto constituem-se em importantes indicadores de leitura" (2006, p. 143). O fato de a reportagem e o editorial terem sido retirados de seu suporte original e empregados em uma prova pode condicionar a leitura para uma perspectiva predominantemente analítica, ocultando, características intrínsecas.

O jornal *Hora do Povo*, que assume uma postura ideológica de esquerda, existe há vinte anos, porém com circulação restrita. A revista *Veja São Paulo*, pertencente ao grupo *Abril*, é a versão da revista *Veja* voltada ao leitor paulistano e, ao contrário do jornal, tem grande circulação e é amplamente conhecida. Inicialmente, cabe destacar os efeitos de sentido que o uso de editorial de um jornal, provavelmente desconhecido da maioria dos candidatos, pode causar. Por se tratar de um enunciador ao qual não se tem referências e em cujo nome há a palavra *povo*, torna-se possível utilizá-lo para questionar o emprego de determinadas palavras em relação à norma culta, fato que não ocorre no caso da reportagem extraída da *Veja São Paulo*, como se verá adiante. Tem-se a seguir a questão que utiliza um trecho do editorial.

[23] A reportagem completa está disponível no anexo C, página 139.

O texto abaixo faz parte do Editorial do Jornal Hora do Povo, de 14/02/2007. Assinale a opção correta quanto às estruturas linguísticas.

Em segundo lugar, durante o período da militância, quando exercia a liderança do PMDB na Constituinte (1988), Jobim abusou da confiança de seus correligionários, do Congresso e do povo, e adulterou o texto constitucional devidamente votado pelo plenário. Introduziu, entre outras coisas, o artigo que impede que o "serviço da dívida" – isto é, o pagamento de juros – possa ser remanejado (1) no Orçamento da União.
Não se arrependeu da fraude. Pelo contrário, jactou-se (2) do malfeito, como quem (3) exibe um troféu, 15 anos mais tarde.

I. A substituição de "jactou-se" (2) por gabou-se mantém as relações semânticas entre as orações e a correção gramatical;
II. De acordo com a norma culta, o verbo "jactou-se" (2) não pode se conjugado na 3ª pessoa do singular, do pretérito perfeito do indicativo, na forma pronominal;
III. A locução verbal "possa ser remanejado" (1) indica que a frase está organizada na voz passiva analítica;
IV. Na organização das idéias do texto, o pronome quem (3) assume a função de pronome indefinido e pode ser substituído por alguém sem prejuízo semântico.

a) Apenas I, II e III estão corretas;
b) Apenas I, II e IV estão corretas;
c) Apenas I, III e IV estão corretas;
d) Apenas II, III e IV estão corretas;
e) Apenas a III está correta.

(Prova D, 2008; língua portuguesa, parte geral, alternativa segundo o gabarito oficial: C)

A questão se inicia com informações a respeito da procedência do editorial; a seguir, fala-se em opções corretas com relação a estruturas linguísticas, o que indica que o objetivo do excerto não é abordá-lo como texto, como indicava a oração anterior, mas discuti-lo como algo que pode ser fragmentado em estruturas linguísticas menores.

Inicialmente, deve-se considerar que o trecho sob análise inicia-se com o marcador *em segundo lugar*, elemento que tem como função estabelecer a coesão sequencial do texto. Segundo Koch (1991, p. 61), ele pode ser denominado como marcador de situação ou ordenação no tempo-espaço, que funciona, por exemplo, como "indicador de ordenação textual". Sendo elemento de coesão sequencial, infere-se que antes de *em segundo lugar* tenha sido empregado *em primeiro lugar* e, em seguida, um determinado argumento.

A partir da leitura do editorial na íntegra, constata-se que há a apresentação de quatro argumentos contrários da candidatura de Nelson Jobim à presidência do PMDB, quais sejam: o fato de estar longe da militância há dez anos; as alterações por ele feitas no texto constitucional; a tendência neoliberal quando da revisão constitucional; e o apoio incondicional ao PSDB. Todavia, o recorte efetuado acarreta no texto a perda de sua principal

característica: a de apresentar posicionamento e argumentos do jornal. Com o trecho da questão, não é possível saber com qual finalidade se argumenta.

Além de a heterogeneidade mostrada se fazer presente pela possibilidade de se diferenciarem os enunciados do município e do instituto daquele proveniente do jornal, ela também ocorre pela numeração disposta no excerto. A colocação de números entre parênteses evidencia uma heterogeneidade que procura destacar sequências de interesse para a questão ao fracionar o trecho em estruturas menores, abordadas em quatro asserções. A primeira diz respeito à possibilidade de substituir *jactou-se* por *gabou-se* com manutenção das relações semânticas. Neste caso, seria necessário considerar apenas a seguinte oração do editorial para verificar se a afirmação é ou não correta: *Pelo contrário, jactou-se do malfeito, como quem exibe um troféu, 15 anos mais tarde*.

No caso da segunda, a avaliação não depende da consideração de nenhuma oração do editorial, apenas com o conhecimento gramatical a respeito do verbo *jactar-se* seria possível avaliar a consideração. Pode-se inferir que a possibilidade de haver um verbo empregado de forma inadequada só é levantada pelo desconhecimento do enunciador jornal *Hora do Povo*, o mesmo não ocorre com a questão sobre a reportagem da revista *Veja São Paulo*. Nesta alternativa, vê-se atuante a estratégia de colocar ênfase em pontos negativos do texto, mesmo que o verbo possa ser empregado dessa forma, o fato de levantar a dúvida já desqualificaria o texto.

A terceira asserção, que resgata o trecho *possa ser remanejado*, trata do uso da voz passiva, contudo para que se verifique se a utilizada é a sintética ou analítica não é necessário retornar ao editorial. A última diz respeito à substituição de *quem* por *alguém*, novamente recorre-se ao último parágrafo, sem haver a necessidade de compreensão do todo para que se chegue à resposta correta.

Com relação às afirmações feitas, o candidato teria que identificar as verdadeiras e as falsas para chegar à opção *c*, alternativa que não ratifica o questionamento com relação à adequação gramatical presente na segunda asserção. Percebe-se, porém, que para tal finalidade não seria imperativo considerar o editorial como texto, a leitura de apenas algumas orações seria suficiente para identificar a alternativa mais adequada. A heterogeneidade mostrada na questão reside, portanto, no fato de haver o uso de um trecho do editorial, porém, fragmentado como ocorre, ele não guarda em si as características próprias do gênero.

A segunda questão a ser analisada apresenta um trecho de reportagem publicada na *Veja São Paulo* em 12 de março de 2008 e utilizada pela mesma prova:

Dado o fragmento de texto, publicado na VEJA, nº 10, de 12/03/2008:

Quando o paulistano Alexandre Mangabeira entrou na Escola Politécnica da USP, em 1999, decidido a cursar engenharia civil, o mercado da construção em São Paulo estava tão estático quanto o concreto. Sem exagero. Naquela época (1), há (2) apenas nove anos, oitenta dos 180 estudantes que iniciavam o curso (3) chegavam à (4) formatura e só dois (isso mesmo, dois) (5) deixavam a faculdade já empregados.

Assinale a opção correta:
a) "Naquela época" (1) é uma remissão catafórica porque retoma "em 1999";
b) O verbo "há" (2) pode ser substituído por "fazem" sem acarretar erro de concordância;
c) Pode-se isolar a oração "que iniciavam o curso" (3) por meio de travessões, pois é uma explicação intercalada;
d) Em "à formatura", "à" (4) pode ser trocado por "na" uma vez que formatura é um evento e não um lugar;
e) Os parênteses em "(isso mesmo, dois)" (5) circunscrevem uma reflexão. Não se trata de um aposto explicativo.

(Prova D, 2008; língua portuguesa, parte geral, alternativa segundo o gabarito oficial: E)

O enunciado dessa questão atribui a reportagem à revista *Veja* quando, na realidade, trata-se de texto veiculado pela revista *Veja São Paulo*. Essa troca, dificilmente perceptível pelo candidato que faz a prova, indica a falta de cuidado ao indicar a referência do texto utilizado.

Ao verificar-se a reportagem original, percebe-se que o trecho foi adequadamente denominado como fragmento de texto pelo enunciado da questão. Na publicação original, a reportagem contou com quatro páginas nas quais também foram utilizadas fotografias e um quadro; o excerto resgatado corresponde somente às sete primeiras linhas. Cabe destacar o fato de a questão não indicar seu nome, a saber: "5 vagas por hora".

Entre o enunciado da questão está o trecho proveniente da revista *Veja São Paulo*, que, assim como o editorial do jornal *Hora do Povo*, também conta com indicações numéricas entre parênteses, marcas de outra enunciação no texto. São apresentadas cinco alternativas que o candidato deve analisar para determinar a correta; a primeira emprega a expressão *remissão catafórica* para tratar da relação entre *em 1999* e *naquela época*, entretanto o conhecimento dos conceitos linguísticos anáfora e catáfora já seria suficiente para a avaliação, como é a anáfora que diz respeito a remissão, a alternativa não está correta.

Em *b*, a análise do trecho destacado com número 2 entre parênteses, *há apenas nove anos*, e o conhecimento da norma culta da língua portuguesa de acordo com a qual o verbo fazer em sentido de tempo decorrido é impessoal seriam suficientes para determinar como falsa a asserção. Na terceira opção, fala-se da possibilidade de colocar entre travessões o

trecho *que iniciavam o curso*, procedimento não adequado por se tratar de uma oração subordinada adjetiva restritiva.

A alternativa *d*, assim como a *b*, exige conhecimentos da norma culta e a leitura apenas do trecho em que é empregado *`a formatura*. A leitura indica que o verbo chegar, utilizado na oração à qual a alternativa se refere, ocorre de forma gramaticalizada, não indicando deslocamento espacial; desse modo, *formatura* não diz respeito ao evento, e sim ao ato de se formar. Por fim, a última alternativa, apontada como correta pelo gabarito, exige apenas a leitura do trecho em que os parênteses são empregados no texto.

Nota-se, portanto, que todas as alternativas dizem respeito à norma culta e ao nível da frase. Deve-se ressaltar também que o resgate dessa reportagem integra à prova a voz do enunciador *Veja São Paulo*, revista dotada de prestígio. Tal processo pode ser considerado argumento de autoridade na medida em que o texto apresentado tem fonte confiável, mesmo que não se considere o gênero reportagem em suas especificidades, é o nome da revista que se sobressai; ao contrário do que ocorre com o editorial do jornal *Hora do Povo*, em que o enunciador desconhecido permite os questionamentos relativos à adequação gramatical.

Em seu trabalho, Vivoni faz observações semelhantes sobre o uso de textos em provas de concursos públicos: "O recurso à utilização de texto inscreve um sentido de maior credibilidade do enunciador-banca que traz outras vozes de autoridade ou de outros textos que dialogam com o candidato, já que fragmentos são incorporados aos comandos das questões" (2003, p. 27).

Na prova D há outra questão que se vale de fragmentos de jornal, trata-se de frases extraídas da *Folha de São Paulo*; todavia, para que nelas se verifique a existência de erros de concordância, deixa-se claro que foram efetuadas alterações, como segue:

> Aponte, entre as frases abaixo, com adaptações e publicadas na Folha de S. Paulo, a que foi alterada para apresentar erro de concordância:
>
> a) Deram bastantes bofetões, por isso a minha cabeça está muito inchada. (15/02/2008)
> b) De quebra, os vinhos especiais podem ser bebidos, a preços de prateleira, nos bistrôs anexos às lojas, regando os pratos assinados pelos chefs Alain Uzan...(24/01/2008)
> c) ...Contrapondo o racionalismo das cidades hispânicas ao caos "barroco das cidades lusos-brasileiras. (05/09/2004)
> d) ...Enviou carta à Anatel pedindo que a agência analisasse as alterações do PGO, necessárias para permitir o negócio Oi-BrT. (29/03/2008)
> e) ...Cunha informou, em nota, que recorrerá ao TSE para comprovar que está quite com a Justiça Eleitoral... (23/08/2006)

(Prova D, 2008; língua portuguesa, parte geral, alternativa segundo o gabarito oficial: C)

Neste caso, retiraram-se do jornal fragmentos menores que os utilizados nas questões anteriores, suficientes para se observarem relações estruturais entre as palavras, não sendo possível extrair seu sentido no contexto de enunciação. Assim, para a questão, não é relevante saber quem ou o que contrapõe o *racionalismo das cidades hispânicas ao caos barroco das luso-brasileiras*, tampouco compreender o significado do *caos barroco*, importa saber que, de acordo com a gramática normativa, quando ocorre a união de dois adjetivos por hífen, o primeiro mantém-se no masculino singular.

Não se pretende afirmar que este tipo de conhecimento não seja relevante, mas que textos de diferentes gêneros, principalmente jornalísticos têm sido utilizados exclusivamente com o intuíto de se perceberem essas questões. Vê-se, portanto, que editoriais, reportagens, notícias e até fragmentos cujo gênero de origem não se consegue determinar são mobilizados para discussões que não consideram características globais dos textos.

Essa heterogeneidade marcada, característica das provas, indica a presença de discursos concorrentes com relação ao ensino de língua portuguesa, a saber: o trabalho com gêneros textuais e a perspectiva metalinguística e normativa com base em sequências menores, mais perceptível nas análises da seção anterior.

O resgate dos enunciados provenientes de outras situações de enunciação (as publicações do jornal e da revista) imprimiu às provas um caráter heterogêneo nos termos pelos quais Authier-Revuz denomina como heterogeneidade mostrada e marcada. Entretanto, embora os gêneros reportagem e editorial tenham sido empregados, suas características originais foram alteradas pela mudança de suporte e supressão de trechos. Assim, as questões relacionadas concentraram-se no nível da frase ou privilegiaram a discussão da normatividade.

Ademais, o emprego de textos jornalísticos tem uma dupla função: atender à tendência de se trabalhar com diferentes gêneros e apresentar argumentos de autoridade com enunciados provenientes de meios de comunicação. Da forma como foram utilizados, o editorial e a reportagem perderam suas características fundamentais e serviram como base para discussão de questões relacionadas ao nível da frase e à norma culta da língua portuguesa. O próprio uso de parênteses com números, para facilitar a localização dos trechos abordados pelas alternativas, imprimiu a voz do município e do instituto e evidenciou-se como forma de divisão em estruturas menores. A imagem de professor subjacente a essa heterogeneidade indica um profissional apto a lidar com noções metalinguísticas, conhecedor da norma culta da língua portuguesa e cujo principal nível de análise é o da frase.

Na mesma prova, há uma questão específica aos candidatos à vaga de professor de língua portuguesa que discute o uso de gêneros na escola, o livro que embasa as considerações é de Koch, uma das autoras mais indicadas nas bibliografias abordadas no primeiro capítulo, embora o edital D não possua indicações bibliográficas. A questão em que ela é citada na prova é a seguinte:

> Segundo Koch, os gêneros, na escola, podem ser divididos em dois grandes grupos. O primeiro compreende **os gêneros que funcionam para ensinar** e seriam os **gêneros escolares propriamente ditos**; e o segundo, o dos **gêneros escolarizados, que são objetos de ensino/aprendizagem**, visam ao **ensino da escrita** (KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Desvendando os Segredos do Texto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.). São exemplos, respectivamente, de gêneros escolares e de gêneros escolarizados
>
> a) Épico, lírico, dramático - cartas e diálogos;
> b) Oral, escrito - jornal escolar, mural, correspondência;
> c) **Regras, explicações, instruções - narração, descrição, dissertação;**
> d) **Narração, descrição e dissertação - regras, explicações, instruções**;
> e) Livros didáticos e paradidáticos -cartas e diálogos.

(Prova D, 2008; parte específica, conhecimentos específicos, alternativa segundo o gabarito oficial: C. Grifo nosso)

No livro indicado na prova, *Desvendando os segredos do texto*, foi localizado o trecho de Koch que deu origem à questão, a saber:

> Há, ainda, uma questão interessante a levantar aqui, apontada por Schneuwly e desenvolvida por Rojo (1998), sobre a existência de dois tipos de gêneros escolares.
>
> Diz Schneuwly que há gêneros escolares e gêneros escolares. Há **gêneros escolares que funcionam na escola para ensinar**: trata-se do gênero escolar como instrumento de comunicação na instituição escolar, dos quais a instituição necessita para poder funcionar. Ela, então, cria uma série destes gêneros **(regras, explicações, exposições, instruções etc.)**, que devem funcionar porque, sem eles, a própria instituição não teria condições de funcionar. Seriam os gêneros escolares 1, que Rojo vai chamar de **gêneros escolares (propriamente ditos)**; e há os gêneros escolares 2, a que Rojo denomina **gêneros escolarizados, que são objeto de ensino/aprendizagem** (gêneros secundários do discurso, transpostos para a sala de aula): **narração escolar, descrição escolar, dissertação**. Este último seria o protótipo por excelência desse tipo de gênero, visto que é feito para a escrita, para o **ensino da escrita**, para toda a escolaridade e não existe, evidentemente, fora da escola.

