

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de Moura

**O TRATAMENTO DOS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICO-GRAMATICAIIS EM
CONCURSOS PÚBLICOS (2010-2019)**

João Pessoa – PB
2024

LUCIELMA DE OLIVEIRA BATISTA MAGALHÃES DE MOURA

**O TRATAMENTO DOS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICO-GRAMATICAIIS EM
CONCURSOS PÚBLICOS (2010-2019)**

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, para a obtenção do título de Doutora em Linguística, sob orientação do Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira (UFPB).

João Pessoa – PB
2024



ATA DE DEFESA DE TESE DE
LUCIELMA DE OLIVEIRA BATISTA MAGALHÃES DE MOURA

Aos 05 dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e quatro (05/02/2024), às catorze horas, realizou-se, no Auditório de Multimídia C do CCHLA, a sessão pública de defesa de Tese intitulada "**O tratamento dos conhecimentos linguístico-gramaticais em concursos públicos (2010-2019)**", apresentada pelo(a) doutorando(a) **LUCIELMA DE OLIVEIRA BATISTA MAGALHÃES DE MOURA**, Graduado(a) em **Letras** pelo(a) **Universidade Federal de Campina Grande - UFCG**, orientando(a) do(a) Prof.(a). Dr(a) Francisco Eduardo Vieira da Silva (PROLING-UFPB), a qual concluiu os créditos para obtenção do título de **DOUTOR(A) EM LINGUÍSTICA**, área de concentração **Linguística e Práticas Sociais**, segundo encaminhamento do(a) Prof.(a). Dr(a). Jan Edson Rodrigues Leite, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof.(a). Dr(a). Francisco Eduardo Vieira da Silva (PROLING - UFPB), na qualidade de Orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(as) Professores(as) Doutores(as) Socorro Cláudia Tavares de Sousa (Examinadora/PROLING-UFPB), Tiago de Aguiar Rodrigues (Examinador/PROLING-UFPB), Leonardo Gueiros da Silva (Examinador/UFPB) e Normanda da Silva Beserra (Examinadora/IFPE). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente, Francisco Eduardo Vieira da Silva, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao (à) Doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua Tese e, em seguida, ser arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final sobre a Tese, à qual foi atribuído o conceito **APROVADA**. Proclamados os resultados pelo(a) Sr(a). Presidente, foram encerrados os trabalhos e, para constar, foi lavrada a presente ata que será assinada juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 05 de fevereiro de 2024.

Observações

O trabalho foi aprovado com louvor pela banca, devido à relevância social de seus resultados, seu rigor teórico e sua precisão metodológica. A banca examinadora fez algumas observações de forma e conteúdo, de modo que alguns ajustes precisarão ser realizados antes da entrega da versão final da tese.

Documento assinado digitalmente
gov.br FRANCISCO EDUARDO VIEIRA DA SILVA
Data: 06/03/2024 19:06:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Francisco Eduardo Vieira da Silva
(Presidente da Banca Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br LEONARDO GUEIROS DA SILVA
Data: 06/03/2024 16:24:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Socorro Cláudia Tavares de Sousa
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Leonardo Gueiros da Silva
(Examinador)

Documento assinado digitalmente
gov.br TIAGO DE AGUIAR RODRIGUES
Data: 13/03/2024 17:27:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br NORMANDA DA SILVA BESERRA
Data: 13/03/2024 11:29:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Tiago de Aguiar Rodrigues
(Examinador)

Prof(a). Dr(a). Normanda da Silva Beserra
(Examinadora)

ERRATA: Onde se lê "louvou", lê-se "louvor".

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B333t Batista, Lucielma de Oliveira.
 O tratamento dos conhecimentos linguístico-gramaticais em
 concursos públicos (2010-2019) / Lucielma de Oliveira Batista. -
 João Pessoa, 2024.
 409 f. : il.

 Orientação: Francisco Eduardo Vieira.
 Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

 1. Linguística aplicada. 2. Concurso público.
 3. Gramática tradicional. 4. Tradição sociodiscursiva.
 5. Política linguística. I. Vieira, Francisco Eduardo. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'33(043)

LUCIELMA DE OLIVEIRA BATISTA MAGALHÃES DE MOURA

**O TRATAMENTO DOS CONHECIMENTOS LINGUÍSTICO-GRAMATICAIIS EM
CONCURSOS PÚBLICOS (2010-2019)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

TESE APROVADA PELA BANCA
EXAMINADORA:

Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira (orientador)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PROLING

Profa. Dra. Socorro Cláudia Tavares de Sousa (examinadora interna)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PROLING

Prof. Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues (examinador interno)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB/PROLING

Prof. Dr. Dr. Leonardo Gueiros da Silva (examinador externo)
Universidade Federal da Paraíba – UFPB/DLPL

Profa. Dra. Normanda da Silva Beserra (examinadora externa)
Instituto Federal de Pernambuco – IFPE

João Pessoa – PB
2024

Para Zezé e Lucinha,
Meus amados pais.

AGRADECIMENTOS

A minha calorosa gratidão, regada com afeto e boas recordações,

A Deus, por sempre guiar as minhas escolhas, segurar a minha mão e caminhar ao meu lado em mais esta jornada, que aqui, com este produto, finda o ciclo. Antes da mínima realização pessoal que este estudo representa, o trabalho consubstanciado nesta tese é uma contribuição social, cujas reflexões e resultados levantados espero que se unam a muitas outras vozes que se voltam para grupos minoritários. Meu desejo é que, unindo-se a outras vozes, esta investigação produza algum impacto positivo sobre essas vidas em minoria, notadamente àquelas para quem a educação e o acesso à escola pública de qualidade são distintivos.

Ao meu orientador, Dr. Francisco Eduardo Vieira, pela orientação honesta, segura, compromissada, enriquecedora e saudável; pelas palavras plenas de estímulo e de crítica, na hora e na medida certa ao longo desses quatro anos de estudo e pesquisa. Muita sorte a minha tê-lo como mentor neste itinerário e poder contar com o seu direcionamento tão competente.

Às professoras Dra. Andrea Silva Ponte (UFPB) e Dra. Olga Ferreira Coelho Sansone (USP) pela apreciação refinada de cada um dos capítulos da versão lida e pela rica e generosa interlocução na ocasião de qualificação desta pesquisa.

Aos professores examinadores Dra. Normanda da Silva Beserra (IFPE), Dr. Leonardo Gueiros da Silva (UFPB), Dr. Tiago de Aguiar Rodrigues (UFPB) e Dra. Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB), por terem gentilmente aceitado compor a banca examinadora de defesa da tese e por todas as contribuições realizadas a este trabalho na ocasião da defesa. Estendo meu agradecimento às professoras examinadoras suplentes Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB) e Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (UFPB), pela igual disponibilidade na composição da banca examinadora.

Aos professores que fizeram parte da minha formação no curso de doutorado, a quem agradeço imensamente o aprofundamento dos meus conhecimentos na ocasião de cumprimento das disciplinas, em especial aos professores Socorro Cláudia, Gustavo Estivalet, Ferrari Neto, Angélica Furtado da Cunha e novamente Francisco Eduardo Vieira – vinculados ao Proling-UFPB; além da professora Anna Christina Bentes, vinculada ao IEL-Unicamp.

Aos companheiros do grupo de pesquisa *Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas (HGEL)* pelas produtivas trocas e ricas interlocuções nesses últimos anos nos quais estive cursando o doutorado. Meu agradecimento se entende em razão da leitura e das contribuições a esta pesquisa em sua versão preliminar, quando a pesquisa ainda estava se definindo, especialmente aos queridos membros Mariana Maris, Fábio Albert, Anderson Silva, Tamires Santiago, na condição de estudantes; e aos queridos professores Leonardo Gueiros e Carlos Alberto Faraco pelos olhares críticos e aguçados e pelas sugestões muito pertinentes. Estendo o meu agradecimento aos demais membros do grupo, pelas produtivas discussões na ocasião da passagem mais demorada ou mais breve de cada um deles pelos encontros semanais do HGEL, desde o período em que iniciei minha participação: Emily Medeiros, Emanuela Rodrigues, Ana Beatriz Almeida, Giselle Mayra, Natássia Ribeiro, Addison Santos, Anna

Beatriz Tavares, Laura Lucena, Reginaldo Ponciano, Fábio Ronne e Antônia Caroline. Durante todos os dias dos últimos quatro anos tive a certeza de que estive no lugar certo, dialogando com as pessoas certas.

Àqueles que presenciaram a elaboração desse trabalho e acompanharam de perto a minha prazerosa, porém laborosa e desafiadora caminhada: Ana Letícia e Laísa Éllen, minhas doces meninas, com as quais aprendo, diariamente, a encontrar um novo e mais vívido sentido para a vida; Euriston, meu companheiro de vida, com quem muito aprendo sobre coragem. Vocês foram (e continuam sendo) meu abrigo.

Aos meus pais, Maria Lúcia e José Fernandes, meus maiores exemplos de bravura, resiliência e bondade; aos meus irmãos, Hélder Fernandes e Hélio Fernandes, pelas tantas memórias e afetos compartilhados; às minhas cunhadas, Clarissa e Mikaela, pelo carinho de sempre; às minhas sobrinhas e sobrinho, Heloísa, Helena e Bernardo, pela ternura e amor que me enchem o coração; às minhas avós Silvina (em memória) e Severina e aos demais familiares, pelo muito que são na vida que compartilhamos. Vocês são parte disso. Estendo o meu agradecimento à minha comadre Maria, pelas orações, e à Jerusa, pelo suporte no cuidado com as minhas meninas e com o meu lar.

Aos amigos que torcem por mim e vibram com meu percurso e aprendizado. Estendo este agradecimento àqueles a quem a vida acadêmica trouxe para perto de mim, em maior ou menor grau: Tamires Santiago, Mariana Maris, Emily Medeiros, Fábio Albert, Anderson Silva, Emanuela Rodrigues e Rayssa Moreira, pelo encontro de propósitos, pelas partilhas e momentos de afeto e incentivo, cada um ao seu modo e com a sua individualidade, pessoas muito especiais por quem fui acolhida e acolhi; às queridas Clara Regina e Marcela Eulálio por termos compartilhado, juntas, a aprovação do doutorado, lá em 2020 e por toda trajetória de incentivos mútuos e cuidados sinceros que se estendem para além do mundo acadêmico; aos amigos e colegas técnicos administrativos e professores da UEPB e aos gestores e colegas professores do Município de Boqueirão que se alegraram comigo na ocasião da minha aprovação, em especial à Aymée Silveira que, pelo seu exemplo, despertou em mim a vontade de reingressar à vida acadêmica; à professora Karyne Silveira e à gestora Rosália pelas palavras de incentivo.

Aos secretários do Proling, Valberto Cardoso e Ronil Ferraro, pela assistência prestada à frente da secretaria do Programa; aos coordenadores do Proling, professor Jan Edson Rodrigues e professora Marianne Cavalcante, pelos esforços e dedicação ao Programa; ao coordenador de Avaliações Práticas e Específicas do Cebraspe, Marcos Vinícius do Nascimento, que gentilmente se colocou à disposição em relação ao compartilhamento a acervos mais antigos da banca Cebraspe.

À Universidade Estadual da Paraíba e à Secretaria de Educação do Município de Boqueirão pela autorização do meu afastamento para capacitação; de forma mais que especial, aos meus queridos alunos, aos que já foram e aos que virão a ser, a quem reafirmo meu compromisso e propósito como educadora.

A todos que contribuíram indiretamente para a elaboração desta tese. Estendo minha afetuosa gratidão a todos os professores que fizeram parte de toda a minha jornada como

estudante. Faço questão de registrar os nomes das queridas Creuza, Marisa, Francisquinha, Vitória, Iêda e Marli.

Um brado de viva à escola pública, de onde em vim e a quem devo os resultados desta pesquisa.

“A pesquisa é um modo de reconstruir a vida social ao tentar entendê-la”

(Luiz Paulo da Moita Lopes, *Linguística Aplicada e vida contemporânea*, 2006b, p. 84).

BATISTA, Lucielma de Oliveira. **O tratamento dos Conhecimentos linguístico-gramaticais em concursos públicos (2010-2019)**. 2024. 410 fls. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

RESUMO

Esta tese investiga os conhecimentos linguístico-gramaticais em provas de concursos públicos realizados em âmbito nacional, no interstício de um decênio. Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa está situada primordialmente na Linguística Aplicada, em sua perspectiva transdisciplinar e social aplicada (Cavalcanti, 1986; Moita Lopes, 1996, 2006, 2013; Celani, 1998), e, secundariamente, nos campos da Política Linguística (Cooper, 1989; Schiffman, 2006; Spolsky, 2009; Shohamy, 2006, 2009) e da Historiografia da Linguística (Koerner, 1996; Swiggers, 1990, 2013). Partimos da percepção de um cenário distinto para o tratamento dos conhecimentos linguístico-gramaticais em provas de concursos públicos *vs.* contexto de ensino, relação a partir da qual levantamos elementos para defender a tese de que os concursos públicos não têm cumprido seu propósito como instrumento isonômico e democrático na seleção de candidatos para ocupação de cargos públicos. A pesquisa é norteadada por um viés linguístico, no qual se observam as categorias *níveis de análise linguístico-gramatical e abordagem*; e por um viés sociopolítico, no qual se busca avaliar o concurso público como um instrumento efetivamente democrático na seleção de candidatos. Para a análise, foram selecionados 118 *programas de estudo* apresentados em editais de concursos e 1962 *questões objetivas* constantes em provas escritas de certames de nível superior e médio, para diversos cargos, de concursos realizados no período de 2010 a 2019. A fim de responder às questões de pesquisa vinculadas à frente linguística, (i) realizamos um mapeamento acerca da distribuição quantitativa dos conteúdos, considerando os *níveis de análise linguístico-gramatical (fonético-fonológico, morfossintático, semântico e textual)* e das *abordagens (tradicional e sociodiscursiva)* observados nos programas de estudo e nas questões objetivas; (ii) estabelecemos relações de continuidades e descontinuidades, convergências e divergências, entre as categorias de análise; e (iii) observamos o atravessamento das diferentes tradições de pesquisa nos programas de estudo e nas questões objetivas. Já com o propósito de responder às questões vinculadas à frente sociopolítica, (iv) buscamos compreender a atual configuração dos concursos públicos a partir do levantamento de elementos de natureza externa aos certames e (v) discutimos o (não) atendimento do concurso público como instrumento efetivamente democrático e isonômico. Os resultados da frente linguística atestam (i) a preferência na exploração do nível *morfossintático* da língua e (ii) a predominância da *abordagem tradicional* nas provas de língua portuguesa de níveis de escolaridade superior e médio. Esses achados ratificam a produtividade da exploração da língua na dimensão morfossintática e a tendência normativa que direciona para a valorização de um padrão gramatical idealizado. A análise referente à frente sociopolítica desvela o concurso público como uma ferramenta pouco democrática na seleção de candidatos, em razão, notadamente, da sua constituição como um mecanismo social de política linguística – ao alimentar crenças sobre a língua, projetar ideologias linguísticas excessivamente normativas, deslegitimar as variedades linguísticas do português brasileiro e eleger um perfil social para ocupação dos cargos públicos. Com estas constatações, ratificamos a tese defendida e apontamos a necessidade de (i) desenvolvermos uma consciência coletiva sobre a normatividade; (ii) discutirmos as relações de poder e as implicações sociais do domínio da norma-padrão; (iii) pensarmos um ensino de língua portuguesa que contemple os objetivos propostos para o ensino de língua (a heterogeneidade da língua, a sistematicidade gramatical, a interatividade que constitui e modela os usos linguísticos), como atenção ao domínio da norma empregada em situações sociais; e (iv) pensarmos estratégias de tratamento da língua em concursos públicos mais justas e condizentes com as atribuições dos cargos.