(KOCH, 2003, p. 59. Grifo nosso)

A comparação deste à paráfrase apresentada na questão mostra que tipologia de gêneros escolares, apesar de estar no livro de Koch, não foi efetuada pela pesquisadora. Nas duas primeiras linhas, ela esclarece que a discussão sobre os dois tipos de gênero foi *apontada por Schneuwly e desenvolvida por Rojo*, portanto não são de sua autoria. Outro aspecto é a

presença de expressões muito semelhantes às que se têm no próprio livro, pode-se efetuar as seguintes correspondências a partir dos segmentos destacados:

Questão da prova D	**Livro: *Desvendando os segredos do texto***
os gêneros que funcionam para ensinar (linha 2)	gêneros escolares que funcionam na escola para ensinar (linhas 14 a 15)
gêneros escolares propriamente ditos (linhas 2 a 3)	gêneros escolares (propriamente ditos) (linha 20)
gêneros escolarizados, que são objetos de ensino/aprendizagem (linhas 3 a 4)	gêneros escolarizados, que são objeto de ensino/aprendizagem (linha 21)
ensino da escrita (linha 4)	ensino da escrita (linha 24)
Regras, explicações, instruções (linhas 9 e 10)	(regras, explicações, exposições, instruções etc.) (linhas 17 a 18)
narração, descrição, dissertação (linhas 9 e 10)	narração escolar, descrição escolar, dissertação (linhas 22 a 23)

Quadro 17 – Trechos correspondentes entre questão da prova D e livro de Ingedore Koch

A constituição da questão ocorre por incorporação de trechos provenientes de Koch (2003), entretanto não se efetua uma paráfrase satisfatória do parágrafo tomado como base, o que ocorre é a retirada de expressões-chave desvinculando-as de seu significado original. A junção de considerações de Schneuwly e Rojo e sua atribuição a Koch guarda semelhanças com a indicação de livros inexistentes. Cria-se uma ficção na medida em que se dá a impressão de serem cobrados conhecimentos acerca do gênero, porém constitui-se processo semelhante ao inerente à brincadeira "telefone sem fio". O conceito de gênero discursivo, inicialmente postulado por Bakhtin, serve de base para as considerações de gênero escolar, que são efetuadas por Schneuwly e retomadas por Rojo, caminho abordado em *Desvendando os Segredos do Texto*, que, retomado na prova de concurso público é atribuído somente a Koch.

Nesta questão, procura-se avaliar se o candidato é capaz de efetuar a distinção entre os gêneros escolares e os escolarizados, porém, apesar de ter como tema os gêneros, a abordagem privilegia a verificação do conhecimento conceitual do candidato, ou seja, avaliar se ele conhece a definição (mesmo que o edital não tenha indicado este livro e que o conceito apareça de forma simplificada), capacidade que não pressupõe uma forma de trabalho com os gêneros.

Com essa questão pretende-se mostrar que, mesmo que um edital indique um determinado autor ou que ele seja cobrado nas questões, esse fato não tem ligação direta com

a apropriação que se faz da teoria. Mesmo que os gêneros sejam privilegiados nas indicações bibliográficas dos editais, apenas a forma como os conceitos são cobrados nas provas pode indicar como de fato se dá a aproximação com a noção indicada.

Nas provas G e J há textos que são usados de forma divergente ao que foi mostrado na D, cuja característica fundamental é a presença de fragmentos de gêneros jornalísticos no interior das questões. Nessas provas, apresenta-se um texto ao qual as questões seguintes referem-se; a proporção de um texto para várias questões permite, por um lado, o uso de unidades completas no lugar de fragmentos e, por outro, uma abordagem mais ampla devido a não limitação a apenas uma questão.

No início da prova G, há uma matéria que ocupa toda a página, cujo título é "Perigos do consumismo infantil"[24], logo abaixo são indicados autora, site de origem e data em que foi consultado. Uma busca no site *Última Instância*, hospedado no portal UOL, permitiu verificar que a prova dispôs o texto completo e que sua publicação ocorreu em 5 de janeiro de 2007.

Remetem-se ao texto sete questões que abordam diferentes aspectos. Na primeira e na sexta, são apresentadas asserções para que se verifique se elas expressam de fato conteúdos condizentes ao texto; a segunda resgata uma oração e solicita explicações sobre a função do uso de aspas no contexto; na questão seguinte apresenta-se uma frase para que se determine a função de uma palavra sublinhada; na de número quatro, pede-se a localização da paráfrase correta de um parágrafo; na quinta solicita-se o sinônimo adequado de uma palavra destacada, e, por fim, a sétima propõe a passagem de uma frase da voz ativa para a passiva.

Esta prova diverge da D não apenas no que diz respeito à organização das questões (um texto para várias questões, e não fragmentos para uma única), mas na abordagem que se faz do texto. O breve comentário acerca dos objetivos das questões permite perceber que há tanto as baseadas em palavras e estruturas menores (terceira, quinta e sétima), como a reflexão com vistas à compreensão de segmentos maiores, como ocorre na primeira, quarta e sexta.

No entanto, se na prova D os fragmentos de textos são segmentados em estruturas menores, como frases e orações, na G essa divisão se dá por meio dos parágrafos. Cada questão ou alternativa faz referência a um determinado parágrafo ou parte dele; dos onze que compõem o texto, oito são mencionados nas sete questões. Na quarta questão, por exemplo, há a transposição do quarto parágrafo na íntegra:

---

[24] O texto completo, tal como foi disposto na prova, está presente no anexo D, página 143.

> A regulamentação desse tipo de publicidade é ainda uma questão de saúde pública. As propagandas também focam guloseimas, como biscoitos, balas, chicletes e chocolates. O consumo exagerado de alimentos anunciados na TV, rádio e revistas explica parte do aumento vertiginoso da obesidade em crianças e adolescentes. Existe um projeto de lei que trata diretamente da publicidade de alimentos.
>
> Quanto ao fragmento acima transcrito, está correto o que se a forma em qual alternativa?
>
> a) O aumento da obesidade em crianças e adolescentes tornou-se um problema de saúde pública a partir da regulamentação da publicidade de alimentos.
> b) Os meios de comunicação também possuem sua parcela de responsabilidade na explosão dos casos de obesidade infantil e adolescente.
> c) Projetos de lei que proibirão as propagandas de guloseimas representam uma tentativa de reverter o lastimável quadro de saúde que graça entre as crianças e os adolescentes brasileiros.
> d) O consumo exagerado de biscoitos, balas e chocolates levou os anunciantes a questionar projetos de lei que tratam diretamente da publicidade de alimentos.

(Prova G, 2008; língua portuguesa, parte geral, alternativa segundo o gabarito oficial: B)

As alternativas valem-se de elementos constitutivos do excerto apresentado efetuando combinações que os candidatos devem analisar se são ou não possíveis. Assim, como o aumento da obesidade não se deu pela regulamentação das propagandas (alternativa *a*); os projetos de lei não precisarão necessariamente proibi-las (*c*); e os projetos de lei, pelo menos neste trecho, não foram questionados pelos anunciantes (*d*), infere-se que o trecho relaciona o consumo exagerado às propagandas nos meios de comunicação (*b*). Para a localização da alternativa correta, faz-se necessário ler todo o parágrafo, porém, prescinde-se da leitura do texto completo.

Mesmo considerando aspectos relacionados aos significados mais gerais contidos no texto, não se pode relacionar este uso à perspectiva dos gêneros textuais, pois não se abordam características intrínsecas ao texto jornalístico em nenhuma das sete questões.

Na prova J, duas questões referiram-se a um mesmo trecho de uma matéria, conforme se vê em:

> 1 "... Ensine seu filho a comer corretamente. A atenção das crianças nunca foi algo tão
> 2 notável como nos últimos anos, tanto que a Organização Mundial de Saúde – OMS –
> 3 nomeou 2005 como o ano da saúde da mãe e do filho.
> 4 No Brasil, em julho de 2006, a organização Pan-Americana de Saúde – OPAS – Reuniu
> 5 os Ministros da Saúde e do Meio Ambiente para discutir os temas no continente
> 6 americano e também contemplou debates à saúde das crianças.
> 7 Estudos recentes da OPAS mostraram que as crianças brasileiras estão obesas como as
> 8 norte-americanas e anêmicas como as indianas.
> 9 Enquanto a anemia atinge quase metade das nossas crianças, o sobrepeso já afeta 6,5
> 10 milhões de crianças e jovens maiores de 6 anos.

11 A grande preocupação do Ministério da Saúde é que a criança desnutrida de hoje pode ser
12 o obeso de manha, havendo uma relação intrínseca entre esses dois distúrbios alimentares
13 presentes na vida da criança brasileira..."

Dra. Jocelem Mastrodi Salgado
Presidente da Sociedade Brasileira de Alimentos Funcionais.

21) COM BASE EXCLUSIVAMENTE no texto, ASSINALE a alternativa correta:

a) O único problema das crianças brasileiras é a OBESIDADE.
b) O único problema das crianças brasileiras é a DESNUTRIÇÃO.
c) As crianças brasileiras estão OBESAS e DESNUTRIDAS.
d) A grande preocupação é com a OBESIDADE.
e) A grande preocupação é com a ANEMIA.

22) Segundo o texto:

a) A ANEMIA atinge quase metade das crianças, algo como 6,5 milhões de crianças.
b) A DESNUTRIÇÃO afeta a quase totalidade das crianças brasileiras.
c) A OBESIDADE atinge a totalidade das crianças com idades acima de 6 anos.
d) A ANEMIA e o SOBREPESO são problemas de saúde das nossas crianças, segundo a OPAS.
e) O Ministério do Meio Ambiente está monitorando a anemia das crianças brasileiras.

(Prova J, 2006; língua portuguesa, parte geral, alternativas corretas segundo o gabarito oficial: 21 C, 22 D)

A procedência do texto não é indicada, mas se sabe, por meio de informações obtidas no currículo Lattes da autora, que se trata de um texto publicado no jornal *Gazeta de Piracicaba* em 2005:

SALGADO, J. M. . Ensine seu filho a comer corretamente - A fome oculta é lenta e silenciosa. Jornal Gazeta de Piracicaba, Piracicaba - SP, p. 21 - 21, 09 out. 2005.

(Informação do currículo Lattes de Jocelem M. Salgado)

Devido à impossibilidade de se ter acesso ao jornal em questão, recorreu-se a mecanismos de busca da internet para verificar se o mesmo havia sido publicado em outro meio. Foi localizada no site *Vya Estelar*, hospedado no portal UOL, uma coluna da mesma autora com diversos textos, dentre os quais havia um cujo título coincidia com o utilizado pela prova J[25]. As questões serão discutidas com base no texto localizado, porém, deve-se ressaltar que o currículo Lattes da autora não indica publicação do texto neste site.

No que diz respeito à comparação entre o texto apresentado na prova e o disponível no site *Vya Estelar*, deve-se observar que o da prova corresponde aos dois primeiros parágrafos dos dezessete que há no site; disso depreende-se que a divisão efetuada também é divergente,

[25] O texto localizado no site *Vya Estelar* encontra-se no anexo E, p. 144.

pois o trecho que vai de *A atenção* (linha 1) a *debates à saúde das crianças* (linha 6) compreende o primeiro parágrafo e de *Estudos recentes* (linha 7) a *criança brasileira* (linha 13) temos o segundo parágrafo. A oração presente na segunda linha, *Ensine seu filho a comer corretamente*, seria o titulo do texto.

Nas duas questões, são apresentadas alternativas com asserções cujas principais operações são a troca dos termos-chave, palavras que aparecem em caixa alta, e sua colocação em contextos diversos, como *A grande preocupação é com a OBESIDADE/ANEMIA* no lugar de *desnutrição*, e troca ou inserção de qualificadores: *O único problema das crianças brasileiras é a OBESIDADE/DESNUTRIÇÃO*, com a inserção de *único*. Privilegiam-se, portanto, aspectos semânticos sempre em torno de termos-chave; a própria estruturação do texto facilita este procedimento, pois a divisão de dois parágrafos em cinco ressalta a pouca coesão, como se cada um funcionasse como uma frase isolada.

Outro aspecto a destacar é o fato de, apesar de estarem presentes dois parágrafos dos dezessete que constam no texto localizado no site *Vya Estelar*, as duas questões exigem que se leia apenas o último, que equivale aos três últimos de acordo com a disposição presente na prova. Na questão 21, cujas alternativas abordam obesidade, desnutrição e anemia, tem-se como base o terceiro (linhas 7 e 8) e quinto parágrafo (linhas 11 a 13). A 22 refere-se também ao quarto parágrafo (linhas 9 e 10), além dos já mencionados.

Ao se ter como pressuposto que as questões contribuem para a construção de imagens acerca do trabalho com textos autorizados ao professor de língua portuguesa, verificou-se que os textos, predominantemente jornalísticos, estão presentes nas provas, porém sem questionamentos relacionados a suas características intrínsecas enquanto gêneros textuais, como se viu de modo mais claro nas questões da prova D. Paradoxalmente, nesta mesma prova há uma questão da parte específica que indaga sobre os gêneros textuais, porém com uma paráfrase inadequada de Koch. Na prova G, há uma tentativa de abranger o texto em sua integralidade, porém também há a segmentação no nível do parágrafo; as questões da prova J, por fim, também tenderam à consideração de trechos isolados.

Anterior aos questionamentos analíticos há a operação de transferência do texto, seja jornalístico ou teórico, de seu suporte original para a prova. Nesse percurso, informações e elementos constitutivos podem se perder: não se conhecem todos os argumentos apresentados no editorial, o título da reportagem e nome da revista de origem, a data de publicação ou procedência das reportagens. Se elementos que dizem respeito às condições de produção são desconsiderados nesse processo, deve-se questionar se nos casos aqui analisados é possível falar em presença de gêneros textuais, jornalísticos ou não, nas provas. Em outras palavras,

mesmo que eles o sejam em seu contexto de produção original, a passagem para as provas tira-lhes características fundamentais, em primeiro lugar, pela ausência e modificação de informações e, em segundo, pela leitura fragmentada determinada pelas questões.

Se a discussão apresentada na primeira seção do capítulo anterior demonstrou que a produção de textos tem sido o foco dos livros indicados nos editais dos concursos, nesta seção essa tendência se confirma nas questões de língua portuguesa. Entretanto, sua abordagem oscila entre a fragmentação característica do nível da frase e as relações de sentido mais gerais. Com relação à tendência de ensino pautada nos gêneros, pode-se afirmar que esta tem influência apenas no que diz respeito à escolha dos textos, não incidindo sobre as análises.

A solicitação de conhecimentos acerca de gêneros relaciona-se ao atendimento de exigências colocadas em circulação pela discursividade contemporânea, materializadas em textos acadêmicos e documentos oficiais, porém não efetivadas para além disso. Tal fato evidencia-se, por exemplo, pela pouca consideração nas provas de aspectos relativos ao contexto de circulação dos textos, característica fundamental ao trabalho pela perspectiva dos gêneros.

A seguir, dando continuidade à discussão sobre a heterogeneidade característica das provas, porém com base em textos teóricos, serão discutidas as implicações dos livros nas questões da parte específica.

4.3 Papel dos livros nas questões

A heterogeneidade mostrada e marcada nas provas de concurso público, que se caracteriza pelo resgate de outras vozes em meio às questões, discutida anteriormente com base na presença de textos jornalísticos, também pode se manifestar pelo uso de textos teóricos. Considerando-se que na seção anterior, a observação do tipo de gênero mais cobrado permitiu depreender a imagem acerca do trabalho com aspectos textuais que subjaz às questões, aqui o exame dos textos teóricos presentes abre caminhos para se pensar em outras características.

Em primeiro lugar, há a possibilidade de verificar quais perspectivas teóricas ou conteúdos têm mais peso nos concursos públicos, contudo este não será o caminho adotado, pois parte-se do pressuposto que uma mesma teoria pode assumir diferentes contornos nas questões dependendo da forma como é apresentada. Outra abordagem possível é a discussão

acerca da finalidade de se resgatarem saberes teóricos, dado que eles podem ser base para uma cobrança metalinguística visando à comprovação de leitura ou suscitarem reflexões que digam respeito à sua aplicação. Nessa perspectiva, a imagem em questão refere-se ao papel do saber teórico no trabalho do professor de língua portuguesa.

Nesta seção, a adoção do segundo caminho liga-se diretamente às análises sobre erros em títulos e indicação de livros didáticos, presente na última seção do capítulo anterior, pois a partir do exame das questões pode-se aprofundar a discussão sobre o papel exercido pelos livros na seleção do professor. Levando-se em conta que o processo de cópia evidenciado pelos editais indicava que os livros podem ser tomados apenas como argumentos de autoridade, prescindindo-se de seu conteúdo e relevância para o trabalho do professor a ser contratado, fazia-se necessário refletir se este quadro ultrapassa os editais e chega às provas.

Tal reflexão pode ser feita, por exemplo, a partir de análises como que se inicia na página 92, em que se tratou da apropriação que a questão faz do livro *Desvendando os segredos do texto*, de Koch. Nesse caso, procurou-se observar como este foi mobilizado a partir das transformações sofridas no ato da paráfrase.

Verificar como as provas cobram o saber teórico permite perceber se as teorias têm sido mobilizadas para compreender os fenômenos linguísticos, de sala de aula ou não; a denominação saber teórico tem como escopo teorias linguísticas e literárias, cobradas nos concursos públicos na parte específica. Optou-se por não incluir nessa análise perguntas da parte denominada pedagógica, pois nestas já se espera que a exigência seja mais próxima da prática; a observação da parte específica propicia examinar se realmente há prática relacionada à teoria.

Como o objetivo das análises é verificar como os livros são mobilizados nas questões, o primeiro passo foi a organização das cento e doze da parte específica para, posteriormente, efetuar-se uma separação entre aquelas que indicavam textualmente o livro teórico tomado como base e as que não o faziam. Dado que o centro da reflexão é a abordagem dos livros, o segundo grupo foi dividido novamente com vistas à verificação de como estes foram utilizados. Seguem análises das provas para que se delimitem as características gerais de cada grupo.

4.3.1 Ausência do livro de referência

As questões que não apresentam referência correspondem a sessenta e seis, sendo o grupo mais numeroso, com mais da metade das cento e doze analisadas. O fato de não indicarem as fontes para sua elaboração permite que se exijam conhecimentos não necessariamente ligados a uma teoria; essa cobrança apresenta subsídios para compreender quais conteúdos permeiam o imaginário relacionado aos saberes necessários aos professores de língua portuguesa. Inicia-se a discussão com uma questão, proveniente do concurso M:

> Um dos principais objetivos da utilização de textos na aula de Língua Portuguesa é:
>
> a) fomentar no aluno a capacidade de adequar o seu desempenho linguístico às situações concretas de comunicação
> b) levar o aluno a desenvolver sua competência linguística pragmática
> c) ensinar a língua apenas no seu aspecto estrutural
> d) ensinar a língua no seu aspecto estrutural, aguardando que a aquisição por parte do aluno seja natural, principalmente, no que se refira ao sistema linguístico formal

(Prova M, 2006; conhecimentos específicos, parte específica, alternativa segundo o gabarito oficial: A)

No edital correspondente a esta prova, não havia indicação bibliográfica segundo a qual o candidato pudesse se guiar para responder às questões, as orientações relativas ao conteúdo necessário para solucionar a prova estavam dispostas na seção denominada conteúdo programático sugerido, como segue:

> Literatura Geral do Brasil, Representação da Língua como objeto de reflexão e investigação; A língua portuguesa nas perspectivas tradicionais; gramática normativa; gramática histórica; A língua portuguesa na perspectiva da linguística; conceito linguísticos fundamentais; usos e funções da linguagem; variação linguística, normas e sistemas, som/fonema; morfema e alomorfia; processos sintáticos, propriedades semânticas das palavras, das orações e do enunciado; **Discurso ou texto; O ensino de português na Escola de 1º e 2º graus**; Objetivos e Metodologia; alfabetização.

(Edital M, 2006, trecho do conteúdo programático. Grifo nosso)

Quando se questiona qual seria um dos principais objetivos do uso de textos no ensino de língua portuguesa, a prova mobiliza construções que fazem parte de um imaginário a respeito do ensino, pois, mesmo que se tivesse em mente o conteúdo programático sugerido no edital, este não seria suficiente para inferir a base conceitual da prova ao elaborar a questão. Os trechos que mais se aproximam do que é solicitado são *Discurso ou texto* e *O*

ensino de português na Escola de 1º e 2º graus, entretanto, por serem muito abrangentes, não especificam seu real escopo. Deve-se ressaltar que a nomenclatura utilizada, 1º e 2º graus, não corresponde à atual organização escolar brasileira, dividida em fundamental e médio.

As quatro alternativas correspondem a objetivos possíveis do uso de textos em aulas de língua portuguesa. Em *a*, considerada correta pelo gabarito oficial, a palavra *adequação* remete às concepções de variação linguística e de níveis de fala; a respeito desse tema, os PCNs consideram que integram os objetivos do ensino de língua portuguesa:

> Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. [...] conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português procurando combater o preconceito lingüístico. (1998, p. 32 e 33)

Ainda nesta alternativa, fala-se também em *situações concretas de comunicação*, noção relacionada aos gêneros discursivos discutidos por Bakhtin (2003), que, transportada para a esfera da educação, relaciona-se ao ensino da escrita em situações reais de uso da língua.

Na segunda alternativa, o desenvolvimento da *competência linguística pragmática* (sic) pode ser compreendido como o trabalho com vistas a promover não somente as competências do aluno com relação à escrita, mas também a compreensão de como se dá a interação linguística. A alternativa *c* apresenta a noção de ensino de língua sob uma perspectiva estrutural, tal possibilidade, estigmatizada a partir dos anos oitenta, quando tiveram início discussões sobre a necessidade de se ultrapassar a noção metalinguística, seria a única passível de exclusão, não pela sua orientação teórica, mas por restringi-la ao usar o advérbio *apenas.* A última alternativa aborda o ensino baseado em aspectos estruturais e no sistema linguístico estrutural, mas se contradiz ao falar em naturalidade na aprendizagem do sistema linguístico formal.

A análise da questão precedente talvez tenha sugerido que em toda a parte específica dos concursos públicos a cobrança recaia sobre discussões teóricas, podendo ser feitas com o amparo, ou não, de um livro, e que este por sua vez pode ser articulado para o entendimento de uma determinada situação. Entretanto, há casos em que a cobrança prescinde de um conhecimento conceitual, encontram-se algumas que têm como centro a verificação ortográfica, como as que seguem:

Dentre as frases abaixo, assinale aquela que não apresenta adequação à norma quanto à concordância verbal:

a) precisam-se de operadores de telemarketing
b) pintam-se placas
c) trata-se de detalhes importantes
d) forra-se botão

(Prova M, 2006; conhecimentos específicos, parte específica, alternativa segundo o gabarito oficial: A)

Assinale a alternativa que completa adequadamente as lacunas quanto à crase, respectivamente:

I – Felizmente, ele não deu importância _____.
II – Corajosamente, olhava as pessoas cara _____ cara.
III – Como não demos ouvido ____ reclamações descabíveis, a polícia ficou ____ distância

a) aquilo – a – as – à
b) àquilo – a – à – a.
c) aquilo – à – a – à.
d) àquilo – a – a – a.

(Prova M, 2006; conhecimentos específicos, parte específica, alternativa segundo o gabarito oficial: D)

Nos dois casos, o que está em jogo é a verificação do conhecimento que o candidato possui com relação à norma e à linguagem culta, por prescindir de um conhecimento teórico acerca da área, ao mesmo teste poderiam ser submetidos candidatos a diferentes vagas ou mesmo outros níveis de ensino. A título de comparação, segue uma questão presente em prova para o cargo de agente administrativo, para a prefeitura de um município do Rio de Janeiro, cuja exigência era ensino fundamental.

Assinale a opção que completa corretamente as lacunas da frase abaixo:
Foi __ mais de um século que, numa reunião de escritores, se propôs a maldição do cientista que reduzira o arco-íris __ uma simples matéria: era uma ameaça __ poesia.

a) a – a – a
b) há – à – à
c) há – a – à
d) a – à – a

(Prova para agente administrativo; Prefeitura de EEE, Rio de Janeiro; 2008; alternativa segundo o gabarito oficial: C)

A partir do preenchimento de lacunas de um trecho, objetiva-se perceber se o candidato consegue diferenciar ortografias e funções gramaticais de [a]. Estratégia semelhante à em-

pregada na questão da prova M, com a diferença de naquela haver a presença do metatermo *crase*. Questões desse tipo foram encontradas apenas na prova M, em que das 35, 11 correspondem à verificação de conhecimentos com relação à norma culta.

Há também aquelas que, mesmo sem apontar o livro base para o questionamento, cobram conhecimentos acerca de determinadas áreas:

> Qual das alternativas abaixo apresenta o significado de gramática calcado em definições esparsas de Chomsky e seus discípulos?
>
> a) capacidade de se comunicar por meio de sistemas de sinais.
> b) código normativo que tende à fixação e inflexibilidade.
> c) esqueleto que nos traz de pé, mas que não informa nada. Estrutura da língua e sistema internalizado pelos falantes.
> d) sistema finito de regras que gera frases infinitas, provê as respectivas descrições estruturais, bem como as relações entre som e significado.

(Prova G, 2008; conhecimentos específicos, parte específica, alternativa segundo o gabarito oficial: D)

Pretende-se verificar se o candidato conhece a definição de gramática como é definida pela linha gerativista. As indicações bibliográficas presentes no edital, porém, não apresentam livros que discutam essa noção, seguem as indicações da forma como foram escritas no edital:

> BOSI, Alfredo – História Concisa da Literatura Brasileira. São Paulo, Cultrix, 1994 – 2ª edição
> MELLO E SOUZA, Antonio Cândido – Formação da literatura Brasileira. Momentos Decisivos. 2ª, São Paulo, Martins, 1959, 1964, 02 volumes
> BECHARA, Evanildo – Moderna Gramática Portuguesa.Editora Lucerna, 200, Rio de Janeiro. 37ª edição, revista e ampliada.
> LUFT, Celso Pedro – Língua e Liberdade. São Paulo, Editora Ática, 2002, 3ª edição.
> FREIRE, Paulo – A importância do Ato de Ler em três Artigos que se Completam. São Paulo Autores Associados, Cortez, 1982.
> LAJOLO, Marisa – Do Mundo da Leitura para a leitura do Mundo. São Paulo, Ática, 1993.
> VIGOTSKY, L. S. – Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
> Vigotsky, L. S. – A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes 2001.
> Cagliare, Luiz Carlos: Alfabetização e Linguística – Editora Scipione, São Paulo – SP.

(Edital G, 2008, indicações bibliográficas)

A princípio, nenhum dos livros de gramática apresenta como tema central a discussão acerca da gramática gerativista, é possível que a *Moderna gramática portuguesa* apresente diferentes possibilidades de entendimento deste termo, todavia, a indicação de uma obra desse

tipo não pressupõe sua leitura integral, e sim uma determinada concepção de análise gramatical.

Embora a ausência de referência não seja o foco desta seção, optou-se por apresentar um panorama das questões desse tipo para que se pudessem observar quais cobranças costumam ser feitas quando não se indicam os livros base, ou seja, os temas que permeiam a imagem de saber necessário ao professor a ponto de estarem presentes em concursos públicos. Nas próximas linhas têm-se algumas considerações sobre aquelas que trazem indicações de livros em seus enunciados.

4.3.2 Presença do livro referência

Com quarenta e seis questões, este grupo tem como característica ser composto apenas por perguntas que trazem o título do livro norteador dos questionamentos, nesses casos torna-se mais propícia a investigação sobre o papel do saber teórico nas provas. A observação desse tipo de questão levou à percepção de que sua constituição pode ocorrer de duas formas distintas: 1) com solicitação de conhecimentos acerca de preceitos teóricos, sem transposição para situações analíticas, característica de vinte e oito questões e 2) mobilizando-os para compreensão de situações linguísticas, como ocorre em dezoito. Tais possibilidades, designadas como *teoria não contextualizada* e *teoria contextualizada*, serão abordadas a seguir:

4.3.2.1 TEORIA NÃO CONTEXTUALIZADA

Iniciam-se as discussões com questões que, assim como a analisada anteriormente, não ultrapassam o nível conceitual. A primeira a ser discutida é proveniente da prova D, aplicada em 2008, conforme segue:

> "o dialogismo bakhtiniano está relacionado aos diálogos que se estabelecem entre discursos no interior dos textos produzidos pelos interlocutores, isto é, vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras."
> (BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luis (orgs.). Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade: em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1999.)
> Com base no trecho, pode-se afirmar que:
>
> a) O discurso, sendo um produto coletivo é construído por meio da memória de discursos produzidos anteriormente;
> b) Bakhtin define a intertextualidade, que é determinada pela estrutura profunda da língua, que está presente em todos os discursos;
> c) Há, em todo diálogo, uma disputa pelo turno, que se dá entre os interlocutores e que Bakhtin denomina dialogismo;
> d) Bakhtin define o conceito de polifonia, segundo o qual todo diálogo é assimétrico;
> e) O dialogismo ocorre apenas com a presença de dois interlocutores, que procuram manter a progressão tópica, evitando digressões.

(Prova D, 2008; conhecimentos específicos, parte específica, alternativa segundo o gabarito oficial: A)

Nela apresenta-se um trecho de *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade,* livro que faz comentários sobre a obra de Bakhtin, podendo ser caracterizado como livro cujo papel é o repasse de conhecimentos consolidados de uma determinada área. Deve-se ressaltar que o edital deste concurso não trazia indicações bibliográficas, apenas legislação que seria cobrada na prova; em *conteúdos programáticos* foi apresentado o seguinte conjunto de itens a serem cobrados:

> LINGUAGEM, INTERLOCUÇÃO E **DIALOGISMO**: Língua e linguagem: função simbólica (representação de mundo) e função comunicativa (interação social, ação linguística); dimensões da linguagem (semântica, gramatical e pragmática); discurso e texto; texto e elementos constitutivos do contexto de produção; gêneros do discurso: estrutura, sequências discursivas predominantes e marcas linguísticas recorrentes, **dialogia** e intertextualidade.
> [...]

(Edital D, 2008, trecho do conteúdo programático. Grifo nosso)

O edital informava que tal tema poderia ser cobrado nas questões, informação, porém, limitada à indicação do conceito. A questão, por sua vez, também restringe o tema na medida em que o aborda por meio de um livro de comentadores, discussão que se relaciona à presença de livros de simplificação na formação do profissional de língua portuguesa (SUGIYAMA Jr., 2006).

Todas as alternativas apresentadas oferecem interpretações a respeito do que seja o dialogismo, apesar da afirmação *com base no trecho*, seria necessário conhecimento prévio do

candidato a respeito do tema para determinar a alternativa correta. Alguém que não conhecesse as noções subjacentes poderia compreender dialogismo pela concepção mais concreta de diálogo, que se dá pela interação entre duas pessoas, e encarar como plausíveis as alternativas *e* ou *c*.

Para além das discussões acerca das características desse conceito, ressalta-se que a emergência das discussões feitas por Bakhtin no cenário de ensino de língua portuguesa envolveria necessariamente dois aspectos: o conhecimento de suas noções básicas e formas de aplicá-las no trabalho de ensino. Na questão ora examinada, cobram-se do candidato aspectos relativos ao conhecimento da teoria, mesmo que por meio de livros de comentadores, porém não se avalia de que forma o conceito *dialogismo* poderia ser mobilizado para se compreender um exemplo de escrita.

A seguir, há outra questão da mesma prova:

> São exemplos de variações diatópicas, diastráticas e diafásicas, respectivamente:
>
> a) os falares regionais, os "dialetos sociais" e as determinadas pelo contexto;
> b) a gíria, a linguagem coloquial e as variedades históricas;
> c) a língua escrita, a língua falada e as variedades históricas;
> d) a linguagem formal, a linguagem informal e o coloquial distenso;
> e) a norma padrão, a norma subpadrão e os idioletos.
> **Fonte:** PRETI, Dino. *Sociolinguística:* os níveis de fala. 9 ed. São Paulo: Edusp, 2003.

(Prova D, 2008; conhecimentos específicos, parte específica, alternativa segundo o gabarito oficial: A)

Exige-se que se saiba diferenciar possibilidades de variação linguística com base no livro de Dino Preti, entretanto, o edital deste concurso não possui indicações bibliográficas, e sim uma lista de conteúdos; a parte que corresponderia ao conhecimento cobrado para a resolução é definida por *VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, NORMA E ENSINO DA LÍNGUA: Modalidades, variedades, registros*.

O fato de haver a presença de uma questão relativa à variação linguística não corresponde a verificar se o candidato sabe como trabalhar este aspecto em sala de aula. Nessa perspectiva, a teoria constitui-se como um aspecto relevante da formação do professor, mas que não precisa necessariamente articular-se à sua aplicação. Na prova J, cobram-se conhecimentos a respeito de gêneros para a *prática de escuta e leitura de textos orais* segundo os PCNs:

São gêneros privilegiados para a prática de ESCUTA e LEITURA de textos orais, segundo o PCN – Língua Portuguesa:

a) divulgação científica e literária
b) publicidade e literária
c) literário: comentários radiofônicos, debates, depoimentos.
d) literários: cordel, causos, canções. Imprensa: debates, entrevistas, depoimentos.
e) publicidade: propaganda. Divulgação científica: exposição, seminário, debate.

(Prova J, 2006; conhecimentos específicos, parte específica, alternativa segundo o gabarito oficial: D)

Assim como ocorreu na questão anterior sobre variação linguística, aqui a discussão sobre os gêneros orais não exige reflexão sobre as possibilidades de trabalho com estes. Quando se compara o enunciado à forma como o assunto é abordado nos PCNs, percebe-se que o trecho inicial corresponde em grande parte ao título de um quadro presente na página 54 dos PCNs:

Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos			
Linguagem oral		**Linguagem escrita**	
LITERÁRIOS	▪ cordel, causos e similares ▪ texto dramático ▪ canção	LITERÁRIOS	▪ conto ▪ novela ▪ romance ▪ crônica ▪ poema ▪ texto dramático
DE IMPRENSA	▪ comentário radiofônico ▪ entrevista ▪ debate ▪ depoimento	DE IMPRENSA	▪ notícia ▪ editorial ▪ artigo ▪ reportagem ▪ carta do leitor ▪ entrevista ▪ charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	▪ exposição ▪ seminário ▪ debate ▪ palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	▪ verbete enciclopédico (nota/artigo) ▪ relatório de experiências ▪ didático (textos, enunciados de questões) ▪ artigo
PUBLICIDADE	▪propaganda	PUBLICIDADE	▪ propaganda

(Quadro presente nos PCNs língua portuguesa, p.54)

Nas alternativas, há uma mistura das informações presentes no quadro; nas duas primeiras colocam-se as áreas de concentração – *divulgação cientifica*, *literária* e *publicidade* –

no lugar dos gêneros; na alternativa *c* troca-se a área de concentração, *de imprensa* para *literários*. As duas últimas apresentam gêneros pertencentes ao quadro agrupados corretamente de acordo com a esfera pertencente, entretanto apenas a *d* foi considerada como correta pelo gabarito oficial. Essa transposição do conteúdo presente nos PCNs para construção da pergunta demonstra que, apesar de o tema central ser a escuta e leitura de textos, não se abordaram formas de trabalho em sala de aula ou justificativas para estes, e não outros gêneros, serem privilegiados.