Palavras-chave: Concurso público. Gramática Tradicional. Tradição Sociodiscursiva. Linguística Aplicada. Política Linguística.

RESUMEN

Esta tesis investiga los conocimientos lingüístico-gramaticales en pruebas de concursos públicos realizados a nivel nacional en el transcurso de una década. Desde el punto de vista teórico-metodológico, la investigación se sitúa primordialmente en la Lingüística Aplicada desde una perspectiva transdisciplinar y social aplicada (Cavalcanti 1986; Moita Lopes 1996, 2006, 2013; Celani 1998) y secundariamente en los campos de la Política Lingüística (Cooper 1989; Schiffman 2006; Spolsky 2009; Shohamy 2006, 2009) y de la Historiografía de la Lingüística (Koerner 1996; Swiggers 1990, 2013). Partimos de la percepción de un escenario distinto para el tratamiento de los conocimientos lingüístico-gramaticales en pruebas de concursos públicos vs. contexto de enseñanza, a partir del cual recopilamos elementos para defender la tesis de que los concursos públicos no han cumplido su propósito como instrumento isonómico y democrático en la selección de candidatos para ocupar cargos públicos. La investigación está guiada por un enfoque lingüístico en el que se observan las categorías de niveles de análisis lingüístico-gramatical y enfoque; y por un enfoque sociopolítico en el que se busca evaluar el concurso público como un instrumento efectivamente democrático en la selección de candidatos. Para el análisis se seleccionaron 118 programas de estudio presentados en convocatorias de concursos y 1962 preguntas objetivas incluidas en pruebas escritas de certámenes de nivel superior y medio para diversos cargos en concursos realizados en el período de 2010 a 2019. Con el fin de responder a las preguntas de investigación vinculadas al frente lingüístico: (i) realizamos un mapeo acerca de la distribución cuantitativa de los contenidos considerando los niveles de análisis lingüístico-gramaticales (fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico y textual) y de los enfoques (tradicional y sociodiscursivo) observados en los programas de estudio y en las preguntas objetivas; (ii) establecimos relaciones de continuidades y discontinuidades, convergencias y divergencias entre las categorías de análisis; y (iii) observamos la influencia de las diferentes tradiciones de investigación en los programas de estudio y en las preguntas objetivas. Con el propósito de responder a las preguntas vinculadas al frente sociopolítico: (iv) buscamos comprender la configuración actual de los concursos públicos a partir de la recopilación de elementos de naturaleza externa a los certámenes y (v) discutimos el (no) cumplimiento del concurso público como instrumento efectivamente democrático e isonómico. Los resultados del frente lingüístico atestiguan: (i) la preferencia en la exploración del nivel morfosintáctico de la lengua y (ii) la predominancia del enfoque tradicional en las pruebas de lengua portuguesa de niveles de escolaridad superior y medio. Estos hallazgos ratifican la productividad de la exploración de la lengua en la dimensión *morfosintáctica* y la tendencia normativa que dirige hacia la valorización de un patrón gramatical idealizado. El análisis referente al frente sociopolítico revela el concurso público como una herramienta poco democrática en la selección de candidatos debido, notablemente, a su constitución como un mecanismo social de política lingüística – al alimentar creencias sobre la lengua, proyectar ideologías lingüísticas excesivamente normativas, deslegitimar las variedades lingüísticas del portugués brasileño y elegir un perfil social para la ocupación de los cargos públicos. Con estas constataciones, ratificamos la tesis defendida y señalamos la necesidad de: (i) desarrollar una conciencia colectiva sobre la normatividad; (ii) discutir las relaciones de poder y las implicaciones sociales del dominio de la norma-patrón; (iii) pensar en una enseñanza de lengua portuguesa que contemple los objetivos propuestos para la enseñanza de la lengua (la heterogeneidad de la lengua, la sistematicidad gramatical, la interactividad que constituye y modela los usos lingüísticos) con atención al dominio de la norma empleada en situaciones sociales; y (iv) pensar en estrategias de tratamiento de la lengua en concursos públicos más justas y acordes con las atribuciones de los cargos.

Palabras clave: Concurso público, Gramática Tradicional, Tradición Sociodiscursiva, Lingüística Aplicada, Política Lingüística.

ABSTRACT

This thesis investigates the linguistic-grammatical knowledge in tests of public tenders held at national level, in the interstice of a decade. From a theoretical-methodological point of view, the research is primarily located in Applied Linguistics, in its transdisciplinary and applied social perspective (Cavalcanti, 1986; Moita Lopes, 1996, 2006, 2013; Celani, 1998), and, secondarily, in the fields of Linguistic Policy (Cooper, 1989; Schiffman, 2006; Spolsky, 2009; Shohamy, 2006, 2009) and Historiography of Linguistics (Koerner, 1996; Swiggers, 1990, 2013). We start from the perception of a different scenario for treatment of linguistic-grammatical knowledge in public exams vs. teaching context, from which we raise elements to defend the thesis that public exams have not fulfilled their purpose as an isonomic and democratic instrument in selecting candidates for public office. The research is guided by a linguistic bias, in which categories' *levels of language analysis* and *approach* are observed; and by a sociopolitical bias, in which the public tender is evaluated as an effectively democratic instrument in the selection of candidates. For the analysis, 118 *study programs* presented in the calls for tenders and 1962 *objective questions* contained in written tests of higher and middle level competitions, for various positions, of tenders held in the period from 2010 to 2019 were selected. In order to answer the research questions linked to the linguistic front, (i) we mapped the quantitative distribution of the contents, considering the *levels of linguistic-grammatical analysis* (*phonetic-phonological, morphosyntactic, semantic and textual*) and the *approaches* (*traditional and sociodiscursive*) observed in the study programs and in the objective questions; (ii) we established relationships of continuities and discontinuities, convergences and divergences, between the categories of analysis; and (iii) we observed the crossing of the different research traditions in the study programs and in the objective questions. In order to answer the questions related to the socio-political front, (iv) we sought to understand the current configuration of public tenders from the survey of elements of an external nature to the contests and (v) we have discussed the (non-) attendance of the public tender as an effectively democratic and isonomic instrument. The results of the linguistic front attest to (i) the preference in the exploration of language's *morphosyntactic* level and (ii) predominance of the *traditional approach* in portuguese language tests of public competitions of higher and secondary education levels. These findings confirm the productivity of language exploration in the morphosyntactic dimension and normative tendency that leads to valorization of an idealized grammatical pattern. Analysis regarding the socio-political front reveals the public tender as a not so democratic tool in selecting candidates, due, notably, to its constitution as a social mechanism of linguistic policy – by fostering beliefs about language, projecting excessively normative linguistic ideologies, delegitimizing linguistic varieties of brazilian portuguese and electing a social profile to occupy public positions. With these findings, we ratify the thesis defended and point out the need to (i) develop a collective consciousness about normativity; (ii) discuss the power relations and social implications of the standard norm domain; (iii) think of a portuguese language teaching that contemplates the proposed objectives for language teaching (the heterogeneity of the language, the grammatical systematics, the interactivity that constitutes and models linguistic uses), as attention to the norm domain used in social situations; and (iv) think of language treatment strategies in public competitions that are fairer and more consistent with the duties of the positions.

Keywords: Public tender. Traditional Grammar. Sociodiscursive Tradition. Applied Linguistics Linguistic Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Relação entre as abordagens – tradicional, formal e sociodiscursiva.....	46
Quadro 2 – Materiais de língua portuguesa com direcionamento para concursos públicos.....	55
Quadro 3 – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre a temática concurso público em distintas áreas disciplinares.....	76
Quadro 4 – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre a temática concurso público na área da Linguística.....	85
Quadro 5 – Levantamento bibliográfico de artigos sobre a temática concurso público em distintas áreas disciplinares	91
Quadro 6 – Reapresentação da distinção entre ensino de gramática tradicional vs. prática de análise linguística	106
Quadro 7 – Primeira lista de bancas para composição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	139
Quadro 8 – Segunda lista de bancas para composição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	140
Quadro 9 – Lista final de bancas para composição do <i>corpus</i> da pesquisa.....	141
Quadro 10 – Legenda de código alfanumérico empregado na identificação dos certames....	152
Quadro 11 – Legenda de código alfanumérico empregado na identificação das provas objetivas	152
Quadro 12 – Modelo de ficha elaborada para cada certame constituinte do <i>corpus</i>	153
Quadro 13 – Levantamento dos certames e das provas da banca CBP	155
Quadro 14 – Levantamento dos certames e das provas da banca FCC	156
Quadro 15 – Levantamento dos certames e das provas da banca FGV.....	158
Quadro 16 – Síntese da seleção e delimitação dos conteúdos presentes nos programas de estudo e nas questões objetivas.....	160
Quadro 17 – Programa de estudo com mistura de níveis de análise	164
Quadro 18 – Opção metodológica para conteúdos com mistura de níveis de análise.....	165
Quadro 19 – Sistematização dos conteúdos quando único item.....	166
Quadro 20 – Sistematização dos conteúdos quando especificado.....	166
Quadro 21 – Sistematização dos conteúdos quando itens distintos	166
Quadro 22 – Sistematização dos conteúdos quando itens distintos (ii).....	167
Quadro 23 – Sistematização de conteúdos na individualização do item.....	167
Quadro 24 – Sistematização de conteúdos na individualização do item (ii)	167
Quadro 25 – Diversidade terminológica na descrição do conteúdo <i>crase</i>	168

Quadro 26 – Diversidade na descrição do conteúdo <i>mecanismos de coesão textual</i>	169
Quadro 27 – Renomeação de conteúdos apresentados nos programas de estudo de edital....	170
Quadro 28 – Quantitativo de itens de <i>compreensão de texto</i> nos programas de estudo	171
Quadro 29 – Conteúdos sobre <i>compreensão de texto</i>	171
Quadro 30 – Síntese dos conteúdos explorados nos programas de estudo.....	175
Quadro 31 – Outros itens observados nos programas de estudo	177
Quadro 32 – Identificação dos níveis de análise linguístico-gramatical no programa de estudo	178
Quadro 33 – <i>Continuum</i> entre abordagem tradicional e abordagem sociodiscursiva	180
Quadro 34 – Relação entre diretrizes epistemológicas da gramática tradicional e diretrizes pedagógicas da tradição sociodiscursiva	184
Quadro 35 – Correlação entre terminologia e abordagem.....	185
Quadro 36 – Correlação entre unidade de análise e abordagem	186
Quadro 37 – Contagem de itens a partir de diferentes abordagens	187
Quadro 38 – Sistematização quanto à classificação da abordagem.....	188
Quadro 39 – Sistematização dos conteúdos quanto à coerência entre item e subitem.....	188
Quadro 40 – Legenda de código alfanumérico empregado na identificação das questões objetivas.....	191
Quadro 41 – Síntese dos conteúdos explorados nas questões objetivas.....	209
Quadro 42 – Correlação entre unidade máxima de análise e abordagem.....	220
Quadro 43 – Diversidade de unidades linguísticas e terminologias empregadas nos enunciados das questões	222
Quadro 44 – Correlação entre conteúdo focado e abordagem.....	223
Quadro 45 – Correlação entre propósito da questão e abordagem	225
Quadro 46 – Enunciados com ênfase na correção	226
Quadro 47 – Enunciados neutros.....	227
Quadro 48 – Enunciados com menção ao contexto.....	228
Quadro 49 – Aspectos considerados na distinção entre as abordagens	230
Quadro 50 – Enunciados com ênfase na correção conjugada a outro elemento	235
Quadro 51 – Indicação do nível de análise linguístico-gramatical e da abordagem	237
Quadro 52 – Legenda empregada na classificação dos conteúdos.....	237
Quadro 53 – Ilustração de avaliação operacionalizada com os programas de estudo	237

Quadro 54 – Possibilidades de interrelação entre níveis de análise e abordagens para os programas de estudo	239
Quadro 55 – Conhecimentos avaliados em provas discursivas	242
Quadro 56 – Relação dos certames por fase e por nível de escolaridade para a banca CBP .	245
Quadro 57 – Relação dos certames por fase e por nível de escolaridade para a banca FCC .	246
Quadro 58 – Relação dos certames por fase e por nível de escolaridade para a banca FGV .	247
Quadro 59 – Apresentação de cálculo empregado na obtenção da porcentagem para análise longitudinal das abordagens	297
Quadro 60 – Diversidade na forma de nomear os conteúdos apresentados nos programas de estudo.....	310
Quadro 61 – Diversidade de nuances na descrição de programas de estudo equivalentes	310
Quadro 62 – Formas alternadas para o mesmo conteúdo nos programas de estudo	311
Quadro 63 – Terminologia revelando o foco.....	311
Quadro 64 – Planificação dos conteúdos para as três bancas.....	312
Quadro 65 – Distribuição dos conteúdos para programas de estudo e para questões objetivas	323
Quadro 66 – Identificação de itens indicativos da tradição sociodiscursiva	329
 Tabela 1– Seleção de certames por amostragem	155
Tabela 2 – Síntese da distribuição quantitativa de editais válidos, programas de estudo e provas objetivas por nível de escolaridade e por banca	159
Tabela 3 – Distribuição quantitativa dos programas de estudo por nível de escolaridade e por banca.....	163
Tabela 4 – Sistematização dos itens desconsiderados nos programas de estudo	171
Tabela 5 – Quantitativo de itens linguístico-gramaticais e de compreensão de texto nos programas de estudo	173
Tabela 6 – Quantitativo de itens de compreensão de texto para nível superior e nível médio nos programas de estudo	174
Tabela 7 – Distribuição quantitativa das provas objetivas por nível de escolaridade e por banca	189
Tabela 8 – Distribuição dos distintos modelos de questões objetivas por banca para o nível superior	197

Tabela 9 – Distribuição dos distintos modelos de questões objetivas por banca para o nível médio	198
Tabela 10 – Síntese da distribuição dos distintos modelos de questões	199
Tabela 11 – Quantitativo de questões de compreensão de texto por número de questões	205
Tabela 12 – Quantitativo de questões linguístico-gramaticais e de compreensão de texto por número de questões	206
Tabela 13 – Quantitativo de itens linguístico-gramaticais e de compreensão de texto por número de conteúdos	207
Tabela 14 – Quantitativo de itens de compreensão de texto por número de conteúdos	208
Tabela 15 – Quantificação da presença de língua portuguesa nas provas objetivas	241
Tabela 16 – Relação das provas objetivas por nível de escolaridade do cargo	243
Tabela 17 – Quantificação do número de editais por banca contemplando a disciplina Língua Portuguesa	244
Tabela 18 – Recorrência dos conteúdos mencionados nos programas de estudo	251
Tabela 19 – Recorrência dos conteúdos contemplados nas questões objetivas	260
Tabela 20 – Quantificação dos conteúdos contemplados nos programas de estudo por nível de análise linguístico-gramatical e por abordagem para nível superior	268
Tabela 21 – Quantificação dos conteúdos contemplados nos programas de estudo por nível de análise da língua e por abordagem para nível médio	270
Tabela 22 – Quantificação dos conteúdos contemplados nas questões objetivas por nível de análise da língua e por abordagem para nível superior	272
Tabela 23 – Quantificação dos conteúdos contemplados nas questões objetivas por nível de análise da língua e por abordagem para nível médio	274
Tabela 24 – Distribuição dos níveis de análise linguístico-gramaticais presentes nos programas de estudo por banca e por nível de escolaridade	277
Tabela 25 – Distribuição dos níveis de análise linguístico-gramatical nos itens presentes nas questões objetivas por banca e por nível de escolaridade	280
Tabela 26 – Síntese da distribuição dos programas de estudo por banca e por nível de escolaridade	287
Tabela 27 – Síntese da distribuição da abordagem nas questões objetivas por banca e por nível de escolaridade	290
Tabela 28 – Síntese da média anual para a distinção entre as abordagens por porcentagem – conteúdos programáticos – relativas aos certames de nível superior	299