A referência a um livro e, por conseguinte, a necessidade de se recorrer a seu conteúdo para a compreensão satisfatória de uma questão não corresponde à incorporação desse saber na prática do professor. Em outras palavras, as questões analisadas, embora pressuponham algum conhecimento teórico, não avaliam a capacidade de mobilizá-lo em situações de análise, inerentes ao trabalho do professor de língua portuguesa. As discussões a seguir, por sua vez, procuram verificar as características das questões situadas no outro extremo, ou seja, que articulam teoria e prática aos testes de seleção.

4.3.2.2 TEORIA CONTEXTUALIZADA

Este tipo de questão assemelha-se à discussão efetuada por Rossi-Landi (1985) ao falar de linguagem como material, ou seja, de sua possibilidade de se transformar. Como foi visto nas questões analisadas até aqui, quando os livros se fazem presentes, sua influência se dá em forma de cópia e como comprovação de leitura; nas questões deste grupo, entretanto, além de se exigir o conhecimento acerca do assunto discutido, também se possibilita uma transformação da teoria com vistas à sua aplicação. Na questão seguinte, além de se apresentar um trecho de livro teórico, há um poema para ser examinado:

> Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. (Bakhtin, Os gêneros do discurso, 1982)
>
> Solar
>
> Minha mãe cozinhava exatamente:
> arroz, feijão roxinho molho de batatinhas.
> Mas cantava.
> (Adélia Prado, Poesia reunida, 1996)

De acordo com o enfoque teórico acima, é correto afirmar que as três unidades presentes no segundo verso do poema Solar

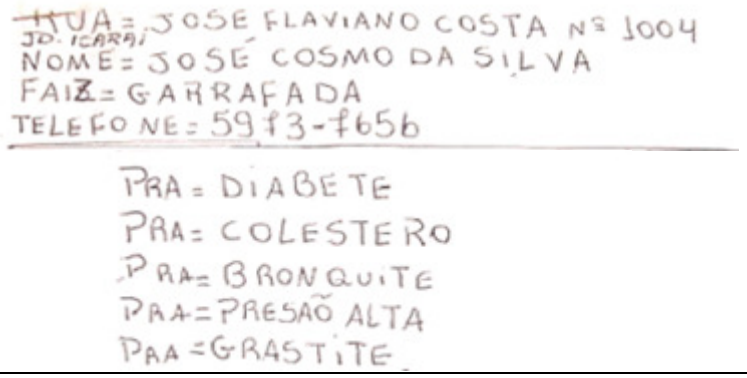
a) absorvem a intencionalidade da autoria, por estarem inseridas num contexto verbal específico, desqualificando não só valores ideológicos da comunidade, como também seu sentido denotativo.
b) correspondem a uma seleção lexical que exemplifica, na terminologia de Bakhtin, a palavra neutra da língua, isto é, a palavra em situação de dicionário, isenta, portanto, de intencionalidade.
c) assumem não apenas os significados que lhe são próprios, mas também – como palavra do outro – os valores específicos da cultura brasileira, redimensionados pela intencionalidade da voz lírica.
d) abandonam seus significados de origem que as caracterizam como palavra do outro para incorporar, na específica enunciação, sugestões semânticas expressivas que individualizam a autora Adélia Prado.
e) perdem o vínculo com seu campo semântico específico, o da alimentação, para constituir um outro que, marcado pela intencionalidade do enunciador, poderia, no contexto, ser caracterizado como lembranças da infância.

(Prova O, 2007; conhecimentos específicos, parte específica, alternativa segundo o gabarito oficial: C)

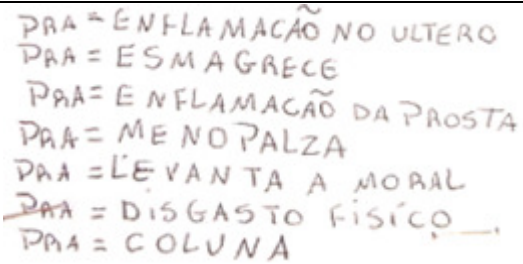
O trecho, proveniente do capítulo "Os gêneros do discurso", do livro *Estética da criação verbal*, fala sobre as possibilidades de existência das palavras tendo em vista sua autoria. Com base nessas informações, propõe-se que se observe o segundo verso do poema. Dessa forma, a questão diferencia-se das anteriores por proporcionar, por meio da teoria, uma reflexão sobre a estruturação do poema, sobre o uso criativo da linguagem.

A questão seguinte, além de apresentar o livro tomado como referência para sua elaboração, oferece um exemplo de escrita para que o candidato proceda a uma análise, como segue:

O texto abaixo, recebido como anexo de um e-mail intitulado **Assim, só morre quem quer,** refere-se às questões de números 30 a 34


RUA = JOSE FLAVIANO COSTA Nº 1004
JD. ICARAÍ
NOME = JOSÉ COSMO DA SILVA
FAIZ = GARRAFADA
TELEFONE = 5913-7656

PRA = DIABETE
PRA = COLESTERO
PRA = BRONQUITE
PRA = PRESÃO ALTA
PRA = GRASTITE



De acordo com Possenti (Por que (não) ensinar gramática na escola) e Morais (Ortografia), no contexto escolar, a atitude mais adequada ao educador que se deparasse com produções como a do anúncio seria a de

a) conduzir o educando à leitura dos textos clássicos da língua, escritos em conformidade com a norma culta. Esse contato proporcionará, natural e progressivamente, a construção dos modos de representação ortográfica vigentes no país, sem que o processo represente traumas. A escola deve abolir os mecanismos de opressão que a têm caracterizado.
b) ignorar as irregularidades ortográficas apresentadas, já que este é um domínio periférico da língua e os objetivos comunicativos foram plenamente atingidos. Cabe à escola respeitar a diversidade, onde quer que ela se manifeste.
c) valer-se do conhecimento já demonstrado pelo aprendiz para introduzi-lo nos usos da língua considerados padrão. É função da escola, no que se refere à língua, ensinar a norma padrão ou criar condições para que ela seja aprendida.
d) efetuar as correções, ressaltando que a grafia incorreta é um índice inequívoco de baixo nível cultural e, portanto, fator condicionante da discriminação social. A escola deve preparar os seus egressos para atuar em uma sociedade competitiva.
e) empregar mecanismos que garantam a fixação das regras subjacentes ao padrão ortográfico nacional, que, por se tratar de convenção, deve ter seus mecanismos reforçados pela repetição e pela memorização. A escola deve manter seu compromisso com a difusão de conhecimentos história construídos.

(Prova O, 2007; conhecimentos específicos, parte específica, alternativa segundo o gabarito oficial: C)

Os livros que a questão indica, *Por que (não) ensinar gramática na escola* e *Ortografia*, discutem a mudança de paradigma no ensino de língua portuguesa e a emergência de um trabalho voltado para a reflexão sobre as produções dos próprios alunos e com vistas ao uso. Para contextualizá-la, escolheu-se uma placa publicitária com desvios da norma padrão provenientes da variação linguística, perceptível por características como a redução de proparoxítonas para paroxítonas em *prosta* (próstata); é necessário ressaltar que a heterogeneidade mostrada apresenta uma peculiaridade, pois não se trata de uma transcrição, a placa é apresentada por meio de uma fotografia, o que permite uma ligação ao seu contexto original de produção. A partir daí o candidato teria de se imaginar no lugar de um professor que se deparasse com produções como essa.

A primeira alternativa dialoga com o ensino calcado nos textos clássicos da literatura, por meio deles o aluno adquiriria paulatinamente a variedade padrão. Tal possibilidade, no entanto, não encontra paralelo com o que se discute nos livros indicados, pois excluiria o tra-

balho com a própria produção do aluno; a segunda segue a mesma tendência quando se diz que o caminho seria *ignorar as irregularidades*. Na alternativa *c*, indicada pelo gabarito, considera-se o trabalho com a produção do aluno como ponto de partida para inserção na escrita padronizada. As duas últimas desviam-se dos livros referidos por reforçarem os desvios da escrita como parâmetros de discriminação social e recomendar o ensino por meio de memorização.

Verifica-se, portanto, que a indicação de um livro, seja no edital ou na prova, não equivale à avaliação da capacidade do futuro professor quanto ao trabalho com as teorias nele contidas. A articulação entre conhecimento conceitual e situações de análise, mostrou-se a menos significativa numericamente entre as questões específicas. Os números obtidos e as análises efetuadas permitem inferir que, assim como evidenciado nas discussões sobre os erros nos nomes dos livros, ainda há aqueles que não operam nas provas de forma plena, constituindo-se como exigências formais que não se relacionam a uma possibilidade de uso de teorias como material, nos termos pelos quais define Rossi-Landi (1985).

5 IMAGENS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, cujo título coincide com boa parte do nome desta dissertação, não se pretende depreender as imagens do professor de língua portuguesa, pois as mesmas já vêm sendo delineadas nos capítulos anteriores. A intenção é articular as informações já apresentadas de modo que se torne claro como as análises realizadas contribuem para uma compreensão acerca das imagens desse profissional. Para essa tarefa, será necessário retornar à noção de formações imaginárias, tal como discutida por Pêcheux, e às considerações de Ginzburg sobre o paradigma indiciário.

Retomando uma das formações imaginárias que agem no concurso, "que imagem o instituto e o município fazem do professor para selecioná-lo?", e o possível desdobramento decorrente em imagens do candidato e do professor a ser contratado, faz-se necessário destacar que as observações decorrentes dos dados examinados parecem estar intrinsecamente relacionadas a essa dualidade. Em algumas análises, como a que dizia respeito à indicação de livros inexistentes, não estava em jogo o que se esperava do professor selecionado, e sim uma imagem acerca do candidato não relacionada às suas competências profissionais.

Por esse motivo, neste capítulo, proceder-se-á à retomada dos processos discursivos analisados que remetem à imagem que instituto e município formam do professor com vistas a dividi-los em dois grupos: aqueles não relacionados a aspectos profissionais ou de conteúdo (ligados à imagem do candidato) e os ligados aos saberes necessários (imagem do professor a ser contratado). Ao segundo relaciona-se a seguinte formação imaginária: "Que imagem o instituto e o município fazem do conteúdo necessário para selecionar o professor?".

A divisão estabelecida não deve ser compreendida em termos absolutos e excludentes, mas sob a perspectiva da predominância. Portanto, não se pretende afirmar que nas imagens acerca do candidato não operam representações sobre seu conhecimento, ou que apenas características do saber teórico estejam em jogo com relação ao profissional a ser contratado, mas que determinados aspectos se sobressaem em cada uma dessas possibilidades.

Deve-se salientar que a consideração do candidato também envolveria a imagem que os organizadores têm a respeito dos conhecimentos que ele possui, estariam, portanto, em jogo as "antecipações das representações do receptor" (PÊCHEUX, 1993b, p. 84). Disso resultariam formações imaginárias cuja pergunta corresponderia a "que imagem o instituto e o município fazem da imagem que o candidato tem sobre o conteúdo?". Assume-se que esta seria uma decorrência da formação a respeito dos saberes necessários ao profissional.

A divisão explicitada anteriormente é relevante para esta pesquisa, pois o foco foi a busca por imagens que não se relacionassem apenas às características do profissional professor de língua portuguesa, mas que também pudessem revelar o que se pensa a seu respeito para além de aspectos teóricos. Assim como Morelli observou unhas e orelhas para determinar a proveniência de quadros, segundo discussão de Ginzburg (1990), mesmo estes não se constituindo como marcas principais dos pintores, a consideração de características periféricas em provas e editais também permitiu traçar aspectos relevantes do imaginário relacionado ao professor.

Com o objetivo de articular as análises já efetuadas, iniciam-se as discussões com as imagens que ultrapassam o saber necessário para o exercício da profissão; posteriormente são abordadas as relacionadas ao conteúdo por meio dos saberes que o professor deve saber.

5.1 Imagens para além do conteúdo

Quando se tomaram os editais e provas de concursos públicos para análise, surgiram características que não se relacionavam diretamente aos conteúdos que o professor deveria saber, mas que se mostraram relevantes para uma discussão mais ampla sobre imagens. Elas dão pistas para se compreender "que imagem se faz do professor para que os institutos e municípios lhe falem assim?". No caso dessa formação imaginária, este trabalho abordou, por meio de indícios, o que seria essa forma de falar/escrever que demonstra a imagem que se tem do interlocutor.

Dentre as características depreendidas da escrita dos editais e provas, destacam-se a ausência de indicações bibliográficas; questões sem obra de referência, baseadas no senso comum; erros em nomes de livros; indicações de livros didáticos; apropriação inadequada de obras indicadas; critérios insuficientes para correção de redações e impossibilidade de se levar o caderno de questões.

Embora a pesquisa tenha contado com dezesseis editais, nem todos puderam ser considerados para o levantamento dos livros mais indicados, pois cinco não continham indicações bibliográficas da parte específica. Nesses casos, o candidato só poderia se basear no conteúdo programático, que, por vezes, constituía-se em informações vagas, como demonstraram as análises iniciadas nas páginas 100 e 105, em que se discutem as informações disponíveis em editais que não continham bibliografia específica.

Essa ausência dos livros básicos para a realização da prova pode ter sido acarretada por fatores como a crença que os conteúdos são de domínio público ou que os candidatos não lerão as indicações, todavia, dada a impossibilidade de afirmar o que poderia ter causado a não disposição dos títulos, pode-se pensar o que decorre dela. Sem indicações, dificulta-se a interposição de recursos por parte dos candidatos e abre-se caminho para provas mais próximas do senso comum, portanto menos criteriosas; neste último caso dá-se o mesmo com as questões que não apresentam o livro base para sua elaboração.

Ainda com relação aos livros, os erros em seus nomes, que geraram a indicação de títulos inexistentes, dão indícios do pouco cuidado na elaboração dos editais e das operações de cópia relacionadas à sua elaboração. Tais características, entretanto, contrapõem-se à própria organização dos concursos, que deveriam atender às necessidades específicas do órgão público, mas acabam por subestimar a leitura que se fará do edital. Da mesma forma, quando se considera a ausência de bibliografia, também pode operar a imagem que o candidato, mesmo tendo a leitura como operação fundamental em seu trabalho, não atentará para as indicações bibliográficas.

As características dos concursos apontadas até este ponto têm em comum o fato de subestimarem o professor de língua portuguesa exatamente no aspecto em que ele é a autoridade: a leitura. Quando não se indicam livros para estudo ou o fazem por meio de cópia, com a presença de obras inexistentes, subjaz a imagem da leitura desatenta; no que diz respeito às questões baseadas em senso comum, exige-se uma leitura pouco rigorosa. Da mesma forma pode-se considerar a indicação de livros didáticos nos editais, pois sua presença coloca em dúvida a capacidade leitora do candidato equiparando-a à de um aluno da educação básica.

Há dois outros pontos discutidos de forma localizada neste trabalho, mas que também merecem destaque: a apropriação das referências nas questões e os critérios para correção das redações. Com relação ao primeiro, destacam-se duas questões analisadas; em uma delas, cuja análise se inicia na página 92, houve uma apropriação inadequada da escrita original, a paráfrase realizada do livro de Koch omitiu que as teorizações não eram de sua autoria. No caso do concurso J, apontou-se que a correção da redação se daria por meio de descontos nos erros localizados (p. 82), sendo que neste mesmo enunciado havia um desvio de concordância. As duas características, além de se relacionarem à não consideração das capacidades de leitura do candidato, dão indícios para se pensar que os recursos propiciados pela leitura e escrita são mobilizados de maneira precária na própria constituição do concurso.

Por fim, deve ser discutida a restrição apresentada em diversos editais que diz respeito à impossibilidade de se levar a prova após sua resolução. Tendo em vista que concursos para outros cargos também restringem sua divulgação, como foi mostrado no concurso do município de Tocantins (p. 73), não se é possível concluir que essa característica esteja relacionada apenas à seleção do professor de língua portuguesa; no entanto, não se pode deixar de articulá-la com as outras características já indicadas.

Se o principal paradoxo discutido reside no fato de o concurso subestimar a leitura e a escrita em uma seleção para professores de língua portuguesa, a impossibilidade de se levar a prova dificulta, ou mesmo anula, as possibilidades de se refletir sobre sua elaboração e, consequentemente, apresentar recursos. Este se caracteriza, portanto, em outra redução do processo de leitura, ou seja, o impedimento de se refletir posteriormente sobre a prova elaborada.

Deve-se notar, porém, que, se são criados dispositivos para impedir uma reflexão mais apurada sobre a prova, não se pode dizer neste caso que a capacidade de leitura do candidato seja subestimada, pois o que ocorre é seu bloqueio.

Considerando-se que os comentários desta seção apontam para aspectos vinculados diretamente à leitura, mesmo as imagens não relacionadas diretamente ao conteúdo cobrado também dizem respeito a uma forma de lidar com ele. Assim, concomitantemente à avaliação que se faz do candidato, uma série de práticas o subestima (mas também o desafia) em sua principal habilidade. Resulta disso que podem coexistir em um mesmo concurso, por exemplo, as imagens de professor que deve dominar o conceito de gênero discursivo, de Bakhtin (imagem relacionada ao conteúdo), e de professor que não lerá atentamente o edital a ponto de não perceber um livro inexistente (imagem para além do conteúdo).

Dado que esta pesquisa não teve um enfoque predominantemente quantitativo devido à baixa representatividade numérica dos dados e aos objetivos determinados, as considerações anteriormente delineadas não podem ser atribuídas a todos os concursos para professores de língua portuguesa, como já indicavam os objetivos iniciais. Entretanto, mesmo que de forma localizada, as características discutidas refletem práticas presentes em seleções para professores e permitem sua continuação, como foi perceptível nos erros nos nomes dos livros, em que editais eram tomados como base para confecção de outros.

Apesar de a base dessa discussão ser as considerações de Pêcheux acerca das formações imaginárias, da Análise do Discurso, faz-se necessário relacioná-la com a Análise Crítica do Discurso, principalmente no que diz respeito à sua função social. Segundo Pedro (1997), o caráter crítico dessa corrente teórica advém da possibilidade de se alterarem práticas

de dominação discursiva por meio da tomada de consciência dos sujeitos. Sem o objetivo de colocar todas as características aqui discutidas no plano da dominação, pode-se considerar que a restrição à entrega do caderno de questões possa se enquadrar como tal.

Se a impossibilidade de rever as questões realizadas dificulta ou impede a elaboração de recursos e uma reflexão mais apurada sobre o concurso que se prestou, esta se configura, nos termos da Análise Crítica do Discurso, como uma estratégia de silenciamento do candidato por parte do município e instituto organizador. O conhecimento dessa estratégia, aliado a recursos jurídicos garantidos pelo próprio concurso, permite que determinadas imposições sejam alteradas, como se viu no concurso do município DDD, de Tocantins.

Adiante, seguem as considerações sobre o que as análises mostraram acerca da imagem que se faz do saber necessário ao professor de língua portuguesa.

5.2 Imagens do conteúdo necessário

Ao se adotar como ponto de partida da pesquisa a observação das indicações bibliográficas, pôde-se perceber quais eram os assuntos mais exigidos do candidato à vaga de professor de língua portuguesa. Assim, para a determinação do conteúdo a ser cobrado, agem imagens a respeito do que o candidato sabe e do que o instituto e o município consideram relevante cobrar.

Essas imagens, no entanto, podem ser depreendidas não somente por meio de aspectos teóricos ligados à parte específica, haja vista as questões da parte comum de língua portuguesa que foram analisadas; assim, também é possível inferir práticas autorizadas por meio da organização das questões. Nesse caso tem-se com mais força a segunda formação aqui apresentada, pois a imagem que o município e o instituto formam sobre a elaboração de perguntas de língua portuguesa, ao se atualizar nas provas, autoriza a sua reprodução, tornando-as, portanto, legitimadas.

No que diz respeito aos conhecimentos teóricos, as análises indicaram a presença de livros relacionados ao nível do texto entre os mais indicados ao lado de gramáticas; ausência de livros relacionados à variação linguística entre os mais indicados; exigência de conhecimentos teóricos, porém não vinculados a situações analíticas e pouca exigência de conhecimentos acerca de literatura.

As primeiras seções dos terceiro e quarto capítulos, ao abordarem a presença de gramáticas entre as mais indicadas e a influência da gramática normativa em detrimento da variação linguística em questões de língua portuguesa, indicaram que a normatividade tem papel relevante na seleção do professor. A presença de gramáticas em dez dos onze editais que continham indicações permite afirmar que os conhecimentos gramaticais integram a imagem do que o professor deve conhecer. Da mesma forma, quando aspectos relacionados à normatividade são cobrados em detrimento à variação linguística, como ocorreu na prova J, questões desse tipo são reforçadas.

Além das gramáticas, também se destacaram os livros relacionados à discussão sobre aspectos de textos, conteúdo que ganhou relevância no ensino de língua portuguesa a partir da década de 80. Essa perspectiva, entretanto, aliada ao ensino pautado na descrição gramatical culmina na presença de questões que, apesar de se remeterem a textos, o fazem de forma segmentada e considerando aspectos do nível da frase. Assim, atende-se à exigência atual de se trabalhar com textos no que diz respeito à língua portuguesa, porém guardando características de uma perspectiva metalinguística e gramatical

Já bastante abordados nos capítulos que discutiram os editais e as provas, os conteúdos relacionados à gramática e aos textos constituem em grande parte a imagem a respeito do saber característico do professor de língua portuguesa. Ao se analisar a abordagem do texto nas provas, notou-se que essas duas exigências cruzam-se e fazem textos serem discutidos por trechos isolados. Esse modo de lidar com aspectos textuais, ao ser colocado em circulação, autoriza e reforça essa prática.

Embora as considerações feitas até então tenham sido acerca dos conteúdos mais presentes, aqueles com pouca representatividade também dizem respeito ao que se espera do professor. Os livros sobre variação linguística, assim como os que discutem literatura, por exemplo, não figuram entre os mais indicados nos editais, o que revela não serem conhecimentos tidos como cruciais para o professor.

De forma mais geral, a análise das questões da parte específica mostrou que conhecimentos teóricos são bastante exigidos dos candidatos, porém com pouca vinculação a situações que exijam sua aplicação.

A respeito da imagem dos conteúdos necessários ao professor, pode-se concluir que saberes gramaticais e do nível do texto são proeminentes quando se consideram as indicações; no momento em que eles são mobilizados para elaboração de questões da parte geral, são autorizadas perguntas que apresentam um cruzamento entre essas linhas, caracterizando uma abordagem de textos gramatical. No que diz respeito ao conhecimento teórico, as questões

específicas remetem-se a livros, mas, predominantemente, de forma a discutir aspectos teóricos internos, sem o objetivo de torná-los operacionais para o trabalho do professor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a conclusão desta pesquisa, cabe retomar informações que dizem respeito às motivações para sua realização. Com relação à escolha do objeto de análise, foram determinantes, principalmente, duas características: 1) o fato de concursos públicos para seleção de professores, discursivamente, não terem o mesmo *status* de outros concursos, como para tribunais e órgãos federais; 2) a possibilidade de neles se analisar a confluência de discursos advindos de diferentes instâncias enunciativas, como Estado, academia, escola e mídia, dado que se caracterizam como intermediários entre a formação universitária e o trabalho em sala de aula.

Colocadas essas especificidades, buscou-se discutir quais imagens acerca do professor de língua portuguesa eram materializadas e postas em circulação por editais e provas de municípios da Grande São Paulo. Deve-se ressaltar que não se teve como objetivo realizar uma avaliação dos concursos no que diz respeito à sua validade, embora essa possa se constituir como discussão decorrente deste trabalho.

Para que se alcançassem os objetivos iniciais e fosse possível desenvolver a discussão de editais e provas de maneira mais ampla, recorreu-se a diferentes áreas, sobressaindo-se a Análise do Discurso e a Análise Crítica do Discurso. Da primeira, advém o conceito de formações imaginárias (PÊCHEUX, 1993b), norteador das análises realizadas e, da segunda, a noção de quadrado ideológico (VAN DIJK, 2003); ademais, também se recorreu ao conceito de heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, 1990) para análise das questões. A discussão acerca das imagens relacionou-se às motivações da pesquisa na medida em que não se buscaram apenas as ligadas ao conteúdo, observaram-se concomitantemente outros aspectos que, apesar de não incidirem diretamente sobre o trabalho do professor, também colocavam determinadas imagens em circulação.

Traçados esses objetivos, optou-se por iniciar as análises partindo-se das indicações bibliográficas dos editais, com foco não apenas nos conteúdos mais solicitados, mas também em outros aspectos que se mostrassem relevantes. Foi tomado como apoio metodológico para essas observações o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1990), método de análise que se concentra na observação de características tidas como periféricas. Assim, para além de se discutirem as linhas teóricas privilegiadas nas bibliografias, também se abordou, por exemplo, a maneira como ocorreu a escrita das indicações bibliográficas.

Decorreram da observação dos editais as seguintes tendências: o expressivo número de gramáticas indicadas; a concentração de livros relacionados ao trabalho com textos entre os mais indicados; os erros ao se escreverem os títulos dos livros e a indicação de livros didáticos. Tendo em vista que essas considerações baseavam-se somente no edital, fez-se necessário observá-las nas provas; ademais, o fato de se caracterizar como um material de difícil acesso, mesmo integrando um concurso público, reforçou a importância (e o compromisso) de analisá-lo.

No que tange ao papel atribuído à gramática, pôde-se perceber o expressivo número de gramáticas entre os livros mais indicados em oposição à pequena quantidade de livros sobre variação linguística, apesar de os PCNs privilegiarem o trabalho com as diferentes variedades em detrimento da gramática normativa. Na prova, essa tendência também se manifestou pelo enfoque gramatical dado às perguntas de língua portuguesa. Por meio da análise das questões gerais da prova J e com o auxílio do quadrado ideológico, constatou-se que prevaleciam questões cujo foco era a correção gramatical de variedades não tidas como padrão.

No que diz respeito ao foco dado à produção de textos entre os livros mais indicados, averiguou-se que este se constitui como um discurso corrente nos meios de comunicação, instituições de ensino superior, fazendo-se presente também em determinações oficiais acerca do ensino de língua portuguesa, como os PCNs. Quando observada nas questões de língua portuguesa da parte geral, tal característica também se evidenciou, porém não de forma plena. Embora nas provas fossem mobilizados textos, em sua maioria jornalísticos, a abordagem dominante não levava em consideração suas características intrínsecas, privilegiando aspectos gramaticais mais relacionados ao nível da frase que do texto.

Para o exame de questões de língua portuguesa da parte geral, considerou-se que estas não eram somente indícios do tipo de atividade que tem sido elaborada no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, mas também ratificavam uma determinada forma de abordagem da língua. Assim, autorizam-se, por exemplo, questões que se valham de textos somente para discussão de características ligadas à adequação gramatical.

Esses aspectos, discutidos nas duas primeiras seções dos terceiro e quarto capítulos, diziam respeito diretamente aos conteúdos que se esperam do professor de língua portuguesa a ser selecionado. De um lado, tinha-se a perspectiva gramatical, tradicionalmente arraigada no ensino de língua portuguesa e, de outro, a do trabalho com gêneros e variação linguística. Ao cruzarem-se, essas tendências mantiveram alguns de seus aspectos, mas não se realizaram inteiramente; desse modo, mesmo que em um concurso se exigissem conhecimentos acerca do conceito de gênero discursivo, proveniente de Bakhtin, uma questão que empregasse um texto

jornalístico poderia solicitar apenas observações sobre sua adequação gramatical, excluindo, por exemplo, o contexto de circulação.

As últimas seções desses mesmos capítulos concentraram-se em características não necessariamente ligadas ao tipo de conhecimento esperado do futuro professor. Os sucessivos erros cometidos na escrita de títulos indicados nas bibliografias, por exemplo, indicaram a cópia como um dos mecanismos de elaboração dos editais; dessa forma, questionou-se se haveria de fato consideração de características sócio-culturais da localidade de atuação no momento de escolha dos títulos básicos a serem lidos. Ainda no que diz respeito aos livros, chamou-se a atenção para a expressiva indicação de livros didáticos como leitura fundamental para realização das provas e o papel que os livros, de modo geral, teriam na elaboração das questões.

Se no contexto escolar os livros didáticos contribuem para a perda de autonomia do professor enquanto produtor de seu próprio material de trabalho, no âmbito dos concursos públicos sua indicação o coloca no mesmo nível de alunos da educação básica com relação à capacidade de leitura. Quando se observaram nas questões específicas como se dava o resgate dos livros nas questões, notou-se que prevalecem os questionamentos acerca de aspectos teóricos, mesmo que advindos de livros de simplificação, desvinculados de uma possibilidade real de aplicação. A cobrança do conhecimento teórico, portanto, mostra-se por vezes mais próxima de uma comprovação de leitura que de uma necessidade para o trabalho do professor, tendo-se como agravante o fato de esse conhecimento, não raro, ser proveniente de livros cujo objetivo é o repasse simplificado de teorias.

Por fim, no quinto capítulo, retomaram-se as formações imaginárias que nortearam a pesquisa – "a imagem que o instituto e o município fazem do professor para selecioná-lo" e "a imagem que o instituto e o município fazem do conteúdo necessário para selecionar o professor" – e as principais considerações feitas durante as análises com vistas a se ter um apanhado conciso das imagens relacionadas ao conteúdo necessário e daquelas que se colocam para além desse aspecto.

Posto que, com relação ao conteúdo, sobressaíram-se as perspectivas gramatical e de trabalho com textos e, no que diz respeito ao que ultrapassa esse aspecto, destacaram-se a indicação de livros inexistentes e didáticos, a impossibilidade de se ter acesso às provas, entre outros; o cruzamento dessas imagens se deu justamente no ponto fundamental do trabalho do professor de língua portuguesa: a leitura. Paradoxalmente, um dos conhecimentos mais cobrados do futuro professor, perceptível nos livros indicados, foi aquele em que o candidato foi subestimado nos concursos.

Na medida em que não se indicam livros ou o fazem de forma equivocada, impede-se o acesso à prova para interposição de eventuais recursos. Da mesma forma, quando se sugere que o candidato leia livros didáticos para se preparar para a seleção, cria-se uma imagem que o desvincula de um nível de leitura satisfatório, ou mesmo, o exclui da possibilidade de leitura. Assim, não apontar os livros norteadores da prova ou impedir sua leitura posterior com vistas a um posicionamento crítico a respeito corresponde a privar o candidato do que seria sua principal habilidade. A subestimação da capacidade de leitura concomitante à exigência de conhecimentos relacionados à produção de textos se fez no cruzamento de imagens contrárias: ao mesmo tempo em que se limitam as possibilidades de se demonstrarem habilidades de leitura para além da prova, exige-se que esta seja uma das principais atribuições do professor.

Para além de discutir as imagens do professor de língua portuguesa que emergem de concursos públicos da Grande São Paulo, nesta pesquisa foram apresentados questionamentos que podem levar à reflexão sobre o papel dos concursos na seleção dos professores. Espera-se que as considerações aqui constantes possam, além de nortear outras pesquisas acerca da seleção de professores, operar de forma transformadora, dando subsídios, sobretudo, para que se modifiquem as imagens para além do conteúdo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Dialogismo e divulgação científica. Tradução Eduardo Guimarães. **Rua**: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, Campinas, nº 5, p 9-15, mar. 1999.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul/dez. 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997. ISBN: 85.271.0041-X.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. ISBN: 85-336-1807-7.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Essas piadas de livros didáticos. **Revista Consciência**, Palmas – PR, v. 9, p. 49-54, jul/dez 1995. ISSN: 0103-2364.

BASSETTO, Bruno Fregni. **Elementos de Filologia Românica.** 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2005. ISBN: 85-314-0601-3.

BAUDRILLARD, Jean. A publicidade. In: _____. **Sistemas dos objetos.** Tradução Zulmira Ribeiro Tavares. São Paulo: Perspectiva, 1989. p. 173-204.

BOURDIEU, Pierre. A economia das tocas linguísticas. In: _____. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar quer dizer. Tradução Wanda Anastácio. São Paulo: Edusp, 1996. p. 21-52.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, Agostinho Dias. **Redação em construção:** a escritura do texto. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 1993. ISBN: 85-1600939-4.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA (CEFET). Disponível em < http:// www.cefetsp.br/publisher/MostraAnexo?anexoId=120&key=LRJc-hfeeY2I1MBKaIpYiaA>. Acesso em 20 abr. 2009)

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso.** 2ª ed. Tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008. ISBN: 85-7244-262-6.

CHARTIER, Roger, Textos e edições: a literatura de cordel. In: **_____. A história cultural:** entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990. p. 165-187.

Concurso reprova 94% de candidatos a professor em Pernambuco. **Jornal Meio Norte**. Disponível em <http://www.meionorte.com/noticias,Concurso-reprova-94--de-candidatos-a-professor-em-Pernambuco,48021.html>. Acesso em 15 fev. 2009.

Conexão Tocantins, Tocantins, 21 out. 2009. Disponível em http://conexaoto.com.br/2009/10/21/mpe-recomenda-retificacao-de-edital-do-concurso-publico-da-prefeitura-municipal-de-araguaina/ 10/11/2010. Acesso 10 nov. 2010.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. A produção escrita de formandos em Letras: a experiência do provão. In: OLIVEIRA, Marilza (org.). **Língua Portuguesa em São Paulo: 450 anos**. São Paulo: Associação editorial Humanitas, 2006. p. 141-166.

DIMENSTEIN, Gilberto. Professores que alfabetizam em São Paulo seriam reprovados. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 9 fev. 2009. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/gilbertodimenstein/ult508u501363.shtml>. Acesso em 15 fev 2009.

EDITORA ÁTICA. Disponível em <http://www.atica.com.br/catalogo/?i=9788508108664> Acesso em: 12 jun 2009.

EMPRESA PAULISTA DE PLANEJAMENTO URBANO S.A. (EMPLASA). Disponível em < http://www.emplasa.sp.gov.br/portalemplasa/infometropolitana/rmsp/rmsp.asp>. Acesso em 06 mar. 2009.

FABIANO, Sulemi; FERNANDES, Camila do Nascimento; MEDEIROS, Maria Joyce Paiva; CAMPOS, Wagner Ramos. Análise das mudanças nos livros didáticos de Língua Portuguesa após a publicação do PCN de 1996. **Anais do VII CMELP** (edição eletrônica – revista e ampliada), Pau dos Ferros – RN, p. 32-42, 2010.