Tabela 29 – Síntese da média anual para a distinção entre as abordagens por porcentagem – conteúdos programáticos – relativas aos certames de nível médio	300
Tabela 30 – Síntese da média anual para a distinção entre as abordagens por porcentagem – questões objetivas – relativas aos certames de nível superior	304
Tabela 31 – Síntese da média anual para a distinção entre as abordagens por porcentagem – questões objetivas – relativas aos certames de nível médio	305
Tabela 32 – Equivalência entre conteúdos mencionados nos programas de estudo e conteúdos contemplados nas questões objetivas	319
Figura 1 – Conteúdos presentes no programa de estudo	44
Figura 2 – Conteúdo explícito nas questões objetivas.....	44
Figura 3 – Conteúdo implícito nas questões objetivas	45
Figura 4 – Questão ilustrativa de abordagem tradicional com o conteúdo concordância nominal	47
Figura 5 – Questão ilustrativa de abordagem sociodiscursiva com o conteúdo concordância verbal	48
Figura 6 – Distribuição dos níveis de análise linguístico-gramatical	49
Figura 7 – Etapas de pesquisas em Linguística Aplicada.....	112
Figura 8 – Relação das disciplinas com objetos de estudos e entre si.....	119
Figura 9 – Mecanismos sociais que influenciam as práticas linguísticas.....	128
Figura 10 – Relações dos testes de língua com as ideologias e as práticas linguísticas.....	129
Figura 11 – Níveis das formulações linguísticas	133
Figura 12 – Especificação das habilidades e conhecimentos contemplados nas provas de fase objetiva	143
Figura 13 – Apresentação de gráfico com dados relativos ao número de certames federais (1995-2010)	146
Figura 14 – Distribuição longitudinal dos certames no decênio 2010-2019	147
Figura 15 – Cópia de tela da página eletrônica utilizada na busca dos certames	151
Figura 16 – Código QR bidimensional – fichas individuais dos certames (2010-2019).....	154
Figura 17 – Programa de estudo apresentado em edital	162
Figura 18 – Distribuição dos níveis de análise linguístico-gramatical	177
Figura 19 – Questão ilustrativa de abordagem próxima à abordagem formal.....	179
Figura 20 – Eixos e diretrizes constitutivos da gramática tradicional	182

Figura 21 – Diretrizes pedagógicas da tradição sociodiscursiva	183
Figura 22 – Código QR bidimensional – questões de nível superior e de nível médio (2010-2019).....	191
Figura 23 – Cópia de tela de formato de questão de múltipla escolha	193
Figura 24 – Questão no formato de julgamento de certo ou errado com uma assertiva	193
Figura 25 – Questão no formato de julgamento de certo ou errado com quatro assertivas....	194
Figura 26 – Questão no formato misto	195
Figura 27 – Questão monoconteúdo.....	201
Figura 28 – Questão multiconteúdos com um conteúdo por alternativa	201
Figura 29 – Questão multiconteúdo com dois ou mais conteúdos por alternativa	202
Figura 30 – Questão multiconteúdo com repetição de conteúdo por alternativas.....	203
Figura 31 – Questão de conhecimento linguístico-gramatical e de compreensão de texto	204
Figura 32 – Questão de <i>compreensão de texto</i>	205
Figura 33 – Questão de <i>compreensão de texto</i> com foco na organização textual, retórica e discursiva.....	205
Figura 34 – <i>Coerência</i> como conteúdo.....	211
Figura 35 – <i>Coerência</i> como aspecto considerado na avaliação	211
Figura 36 – Exploração do nível fonético-fonológico.....	212
Figura 37 – Exploração do nível morfossintático.....	213
Figura 38 – Exploração do nível semântico	213
Figura 39 – Exploração do nível textual.....	214
Figura 40 – Particularidade do conteúdo em relação ao nível de análise.....	214
Figura 41 – Questão ilustrativa de sobreposição de nível de análise da língua.....	215
Figura 42 – Questão ilustrativa de sobreposição de nível de análise da língua.....	215
Figura 43 – Questão ilustrativa de abordagem tradicional	216
Figura 44 – Questão com abordagem tradicional sem tratamento classificatório	217
Figura 45 – Questão com abordagem tradicional sem tratamento classificatório (ii).....	218
Figura 46 – Questão com abordagem tradicional sem tratamento classificatório (iii).....	218
Figura 47 – Questão com abordagem tradicional.....	219
Figura 48 – Questão ilustrativa de abordagem sociodiscursiva	220
Figura 49 – Questão restrita ao limite do período	221
Figura 50 – Questão extensiva ao nível textual.....	221
Figura 51 – Questão sociodiscursiva	222

Figura 52 – Questão com foco na dimensão linguística.....	224
Figura 53 – Questão com foco na dimensão extralinguística.....	224
Figura 54 – Questão abordagem tradicional com foco na norma.....	225
Figura 55 – Questão tradicional com foco na metalinguagem	227
Figura 56 – Questão sociodiscursiva com foco na variação.....	228
Figura 57 – Questão com foco nos efeitos de sentido	228
Figura 58 – Questão ilustrativa da finalidade da questão	229
Figura 59 – Questão cuja abordagem define o conteúdo.....	231
Figura 60 – Questão cujo conteúdo define a abordagem	231
Figura 61 – Questão ilustrativa de abordagem sociodiscursiva do ponto de vista da forma..	232
Figura 62 – Questão com abordagem sociodiscursiva sem interacionismo	233
Figura 63 – Questão com abordagem sociodiscursiva sem interacionismo (ii)	233
Figura 64 – Questão com foco na correção gramatical	234
Figura 65 – Questão com foco na correção e no sentido.....	234
Figura 66 – Questão com foco no sentido	235
Figura 67 – Ilustração de avaliação operacionalizada com as questões objetivas.....	238
Figura 68 – Programa de estudo comum para nível superior e nível médio	255
Figura 69 – Programa de estudo distinto para nível superior e nível médio	256
Figura 70 – Programa de estudo distinto para nível superior e nível médio	257
Figura 71 – Programas de estudo peculiares	258
Figura 72 – Questão sem distinção de complexidade – CBP – nível superior.....	263
Figura 73 – Questão sem distinção de complexidade – CBP – nível médio.....	264
Figura 74 – Questão sem distinção de complexidade – FGV – nível superior	264
Figura 75 – Questão sem distinção de complexidade – FGV – nível médio.....	265
Figura 76 – Questão sem distinção de complexidade – FCC – nível superior.....	266
Figura 77 – Questão sem distinção de complexidade – FCC – nível médio	266
Figura 78 – Questão de identificação de redação clara e correta	284
Figura 79 – Questão de concurso público aplicada em 1948	285
Figura 80 – Questão sobre <i>coesão por substituição</i>	333
Figura 81 – Questões sobre <i>coesão textual</i>	333
Figura 82 – Questão sobre <i>tipologia textual</i>	334
Figura 83 – Questão sobre <i>tipologia textual</i> (ii).....	334
Figura 84 – Questão sobre <i>gênero textual</i>	335

Figura 85 – Questão sobre <i>gênero textual</i>	336
Figura 86 – Questão sobre <i>variação linguística</i>	336
Figura 87 – Questão sobre <i>paralelismo sintático</i>	337
Figura 88 – Questão sobre <i>coerência</i>	337
Figura 89 – Questão com <i>coerência</i> como elemento a ser considerado na avaliação	338
Figura 90 – Questão sobre <i>intertextualidade</i>	338
Figura 91 - Questão sobre <i>clivagem</i>	339
Figura 92 – Questão ilustrativa de abordagem sociodiscursiva do ponto de vista estrutura ..	340
Figura 93 – Edital para cargo de escrivão	349
Figura 94 – Noticiário sobre seleção para cargo de auxiliar e praticante de escritório	350
Figura 95 – Noticiário sobre vagas para cargo de Diplomata	351
Figura 96 – Prova objetiva para o cargo de Escrivão de polícia	352
Figura 97 – Questões sobre conteúdos diversos	354
Figura 98 – Divisão da gramática em três partes de acordo com a NGB	365
Figura 99 – Classificação das palavras de acordo com a NGB	365
Figura 100 – Divisão da sintaxe de acordo com a NGB	365
Figura 101 – Subclassificação do artigo de acordo com a NGB	366
Figura 102 – Especificação de nomenclatura para fatos gramaticais	366
 Gráfico 1 – Critérios empregados na delimitação das bancas	 139
Gráfico 2 – Dados relativos ao número de vagas ofertadas em âmbito nacional (2001-2013)	 147
Gráfico 3 – Distribuição quantitativa dos conteúdos constantes nos programas de estudo por nível de escolaridade	 160
Gráfico 4 – Distribuição quantitativa dos conteúdos constantes nas questões objetivas	161
Gráfico 5 – Relação entre itens linguístico-gramaticais e questões de <i>compreensão de texto</i> nos programas de estudo	 173
Gráfico 6 – Relação entre todos os itens observados nos programas de estudo	174
Gráfico 7 – Relação quantitativa de itens relativos à <i>compreensão de texto</i> nos programas de estudo por banca e por nível de escolaridade	 175
Gráfico 8 – Reapresentação das questões objetivas segundo modelo por banca e por nível de escolaridade	 199

Gráfico 9 – Relação entre conhecimento linguístico-gramatical e questões de <i>compreensão de texto</i> por número de questões	206
Gráfico 10 – Relação entre conhecimento linguístico-gramatical e questões de <i>compreensão de texto</i> por número de conteúdos	208
Gráfico 11 – Relação quantitativa das questões de <i>compreensão de texto</i> por banca e por nível de escolaridade	208
Gráfico 12 – Distribuição das provas por nível de escolaridade	244
Gráfico 13 – Perfis de seleção das bancas por nível de escolaridade e por fase de avaliação	248
Gráfico 14 – Distribuição quantitativa dos dez primeiros conteúdos mencionados nos programas de estudo por nível de escolaridade	253
Gráfico 15 – Distribuição dos programas de estudo por nível de escolaridade	255
Gráfico 16 – Distribuição quantitativa dos dez primeiros conteúdos constantes nas questões objetivas por nível de escolaridade.....	262
Gráfico 17 – Distribuição do nível de análise linguístico-gramaticais nos programas de estudo por banca e por nível de escolaridade em valores relativos	277
Gráfico 18 – Distribuição quantitativa dos níveis de análise nos programas de estudo por nível de escolaridade	278
Gráfico 19 – Distribuição do nível de análise linguístico-gramatical nos programas de estudo por nível de escolaridade em valores relativos	279
Gráfico 20 – Distribuição do nível de análise linguístico-gramatical nas questões objetivas por banca e por nível de escolaridade em valores relativos.....	281
Gráfico 21 – Distribuição dos níveis de análise linguístico-gramatical nas questões objetivas por nível de escolaridade	282
Gráfico 22 – Distribuição do nível de análise linguístico-gramatical nas questões objetivas por nível de escolaridade em valores absolutos e relativos	283
Gráfico 23 – Distribuição dos níveis de análise linguístico-gramatical nas questões objetivas por nível de escolaridade com distinção da quantidade de itens	286
Gráfico 24 – Síntese da distribuição entre abordagem tradicional e abordagem sociodiscursiva nos programas de estudo por nível de escolaridade e por banca em valores absolutos	288
Gráfico 25 – Representação da abordagem tradicional e da abordagem sociodiscursiva nos programas de estudo por banca e por nível de escolaridade.....	288
Gráfico 26 – Relação entre abordagens para os programas de estudo por nível de escolaridade	290

Gráfico 27 – Síntese da distribuição entre abordagem tradicional e abordagem sociodiscursiva nas questões objetivas por nível de escolaridade e por banca em valores absolutos	291
Gráfico 28 – Representação da abordagem nas questões objetivas por banca e por nível de escolaridade	291
Gráfico 29 – Distribuição entre itens convencionais e itens específicos sobre correção gramatical	293
Gráfico 30 – Síntese da distribuição entre abordagem tradicional e abordagem sociodiscursiva nas questões objetivas por nível de escolaridade e por banca em valores absolutos consoante distribuição de itens convencionais e itens específicos	293
Gráfico 31 – Relação entre abordagem para as questões objetivas por nível de escolaridade	294
Gráfico 32 – Distribuição longitudinal da abordagem por porcentagem – por banca e por nível de escolaridade para os programas de estudo	302
Gráfico 33 – Distribuição longitudinal da abordagem por porcentagem – por banca e por nível de escolaridade para as questões objetivas	307
Gráfico 34 – Conteúdos mais mencionados nos programas de estudo que explorados nas questões objetivas	322
Gráfico 35 – Distribuição do nível de análise linguístico-gramatical nos programas de estudo por nível de escolaridade	325
Gráfico 36 – Relação entre abordagem para programas de estudo e para questões objetivas por nível de escolaridade	326
Gráfico 37 – Quantificação de itens da tradição sociodiscursiva e de perspectiva enunciativa nos programas de estudo	332

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASSOESTE	Associação dos Secretários Municipais de Educação do Oeste do Paraná
BDBT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNB	Banco do Nordeste do Brasil S.A.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBP	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
CESCEM	Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas
CLA	Centro de Linguística Aplicada
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPEVE	Comissão Permanente de Concurso Vestibular
CP	Concurso público
DAE	Diretoria de Acesso ao Ensino Superior
DASP	Departamento Administrativo do Serviço público
DEPLAN	Departamento de Planejamento Educacional
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESAF	Escola de Administração Fazendária
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIDENE	Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GT	Gramática tradicional
HGEL	Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas
HL	Historiografia da Linguística
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL	Instituto de Estudos linguísticos
INCA	Instituto Nacional de Câncer

INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NCE	Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OEA	Organização dos Estados Americanos
PAL	Prática de Análise Linguística
PB	Português brasileiro
PL	Política Linguística
PROLING	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PT	Partido dos Trabalhadores
PTG	Paradigma tradicional de gramatização
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TSD	Tradição sociodiscursiva
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	DELIMITANDO UM PROBLEMA LINGÜÍSTICO DE IMPLICAÇÃO SOCIAL	31
1.1	Tema e objeto.....	31
1.2	Perguntas de pesquisa.....	37
1.3	Objetivos	39
1.4	Justificativa.....	40
1.5	Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa	41
1.5.1	Afiliação teórica e metodológica	41
1.5.2	<i>Corpus</i> de análise	42
1.5.3	Categorias de análise.....	43
1.5.3.1	Abordagem.....	45
1.5.3.2	Nível de análise linguístico-gramatical.....	49
1.6	Percorso da tese.....	50
2	ESTABELECENDO (INTER)FACES (TRANS)DISCIPLINARES DO CONCURSO PÚBLICO	52
2.1	Conceito e evolução histórica do concurso público	64
2.2	Perspectiva legal do concurso público	69
2.3	Concurso público como objeto de estudo de diferentes áreas.....	75
2.3.1	Concurso público como objeto de interesse (multi)disciplinar.....	75
2.3.2	Concurso público como objeto de interesse da Linguística	84
3	COMPREENDENDO A PROPAGAÇÃO DO DISCURSO ANTIGRAMÁTICA ...	95
3.1	Institucionalização da Linguística como disciplina autônoma no Brasil	96
3.2	Surgimento, propagação e desenvolvimento da proposta da “Prática de Análise Linguística”	99
3.3	Incorporação de teorias sociodiscursivas a documentos oficiais	102

3.4	A reorientação epistemológica no ensino de língua portuguesa	105
4	TRAÇANDO CAMINHOS NO TRATAMENTO DOS DADOS: ANCORAGEM NA LINGUÍSTICA APLICADA, NA HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA E NA POLÍTICA LINGUÍSTICA	111
4.1	Filiação à Linguística Aplicada.....	112
4.2	Filiação à Política Linguística	120
4.3	Filiação à Historiografia da Linguística	132
4.4	Abordagem metodológica da pesquisa	135
4.5	<i>Corpus</i> de análise	138
4.5.1	Seleção das bancas de concursos públicos.....	138
4.5.1.1	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE)	142
4.5.1.2	Fundação Carlos Chagas (FCC).....	144
4.5.1.3	Fundação Getúlio Vargas (FGV)	145
4.5.2	Delimitação temporal	146
4.5.3	Delimitação do <i>corpus</i> e construção da amostragem.....	149
4.5.4	Delimitação dos objetos de estudo	150
4.5.4.1	Programas de estudo apresentados nos editais.....	162
4.5.4.1.1	Identificação dos conteúdos apresentados nos programas de estudo	164
4.5.4.1.2	Identificação do nível de análise linguístico-gramatical explorado nos programas de estudo	177
4.5.4.1.3	Identificação da abordagem nos programas de estudo	178
4.5.4.2	Questões objetivas das provas de língua portuguesa	189
4.5.4.2.1	Identificação do conteúdo nas questões objetivas	192
4.5.4.2.2	Identificação do nível de análise linguístico-gramatical explorado nas questões objetivas.....	212

4.5.4.2.3	Identificação da abordagem nas questões objetivas	216
4.5.4.3	Organização dos dados.....	236
5	DISCUTINDO OS DADOS: TRATAMENTO DOS CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICO-GRAMATICAIIS EM PROVAS DE CONCURSOS PÚBLICOS .	240
5.1	Achados gerais.....	241
5.2	De olho na imanência dos dados	250
5.2.1	Nível de análise linguístico-gramatical	276
5.2.2	Abordagem.....	286
5.3	Curso evolutivo das abordagens no contínuo temporal.....	296
5.4	Correspondências e divergências de conteúdos, nível de análise e abordagem entre programas de estudo e questões objetivas	309
5.4.1	Conteúdos.....	310
5.4.2	Nível de análise linguístico-gramatical	324
5.4.3	Abordagem.....	326
5.5	Diversidade de tradições de pesquisa nos programas de estudo e nas questões objetivas	328
5.5.1	Programas de estudo	329
5.5.2	Questões objetivas.....	332
5.6	Atual configuração dos concursos públicos	341
5.6.1	Constituição histórica da gramática tradicional	342
5.6.2	A influência do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP).....	345
5.6.3	Relações entre ensino secundário, exames de admissão e concursos públicos.....	356
5.6.4	A naturalização da terminologia clássica para fazer referência aos fatos da língua	361
5.6.5	Influência da Nomenclatura Gramatical Brasileira na seleção dos conteúdos dos certames	364

5.7	Concurso público como instrumento (pouco) democrático de seleção de candidatos para ocupação de cargos públicos	368
5.7.1	Democracia e isonomia nas provas de concursos públicos	369
5.7.2	Relação entre estudos linguísticos, ensino e concursos públicos.....	371
5.7.3	Relação entre norma-padrão, ensino e concursos públicos	374
5.7.4	Ensino de gramática	379
6	ATANDO AS PONTAS DAS INQUIETAÇÕES LEVANTADAS.....	382
	REFERÊNCIAS	394
	ANEXOS	410

1 DELIMITANDO UM PROBLEMA LINGÜÍSTICO DE IMPLICAÇÃO SOCIAL

Dê-me um cigarro
 Diz a gramática
 Do professor e do aluno
 E do mulato sabido
 Mas o bom negro e o bom branco
 Da Nação Brasileira
 Dizem todos os dias
 Deixa disso camarada
 Me dá um cigarro

(Oswald de Sousa Andrade, *Pronominais*, 1972)

1.1 Tema e objeto

A tese ora apresentada tem como tema o tratamento linguístico-gramatical em concursos públicos. Mais especificamente, focamos a abordagem gramatical presente na avaliação da área disciplinar Língua Portuguesa em seleções de candidatos para ocupação de cargos no serviço público, por meio de concursos públicos. Nesta, defendemos que o tratamento linguístico implementado nas seleções de concursos públicos não tem contribuído para o cumprimento do concurso público como um instrumento democrático e isonômico na seleção de candidatos, haja vista sua postura metalingüística e normativa, com predominância desta última.

Como objeto de pesquisa, elegemos o conhecimento linguístico-gramatical observado nos (i) *programas de estudo* apresentados nos editais dos certames e explorados nas (ii) *questões objetivas* das provas escritas de língua portuguesa dos concursos integrantes do *corpus* de pesquisa. Este está situado tempoespacialmente em um intervalo de dez anos – período compreendido entre os anos 2010 e 2019¹, para certames realizados em quaisquer dos níveis do governo (municipal, estadual ou nacional). Por *programa de estudo*, compreendemos o conjunto dos conteúdos ou itens linguísticos apresentados no edital de cada certame que orienta a elaboração das questões objetivas. Por *questões objetivas*, compreendemos as questões constantes nas provas escritas a partir das quais a banca examinadora avalia o desempenho dos candidatos.

O interesse pela temática do tratamento linguístico em concursos públicos decorre de experiências pessoais, apresentadas, em sequência, na primeira pessoa do singular. Essas experiências exerceram substancial relevância na delimitação da pergunta de pesquisa que

¹ A opção pela delimitação do escopo temporal do decênio 2010-2019 para observar os conhecimentos linguístico-gramaticais será minuciosamente especificada em capítulo metodológico. Por ora, adiantamos que o recorte aconteceu em razão do crescimento do número de certames realizados no contexto nacional, da disponibilidade dos dados e da contemporaneidade destes.

norteou este estudo e, por isso, valem ser ligeiramente recuperadas. Refiro-me à minha participação em processos seletivos por meio de concursos públicos, com vistas ao ingresso em cargo público efetivo, e à minha atuação no exercício docente, enquanto professora da educação básica, em início de carreira.

O trânsito nos dois contextos sociais evidenciou a legitimação, no contexto escolar, de objetos de estudo distintos aos solicitados na realização das provas de língua portuguesa dos concursos públicos, configurando duas realidades diferentes – diria até contraditórias – para o tratamento dos conteúdos linguísticos nos dois contextos apontados.

Enquanto no contexto da prática social de seleção de candidatos por meio de concursos públicos pareceu predominar uma valorização dos conhecimentos linguísticos de base tradicional, com amplo emprego da norma-padrão e do domínio da metalinguagem nas provas objetivas dos certames, de modo oposto, no contexto pedagógico, a despeito da insistente e indesejada permanência da gramática tradicional na sala de aula, parece continuar ecoando o que denomino de “vontade de afastamento do tratamento gramatical da prática escolar”. Isso ocorre a partir, sobretudo, da reverberação de um movimento ou “discurso antigramática”, compreensão já disseminada por Faraco (2017) e Vieira (2020b) – para apontar uma tentativa de difusão e consolidação de uma concepção de ensino de português que busca tirar a gramática do centro das práticas escolares – ao tempo que se legitima um ensino pautado em perspectivas sociointeracionistas da língua, notadamente perspectivas enunciativo-discursivas.

Por norma-padrão, refiro-me à norma idealizada de língua de origem filosófica greco-latina e de tradição luso-brasileira, inspirada na literatura pregressa, que tem como base os critérios de correção linguística e de “bom uso” da língua (cf. Vieira, 2020c). Por conhecimento metalinguístico, faço referência ao conhecimento categorial e taxonômico para descrever a língua, a partir de termos como “substantivo”, “verbo”, “complemento”, “predicativo”, só para citar alguns. Ambos constituem, de acordo com Vieira (2020c), eixos complementares e constitutivos da gramática tradicional, que é compreendida como uma “(maxi)teoria” (Laudan, 2011 [1978]) que abriga uma diversidade de configurações teóricas ao longo da sua história. No dizer de Vieira (2020c), o *eixo da norma* corresponde à idealização de um padrão gramatical homogêneo e estável, baseado nos usos de literatos modelares anteriores ao século XIX; enquanto o *eixo da metalinguagem* corresponde ao domínio das técnicas de descrição e explicação das estruturas da língua, a partir de aparato categorial e conceitual relacionado a uma rede nocional.

Em vista à plurissignificação corrente para a expressão “gramática tradicional” – que pode ser comumente usada (e compreendida), conforme aponta Vieira (2020c, p. 84), como (i) livro; (ii) conteúdo ou metodologia de ensino; (iii) doutrina não científica; (iv) um dos tipos de gramática; (v) disciplina ou área de conhecimento –, situamos a significação aqui empreendida como área de conhecimento que foi ao longo dos dois últimos séculos consolidada como uma tradição de pesquisa. Por tradição de pesquisa entendemos, conforme propõe Laudan (2011, p. 113), um “conjunto de suposições acerca das entidades e dos processos de uma área de estudo e dos métodos adequados a serem utilizados para investigar os problemas e construir as teorias (...) [de uma] área do saber”.

Em uma perspectiva mais detida acerca da compreensão da expressão gramática tradicional (GT), nos filiamos à concepção de Vieira (2020c), para quem a GT constitui uma “teoria linguística”. Essa postulação encontra respaldo na concepção ampliada de “Linguística”, entendida, como base em Swiggers (2009, p. 68), como um “[c]orpus global de conhecimentos e reflexões relacionados ao fenômeno antropológico da linguagem e ao acontecimento histórico das línguas”; ou ainda, entendida com base na compreensão ampliada de Altman (2012, p. 20), para quem a Linguística inclui “o conhecimento sobre a linguagem, formalizado ou não, institucionalizado ou não [...] da vida intelectual de muitos povos antes do século XIX, sob outras formas e diferentes designações”.

Da discussão que aqui vem sendo levantada, decorre, ainda, a necessária distinção entre os empregos “gramática tradicional” e “gramática”, ainda não suficientemente claros. Enquanto a expressão “gramática tradicional” está sendo empregada na acepção de construto teórico de base greco-latina, constituído por uma face metalinguística e uma face normativa (cf. Vieira, 2018), acima apresentada, para situar o termo “gramática” empregado na acepção de conjunto de regularidades da língua que permitem o seu funcionamento, recuperamos a classificação tipológica de gramática *internalizada*, também denominada gramática interna, ou gramática natural ou implícita – usualmente empregada a partir do empreendimento gerativista para o estudo da sistematicidade da língua. Esta é compreendida por meio do *input* social apreendido nas práticas e interações cotidianas e refere-se ao conhecimento linguístico que cada falante tem a respeito das regularidades da sua língua. Corresponde, de acordo com Franchi (2006, p. 25), “ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”. Aliada a essa concepção de gramática, o estudioso explica que “saber gramática” não depende de escolarização ou outros processos de aprendizado sistemático, mas

da ativação e amadurecimento progressivo na “própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras” (Franchi, 2006, p. 25). Por sua natureza social e intrínseca à espécie humana, essa gramática internalizada é caracterizada como uma atividade linguística.

Opondo-se à natureza da gramática interna, há a gramática externa (cf. Franchi, 2006), referente à construção teórica dos gramáticos e dos linguistas acerca de um sistema de noções e de uma metalinguagem para descrição e explicação dos princípios de construção da linguagem, caracterizadas como atividades metalinguísticas. Esse conjunto de conhecimentos externos compreende justamente a gramática descritiva e a gramática normativa. Devemos reconhecer, ainda, que também no contexto de ensino, essa distinção nem sempre é suficientemente clara, fato que justifica muitas inquietações a respeito da legitimidade do ensino gramatical.

A despeito da corrente falta de clareza entre as terminologias acima destacadas, o discurso antigramática a que nos referimos neste estudo parece alcançar, no contexto de ensino, tanto a gramática tradicional em sua face normativa quanto o estudo da regularidade da língua em sua perspectiva formal e estrutural. Essa perspectiva formal e estrutural tem como base os fundamentos gerativistas e, conforme argumentam Quarezemin e Oliveira (2016), é uma vertente teórica apagada nos documentos oficiais e no contexto pedagógico. O discurso antigramática, no contexto de ensino, parece encontrar força, sobretudo, na desmedida ênfase à perspectiva dos usos e aos efeitos de sentido enfatizados pelos pressupostos enunciativos presentes nos documentos oficiais para o ensino.

A contradição observada no contexto de ensino e no contexto social das práticas do concurso público reside nos diferentes modos de se explorar o conhecimento linguístico em contextos que são distintos, porém poderiam estar alinhados a fim de garantir equidade entre formação escolar e demandas sociais. A relação dicotômica que mencionamos se estabelece em razão de que, por um lado, (i) o contexto de ensino é o principal meio formal responsável pela educação linguística dos sujeitos; por outro lado, (ii) as provas dos concursos públicos são instrumentos legais empregados para a mensuração e avaliação dos conhecimentos linguísticos dos candidatos que desejam ocupar cargos públicos em caráter efetivo.

Em vista das percepções estabelecidas, esta pesquisa se abre para o levantamento de um problema social que envolve a linguagem e se situa entre o ensino de língua portuguesa e a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho por meio de concursos públicos, cuja dinâmica das provas objetivas consiste em selecionar os candidatos supostamente “mais bem

preparados”, a julgar pelo maior número de acertos e, inversamente, excluir candidatos com menor desempenho quantitativo de acertos. Dada a necessidade de recortes, assim como a carência de estudos que foquem o tema gramatical em exames de seleção, além, sobretudo, do destaque para o componente Língua Portuguesa, presente na quase totalidade dos exames², de diversos cargos e, sobretudo, da importância que o concurso público assume como ferramenta para ingresso no mercado de trabalho, adotamos, como foco desta pesquisa, *o tratamento dos conhecimentos linguístico-gramaticais em concursos públicos*.

O presente estudo se situa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, e se integra ao veio das discussões empreendidas pelo grupo de pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas” (UFPB/CNPq)³, coliderado pelo professor Francisco Eduardo Vieira, orientador deste trabalho, e pelo professor Leonardo Gueiros (UFPB). Afora os professores líderes, o grupo conta, ainda, com a participação de professores pesquisadores, como o professor Carlos Alberto Faraco (UFPR), além de estudantes de graduação e pós-graduação vinculados ao Curso de Letras/Português, ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE) da UFPB.

Apesar de entendermos a língua como um fenômeno social, de modo que o seu estudo pressupõe a indissociabilidade entre a materialidade linguística e o entorno social, distinguimos no nosso horizonte de investigação duas frentes de trabalho paralelas, diluídas nos nossos objetivos específicos de pesquisa, que se complementam e convergem para o atendimento do objetivo geral estabelecido para este estudo. Seguimos, desse modo, uma frente predominantemente “linguística”, no sentido estrito da palavra; e outra frente predominantemente “sociopolítica”.