FERREIRA, Marcos Paulo. **Concurso, ingresso e profissão docente:** um estudo de caso dos professores de História (São Paulo, 2003 – 2005). 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Disponível em < http://www.bn.br/portal/?nu_pagina=26> Acesso em: 07 jun. 2009.

GATTI, Bernardete A., NUNES, Marina Muniz Rossa. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Estudos dos cursos de licenciatura no Brasil: Letras, Matemática e Ciências Biológicas. **Coleção textos Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 29, março de 2009. ISSN: 1984-6010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. ISBN: 85-336-0776-8.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In _____. **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e História. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 143-179.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução Isidoro Blinkstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1970.

Jornal Hora do Povo. São Paulo, 14 fev. 2007. Disponível em <http://www.horadopovo.com.br/2007/fevereiro/14-02-07/grande1402.htm>. Acesso em: 02 mai. 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual.** 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. ISBN: 85-249-0837-8.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia.** 2ª edição. São Paulo: Ática, 1987.

LIMA, Valéria. Quem sou eu? **Folha de São Paulo**. São Paulo, 07 out. 2001. Caderno empregos.

MAIA, Márcio Barbosa; QUEIROZ, Ronaldo Pinheiro de. **O regime jurídico do concurso público e o seu controle jurisdicional.** São Paulo: Saraiva, 2007. ISBN: 978-85-020-5908-5.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: **Trabalhos em linguística aplicada.** Campinas, n. 30, p. 39-79, jul./dez. 1997

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. **A subjetividade no editorial:** uma análise retórico-argumentativa da adjetivação. 1990. 406 f. Tese (doutorado em Filologia e Língua Portuguesa – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 1991.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola.** 8ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007. ISBN: 85-85134-65-8.

Pais aprovam escolas ruins. **Revista Veja**. São Paulo, 10 ago. 2008. Seção Brasil.

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. O uso da língua na escola. In: FRANÇA, Angela (org.). **Afinal, já sabemos para que serve a linguística?** seleção de textos proferidos durante o IV ENAPOL. São Paulo: SDI/ FFLCH/ USP, 2002. ISBN: 85-7506-089-9.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). Tradução Jonas de A. Romualdo. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993a. p. 311-318. ISBN: 85-268-0160-0.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma

introdução à obra de Michel Pêcheux. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993b. p. 61-161. ISBN: 85-268-0160-0.

_____. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Pontes, 1990. ISBN: 85-7113-043-4.

_____. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. Tradução Ana Maria Dischinger Marshall e Heloísa Monteiro Rosário. **Cadernos de Tradução**. 2ª ed. Instituto de Letras, UFRGS, nº 1, nov. 1998.

PEDRO, Emília Ribeiro. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: _____ (org.). **Análise crítica do discurso:** uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997. p 10-46.

PLATAFORMA LATTES. Disponível em http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4783257P4. Acesso em 14 nov. 2010.

RIBEIRO, Marli. Vagas animam indústria de concursos. **O Estado de São Paulo.** São Paulo, 7 fev. 2010. Disponível em < http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100207/not_imp507483,0.php>. Acesso em: 7 fev. 2010.

RIOLFI, Claudia Rosa; PIETRI, Émerson de, BARZOTTO, Valdir Heitor. Imagens Contemporâneas do Formador do Professor de Língua Portuguesa. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL)**, v. 42, p. 67-85, 2008.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. A linguagem como trabalho e como mercado. In: _____. **A linguagem como trabalho e como mercado:** uma teoria da produção e da alienação linguísticas. Tradução Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Difel, 1985. p. 63-104.

RUIZ, Elisa. Crítica textual. Edición de textos. In: DIÉZ BORQUE, José Maria (coord.). **Métodos de estudio de la obra literaria**. Madrid: Taurus, 1985. p. 67-120. ISBN: 84-306-2150-4.

SALGADO, Jocelem. Ensine seu filho a comer corretamente. **Site Vya Estelar.** Disponível em < http://www2.uol.com.br/vyaestelar/alimento_crianca.htm>. Acesso em 14 nov. 2010.

SALVO, Maria Paola de. 5 vagas por hora. **Revista Veja São Paulo.** São Paulo, 10 mar. 2008.

SÃO PAULO (Secretaria estadual de educação de São Paulo). Instruções especiais SE 1, de 24/12/2009. **Diário oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo, 24 dez. 2009.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. Uma proposta para o desvendamento da “língua encoberta”. In: _____. **história do falar e história da linguística.** Tradução Fernando Tarallo et al. Campinas: Edunicamp, 1985. p. 93-110.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Disponível em <http://drhu.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Por_cargo.pdf>. Acesso em 01 mai. 2009)

SUGIYAMA Jr., Enio. Linguística e metodologias do ensino de língua portuguesa: limites e possibilidades da circulação do conhecimento. **Série Iniciação Científica**, São Paulo, v. 2, p. 1181-1275, ago. 2007.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Cognição, discurso e interação.** São Paulo: Contexto, 1992. ISBN: 85-7244-014-3.

_____. **Discurso e poder.** São Paulo: Contexto, 2008. ISBN: 978-85-7244-406-4.

_____. **Ideología y discurso**. Barcelona: Ariel, 2003.

VIVONI, Renata Lobo Moutinho. **Interlocução seletiva: análise de provas para seleção de docentes** – a construção do perfil do profissional professor. 2003. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA COMENTADA

No meio acadêmico, há diferentes pesquisas que tiveram como foco a análise de concursos; dado que essas seleções são próprias de todas as áreas do funcionalismo público, e não apenas da contratação de professores, os focos dos estudos são diversos: há desde aqueles que discutem o estatuto jurídico dos concursos aos que se concentram, por exemplo, na validade das avaliações psicológicas que integram algumas provas. Tendo em vista essa diversidade, no início desta pesquisa foi realizado um levantamento para verificar o que já se havia produzido a respeito de concursos públicos, principalmente em duas perspectivas: 1) pesquisas sobre concursos públicos para professores; 2) concursos públicos e sua relação com a língua portuguesa

As pesquisas, localizadas em bancos de teses como o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em sites de instituições de ensino superior, demonstraram que há trabalhos a respeito desses temas concentrados predominantemente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Para que se possa verificar de que forma esta dissertação se insere no contexto dos trabalhos já produzidos, suas contribuições e peculiaridades na abordagem do tema, serão apresentados resumos das dissertações localizadas, inicialmente daquelas que discutem concursos para professores e, posteriormente, estudos sobre concursos em geral relacionando-os a aspectos de língua portuguesa. Além das dissertações, também será apresentada uma bibliografia específica no fim desta dissertação com artigos e capítulos a respeito do tema para que, futuras pesquisas possam ter contato com os estudos já realizados.

Dissertações e pesquisas

Dissertações e pesquisas sobre concursos públicos para professores

ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.

Fruto de uma dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação de Magda Becker Soares, este livro apresenta uma pesquisa que teve como *corpus* 500 redações de professores, escritas para um concurso público da rede estadual de Minas Gerais. Seu objetivo foi verificar, por meio das metáforas empregadas, linguagem figurada e estereótipos presentes, como os professores veem o trabalho docente e, por extensão, como eles imaginam que a sociedade os vê.

FERREIRA, Marcos Paulo. **Concurso, ingresso e profissão docente:** um estudo de caso dos professores de História (São Paulo, 2003 – 2005). 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Trata-se de uma pesquisa que teve como objetivo apresentar dados sobre o perfil dos professores de história selecionados no concurso público da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 2003 e que escolheram seus cargos de 2004 a 2008. Além do perfil definido pelo edital, também foram levados em consideração dados a respeito dos professores que ingressaram na rede por esse concurso: como sexo, instituição de formação, pontuação, classificação, entre outros. Este trabalho também apresenta discussões relativas à situação dos professores temporários na rede estadual de São Paulo, assunto bastante comentado atualmente.

GATTI, Bernardete A., NUNES, Marina Muniz Rossa. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Estudos dos cursos de licenciatura no Brasil: Letras, Matemática e Ciências Biológicas. **Coleção textos Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 29, março de 2009.

Nesta pesquisa, promovida pela Fundação Carlos Chagas, instituição que organiza concursos públicos para seleção de professores, são analisados currículos de cursos superiores que formam professores de disciplinas do ensino fundamental, tais como Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Além do estudo dos currículos, também são analisados

concursos públicos que selecionam tais profissionais. De caráter nacional, este trabalho apresenta dados predominantemente quantitativos com relação a, por exemplo, obras mais indicadas em cada estado e conteúdo das questões presentes nas provas

GIORGI, Maria Cristina. **Seleção docente:** perfil de professor e saberes privilegiados pelo trabalho. 2005. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

Nesta dissertação, Giorgi discute um concurso público realizado em 2004 no Estado do Rio de Janeiro. Os documentos analisados são edital, provas e manual do candidato para as vagas de professor de língua espanhola e professor de língua inglesa para ensino fundamental e médio. Os objetivos são discutir o perfil buscado pela secretaria de educação e os conhecimentos privilegiados por essa seleção. Como base teórica, a autora utiliza conceitos provenientes de Bakhtin, Maingueneau e Foucault. As análises são qualitativas, sendo que todas as seções do edital são abordadas.

PINTO, Inára de Almeida Garcia. **Certame de atletas vigorosos/as:** uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855 – 1863). 2005. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

Este estudo teve como objetivo analisar como se constituiu a profissionalização docente no Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX, tanto para o ensino superior (Escola de Medicina), quanto para o secundário, por meio dos processos seletivos empregados. Dentre as exigências para a seleção, deu-se destaque à necessidade de apresentação de atestados de moralidade emitidos pela Igreja Católica, fato que a pesquisadora associa à forte relação que se fazia entre atividade docente e vocação.

VIVONI, Renata Lobo Moutinho. **Interlocução seletiva:** análise de provas para seleção de docentes – a construção do perfil do profissional professor. 2003. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

O objetivo do trabalho de Vivoni foi verificar os perfis de professores de língua inglesa presentes nos concursos públicos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro em 1997 e 2001. Como base teórica, foram empregados conceitos provenientes da Análise do Discurso e, principalmente, considerações a respeito da noção de gêneros discursivos para Bakhtin, efetuando-se uma descrição do gênero prova de concurso público com base nas noções de conteúdo composicional, tema e estilo

Dissertações sobre concursos públicos e sua relação com a língua portuguesa

SEGANFREDO, Eveli. **Concursos públicos como agentes do normativismo e de uma política linguística no Brasil:** uma análise de questões sobre concordância. 2003. 258 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2003.

Esta pesquisa, elaborada por uma professora de educação básica e ensino superior, que também já atuou na elaboração de provas de concursos públicos, tem como foco a discussão sobre a abordagem dada à concordância verbal e nominal em provas de concursos públicos e vestibulares. Foram selecionadas provas de concursos de todo o Brasil para análise das questões que abordavam concordância; a autora apresenta dados que indicam o foco dado a gramática em diferentes regiões brasileiras.

MARTINO, Agnaldo Sérgio de. **Coerência e coesão na interpretação de textos em provas de concursos públicos.** 2008. 178 f.. Dissertação (Mestrado em língua portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

Neste trabalho foram analisadas questões de concursos públicos para os cargos de Administrador Júnior, da Petrobras (2007); Analista de Sistemas, do BNDES (2005); Gestor Fazendário, da Secretaria de Estado da Fazenda de Minas Gerais (2005) e Agente Vistor, da Prefeitura do Município de São Paulo (2002). O objetivo foi verificar como os conhecimentos referentes a coesão e coerência fariam os candidatos chegarem às respostas indicadas como corretas nos gabaritos oficiais. Para as discussões sobre coesão e coerência foram tomadas como base as autoras Koch e Fávero.

BARBOSA, Fábio Gomes Barbosa. **Compreensão leitora em concurso público.** 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em língua portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

Nesta dissertação, teve-se como foco a análise de estratégias de leitura necessárias para resolução de provas de concursos públicos. O autor tem como pressuposto que os atuais certames têm deixado de cobrar conhecimentos metalinguísticos e têm procurado meios de avaliar a capacidade de leitura daqueles que almejam um cargo público. Como *corpora*, foram selecionadas as questões de língua portuguesa de concursos realizados em 2006 para Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e Tribunal Regional Eleitoral.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. **O concurso público:** um evento de letramento em exame. 1992. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

Partindo de um concurso público em que 37% dos candidatos são considerados semi alfabetizados, ou seja, pessoas que estudaram de 2 a 4 anos, a autora propõe uma análise da prova aplicada com vistas a verificar a adequação das questões ao grau de letramento dos candidatos e às exigências do cargo. Além da prova, são discutidas todas as fases do concurso: perfil dos inscritos, atuação pós convocação, comentários sobre a pertinência da seleção, entre outros.

Artigos sobre concursos

Tendo em vista a dispersão dos trabalhos acerca de concursos públicos, tem-se a seguir uma lista com os artigos que foram localizados a respeito do tema até o momento. Embora haja diferentes possibilidades de análise e nem todos tenham sido mobilizados durante esta pesquisa, optou-se por elencá-los, assim se possibilitam futuras pesquisas acerca do tema e o conhecimento sobre o que se tem feito até então.

ALMEIDA, F. S.; GIORGI, M. C.; DAHER, M. del C.F.G.. Seleção para o magistério público: o que se espera do professor. In: **Cadernos do CNLF** (CiFEFil), v. IX, p. 271-278, 2005.

BORGES DA SILVA, S. B. A seleção do professor de português e suas relações com o ensino da escrita. In: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 08, p. 229-263, 2008.

DAHER, Del Carmen . A prática de seleção de professores de espanhol em concursos públicos no Brasil e na França. In: **V Congresso Brasileiro de Hispanistas e I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas**, 2008, Belo Horizonte. Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas e I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas (No prelo). Belo Horizonte : Faculdade de Letras da UFMG, 2008. p. 1-8.

DAHER, Del Carmen . Seleção de docentes de espanhol como língua estrangeira (E/LE) para o magistério público do Rio de Janeiro. In: **III Congresso Brasileiro de Hispanistas**, 2005, Florianópolis. III Congresso Brasileiro de Hispanistas. Florianópolis : UFSC, 2005.

DAHER, Del Carmen; ALMEIDA, Fábio Sampaio de; GIORGI, Maria Cristina. A prática do concurso público para professores: uma seleção para o trabalho? In:DAHER, Del Carmen; GIORGI, Maria Cristina; RODRIGUES, Isabel Cristina (org.). **Trajetórias em Enunciação e Discurso** práticas de formação docente. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 77-88.

GARCIA, Inára. Recrutamento e Profissionalização: Ampliando o conceito de Formação de Professores. In: **II Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2002, Natal. História e Memória da Educação Brasileira. Natal : Núcleo de Arte e Cultura - Nac, 2002.

GIORGI, Maria Cristina . Gênero de discurso em processo de seleção docente: edital, manual e prova. In: **IV Congresso de Letras da UERJ** - São Gonçalo, 2007, São Gonçalo. Anais do IV CLUERJ. São Gonçalo : Botelho Editora, 2007. v. Único.

GIORGI, Maria Cristina ; DAHER, Del Carmen . Seleção para o magistério público: um olhar discursivo sobre os gêneros edital e manual do candidato. In: **4th International Symposium on Genre Studies**, 2007, Tubarão. Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais / 4th International Symposium on Genre Studies. Tubarão : UNISUL, 2007. v. 1. p. 1357-1365.

GIORGI, Maria Cristina ; DEUSDARÁ, Bruno. Práticas de linguagem como atividade social: o linguista frente ao desafio de apreender os diferentes modos de habitar o mundo. Signum. **Estudos de Linguagem**, v. 11, p. 75-93, 2008.

RIOLFI, Claudia Rosa; PIETRI, Émerson de; BARZOTTO, Valdir Heitor. Imagens Contemporâneas do Formador do Professor de Língua Portuguesa. Leitura. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL), v. 42, p. 67-85, 2008.

SEGANFREDO, E. . Concursos públicos como agentes do normativismo e de uma política linguística no Brasil. In: **Calidoscópio** (UNISINOS), v. 04, p. 27-38, 2006.

SILVEIRA, R. M. H.. Representações de leitura e escrita como exigências para professores/as do ensino fundamental - uma análise de questões de concursos públicos. Leitura. In: **Teoria & Prática** (Campinas), v. 25, p. 5-12, 2007.

ANEXO A – QUESTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA J[26]

"... Ensine seu filho a comer corretamente. A atenção das crianças nunca foi algo tão notável como nos últimos anos, tanto que a Organização Mundial de Saúde – OMS – nomeou 2005 como o ano da saúde da mãe e do filho.
No Brasil, em julho de 2006, a organização Pan-Americana de Saúde – OPAS – REUNIU OS Ministros da Saúde e do Meio Ambiente para discutir os temas no continente americano e também contemplou debates à saúde das crianças.
Estudos recentes da OPAS mostraram que as crianças brasileiras estão obesas como as norte-americanas e anêmicas como as indianas.
Enquanto a anemia atinge quase metade das nossas crianças, o sobrepeso já afeta 6,5 milhões de crianças e jovens maiores de 6 anos.
A grande preocupação do Ministério da Saúde é que a criança desnutrida de hoje pode ser o obeso de manha, havendo uma relação intrínseca entre esses dois distúrbios alimentares presentes na vida da criança brasileira..."

Dra. Jocelem Mastrodi Salgado
Presidente da Sociedade Brasileira de Alimentos Funcionais.