Na frente linguística, nossa preocupação se centra na identificação (i) do tratamento linguístico-gramatical a partir da distinção entre conteúdos e abordagens de base gramatical tradicional, conteúdos e abordagens de base formal e conteúdos e abordagens de base sociodiscursiva; e (ii) dos níveis de análise linguístico-gramatical privilegiados nos programas

² Em relação à informação da presença de conteúdos de língua portuguesa na quase totalidade dos exames, nossos dados apontam que, do total de certames integrantes do nosso *corpus*, 84,4% contemplaram conteúdos de língua portuguesa na prova objetiva escrita, enquanto o restante, equivalente a 13,6%, contemplou conteúdos de língua portuguesa em etapa discursiva (ver Tabela 15 - *Quantificação da presença de língua portuguesa nas provas objetivas*).

³ Espelho do HGEL no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (Plataforma Lattes/CNPq): <<https://bit.ly/2GoleXa>>. Perfil do HGEL no Instagram: @hgel.ufpb

de estudo e nas questões objetivas, a saber: fonético-fonológico, morfossintático, semântico e textual.

Na frente sociopolítica deste trabalho, nossa preocupação se centra na observação do caráter isonômico e meritocrático do concurso público e, sobretudo, nas implicações resultantes da cobrança dos conteúdos gramaticais normativos e metalinguísticos nos certames para o cumprimento do concurso público como um instrumento democrático na seleção de candidatos, na ocasião de preenchimento de cargos no serviço público.

Temos pensado a norma de correção linguística como um conjunto de conhecimentos privilegiados, por razões sociais e históricas, restrito a grupos específicos que têm acesso à compilação do conhecimento gramatical de idealização da língua. Não nos referimos, necessariamente, ao conhecimento linguístico próprio dos usos de grupos sociais de centros urbanos (por vezes, escolarizados), falantes de normas cultas – apesar destes estarem mais próximos do perfil almejado nos certames –, mas nos referimos, especificamente, ao conhecimento da língua abstrata, advindo da tradição gramatical normativa, de domínio de grupos ainda mais seletos da “elite letrada”, designação empregada por Faraco (2001).

Nossa preocupação com o caráter meritocrático se relaciona ao fato de que, muito embora os concursos públicos sejam reconhecidos amplamente como ferramentas seletivas que garantem oportunidades iguais aos candidatos, segundo o princípio da isonomia, e tenham assumido, ao menos no plano retórico, relevante papel social de democratização do acesso aos cargos e empregos públicos, responsabilizam os próprios sujeitos como únicos responsáveis pelos seus resultados.

Forte evidência para ilustrar a contradição percebida no invólucro democrático do concurso público e o (des)conhecimento linguístico normativo da grande parte da população é a reflexão em torno do emprego da colocação pronominal apresentada na epígrafe que abre esta introdução. Por muitas das vezes, os concursos públicos se distanciam não apenas dos usos comuns que se faz da língua no português brasileiro coloquial, notadamente na fala espontânea e em textos escritos pouco monitorados, como também dos usos mais monitorados, e focalizam aspectos da língua normatizada de inspiração literária pregressa, consoante a situação linguística apontada no poema *pronominais*, de autoria de Oswald de Andrade (1890-1954). A posição do pronome oblíquo no início da oração é interdita pela gramática tradicional, no entanto está longe dos usos “do bom negro e do bom branco da nação brasileira”. Ao que se parece, as réguas empregadas na avaliação do campo disciplinar da Língua Portuguesa nas provas de concursos públicos nem sempre são de domínio comum aos candidatos de baixa

classe social, baixos níveis de escolaridade e pouco acesso a situações em que prevalece a norma culta e a norma-padrão, fato que também instiga nossa pesquisa, notadamente quanto a aspectos do campo da Política Linguística.

Com este trabalho, esperamos contribuir para a compreensão do tratamento linguístico nas provas de concursos públicos e o consequente desvelamento de um problema social, que é o tratamento de conhecimentos linguísticos nesse tipo de exame – com foco exaustivo no tratamento normativo e metalinguístico – e a não coincidência entre os conteúdos linguísticos valorizados no contexto de ensino e os conhecimentos linguísticos explorados nas provas. Subsidiariamente, em um contexto menos imediato, este estudo também poderá contribuir igualmente para o direcionamento dos conhecimentos linguísticos mobilizados nas provas de língua portuguesa dos concursos públicos.

Nas próximas seções delimitamos as perguntas de pesquisa e os objetivos que nortearão esta tese. Antes, porém, dada a similaridade entre alguns termos, já esclarecemos três empregos terminológicos: (i) empregamos, indistintamente, as designações “concurso público”, “prova de concurso público”, “concurso”, “certame”, “seleção”, “instrumento de seleção”, “processo seletivo”, para fazer referência ao evento em sua dimensão macro, incluídas suas diferentes etapas, entre as quais a publicação do edital de abertura da seleção e a realização da prova escrita objetiva; (ii) empregamos, sem distinção, as designações “prova objetiva”, “prova objetiva escrita” e “prova de língua portuguesa”, para fazer referência ao exame escrito que avalia o conhecimento do candidato em língua portuguesa a partir de questões objetivas, uma das etapas do certame; por fim, (iii) empregamos, de modo indistinto, os termos “conteúdos”, “itens”, “assuntos”, “temas”, “tópicos”, “expedientes”, “conhecimentos” e “objetos de conhecimento”, para fazer referência aos conteúdos linguístico-gramaticais apresentados no *programa de estudo* dos editais e focados nas *questões objetivas* das provas escritas, como “verbo”, “pronome”, “sujeito”, “coesão” etc.

1.2 Perguntas de pesquisa

Considerando a relevância do concurso público como instrumento presumidamente isonômico e democrático de seleção de candidatos para ingresso no mercado de trabalho, o campo disciplinar Língua Portuguesa presente na quase totalidade dos certames, os deslocamentos epistemológicos no tratamento do objeto língua advindos das reflexões

linguísticas de tradição sociodiscursiva⁴, assim como as reverberações antigramática no contexto pedagógico, perguntamos: *como têm sido abordados os conhecimentos linguístico-gramaticais do campo disciplinar Língua Portuguesa nos concursos públicos nacionais, no decênio 2010 a 2019?*

Em face da pergunta central, desdobram-se as seguintes perguntas satélites:

- a) Considerando a distinção entre as abordagens linguísticas (tradicional, formal e sociodiscursiva) no tratamento dos conhecimentos linguístico-gramaticais, como são distribuídos, do ponto de vista quantitativo, os itens linguístico-gramaticais apresentados nos programas de estudo dos editais dos certames e contemplados nas questões objetivas das provas de língua portuguesa?
- b) Que níveis de análise linguístico-gramaticais (fonético-fonológico, morfossintático, semântico, textual) orientam proeminentemente a seleção dos conteúdos apresentados nos programas de estudo dos editais e a elaboração das questões objetivas das provas de língua portuguesa?
- c) Como acontece o curso evolutivo entre abordagens adotadas nos itens linguístico-gramaticais apresentados nos programas de estudo dos editais e explorados nas questões objetivas das provas de língua portuguesa no contínuo temporal observado (2010-2019)?
- d) Em que medida se observam correspondências ou divergências entre os conteúdos, abordagens e níveis linguístico-gramaticais apresentados nos programas de estudo dos editais e nas questões objetivas das provas de língua portuguesa no interstício investigado?
- e) Quais e de que modo os empreendimentos teóricos que constituem a tradição sociodiscursiva (Sociolinguística, Linguística de Texto, Análise do Discurso e Funcionalismo) estão contempladas nos programas de estudo dos editais e nas questões objetivas das provas de língua portuguesa?

⁴ O conceito de tradição sociodiscursiva (TSD) tem como base os estudos de Gueiros (2019) para quem a TSD constitui um complexo e heterogêneo domínio epistemológico, erguido e sustentado por diferentes tradições de pesquisa que concebem a linguagem como um fato social e discursivo, a saber, a Linguística de Texto, a Análise do Discurso, a Sociolinguística e o Funcionalismo. Trataremos o conceito na seção 4.5.4.

- f) Do ponto de vista contextual, que fatores sociopolíticos favoreceram a configuração assumida pelas provas de língua portuguesa nos concursos públicos, no decênio 2010-2019?
- g) Em que medida o tratamento linguístico-gramatical implementado nos concursos públicos tem contribuído para o cumprimento do concurso público como instrumento democrático e isonômico na seleção de candidatos?

Em atendimento às perguntas de pesquisa, delimitamos, a seguir, os objetivos da presente pesquisa.

1.3 Objetivos

Tendo em vista as perguntas apresentadas, a presente pesquisa tem como objetivo principal *compreender o modo como têm sido abordados os conhecimentos linguístico-gramaticais do campo disciplinar Língua Portuguesa nos concursos públicos nacionais, no decênio 2010 a 2019.*

Em face do objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Mapear, quantitativamente, a distribuição dos itens linguístico-gramaticais apresentados nos programas de estudo dos editais dos certames e explorados nas questões objetivas das provas de língua portuguesa, a partir da distinção entre abordagens da língua (tradicional, formal e sociodiscursiva);
- b) Identificar os níveis de análise linguístico-gramatical (fonético-fonológico, morfossintático, semântico e textual) que orientam proeminentemente a seleção dos conteúdos apresentados nos programas de estudo dos editais e a elaboração das questões objetivas das provas de língua portuguesa;
- c) Mapear o curso evolutivo da abordagem adotada nos itens linguístico-gramaticais apresentados nos programas de estudo dos editais e explorados nas questões objetivas das provas de língua portuguesa no contínuo temporal observado (2010-2019);
- d) Identificar correspondências e divergências entre conteúdos, abordagens e níveis linguístico-gramaticais apresentados nos programas de estudo dos editais e explorados nas questões objetivas das provas de língua portuguesa no interstício investigado;

- e) Identificar conteúdos advindos de empreendimentos teóricos que constituem a tradição sociodiscursiva (Sociolinguística, Linguística de Texto, Análise do Discurso e Funcionalismo) nos programas de estudo dos editais e nas questões objetivas das provas de língua portuguesa;
- f) Identificar fatores sociopolíticos que contribuíram para a configuração assumida pelas provas de língua portuguesa nos concursos públicos no decênio 2010-2019;
- g) Compreender de que modo o tratamento linguístico-gramatical implementado nos concursos públicos tem contribuído para o cumprimento do concurso público como instrumento democrático e isonômico na seleção de candidatos.

1.4 Justificativa

A relevância do objeto *conhecimento linguístico-gramatical* nas provas de concursos públicos advém da importância que o componente Língua Portuguesa assume nessas provas e, notadamente, da importância que o concurso público adquiriu no processo de seleção de candidatos para ingresso em cargos da carreira efetiva do serviço público, obrigatoriamente, desde a previsão na Constituição Federal de 1988.

A pesquisa aqui apresentada se justifica do ponto de vista social ao buscar compreender empiricamente o tratamento gramatical em concursos públicos enquanto uma prática social que se propõe inclusiva. Ao abordar questões linguísticas em nossa sociedade, a presente pesquisa promove uma reflexão mais ampla sobre a inclusão e acesso de diferentes grupos sociais aos cargos públicos, as políticas educacionais e as oportunidades de trabalho no contexto brasileiro. Compreender como essas avaliações são conduzidas pode evidenciar desigualdades ou discriminações linguísticas que podem estar presentes no processo seletivo, contribuir para o planejamento de políticas educacionais mais inclusivas e equitativas e, ainda, ajudar a criar processos seletivos mais justos e acessíveis.

Trata-se de um estudo que pode interessar a bancas organizadoras de concursos públicos, a organizadores do nosso sistema de ensino, a professores e a toda sociedade. Visa-se compreender um contexto específico de uso da língua em interface com um ensino de língua portuguesa que atenda a práticas sociais reais de uso da língua sem, necessariamente, subordinar-se a práticas tão específicas e “curtas”. Por práticas “curtas”, compartilhamos do emprego de Faraco (2008, p. 92) para fazer referência ao conjunto de “preceitos dogmáticos” e

“condenações arbitrárias” que tem sustentado a “cultura nociva do erro” e tem “servido de referência” tanto no sistema escolar quanto na prática de agentes sociais diversos, como consultórios gramaticais, revisores de texto, manuais de redação, cursinhos pré-vestibulares e elaboradores de questões de concursos públicos.

Ainda, a temática do concurso público tem se mostrado um objeto bastante instigante e produtiva, no sentido de que tem sido observada a partir de diferentes áreas de investigação na contemporaneidade, como Educação, Psicologia, Economia, Direito, Ciências Sociais, Administração (cf. Ramos, 2007; Albrecht, 2010; Carneiro, 2011; Pinto, 2014; Fraga, 2017) e Linguística (cf. Descardec, 1992; Segnfredo, 2003; Barbosa, 2008; Martino, 2008; Lôbo e Silva, 2009; Oliveira, 2009; Batista, 2011; Freitas, 2011). Apesar da ampla discussão em torno do objeto concurso público, ainda se observam lacunas em relação a alguns direcionamentos, como o tratamento dos conhecimentos linguístico-gramaticais em provas de concursos públicos, já que nenhum dos estudos observados coincide com a orientação aqui proposta. Sobre essa lacuna na área, a avaliação de Costa (1999), ainda na década de 1990, é bastante atual quando informa a inexistência de pesquisas com foco nas exigências e nas características gerais dos concursos públicos. Nos termos da estudiosa,

pelo que se percebe, não há pesquisas sobre as exigências e as características gerais dos concursos, tais como: instruções dos editais, critérios de seleção, exigências para inscrição, **análise dos assuntos indicados na bibliografia do concurso**, editoras das obras indicadas, nacionalidades das literaturas indicadas e tipo de provas aplicadas (Costa, 1999, p. 2, grifo nosso).

Constatada a carência de estudos de alguns aspectos da temática enfocada, esta pesquisa contribuirá para a expansão temática e holística do tratamento linguístico-gramatical em concursos públicos, corroborando o diálogo deste objeto com diferentes fontes de saber, assim como ratificando a relevância que o concurso público assume no campo social.

Ademais, acreditamos que as áreas disciplinares evocadas e selecionadas como arcabouço teórico-metodológico podem contribuir significativamente para se compreender particularidades do tratamento linguístico-gramatical no instrumento de seleção concurso público.

1.5 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

1.5.1 Afiliação teórica e metodológica

Tendo como pano de fundo a compreensão de que os limites disciplinares não são suficientes para apreender com clareza os entornos de um objeto de estudo em suas múltiplas facetas, conforme preconizado pelo campo da Linguística Aplicada em sua perspectiva transdisciplinar – apresentada adiante em capítulo metodológico; bem como, tendo como ponto de partida uma orientação epistemológica aberta a contribuições teóricas não definidas aprioristicamente, dada a singularidade e a complexidade dos objetos concebidos na Linguística Aplicada, que devem ser observados holisticamente, buscamos nos valer de estudos e arranjos teórico-metodológicos de campos disciplinares que não apenas os estudos da Linguística “dura”. Essa opção implica assumir que buscamos aportes teóricos em “outros domínios do saber que não apenas os da linguagem *stricto sensu*” (Celani, 1998, p. 131).

Partimos do problema linguístico e arregimentamos aportes teóricos de pesquisas linguísticas, em diversas disciplinas, tais quais:

- a própria Linguística Aplicada, com base em Cavalcanti (1986); Celani (1998); Moita Lopes (1996, 2006, 2013); Pennycook (2006), Rojo (2006), Menezes de Souza (2020, 2022); entre outros;
- a Historiografia da Linguística, com base em Koerner (1996), Swiggers (2009, 1990, 2013), Altman (2004, 2012); Batista (2014, 2019), Vieira (2015, 2018, 2020a, 2020b, 2020c), Gueiros (2019), Vieira e Gueiros (2020), entre outros;
- a Política Linguística, com base em Shohamy (2006, 2009), Cooper (1989), Spolsky (2007), Schiffman (1996), Ricento (2000) e Faraco (2016), entre outros;

Com a seleção teórica apontada, continuamos a postura da Linguística Aplicada transdisciplinar, aberta às contribuições de áreas e subáreas disciplinares que estabeleçam diálogo e enriqueçam a compreensão do tratamento linguístico-gramatical nas provas de concursos públicos.

Apresentado o panorama do aporte teórico empregado neste estudo, expomos, em sequência, o nosso *corpus* de análise.

1.5.2 *Corpus* de análise

Nosso *corpus* de análise é constituído pelo *conteúdo* do campo disciplinar Língua Portuguesa especificado nos *programas de estudo* presentes em editais de concursos públicos e por *questões objetivas* de provas escritas de língua portuguesa de certames realizados no intervalo de um decênio (2010-2019). Foram selecionadas três bancas distintas, de atuação em

âmbito nacional, cujas vagas se destinaram a cargos de nível superior e nível médio. A delimitação dos dados de análise ensejou uma série de escolhas metodológicas, que serão minuciosamente expostas e justificadas no capítulo metodológico desta tese. Por ora, nos detemos à apresentação das categorias de análise empregadas no desenvolvimento da pesquisa, especificamente quanto ao desenvolvimento da frente que denominamos ‘linguística’. Adiantamos que, por uma questão didática, ao longo da nossa exposição, sempre que possível empregaremos exemplos extraídos do *corpus* da pesquisa.

1.5.3 Categorias de análise

Neste trabalho não fazemos distinção entre categorias gerais, queremos dizer, categorias meta-historiográficas desenvolvidas pela Historiografia da Linguística, e categorias específicas à pesquisa e à natureza dos dados, conforme propõe Swiggers (2013). Ao contrário, adotamos categorias específicas em atenção à singularidade das perguntas de pesquisa, dos objetivos e dos nossos dados.

Tomando como ponto de partida o objetivo geral desta pesquisa, qual seja, *compreender o modo como têm sido abordados os conhecimentos linguístico-gramaticais do campo disciplinar Língua Portuguesa nos concursos públicos nacionais, no decênio 2010 a 2019*, operamos primordialmente com duas categorias de análise que nos permitiram o desenvolvimento da frente que denominamos linguística. São nossas categorias: (i) *abordagem* e (ii) *nível de análise da língua*.

A apreensão dessas categorias aconteceu com base na análise dos *conteúdos* explorados nos itens presentes nos programas de estudo e nas questões objetivas, razão pela qual, antes de apresentarmos as categorias, delimitamos nossa compreensão acerca da noção de *conteúdo*, aqui entendido como um elemento central em torno do qual circundam as categorias de análise.

Por *conteúdo* nos referimos ao assunto, ou seja, ao item linguístico, tópico gramatical, objeto teórico ou objeto de avaliação construído teoricamente no escopo dos estudos linguísticos e empregados na análise dos diferentes fenômenos da língua em seus diferentes níveis, a exemplo dos itens apresentados em edital, como *acentuação gráfica*, *sujeito*, *predicado*, *concordância nominal*, *concordância verbal*, *colocação dos pronomes átonos*, *significação das palavras*, *coesão*, *gênero textual*, *intertextualidade*, para citar alguns. Esses conteúdos são observados nos programas de estudo e nas questões objetivas das provas escritas.

No *programa de estudo* dos editais, os conteúdos são apresentados de forma explícita, conforme se nota na figura abaixo, referente ao conteúdo programático do Instituto Nacional do Câncer, primeiro certame do nosso *corpus*, cujo edital foi publicado em 2010, pela banca Cebraspe:

Figura 1 – Conteúdos presentes no programa de estudo

LÍNGUA PORTUGUESA: 1 Compreensão e interpretação de textos. 2 Tipologia textual. 3 Ortografia oficial. 4 Acentuação gráfica. 5 Emprego das classes de palavras. 6 Emprego do sinal indicativo de crase. 7 Sintaxe da oração e do período. 8 Pontuação. 9 Concordância nominal e verbal. 10 Regência nominal e verbal. 11 Significação das palavras.

Fonte: Certame CBP01_2010.

Na figura são apresentados onze itens, ou seja, onze conteúdos linguísticos que compõem o programa de estudo do certame, a saber: *compreensão e interpretação de textos*; *tipologia textual*; *ortografia oficial*; *acentuação gráfica*; *emprego das classes de palavras*; *emprego do sinal indicativo de crase*; *sintaxe da oração e do período*; *pontuação*; *concordância nominal e verbal*; *regência nominal e verbal*; e *significação das palavras*.

Diferentemente do *programa de estudo*, que se constitui a partir de uma lista de conteúdos nomeados explicitamente, as *questões objetivas* são elaboradas com base em conteúdos que podem estar ou não nomeados explicitamente no enunciado da questão. Há um primeiro perfil de questões cujos conteúdos já são nomeados nos enunciados; há um segundo perfil, cujos conteúdos precisam ser identificados. Ilustramos cada uma das formas, a começar pelo primeiro perfil:

Figura 2 – Conteúdo explícito nas questões objetivas

10

Assinale a alternativa que indica os vocábulos do texto que **não** são acentuados pela mesma regra de acentuação gráfica.

- (A) após / só
- (B) Petrópolis / óbitos
- (C) possuíam / constituídas
- (D) através / também
- (E) vácuo / municípios

Fonte: Questão objetiva S10_FGV11_2013_10. Gabarito: alternativa A.

Na situação ilustrada, o conteúdo *acentuação gráfica* faz parte do enunciado da questão, de modo que é necessário tão somente um movimento de decodificação para seu reconhecimento. Por outro lado, e de modo bem mais recorrente, encontramos questões

objetivas cuja identificação do conteúdo requer um movimento de inferência, nos moldes da situação ilustrada abaixo:

Figura 3 – Conteúdo implícito nas questões objetivas

7 Haveria prejuízo da correção gramatical do texto caso a partícula “se”, no trecho “Quando a gente se habitua a venerar os decretos da Providência” (l. 9 e 10), fosse deslocada para imediatamente após a forma verbal “habitua”, escrevendo-se **habitua-se.**

Fonte: Questão objetiva S18_CBP21_2016_07. Gabarito: Certo.

O enunciado não menciona explicitamente o conteúdo *colocação pronominal*, muito embora seja possível a sua identificação a partir da observação da proposta de manipulação do pronome oblíquo *se* em relação ao verbo “habitua”.

Devemos mencionar que faz parte da dinâmica dos certames que os conteúdos cobrados nas *questões objetivas* correspondam fielmente aos conteúdos apresentados no *programa de estudo*. Do contrário, havendo divergência entre o conteúdo explorado na prova objetiva e os conteúdos apresentados previamente, a questão pode ser anulada mediante manifestação de qualquer candidato que se sinta prejudicado.

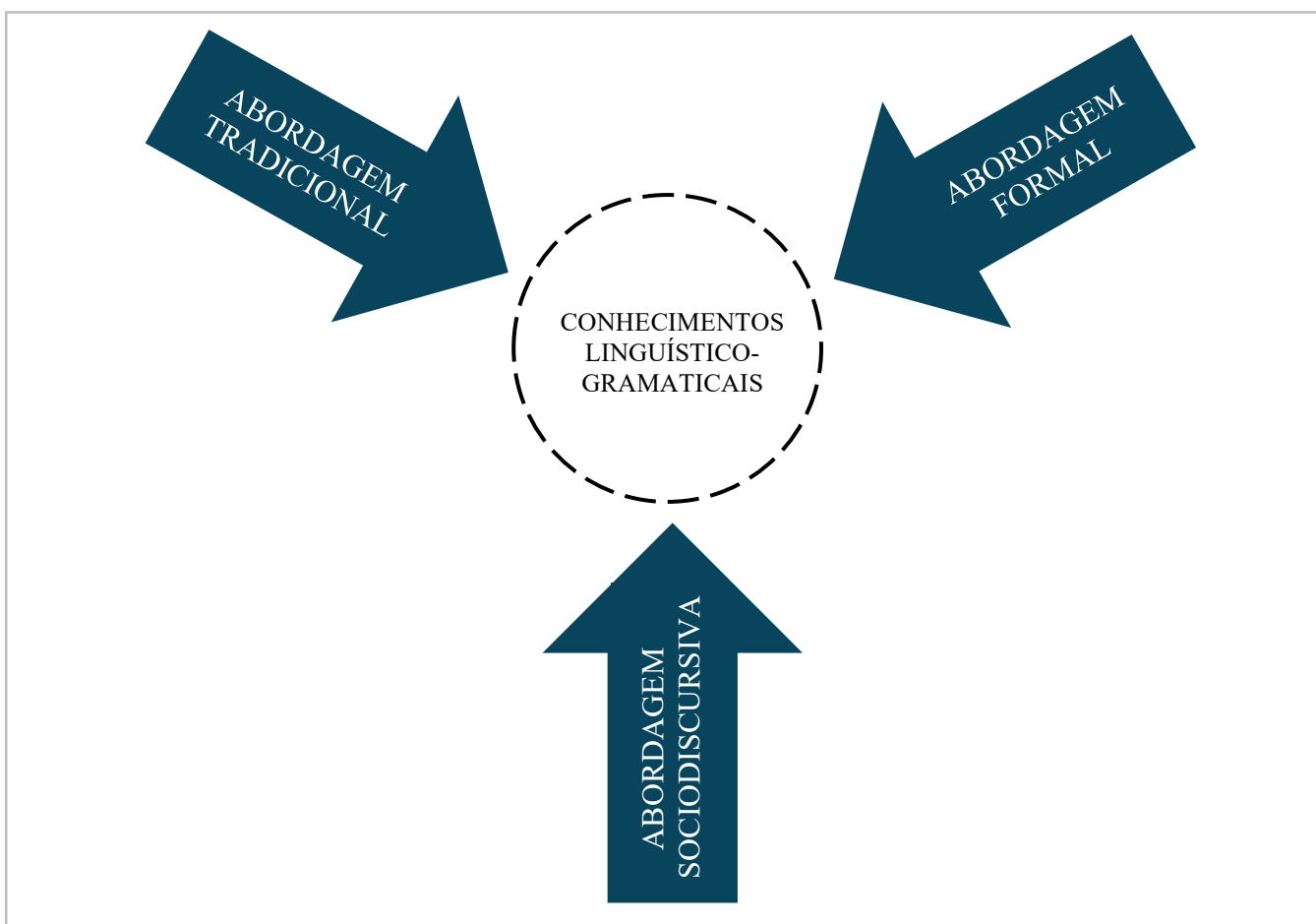
Delimitada a noção de conteúdo, passemos à apresentação das categorias de análise: *abordagem e nível de análise da língua*.

1.5.3.1 Abordagem

A identificação da abordagem relaciona-se, especificamente, à pergunta de pesquisa que visa *mapear, quantitativamente, a distribuição dos itens linguístico-gramaticais apresentados nos programas de estudo dos editais dos certames e explorados nas questões objetivas das provas de língua portuguesa, a partir da distinção entre as abordagens da língua (tradicional, formal e sociodiscursiva)*.

A relação entre essas abordagens pode ser representada graficamente da seguinte maneira:

Quadro 1 – Relação entre as abordagens – tradicional, formal e sociodiscursiva



Fonte: Elaboração própria (2024).

A ilustração aponta para a compreensão de que o conhecimento linguístico-gramatical explorado nas provas de concursos públicos pode receber um tratamento linguístico que tem como foco uma abordagem tradicional, uma abordagem formal ou uma abordagem sociodiscursiva da língua.

Estamos denominando *abordagem tradicional*, o tratamento dos fenômenos linguísticos que tendência à exploração da norma e da metalinguagem advinda de estudos de base gramatical tradicional greco-latina, notadamente com foco na prescrição e na interdição de formas linguísticas. Estamos denominando *abordagem formal* o tratamento dos fenômenos linguísticos em uma perspectiva predominantemente estrutural e descritiva⁵, não prescritiva, com foco na exploração das propriedades organizacionais e sistêmicas da língua. Tem como fundamento epistemológico os estudos linguísticos estruturalistas e, notadamente, os gerativistas. Por sua vez, estamos denominando *abordagem sociodiscursiva*, o tratamento dos

⁵ Também denominada de tradição descritiva ou naturalista.

fenômenos linguísticos que tendência à exploração de aspectos linguísticos advindos dos estudos de tradição sociodiscursiva, com foco na exploração dos efeitos de sentido, de aspectos da situação comunicativa, dos usos linguísticos, da variação linguística e do plano discursivo.

Com a distinção adotada, destacamos que os conteúdos observados (objetos teóricos recortados pela tradição, em sua maioria) podem ser tratados a partir de uma abordagem tradicional, com base na prescrição; a partir de uma abordagem formal, com base na apreensão de estruturas e na formulação de estruturas lógicas; ou a partir de uma abordagem sociodiscursiva, com base na observação dos usos.

Com essa discriminação, apontamos que os conteúdos podem ser de natureza tradicional (ex.: *sujeito e/ou predicado*), formal (ex. *constituente e/ou valência*⁶) ou sociodiscursiva (ex. *coesão e/ou coerência*); e, ainda, que podem ser apresentados e trabalhados tanto a partir de uma abordagem tradicional ou formal como a partir de uma abordagem sociodiscursiva, a depender do modo como os itens são expostos nos *programas de estudo* no edital ou do modo e da perspectiva que esses itens linguísticos são explorados nas *questões objetivas*.

A título de exemplo, destacamos o item *concordância nominal* observado nos programas de estudo dos editais e nas questões objetivas das provas. No programa de estudo do edital, o item é exemplo de uma abordagem tradicional dado o caráter normativo que reveste o conteúdo. Na questão objetiva, o mesmo item figurou como abordagem tradicional e como abordagem sociodiscursiva a depender do modo como foi explorado. Quando a questão privilegiou aspectos normativos, o conteúdo foi compreendido em sua dimensão tradicional e este foi classificado como de abordagem tradicional, conforme a questão que segue:

Figura 4 – Questão ilustrativa de abordagem tradicional com o conteúdo concordância nominal

7 O termo “rivalizado” (l.6) poderia ser flexionado no plural — **rivalizados** —, sem prejuízo para a correção gramatical do período, visto que a concordância dessa palavra pode ocorrer tanto com “um” (l.5) quanto com “impérios” (l.6).

Fonte: Questão objetiva M02_CBP05_2011_07. Gabarito: alternativa E.

Por outro lado, quando o foco da questão privilegiou, por exemplo, aspectos da variação a partir de uma reflexão voltada aos usos linguísticos, o conteúdo, que a princípio guarda relação com a base tradicional, foi compreendido como de abordagem sociodiscursiva, conforme ilustrado na questão objetiva abaixo apresentada:

⁶ Terminologia empregada para exemplificação. Não localizamos essa nomenclatura no nosso *corpus*.

Figura 5 – Questão ilustrativa de abordagem sociodiscursiva com o conteúdo concordância verbal

15. Mantendo o mesmo nível de linguagem do cartaz, a forma plural da frase nele exposta é:

(A) Vida nós queremos! Drogas, estamos fora!
 (B) Vida nós queremos! Drogas, estamos foras!
 (C) Vida nós quer! Drogas, tamos fora!
 (D) Vida nós queremos! Drogas, tamos fora!
 (E) Vida nós quer! Drogas, tamos foras!