21) COM BASE EXCLUSIVAMENTE no texto, ASSINALE a alternativa correta:
a) O único problema das crianças brasileiras é a OBESIDADE.
b) O único problema das crianças brasileiras é a DESNUTRIÇÃO.
c) As crianças brasileiras estão OBESAS e DESNUTRIDAS.
d) A grande preocupação é com a OBESIDADE.
e) A grande preocupação é com a ANEMIA.

22) Segundo o texto:
a) A ANEMIA atinge quase metade das crianças, algo como 6,5 milhões de crianças.
b) A DESNUTRIÇÃO afeta a quase totalidade das crianças brasileiras.
c) A OBESIDADE atinge a totalidade das crianças com idades acima de 6 anos.
d) A ANEMIA e o SOBREPESO são problemas de saúde das nossas crianças, segundo a OPAS.
e) O Ministério do Meio Ambiente está monitorando a anemia das crianças brasileiras.

23) ASSINALE a alternativa que completa corretamente as lacunas.
ELES ____ AJUDAR E ___ AS ____ NO ARQUIVO
a) quiseram, puzeram, fixas.
b) quizeram, puseram, fixas.
c) quiseram, puzeram, fichas.
d) quiseram, puseram, fichas.
e) quizeram, puseram, fichas.

24) O Grupo onde todos os vocábulos estão GRAFADOS CORRETAMENTE, é:
a) Cessão – distensão.
b) Catequisar – perspectiva.
c) Financeiro – espontaneo.
d) Isenção – reinvidicação.

[26] Os trechos em caixa alta estão dispostos dessa forma na prova. A alternativa correta está destacada em negrito.

e) Transeunte – complascência.

25) A forma TIVESSE HAVIDO traduz:
a) Ação vagamente situada no passado.
b) Uma dúvida.
c) Relação de uma ação passada com outra futura.
d) Relação de uma ação presente com outra passada.
e) Ação anterior a outra passada.

26) No PERÍODO:
"Poucos são os livros didáticos que são favoráveis a INVESTIMENTOS."
O termo em destaque exerce a função sintática de:
a) Sujeito.
b) Objetivo indireto.
c) Objetivo direto preposicionado.
d) Predicado do sujeito.
e) Complemento nominal.

27) Identifique o item em destaque que contém erro de natureza ORTOGRÁFICA:
"Já é (1) meio-dia e meia (2), porisso (3) os funcionários do escritório dirigem-se para o refeitório há (4) pouco aberto".
a) 1
b) 2
c) 3
d) 4
e) Sem erro

28) Há uma oração em que não se atendeu ao emprego da CRASE. Qual?
a) A cem milhas horárias você encontrará um posto à direita, a meia hora.
b) Responda à Sua Senhora com a consideração a que está acostumado.
c) Às brutas, entrou porta a dentro.
d) Saiu-se à mãe, esta se parece à avó
e) Dispostas a ouvi-la, postaram-se à porta de sua casa.

29) Assinale a ÚNICA frase correta:
a) Ontem foram 21 de Abril
b) Compareceram à cerimônia menos mulheres do que homens
c) Cada um dos alunos receberam seus cadernos
d) Tornou real as palavras do Prefeito
e) Ele voltou às quinze para as cinco

30) Todas as frases estão corretas quanto a concordância nominal, EXCETO:
a) Já estou quite das minhas obrigações.
b) Aquelas crianças nada têm de bonitas.
c) As cópias estavam conformes com os originais.
d) Os vigias estavam alerta por causa dos balões.
e) As crianças surdo-mudas merecem nosso amparo.

LEIA O TEXTO

Vamu iscrevê comu si fala?

Há alguns anos, recebi do Klube de Ortografia Fonétika uma cartinha muito interessante, com a Proposta de Ortografia Fonêmika, cuja regra básica é "kada letra só um um son, e vise-versa".
Para análise, transcrevo a seguir um trecho da "Krônika: Vantajens da Ortografia Fonêmika":
"A gente agora não konfunde o "G" (gê) kon o "J" (jê). (...)
A agora maior respeito entre as letras, não invadindo umas o terreno das outras, numa verdadeira polítika de boa vizinhansa. Isto, sem ezajero, fasilita bastante a aprendizajen.
Modernamente pasou-se a eskrever tal komo se fala, e vise-versa.
A konsekuênsia natural disto: os índises de analfabetismo tên kaído vertikalmente. As kriansas estão aprendendo kon muito mais fasilidade e dá gosto ver komo elas eskreven bem komo gente grande."

Prof. Sérgiio Nogueira
I – Ortografia, Coleção Aula Extra

31) Assinale a quantidade de ERROS no texto: **[anulada]**
a) 31 erros.
b) 32 erros
c) 33 erros
d) 34 erros
e) 35 erros

32) A proposto do Clube de Ortografia, era:
a) Fonética
b) Fonêmica
c) Crônica
d) Fônica
e) Polifônica

33) Assinale a alternativa correta:
"ESTA _____ NÃO _____ TAMPA"
a) tijela - possui.
b) tijela – possue.
c) tigela – possue.
d) tigela – posssui.
e) tigela – possui.

34) Assinale a única Correta:
"CONSIDERAVA SUA _____ UM SIMPLES _____"
a) assessoria – assessório.
b) acessória – assessório
c) assessoria – acessório.
d) acessória – assesssório.
e) asseçoria – acesório.

35) Assinale a alternativa que contém um período formado por TRÊS ORAÇÕES:
a) Dona Glória prometera a Deus que Bentinho seria padre.
b) Depois de formado, Bentinho casa-se com Capitu.
c) O livro é enfadonho, cheira a sepulcro, traz certa contradição cadavérica.

d) Nas noites de verão, ou todas as noites, o pais abandona a mesa.
e) Serei candidato PT saudações.

36) OBSERVE os enunciados abaixo. De acordo com os conceitos de FRASE, ORAÇÃO e PERÍODO, veiculados pela gramática normativa, é CORRETO dizer sobre os enunciados: **[anulada]**
I – Socorro.
II – Pare no acostamento.
III – Parada de ônibus.
IV – Saiamos daqui.
V – Tudo se resolveu da melhor maneira possível.
a) Em I e III, há frase e períodos simples
b) Em II,há frase mas não há oração.
c) Em IV, há oração, mas não há frase.
d) Em V, há, oração e período.
e) Em IV, há frase, oração e período simples.

37) PRONOME mal colocado aparece na alternativa:
a) Irei, se quiserem-me
b) Estou pronto. Chamem-me
c) Posso ir, se me convidarem
d) Aqui me disseram que saísse
d) Lá, disseram-me que entrasse logo

38) Assinale a alternativa em que o SUJEITO DA ORAÇÃO não é um sujeito simples:
a) Houve um desastre.
b) Ocorreu um crime
c) Chegou o dia.
d) Deixei-o fugir.
e) Fizeram-se os trabalhos.

39) Assinale o único VOCÁBULO acentuado incorretamente: **[anulada]**
a) Pára (verbo)
b) Item.
c) Jaú.
d) Pêlo (cabelo).
e) Pôr (verbo).

40) Assinale a relação incorreta na formação do GRAU.
a) Prata – pratarraz.
b) Copa – copázio.
c) Pele – película.
d) Raio – radícula.
e) Rato – ratazana.

ANEXO B – EDITORIAL DO JORNAL *HORA DO POVO*, DE 14/02/07

Editorial

Há pelo menos quatro razões que não recomendam o ex-deputado Nelson Jobim para a presidência do PMDB, em que pese os bons propósitos dos proponentes de sua candidatura.

Em primeiro lugar, ele está há 10 anos fora da militância peemedebista. Reiniciá-la, após tanto tempo, logo na presidência do partido é algo que não tem como fazer bem ao PMDB.

Em segundo lugar, durante o período da militância, quando exercia a liderança do PMDB na Constituinte (1988), Jobim abusou da confiança de seus correligionários, do Congresso e do povo, e adulterou o texto constitucional devidamente votado pelo plenário. Introduziu, entre outras coisas, o artigo que impede que o "serviço da dívida" - isto é, o pagamento de juros - possa ser remanejado no Orçamento da União.

Não se arrependeu da fraude. Pelo contrário, jactou-se do malfeito, como quem exibe um troféu, 15 anos mais tarde.

Em terceiro lugar, como relator da Revisão Constitucional (1993), empenhou-se para aprovar todo o receituário neoliberal advogado pelos monopólios internacionais.

Em quarto lugar, de 1995 a 2002, no Ministério da Justiça, STF e TSE, foi mais Fernando Henrique do que Dna. Ruth. Agiu como autêntico mastim do governo tucano, chegando a ponto de cassar o mandato do então governador Mão Santa, a menos de dois meses do seu término.

É verdade que, durante a "crise política" aberta em 2005, Jobim mostrou-se menos afoito.

Metamorfose ou dissimulação? A prudência recomenda que se dê um tempo, antes de julgar.

ANEXO C – REPORTAGEM DA REVISTA *VEJA SÃO PAULO*, DE 10/03/08

5 vagas por hora

Do pedreiro ao decorador, profissionais ligados à construção civil estão rindo à toa. No ano passado, foram criadas 45 000 vagas, os salários aumentaram em média 33% e a área de recrutamento entrou em efervescência

Por Maria Paola de Salvo
12.03.2008

Mario Rodrigues

ENGENHEIRO CIVIL
Silvio Gava. 35 anos. Exemplo de promoção acelerada. Passou de gerente- geral de obras a diretor técnico da construtora Even em apenas um ano.

Quando o paulistano Alexandre Mangabeira entrou na Escola Politécnica da USP, em 1999, decidido a cursar engenharia civil, o mercado da construção em São Paulo estava tão estático quanto concreto. Sem exagero. Naquela época, há apenas nove anos, oitenta dos 180 estudantes que iniciavam o curso chegavam à formatura e só dois (isso mesmo, dois) deixavam a faculdade já empregados. "Os outros demoravam em média seis meses para conseguir uma vaga na área", conta o vice-diretor da Poli, José Roberto Cardoso. Apesar das perspectivas que tinha pela frente, Mangabeira estava decidido a sujar a barra da calça em canteiros de obra. Valeu a pena. Um ano depois de efetivado na construtora Tecnisa (com salário de 3 500 reais), o mercado começou a dar sinais de recuperação. Em 2005, o crédito disponível para financiamento de imóveis aumentou 60%. No ano seguinte, grandes construtoras da cidade abriram capital na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa) e desde então atraíram investimentos de 16 bilhões de reais. Essa montanha de dinheiro impulsionou a carreira de Mangabeira, a de seus colegas de Poli – hoje 100% dos 120 alunos que se formam ali saem empregados – e a de boa parte dos profissionais ligados à construção civil, desde pedreiros até corretores de imóveis.

ENGENHEIRO CIVIL
Alexandre Mangabeira. 28 anos. Promovido a supervisor de incorporação, viu seu rendimento quintuplicar. Afirma que, em um ano, recebeu dez propostas para mudar de empresa.

Promovido a supervisor de incorporação, Mangabeira viu seu rendimento quintuplicar. Aos 28 anos, ganha em média 17 500 reais por mês. Há um ano no cargo, ele passa o dia atrás de terrenos com potencial para abrigar grandes empreendimentos e, a cada negócio fechado, recebe um bônus que varia de 20.000 a 50.000 reais. "Mesmo com pouca experiência na área, a empresa apostou em mim", diz ele, que fez pós-graduação na Fundação Getulio Vargas (FGV) e jura ter recebido pelo menos dez propostas para mudar de empresa desde que assumiu o novo posto.

Numa cidade em que há um novo empreendimento imobiliário por dia, a ascensão meteórica de Mangabeira deixou de ser um caso isolado. Em 2007, em toda a região metropolitana, houve 550 lançamentos, num total de 988 prédios e 59.400 apartamentos. "Essa expansão virou o mercado de ponta-cabeça", afirma Fábio Pereira, diretor da consultoria em RH Michael Page. "Os salários estão inflacionados, as promoções foram aceleradas e o assédio de empresas concorrentes em relação aos profissionais empregados é enorme." Nunca se precisou tanto de pedreiros, mestres-de-obras, engenheiros, arquitetos, projetistas e maquetistas. No ano passado, a demanda por essas profissões abriu 44.900 vagas em São Paulo, 23% mais que em 2006, segundo dados do Sinduscon, o sindicato da construção. É como se surgissem cinco ofertas de emprego a cada hora. Levantamento de *Veja São Paulo* com dez grandes construtoras e incorporadoras da cidade mostra que elas inflaram seus quadros em 140% nos últimos três anos. O salto é impressionante: de 3 992 funcionários para 9 660.

Fotos Mario Rodrigues

CORRETOR DE IMÓVEIS
Calixto Antonio Neto. 26 anos. Largou a advocacia para negociar imóveis. É líder de vendas da Abyara. Em 2007, abocanhou uma comissão de 210 000 reais.

Diante da escassez, as empresas estão aumentando os salários. De acordo com pesquisas das consultorias em recursos humanos Michael Page e Manager, a remuneração dos profissionais ligados à construção civil subiu 33% *(*veja quadro*)*. Nenhuma outra carreira registrou algo semelhante. Os chamados engenheiros de obra plenos, profissionais com três a cinco anos de experiência, passaram a ganhar, em média, 6 250 reais mensais, 64% a mais do que há três anos. Isso vale, da mesma forma, para as funções que não exigem ensino superior. Depois de recusar oito propostas de emprego, o mestre-de-obras Ubirazildo Carvalho, que tem a 7ª série e vários treinamentos no currículo, passou a receber 3 500 reais por mês.
Com o boom imobiliário, começaram a ser contratados estagiários, recrutados aposentados e aproveitados ao máximo os talentos internos. Foi o que fez a Gafisa ao promover o ex-estagiário Vinicius Faraj, de 23 anos, a coordenador de obras, função geralmente ocupada por profissionais com alguns fios de cabelo brancos. "Tentamos aproveitar 90% dos nossos 250 estudantes", diz Rodrigo Pádua, diretor de gente e gestão da Gafisa. Promoções e movimentações dentro de construtoras tornaram-se cada vez mais comuns. Inclusive em altos cargos. Com três pós-graduações e 35 anos de idade, o engenheiro civil Silvio Gava passou de gerente-geral de obras a diretor técnico da Even em apenas um ano. Hoje divide o comando da empresa com mais quatro diretores, a maioria com mais de 45 anos.

MAQUETISTA
Adhemir Fogassa. 53 anos. Só consegue atender 60% dos clientes. Aumentou seu ateliê no Jardim Bonfiglioli em 1 000 metros quadrados e passou a trabalhar todos os fins de semana.

Além de recrutarem gente qualificada, os gerentes de RH tiveram de desenvolver estratégias para não deixar escapar suas estrelas. Para segurá-las, a solução foi aumentar a oferta e a qualidade dos benefícios. A Rossi, por exemplo, além de pagar assistência médica a todos os funcionários, aumentou o valor do vale-refeição e a ajuda de custo, que pode chegar a 50%, para os que fazem MBA e outros cursos. Bônus e programas de remuneração variável de acordo com as metas atingidas se tornaram comuns desde o ano passado. Na Tecnisa, os salários, tanto do office-boy como do presidente, podem aumentar até doze vezes quando os resultados e faturamentos determinados pelos acionistas são atingidos. A abertura de capital da maioria das construtoras e incorporadoras criou uma outra forma de reter talentos no setor: a oferta de *stock options.* Trata-se de um plano que permite aos funcionários ter acesso às ações da empresa por um preço predeterminado e em geral mais baixo que sua cotação no mercado. Na maioria das vezes, os papéis só podem ser vendidos depois de três anos. Tudo para prender o profissional, já que a valorização das ações depende dos resultados alcançados. "Como os ganhos da companhia são compartilhados, há maior comprometimento com o trabalho", explica Paulo Mota, diretor de RH da Cyrela, que estendeu o programa a todos os níveis funcionais.

Mario Rodrigues

ARQUITETA
Patricia Anastassiadis. 36 anos. Especialista em planejamento e decoração de interiores. Em três anos, triplicaram os projetos de arranha-céus residenciais.

Na esteira das construtoras e incorporadoras, outros profissionais ligados à cadeia da construção, como arquitetos, maquetistas, corretores e promotores de eventos, aproveitam a boa maré. Os principais escritórios de arquitetura da cidade estão com as pranchetas lotadas. Com 900 empreendimentos no portfólio, boa parte deles neoclássica, o arquiteto paulistano Itamar Berezin viu o número de projetos encomendados, e em consequência o faturamento, crescer 30% desde 2006. "O quadro de funcionários mais que dobrou e os custos, é claro, aumentaram 30%", diz ele. Mais despesas e prazos mais curtos de entrega dos trabalhos inflacionaram, na mesma proporção, o preço dos projetos, que pode chegar a 250 000 reais. Um dos ícones do mercado de luxo, o escritório da arquiteta Patricia Anastassiadis, especializado em planejamento e decoração de interiores, é disputadíssimo pelas construtoras.

Em três anos, os projetos de arranha-céus residenciais cresceram 200%. "Muitas vezes somos obrigados a recusar trabalhos para conseguir manter a qualidade", afirma. Adhemir Fogassa, o mais requisitado maquetista de São Paulo, está na mesma situação. "Só consigo atender 60% dos clientes que me procuram", diz ele, que aumentou seu ateliê no Jardim Bonfiglioli em 1 000 metros quadrados e dá expediente no escritório todos os fins de semana.

DIRETOR DE RELAÇÕES COM INVESTIDORES
Gustavo Junqueira. 35 anos. Deixou o cargo de diretor financeiro da Gradiente para virar diretor financeiro e de relações com investidores na construtora EZTec.

No ano passado, os 31 000 corretores de imóveis da capital tiveram motivos de sobra para estourar champanhe nos estandes de vendas. As 59 400 unidades lançadas alcançaram um montante de 17,1 bilhões de reais. Considerando que as comissões podem chegar a 3% sobre o valor da venda, eles estão rindo à toa. "Atraídos por esse potencial, arquitetos, advogados e mesmo profissionais com doutorado resolveram vender imóveis", explica Roberta Bicalho, superintendente de RH da Lopes, que contrata hoje 300 pessoas por mês, seis vezes mais que em 2007. Resultado: a procura pelo Creci, a habilitação concedida pelo Conselho Regional, cresceu 16% nos últimos três anos. O advogado Calixto Antonio Neto, de 26 anos, tirou seu registro há pouco mais de um ano e já é líder de vendas na Abyara. No último trimestre do ano passado, vendeu 37 unidades, num total de 15 milhões de reais. Abocanhou uma comissão de 210 000 reais e ainda ganhou um apartamento no valor de 100 000 reais da empresa como prêmio. "Vendia em consultórios médicos, barzinhos e até no Orkut", conta o advogado que virou corretor. Jornalista formada pela PUC, a corretora on-line da Tecnisa (sim, eles invadiram a internet) Claudete Rodrigues não quer outra vida. Uma das primeiras a negociar imóveis na web, ela vendia, antes do boom, um apartamento por mês. Hoje, vende três. "Tenho clientes inclusive no exterior", afirma.

Fernando Moraes

PROMOTORAS DE EVENTO
Márcia Bacci. 30 anos. Rosane Assis. 35 anos. Organizam para trinta incorporadoras oitenta eventos mensais, de lançamentos em estandes a shows de Zeca Pagodinho.
Fernando Moraes

CORRETORA ON-LINE

Claudete Rodrigues. 39 anos. Formada em jornalismo, abraçou uma das novas profissões criadas com o crescimento imobiliário. Vende três imóveis na web por mês.

Os corretores não são os únicos a laçar compradores para os estandes e apartamentos decorados. Com a expansão da construção, surgiram empresas especialistas nessa tarefa, como a Máxima Promoção e Eventos. O trabalho delas é lotar os plantões de mordomias, entre as quais degustação de vinhos, massagens e shows, para prender o interessado o maior tempo possível por lá. A empresa da ex-corretora da Lopes Rosane Assis e da promotora de eventos Márcia Bacci foi aberta em 2005, num quartinho, em casa. Deu tão certo que neste mês elas devem se mudar com uma equipe de trinta funcionários para um prédio de 500 metros quadrados em Moema. No início, tinham dois clientes. Agora atendem a trinta incorporadoras e organizam mensalmente oitenta eventos – que vão de entrega de fôlderes de lançamentos em lojas a shows de 700 000 reais de Zeca Pagodinho. "Em dois anos, mais que dobramos de tamanho", orgulha-se Márcia, que trocou de carro e de apartamento.

O Sinduscon estima que até 2010 perto de 100 000 empregos formais no setor da construção poderão ser criados na cidade. Tudo para atender a um déficit habitacional de cerca de 450 000 moradias. "A grande demanda por casa própria, principalmente entre a população de baixa renda, e as obras de infra-estrutura devem garantir essa efervescência até a Copa do Mundo de 2014", prevê José Roberto Bernasconi, presidente do Sindicato Nacional das Empresas de Arquitetura e Engenharia (Sinaenco). Ou seja, na São Paulo fértil de ferro, cimento e concreto, engenheiros e afins devem continuar na crista da onda, surfando nesse boom imobiliário.

Explosão de gente

O número de funcionários de dez grandes construtoras e incorporadoras de São Paulo cresceu, em média, 140% nos últimos três anos

EMPRESA	2005	HOJE
Cyrela	1124	2078
Company	592	703
Even	127	463
EZTec	301	653
Gafisa	471	873
Goldfarb	50	400
JHSF	250	380
Rossi	568	737
Tecnisa	393	2333
Tenda	116	1040
Total	3992	9660

Vale tudo para segurar os funcionários

Aumento da quantidade e da qualidade de benefícios

A construtora Rossi, por exemplo, paga, desde o ano passado, assistência médica a todos os funcionários. Também aumentou o vale-refeição de 14 para 16 reais. Agora, quem começa uma graduação ou pós-graduação recebe ajuda de custo de 20% a 50% do valor do curso.

Bônus e programas de remuneração variável de acordo com o cumprimento de metas

Na Tecnisa, os salários de office-boy a presidente podem aumentar em até doze vezes quando os resultados e o faturamento determinados pelos acionistas são atingidos. Algumas construtoras pagam ainda bônus aos profissionais de incorporação que conseguem encontrar e negociar bons terrenos para os empreendimentos.

Stock Options, ou algemas de ouro

Que tal colocar as mãos numa bolada de dinheiro ao completar três anos no emprego? Essa oportunidade está ao alcance de um número crescente de funcionários de construtoras de capital aberto graças à difusão das stock options. Trata-se de um sistema que concede aos empregados o direito de comprar ações da companhia a preços abaixo dos de mercado e de vendê-las com lucro tempos depois. Não à toa, elas são conhecidas no universo corporativo como "algemas de ouro". É um engenhoso trunfo dos departamentos de recursos humanos para aumentar a satisfação dos bons profissionais e segurá-los na casa. Os resultados têm sido tão positivos, para ambos os lados, que o benefício deixou de ser exclusividade dos altos executivos e está se espalhando rapidamente por todos os níveis hierárquicos. Na Cyrela, tanto a copeira quanto o presidente têm direito ao programa.

ANEXO D – MATÉRIA UTILIZADA NA PROVA G

PERIGOS DO CONSUMISMO INFANTIL

A cena habitual de final de ano das lojas de rua e shoppings lotadas nos faz pensar no consumismo, em especial quando envolve crianças e adolescentes. Os pais até se preocupam com a questão, mas continuam, ano após ano, buscando algo que sacie a "fome" de possuir de seus filhos.

Essa preocupação já gerou mais de um projeto de lei com o objetivo de regulamentar e proibir a publicidade agressiva de produtos voltados às crianças e adolescentes. Pesquisas indicam que nossas crianças ficam na frente da TV por mais de três horas diárias. Com a quantidade de propagandas dirigidas a elas, podemos imaginar o resultado.

Os pais pouco ou nada conseguem controlar. Geralmente estão fora de casa e muitas vezes deixam as crianças apenas em companhia da TV ou do computador, com acesso a um mundo de informações através da internet e expostos aos apelos dos anunciantes vorazes.

A regulamentação desse tipo de publicidade é ainda uma questão de saúde pública. As propagandas também focam guloseimas como biscoitos, balas, chicletes e chocolates. O consumo exagerado de alimentos anunciados na TV, rádio e revistas explica parte do aumento vertiginoso da obesidade em crianças e adolescentes. Existe um projeto de lei que trata diretamente da publicidade de alimentos.

A proibição de propagandas dirigidas às crianças e adolescentes já é adotada, por exemplo, na Suécia. Além disso, as embalagens de alimentos devem ser neutras para não incitar o consumo. Na Espanha, não é permitido usar como divulgadores de produtos voltados ao público infanto-juvenil os apresentadores de programas infantis ou celebridades, aí incluídos personagens de desenhos animados. Na Inglaterra, a propaganda voltada ao público infantil deve ser previamente analisada por órgãos competentes. Apenas são anunciados produtos cujo valor esteja abaixo de determinado patamar, para não incentivar o consumo de bens de valor elevado.

Em alguns países, são proibidas as propagandas de produtos alimentícios que carreguem consigo um *plus* (brinde que acompanha o bem oferecido). Não é permitida a publicidade de chicletes com figurinhas colecionáveis, por exemplo, o que desencadeia uma "necessidade" de consumir aquele produto mais pelo brinde do que pelo alimento propriamente dito.

O projeto de lei que tinha como objetivo proibir a publicidade voltada às crianças e adolescentes foi proposto pelo deputado Luiz Carlos Hauly em 2001. Posteriormente, foi apresentado um substitutivo pela deputada Maria do Carmo, que regulamenta tal publicidade ao invés de proibi-la, visando com isso um caminho mais suave para não tornar o projeto de lei inviável ante o *lobby* das redes de televisão, programas infantis, fabricantes de brinquedos e alimentos.

Já existem no país algumas regras sobre o assunto, apesar de serem do conhecimento de poucos e de não terem força de lei. O Conar (Conselho Nacional de Auto-Regulamentação Publicitária) publicou, em setembro deste ano, uma série de normas éticas que devem ser seguidas pelos anunciantes. Abordam vários aspectos e demonstram preocupação, também, com a publicidade de alimentos.

O Código de Defesa do Consumidor trata genericamente do assunto, dispondo que são proibidas propagandas abusivas, assim considerando aquelas que exploram a pouca capacidade de julgamento das crianças.

As crianças menores são incapazes de discernir o que é importante, necessário, supérfluo, saudável ou nocivo. Talvez por ser tão genérico, esse artigo é mais um daqueles fenômenos que atingem nosso país, o das leis que "não pegam".

O descontrole e a fúria capitalista dos fabricantes tornaram nossas crianças e adolescentes um filão facilmente explorável. A busca do retorno financeiro substituiu preocupações com o consumismo e obesidade.

Texto de Sylvia Mendonça do Amaral, disponível no site [http://ultimainstancia.uol.com.br/noticia/34084.shtml], consultado em 09 de outubro de 2008.

ANEXO E – MATÉRIA DO SITE *VYA ESTELAR*

Ensine seu filho a comer corretamente

Grandes especialistas da área de nutrição infantil são unânimes em afirmar que a alimentação não deve ser feita apenas como meio de reposição de energia ou para o crescimento das crianças, mas como forma de proteger o organismo contra doenças e agressões ambientais, como as variações bruscas de temperatura, poluição e radioatividade

Por Jocelem Salgado

Atenção à alimentação das crianças nunca foi algo tão notável como nos últimos anos, tanto que a Organização Mundial de Saúde (OMS) nomeou 2005 como o ano da saúde da mãe e do filho. No Brasil, em junho, a Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS - reuniu os ministros da Saúde e do Meio Ambiente para discutir os temas no continente e também contemplou debates à saúde das crianças.

Estudos recentes da OPAS mostraram que as crianças brasileiras estão gordas como as americanas e anêmicas como as indianas. Enquanto a anemia atinge quase metade das nossas crianças, o sobrepeso já afeta 6,5 milhões de jovens com mais de 6 anos. A grande preocupação do Ministério da Saúde é que a criança desnutrida de hoje pode ser o obeso de amanhã, havendo uma relação intrínseca entre esses dois distúrbios alimentares presentes na vida da criança brasileira.

Todas essas notícias são ruins e apontam para o mesmo problema: hábitos alimentares e práticas de vida inadequadas. Na maioria dos casos, alimentação pobre em ferro ainda é a responsável pelo grande número de crianças com anemia. Não falta o que comer; falta uma dieta correta. É assim também com as crianças e adolescentes que estão acima do peso: elas não estariam comendo demais, mas estariam comendo de maneira inadequada.

A convivência da desnutrição lado a lado com a obesidade revela mais que desigualdades econômicas; revela uma grande carência de estímulos para uma dieta saudável. Nos dois casos, a criança acostumou-se com sanduíches, salgadinhos e refrigerantes e não foi devidamente estimulada a comer frutas, verduras e legumes. Os adultos à sua volta, pais, parentes, professores ou merendeiras, nunca as ensinaram como comer corretamente e nem imaginavam que poderiam estar comprometendo a saúde dessa criança.

Nesse cenário, em que quem ensina a comer é a TV, muitos pais se defrontam com o desafio de filhos que não ganham peso e de filhos que ganham peso demais. A solução está na reeducação alimentar, na adoção de uma dieta balanceada e saudável que muitas vezes pode encontrar resistência da parte dos filhos "mal acostumados". É preciso que aos poucos eles aprendam a gostar das frutas e legumes tanto quanto gostavam antes dos hambúrgueres e dos salgadinhos, e para isso, deve haver estímulos e esforços dos pais no sentido de oferecer aos seus filhos alimentos saudáveis.

Anemia, obesidade, fome oculta....

O organismo humano necessita receber através da alimentação 40 a 45 elementos indispensáveis para o seu bom desenvolvimento. Na criança, o déficit de um ou mais nutrientes causa prejuízo a algumas funções orgânicas, levando ao aparecimento de doenças carenciais, e tendo como consequência na vida adulta, um indivíduo menos produtivo e incapacitado para determinadas atividades.

Estudos mostram que no Brasil, o número de crianças que vai à escola sem ter feito um bom café da manhã chega em média a 30-40%, e isso ocorre em todas as classes sociais, inclusive nas mais favorecidas. Pesquisas recentes elaboradas pelo Ministério da Saúde e pela Opas, com base em entrevistas com milhares de crianças em todas as regiões, das capitais e

do interior confirmam que a anemia atinge quase metade das crianças brasileiras, um índice similar ao da Índia. Esse mesmo estudo mostra que 15% dos meninos e meninas vivendo no Brasil estão obesos, por conta de uma alimentação desequilibrada. Na década de 80, apenas 3% delas eram obesas.

Em uma criança, a obesidade atrapalha o crescimento e pode provocar a má formação das articulações e dos quadris. A médio e longo prazo, podem surgir hipertensão, colesterol elevado, diabetes e outros males cardíacos, e estimativas médicas mostram que oito de cada dez crianças obesas tornam-se adultos gordos. Com relação a anemia, sabe-se que não é necessariamente um problema típico de populações mais pobres ou de crianças mais magras. A alimentação inadequada faz com que a anemia apareça em todas as classes sociais e em crianças rechonchudas, que aparentemente gozam de excelente saúde. Tudo depende do que os pais põem no prato de seus filhos.

A médio-longo prazo, o crescimento físico e mental dessas crianças podem ficar retardados, e a fadiga, cansaço e falta de ar podem comprometer o rendimento escolar. Os estudos que avaliam os hábitos alimentares das crianças brasileiras informam que nos dias de hoje, prevalece o consumo excessivo de alimentos pobres em nutrientes e altamente calóricos, ricos em gorduras, açúcares simples e sódio, tais como salgadinhos, batata frita, sanduíches, doces e guloseimas, refrigerantes, etc.

A ingestão de frutas, hortaliças, cereais integrais, entre outros alimentos ricos em vitaminas, minerais, proteínas e fibras, importantes para o desenvolvimento infantil, é quase sempre desprezada.

Essas refeições com pouca variedade de alimentos e com excesso de gorduras, açúcares e sal, tem levado muitas crianças a um estado de saúde extremamente contraditório denominado "fome oculta". Esse estado que alia sobrepeso/obesidade com carência de nutrientes essenciais ao perfeito funcionamento do organismo não faz distinção de classe social, renda ou grau de escolaridade e contribui para o desenvolvimento de doenças a médio-longo prazo tais como o câncer, diabetes, cardiovasculares, entre outras. A fome oculta é lenta e silenciosa e não apresenta sintomas aparentes à curto prazo. O déficit de certos nutrientes, escassos na alimentação, vai com o tempo causando danos ao organismo da criança, cujas consequências se refletirão em sua vida adulta.

Dificuldade na escola X alimentação

É importante também que todos os pais saibam que um dos principais fatores que influenciam no rendimento escolar é a alimentação. Problemas como déficit de atenção, falta de concentração, hiperatividade, falta de memória, entre outros, podem muitas vezes estar ligados a erros alimentares.

Diversos estudos têm encontrado uma dificuldade escolar maior em crianças que consomem açúcar em excesso: balas, chocolates, refrigerantes, etc. Além disso, outros estudos associam as dificuldades de aprendizado a corantes e aditivos alimentares.

Deficiências nutricionais de vitaminas e minerais também podem causar ou agravar problemas de aprendizado, além de falta de apetite e cansaço. A carência de alguns micronutrientes contribui para a deficiência de serotonina, que além de afetar o humor pode ser causa de menor rendimento escolar. O zinco e a niacina, por exemplo, atuam no hipocampo que tem uma função importante no desenvolvimento da memória e nas emoções. No caso da deficiência de ferro, a dificuldade escolar pode surgir mesmo antes do aparecimento da anemia. Já o excesso, pode contribuir para o aumento dos radicais livres cerebrais causando dificuldade escolar.

Por isso, além de uma alimentação saudável em casa, é imprescindível que a criança faça um bom lanche na escola, com alimentos nutritivos, ricos em todos os nutrientes importantes para o seu bom rendimento escolar.

A importância de uma alimentação funcional

Atualmente, grandes especialistas da área de nutrição infantil são unânimes em afirmar que a alimentação não deve ser feita apenas como meio de reposição de energia ou para o crescimento das crianças, mas como forma de proteger o organismo contra doenças e agressões ambientais, como as variações bruscas de temperatura, poluição e radioatividade, além do estresse do dia-a-dia. As necessidades infantis de acordo com o conhecimento atual vão além da energia que os alimentos contém. Nossas crianças precisam de nutrientes e compostos bioativos que previnam doenças a longo prazo. É a Nutrição básica evoluindo para a Nutrição biomolecular, Nutracêutica e Alimentação Funcional.

Por isso, o consumo de alimentos fortificados com vitaminas e minerais deve ser incentivado, assim como o consumo de alimentos funcionais ricos em substâncias antioxidantes e com funções terapêuticas tais como soja, cereais integrais como aveia, frutas e hortaliças variadas e peixes marinhos.