Texto para as questões 14 e 15



O cartaz apresenta o texto "Vida Eu Quero! DROGAS, TÔ FORA!" em uma linguagem informal e grafada. A palavra "Vida" é grande e preta, com um traço azul e amarelo atrás. "Eu Quero!" está em uma fonte cursiva, com "Eu" em amarelo e "Quero!" em vermelho. "DROGAS, TÔ FORA!" está em uma fonte preta, maiúscula e com traços de grafite.

Fonte: Questão objetiva S07_FGV07_2012_15. Gabarito: alternativa D.

No primeiro caso, o conteúdo *concordância verbal* foi abordado segundo um direcionamento normativo estabelecido a partir das possibilidades de flexão do termo ‘rivalizado’ em razão do termo com o qual deve concordar. No segundo caso, o conteúdo *concordância verbal* foi explorado concomitantemente à adequação da linguagem à situação de comunicação apresentada no texto motivador.

Também não desconsideramos o fato de que esses empreendimentos teóricos consubstanciados em conteúdos, como variação linguística por exemplo, não devem se constituir como conteúdos em si, mas como abordagens que perpassam o uso linguístico em sua perspectiva sociodiscursiva e podem atravessar a abordagem dos conteúdos gramaticais em seus diferentes níveis.

Vale destacar que nossa opção por não usar a terminologia “abordagem gramatical” para fazer referência à abordagem gramatical tradicional adveio da preocupação em não anular o aspecto gramatical também mobilizado nas abordagens formal e sociodiscursiva. Por outro lado, ao empregar a terminologia “abordagem tradicional”, não desejamos anular o fato de que a “abordagem sociodiscursiva” e a “abordagem formal” também se constituem como tradições de pesquisa.

Para cada um dos nossos objetos de estudo (programas de estudo e questões objetivas), apresentamos, em tempo, as especificidades empregadas na classificação.

Sigamos com a apresentação da nossa segunda categoria de análise, que é o nível de análise linguístico-gramatical.

1.5.3.2 Nível de análise linguístico-gramatical

Em atendimento a nossa segunda pergunta específica de pesquisa, qual seja, *identificar os níveis de análise linguístico-gramatical (fonético-fonológico, morfossintático, semântico e textual) que orientam proeminentemente a seleção dos conteúdos apresentados nos programas de estudo dos editais e a elaboração das questões objetivas das provas de língua portuguesa*, procedemos à categorização dos nossos objetos de pesquisa a partir da distinção entre os níveis constituintes da língua, conforme representação na figura que segue:

Figura 6 – Distribuição dos níveis de análise linguístico-gramatical



Fonte: Elaboração própria (2024).

Distinguímos quatro níveis de análise linguístico-gramatical, a saber: fonético-fonológico, morfossintático, semântico e textual. Para cada nível de análise, descrevemos, abaixo, a classificação operada:

ii. fonético-fonológico: reunimos nesse subgrupo itens relacionados ao nível fonético ou fonológico, como *relação fonema-letra* e *separação silábica*. Acrescentamos a este nível aspectos da *ortografia*, *acentuação gráfica* e outras convenções gráficas do sistema notacional da língua portuguesa. Ainda que a relação entre fonética/fonologia e ortografia tenha sofrido grandes deslocamentos desde a Idade Média, com o surgimento dos romances, nossa opção metodológica consistiu na continuação da sistematização já operada pelas gramáticas tradicionais. A respeito dessa associação *vs.* dissociação entre fonética/fonologia e ortografia, Borges Neto (2023) mostra que as primeiras representações gráficas da língua consistiam em um espelhamento da representação fonêmica. Na mesma direção, afirma que o estudo da letra – *littera*, em latim; *gramma*, em grego – correspondia simultaneamente à unidade fônica (atual fonética) e à unidade gráfica (atual ortografia). A dissociação entre fonética-fonologia e ortografia começa a acontecer, no entanto, quando surgem os romances, ocasião em que as línguas neolatinas (português, espanhol, francês, italiano) mantêm o alfabeto latino e seguem com novos sistemas fonológicos. Atualmente, o sistema ortográfico brasileiro não estabelece

correspondência com o sistema fonético/fonológico, mas as gramáticas tradicionais e o sistema educacional, em geral, costumam misturar esses assuntos. Apesar dessa dissociação fonética/fonologia e ortografia, ainda que, como linguistas, pudéssemos fazer a distinção dos conteúdos correspondentes a cada um deles, nossa opção não é a de problematizar essa relação. Nossa opção é por manter a orientação consolidada nas gramáticas tradicionais e no sistema educacional, a fim de atingirmos nossos objetivos de análise.

ii. morfossintático: reunimos nesse subgrupo itens estritamente relativos ao nível morfológico, como *processo de formação das palavras etc.*; conhecimento estritamente sintático, como *termos da oração etc.*; e conhecimento resultante da imbricação do nível morfológico com o sintático, como *concordância verbal etc.* A nossa opção pelo tratamento conjunto do nível morfológico e sintático, substanciada no nível “morfossintático”, advém da interrelação bastante comum e produtiva entre conteúdos de natureza morfológica e conteúdos de natureza sintática, como o item *concordância verbal*, já empregado como exemplo. Essa interrelação pode ser ilustrada na variação morfológica da forma verbal em “Maria *vai* ao cinema” e “Maria e João *vão* ao cinema”, cuja variação da forma verbal (*vai/vão*) decorre da relação sintática de concordância estabelecida com o sujeito;

iii. semântico: reunimos nesse subgrupo itens relacionados à produção de sentidos no nível da palavra, como *significado de palavras e expressões, sinônimo e antônimo*, incluindo os sentidos no domínio do léxico e do vocabulário. Na interrelação com a abordagem, consideramos o domínio cotextual ou contextual;

iv. textual: reunimos nesse subgrupo itens que lidam com fenômenos linguístico-gramaticais para além do escopo do período, como análises transfrásticas, elementos que exploram o contexto, os usos e/ou os propósitos comunicativos. São itens exemplificativos desse nível a *coesão, coerência, gêneros textuais etc.*

Devemos mencionar, por fim, que em razão da categoria “nível de análise da língua” tratar-se de uma categoria comumente explorada nos estudos linguísticos (cf. Paula, 2007; Spoladore, 2017; Figueiredo Junior, 2018; Siqueira, 2021), julgamos desnecessária a elaboração de critérios classificatórios que sustentem a categorização, ao contrário do que se verá na apresentação da categoria *abordagem*. Por ora, passemos à exposição do percurso da tese.

1.6 Percurso da tese

Feitas algumas considerações iniciais neste capítulo introdutório, cujo título é “Delimitando uma questão linguística de implicação social”, necessárias à compreensão do propósito da pesquisa, passemos, agora, à sumarização dos capítulos que compõem o desenvolvimento deste trabalho.

No capítulo 2, intitulado “Estabelecendo (inter)faces (trans)disciplinares do concurso público”, apresentamos o conceito e a evolução histórica do concurso público, seguido da sua fundamentação legal no cenário brasileiro. Além disso, apresentamos uma revisão da literatura acerca do tema concurso público em diferentes áreas disciplinares.

No capítulo 3, cujo título é “Compreendendo a propagação do discurso antigramática”, levantamos elementos sociopolíticos que contribuíram para a formação do pensamento de refutação da gramática tradicional em contexto de ensino e em contextos sociais diversos.

No capítulo 4, intitulado “Traçando caminhos no tratamento dos dados: ancoragem na Linguística Aplicada, na Historiografia da Linguística e na Política Linguística”, situamos as perspectivas teórico-metodológicas adotadas e qualificamos a abordagem metodológica empregada na pesquisa. Ainda neste capítulo, apresentamos minuciosamente a constituição do *corpus* de análise e descrevemos as escolhas metodológicas, como a delimitação das bancas, a delimitação do escopo temporal, a construção da amostragem, a delimitação dos objetos de estudo e as especificidades referentes aos programas de estudo e às questões objetivas das provas escritas.

No capítulo 5, intitulado “Discutindo os dados: tratamento dos conhecimentos linguístico-gramaticais em provas de concursos públicos”, desenvolvemos a análise em atendimento aos objetivos propostos. Às análises, relacionamos as discussões desenvolvidas nos capítulos precedentes, com a finalidade principal de responder às perguntas de pesquisa que direcionam a tese.

Por fim, no capítulo 6, cujo título é “Atando as pontas das inquietações levantadas”, apresentamos as considerações finais da pesquisa e lançamos luz às últimas questões relevantes para a compreensão da problemática empreendida. Respondemos às questões formuladas na problematização e verificamos a contemplação dos objetivos geral e específicos traçados para o trabalho, além de apresentarmos limitações deste estudo e recomendações para trabalhos futuros.

2 ESTABELECENDO (INTER)FACES (TRANS)DISCIPLINARES DO CONCURSO PÚBLICO

[...] o acesso aos cargos públicos deve ser amplo e democrático, precedido de procedimento impessoal, em que se assegure igualdade de oportunidade a todos interessados, incumbindo o Estado identificar e selecionar os mais aptos para atender ao interesse público na realização das suas ações, sempre mediante critérios objetivos.

(Fabrício Motta, *Concurso Público e Constituição*, 2007, p. 9)

O alto índice de desemprego no Brasil atesta a desproporcionalidade entre a oferta de vagas e a procura por uma oportunidade no mercado de trabalho no cenário político e econômico nacional. Para termos uma ideia mais objetiva dessa relação, tomemos como base a taxa de desocupação no Brasil, referente ao último trimestre de 2022⁷, cujo índice é de 7,9%, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa porcentagem corresponde a 8,6 milhões de pessoas que buscam um meio de subsistência.

A procura por uma oportunidade no mundo da ocupação profissional se transforma em uma disputa demasiadamente acirrada quando se trata do ingresso no serviço público para cargo efetivo, sobretudo em razão de dois atributos principais do cargo, dentre outros, a saber, a estabilidade do servidor no cargo e a remuneração oferecida. Somem-se outros atributos favoráveis ao trabalhador, como valorização do servidor mediante gratificação de titulação, possibilidade de gozar de licenças e afastamentos para fins diversos, inclusive para capacitação, só para citar alguns.

A estabilidade no cargo efetivo significa a garantia de que o servidor se mantém no cargo permanentemente – salvo sentença judicial transitada em julgado ou mediante processo administrativo disciplinar no qual o servidor tem assegurado o direito de ampla defesa, de acordo com o art. 22 da Lei 8.112/1990 (Brasil, 1990), que dispõe especificamente sobre o regime jurídico dos servidores públicos federais⁸. Essa estabilidade é obtida após três anos de efetivo exercício, período compreendido como estágio probatório, no qual se verifica a

⁷ Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>>. Acesso em: 21 abr. 2023.

⁸ Mencionamos a Lei 8.112/1990, que rege o servidor público federal, no entanto, advertimos que não nos restringimos ao estudo de certames federais. A menção à referida lei acontece em razão desta poder orientar as legislações estaduais e municipais.

capacidade do servidor para continuidade no cargo, cumpridos critérios estabelecidos – assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade, conforme art. 20 da Lei 8.112, de 1990 (Brasil, 1990).

Em relação à remuneração, além do vencimento, são acrescidas vantagens pecuniárias como indenizações, gratificações e adicionais (cf. art. 49, Brasil, 1990), que integralizam a remuneração do servidor público e tornam os cargos públicos ainda mais atrativos. Para termos uma ideia mais clara e precisa acerca da relação entre a remuneração oferecida pelo setor público e do salário oferecido pelo setor privado, tomemos como referência o valor da remuneração do setor privado e do salário do setor público para jornadas semanais de trabalho de 41,97 e 36,50 horas, respectivamente, conforme dados da pesquisa de Costa *et al.* (2020, p. 7), publicada em Boletim do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁹. O valor de referência para o setor privado é equivalente a R\$ 1.837,58 para o ano de 2012, enquanto o valor de referência para o setor público, para o mesmo ano, é de R\$ 3.364,51, quase o dobro.

A título de ilustração, podemos, ainda, comparar a remuneração oferecida por uma instituição pública em relação ao piso salarial estabelecido como salário-mínimo em âmbito nacional. Tomamos como exemplo o concurso do Instituto Nacional do Câncer – INCA (CBP01_2010), apontado na Ficha 1 (apresentada um pouco mais à frente na seção metodológica) para certame realizado no ano de 2010. Na ocasião, visava-se ao preenchimento de 191 vagas destinadas a diversos cargos de nível superior e médio, com vencimentos de R\$ 4.549,63 para nível superior e vencimentos de R\$ 2.504,68 para cargos de nível médio, enquanto o salário-mínimo nacional correspondia, na época da publicação do edital, a R\$ 510,00. Portanto, o valor do vencimento (afora as gratificações e vantagens) correspondia, à época, a nove vezes o salário-mínimo, para cargos de nível superior, e a cinco vezes o salário-mínimo, para cargos de nível médio. Esse dado ratifica a superioridade da remuneração nos cargos públicos e reforça a ideia generalizada, propagada pela mídia, de que o servidor público tem uma melhor remuneração se comparado ao salário do trabalhador geral.

Ademais, não deixamos de notar o forte e robusto mercado dos concursos públicos que movimenta a economia nacional, com a oferta de cursos preparatórios para os certames e materiais específicos direcionados aos concursos. Nessa direção, destacamos a pertinente e propositiva reflexão já apontada por Fontainha, Geraldo e Veronese (2015), *in verbis*:

⁹ O IPEA é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério da Economia, responsável por atividades de pesquisas direcionadas ao suporte técnico e institucional às ações governamentais. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1226&Itemid=68. Acesso em: 09 ago. 2022.

Alguns anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, vimos surgir, no Brasil, além de um avanço em termos de racionalização da contratação de trabalhadores no setor público, **um grande mercado: os concursos públicos. A cada ano, os números de seleções crescem e, com isso, um grande e cada vez mais lucrativo mercado é mobilizado**: entidades organizadoras de exames em larga escala, cursos preparatórios, editoras de livros para concursos. Todos se orientam a partir do modelo de seleção de funcionários públicos descrito por convocações feitas pela Administração Pública na tentativa de preencher seus quadros. (Fontainha, Geraldo e Veronese, 2015, p. 671, grifo nosso).

Além de inúmeras páginas na Web e de diversos cursos preparatórios nas modalidades presencial e *on-line*, há uma vastidão de materiais impressos que movimentam o mercado educacional voltado a concursos públicos. Para se ter uma ideia da robustez do material produzido, em uma breve busca por materiais de língua portuguesa na *World Wide Web* (rede mundial de computadores), localizamos obras do campo disciplinar da Língua Portuguesa cujos títulos indicam ou sinalizam que são materiais direcionados especificamente para concursos públicos. No quadro, a seguir, apresentamos alguns materiais localizados, à época da consulta (2022), os quais estão organizados segundo ano de publicação, editora, local de publicação, identificação do autor e título do material. Acrescentamos, ainda, na última coluna, imagens das capas desses materiais encontrados em circulação no mercado nacional. Alertamos que se trata de uma lista exemplificativa e não exaustiva, ou seja, existem muitos outros materiais em circulação, além dos apresentados.

Quadro 2 – Materiais de língua portuguesa com direcionamento para concursos públicos

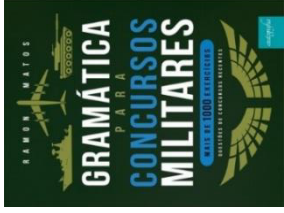
ANO	EDITORA	LOCAL DE PUBLICAÇÃO	AUTOR	TÍTULO	CAPA
2022	Campus/Elsevier	Rio de Janeiro - RJ	Fernando Figueiredo e Adriana Figueiredo	Português Simplificado para Concursos	
2021	JusPODIVM	Salvador - BA	Cris Orzil	Português para Concursos	
2021	JusPODIVM	Salvador - BA	Duda Nogueira	Língua Portuguesa para Concursos CESPE/CEBRASPE	

2021	JusPODIVM	Salvador - BA	Duda Nogueira	Língua Portuguesa para Concursos	
2020	Saraiva	São Paulo - SP	Agnaldo Martino	Português Esquemático	
2020	Clube de Autores	Plataforma <i>on-line</i> ¹⁰	Eduardo Novaes Silva	O Bizu da Gramática: aprenda os macetes da Língua Portuguesa e passe em concursos públicos	

¹⁰ Endereço eletrônico: <https://clubedeautores.com.br/>

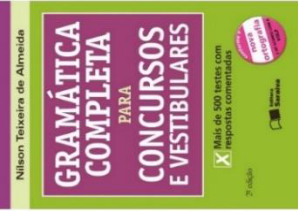
2020	JusPODIVM	Salvador- BA	Maria Augusta Guimarães de Almeida	Português para Concursos	
2019	AlfaCon	São Paulo - SP	Alexandre Soares	Gramática de A a Z	
2019	Alumnus	São Paulo - SP	Claiton Natal	Gramática Objetiva para Concursos	

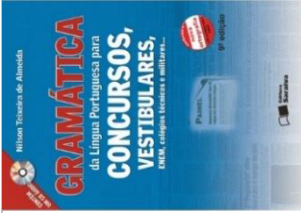
2019	JusPODIVM	Salvador - BA	Duda Nogueira	Língua Portuguesa para Concursos	
2019	JusPODIVM	Salvador - BA	Duda Nogueira	Revisação: Língua Portuguesa	
2019	Sanar	Salvador - BA	Haroldo Ramanzini	Gramática para Concursos e Residências em Saúde	

2019	Foco	Indaiatuba - SP	Henrique Subi	Manual Completo de Português para Concursos	
2019	Autografia	Rio de Janeiro - RJ	Ramon Matos	Gramática para Concursos Militares	
2018	JusPODIVM	Salvador - BA	Duda Nogueira	Interpretação de Textos para Concursos (inclui Redação Oficial)	

2018	Impetus	Niterói - RJ	Marcelo Rosenthal	Gramática para Concursos	
2017	Saraiva	São Paulo - SP	Adriana Figueiredo	Gramática Comentada com Interpretação de Textos para Concursos	
2017	Impetus	Niterói - RJ	Renato Aquino	Português para Concursos	

2017	Método/Gen	Barueri - SP	Rodrigo Bezerra	Nova gramática da Língua Portuguesa para Concursos	
2016	Saraiva	São Paulo - SP	Eduardo Sabag	Português para Concursos	
2015	Sanar	Salvador - BA	Paula Barbosa	Língua Portuguesa para Concursos	

2013	JusPODIVM	Salvador - BA	Marcelo Rosenthal	Gramática para Concursos - série provas e concursos	
2012	Campus-Elsevier	Rio de Janeiro - RJ	Maria Augusta Guimarães de Almeida	Português Essencial para Concursos	
2012	Saraiva	São Paulo - SP	Nilson Teixeira de Almeida	Gramática Completa Para Concursos e Vestibulares	

2012	Saraiva	São Paulo - SP	Nilson Teixeira de Almeida	Gramática da Língua Portuguesa para Concursos, Vestibulares, ENEM, Colégios Técnicos e Militares	

Fonte: Elaboração própria (2024).

Vê-se, a partir da diversidade dos materiais levantados, que estes são, em sua grande maioria, intitulados “gramática”, seguidos da denominação “língua portuguesa para concurso” e “português para concurso”. No conjunto de materiais reunidos, apenas dois enfatizam a interpretação do texto, fato que parece ratificar o maior direcionamento dos materiais preparatórios para os conhecimentos gramaticais. Outro ponto de relevância é que exatamente metade dos materiais foi publicado por duas editoras específicas, a JusPODIVM e a Saraiva. Esse dado sugere que ambas as editoras detêm uma posição dominante na produção e distribuição de materiais para concursos públicos, fato que pode ser atribuído à consolidação dessas editoras no mercado editorial, especialmente na elaboração de materiais da área jurídica. Além disso, é interessante destacar que há uma concentração geográfica das editoras em três estados: São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador, sendo os dois primeiros polos reconhecidos como polos editoriais, com um histórico consolidado ao longo dos anos. Curiosamente, os três estados coincidem com as regiões onde estão sediadas as bancas de concursos públicos investigadas nesta pesquisa, sugerindo uma localização estratégica para a produção e a distribuição dos materiais.

A fim de ampliarmos nossa compreensão acerca do objeto concurso público, buscaremos lançar luz para alguns aspectos que julgamos relevantes. Iniciamos com uma apresentação conceitual do instrumento “concurso público”, seguida de uma recuperação evolutiva dos meios de ocupação dos cargos públicos (2.1); perpassamos a apresentação das bases legais que fundamentaram o concurso público enquanto instrumento que propõe a democratização do acesso aos cargos e empregos públicos no Brasil (2.2); e encerramos com uma revisão de trabalhos sobre concursos públicos em diversas áreas disciplinares (2.3).

2.1 Conceito e evolução histórica do concurso público

Estamos certos de que o exame crítico acerca de qualquer temática, incluída a do concurso público, requer o mínimo de contextualização teórico-histórica, a fim de que possamos compartilhar do conjunto de ideias e fatos que constituem o pensamento e o entorno sobre o tema. Nesse sentido, nesta primeira seção, exploramos a etimologia do binômio “concurso público”, levantamos alguns conceitos estabelecidos para este objeto e, por fim, apresentamos uma breve contextualização acerca da evolução das formas de ingresso no serviço público na sociedade ocidental.

Para termos uma visão mais holística acerca do concurso público, recorremos à sua etimologia e aos sentidos atribuídos aos termos que compõem a expressão “concurso público”. Originalmente, os termos “concurso” e “público” advêm do latim. O primeiro advém da forma *conkursus*, de *concurrere*, e designa o ato ou efeito de disputar alguma coisa com outras pessoas (Barros, 2007); enquanto *publicus*, relativo a povo, advém de *populus* e designa algo que interessa a todos.

Na mesma direção, encontramos, no *Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa* (Houaiss, 2015, p. 238), quatro acepções para o termo “concurso”. As duas últimas, aplicadas a contextos diversos, designam “afluência, encontro” e “cooperação”; a primeira e a segunda acepções, foco do nosso interesse, designam “exame de seleção para candidatos a uma vaga” e “competição”. Para o adjetivo “público”, encontramos sete acepções, das quais destacamos cinco em razão da afinidade com o sentido que desejamos enfatizar: “relativo ou pertencente a uma coletividade”; “relativo ou pertencente a um governo, estado cidade”; “que pertence a todos”; “conhecido por todos”; “aberto a quaisquer pessoas” (cf. Houaiss, 2015, p. 777).

Também no *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, em plataforma *on-line*¹¹, encontramos três acepções para o termo “concurso”. As duas primeiras, relacionadas a contextos diversos, designam “coincidência, conjuntura” e “ação de cooperar”; a terceira, foco de nosso interesse, designa “ação de entrar em concorrência com outros por pretender alguma coisa; exame, prova”. Para o adjetivo “público”¹², encontramos oito acepções, cinco delas aqui destacadas: “que não é particular”; “conhecido por todos”; “a que todas as pessoas podem comparecer”; “que pode ser realizado diante dos demais”; “que não se realiza ocultamente ou em segredo”.

Conforme se verifica, as acepções apresentadas compartilham, em muito, o caráter de disputa e de concorrência em relação ao verbete “concurso”; e o atributo de ser acessível e conhecido por todos os interessados, em relação ao verbete “público”. Embora o termo “concurso” também possa se referir à modalidade de concorrência em processos licitatórios, nos interessa apenas a acepção que diz respeito à disputa por uma vaga para ingresso no serviço público.

Ampliando as definições dicionarizadas dos termos que nos serviram de base para buscarmos uma acepção comum para o binômio “concurso público”, apresentamos algumas definições apontadas em trabalhos de estudiosos consagrados na temática.

¹¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/concurso/>. Acesso em: 26 set. 2021.

¹² Disponível em: <https://www.dicio.com.br/publico/>. Acesso em: 26 set. 2021.

De forma bastante símile às acepções já apresentadas, Barros (2007) concebe o “concurso público” como uma forma de investidura na administração pública que consiste em uma disputa coletiva para preenchimento de cargos¹³ ou empregos públicos válidos, pelo qual se aferem conhecimentos técnicos vinculados ao cargo ou emprego público.

Em direção semelhante, Gasparine (2007) define o concurso público como um procedimento formal e

administrativo posto à disposição da Administração pública direta, autárquica, fundacional ou empresarial, de qualquer nível do governo, para a seleção do futuro melhor titular de cargo ou emprego público, necessário à execução de serviços sob suas respectivas responsabilidades (Gasparine, 2007, p. 20).

Também em Gasparine (2007, p. 20) encontramos a definição de concurso público elaborada por José Cretella Júnior (1981, p. 512), para quem o concurso de ingresso é definido como “a série complexa de procedimentos para apurar as aptidões pessoais apresentadas por um ou vários candidatos que se empenham na obtenção de uma ou mais vagas e que submetem voluntariamente seus trabalhos e atividades a julgamento de comissão organizadora”.

Trabalhando um pouco mais as definições apresentadas, podemos dizer, em sentido estrito, que o concurso público se configura como a ferramenta de seleção de candidatos para ocupação de cargos públicos, em caráter efetivo, em forma de exame, o qual afere o conhecimento do candidato mediante a avaliação de conteúdos previamente indicados em ato específico, normalmente edital. Se partirmos de uma visão mais crítica, podemos dizer que o concurso público se constitui como ferramenta empregada pela administração para selecionar candidatos interessados nos cargos públicos efetivos ou empregos públicos integrantes da estrutura organizacional dos poderes.

Trata-se, desse modo, de um instrumento de seleção que se pretende objetivo e isonômico no recrutamento dos servidores públicos, com pretensão de garantir que todos tenham igual acesso aos cargos públicos, assim como que sejam escolhidos os candidatos mais capacitados para prestação do serviço público. Além de pregar a possibilidade de ingresso para todos os interessados, a partir da garantia de oportunidade igual aos participantes – princípio da isonomia –, o instituto do concurso público, como forma de seleção de candidatos, se apresenta

¹³ Devemos mencionar que existem três tipos de cargos públicos, a saber, cargo em comissão, cargo efetivo e cargo vitalício. Nosso trabalho tem como foco os cargos efetivos, que são aqueles que garantem a estabilidade do servidor no cargo após três anos de exercício.

como um empecilho à livre nomeação em forma de favoritismo ao tempo que diz selecionar o candidato que melhor atende às particularidades dos cargos – princípio da eficiência.

Sem levantarmos nenhuma questão em relação ao nosso posicionamento acerca desse caráter isonômico do certame, por ora, nos detemos a outras questões igualmente relevantes, como a evolução histórica das formas de ocupação dos cargos públicos.

É relevante destacar que o concurso público como modelo de seleção é um método relativamente novo na história da ocupação dos cargos públicos, dadas outras formas e critérios de seleção empregados ao longo do tempo. Com base em Cretella Júnior (1997), tanto Barros (2007) quanto Gasparine (2007) apontam distintas formas empregadas historicamente para a ocupação dos cargos públicos, a saber, o *sorteio*, a *compra e venda*, a *herança*, o *arrendamento*, a *nomeação*, a *eleição* e o *concurso*. Embora já bastante discutidas em outros trabalhos sobre a temática, recuperamos cada uma delas, para conhecimento.

O *sorteio* teria sido a primeira forma de acesso aos cargos públicos. Era bastante comum na Grécia e consistia na escolha aleatória dos cidadãos que tinham seus nomes escritos em material chamado *sortis*. A ocupação do posto era vista como um processo de inspiração divina. Embora a modalidade excluísse o favoritismo, a nomeação do sorteado ficava condicionada à sorte e não à capacidade; a *compra e venda* seria uma segunda forma de ocupação dos cargos públicos, comum na Idade Média e consistia na venda dos cargos a quem pudesse comprá-los. Foi utilizado como fonte de receita, porém logo desapareceu uma vez que “o processo comprometia a realeza, que se via às voltas com a prestação de serviços públicos inadequados” (Gasparine, 2007, p. 15).

Decorrente dessa segunda forma de ocupação dos cargos públicos, passa a existir a *herança*, também comum na Idade Média. Essa modalidade tinha como critério a consanguinidade. Transformado em bem privado com a *compra e venda*, o cargo público fica à disposição dos sucessores do antigo proprietário do cargo. Também não logrou êxito, uma vez que nem sempre os herdeiros tinham a capacidade dos antepassados na execução das atividades públicas e acabavam delegando-as a terceiros, sem que houvesse garantia de adequado desempenho. Ainda decorrente da *compra e venda*, e contemporâneo à *herança*, figurou o *arrendamento*, que consistia no aluguel transitório do cargo público aos interessados mediante uma contrapartida pecuniária. Também consistia em uma forma de receita, porém foi caindo em desuso pelo fato de transformar o cargo público em mercadoria.

Por sua vez, a *nomeação*, ainda empregada atualmente para ocupação de cargos políticos, é a designação oficial de servidores pelo Estado para a ocupação de cargos públicos

– seja pela *livre nomeação absoluta*, por quem tem o poder de nomear, sem qualquer interferência, mediante o poder discricionário do Estado, seja por *nomeação relativa*, mediante a nomeação a partir de lista prévia, o que não se confunde com a nomeação por concurso público. Por fim, figurou e ainda figura *o sistema eletivo*, originário da França em período posterior à Revolução Francesa. Apesar de prezar pela chamada “democracia participativa”, tem suas limitações. Esta não deve ser confundida com o sufrágio popular, e refere-se à ocupação de cargos administrativos, a exemplo de eleições para o cargo de reitor de universidade, representante de classe etc.

Dadas as formas de ocupação de cargos públicos listadas anteriormente, é possível perceber que nenhuma das que foram apontadas se propunha a mensurar ou atender requisitos de qualificação ou averiguação de exigências técnicas e específicas para ocupação de determinados cargos e para o exercício das atribuições atinentes ao ofício. Antes, a ocupação dos cargos públicos atendia, em muito, a interesses particulares.

No contexto brasileiro, o histórico de ocupação dos cargos públicos acompanha, em alguma medida, a arbitrariedade já observada na sociedade ocidental. A esse respeito, Carneiro (2011, p. 39) explicita que

[d]esde a época do Brasil Colônia havia um claro conchavo na escolha dos ocupantes dos cargos públicos ou essa opção era realizada por livre arbítrio do Imperador, em que se confundia a vontade deste com a do próprio Estado e, por sua vez, com a vontade e o interesse coletivo ou da sociedade, equiparando-se à sistemática atual de preenchimento dos cargos em comissão e funções de confiança (Carneiro, 2011, p. 39).

A fragilidade declarada dos métodos aplicados anteriormente e o emprego de critérios aleatórios favoreceram a consolidação do concurso público como um método ou uma ferramenta de seleção um tanto quanto objetiva. O concurso público propunha-se a selecionar os agentes supostamente mais preparados, afastando-se dos favoritismos e interesses políticos¹⁴. Para argumentar a favor disso, nos valem da síntese de Lima (2011, p. 28), para quem

o cargo passou a ser visto verdadeiramente como profissão e não mais como uma espécie de cabide de empregos para aqueles que podiam pagar por tais designações – a exemplo da compra e venda e da alienação –, ou simplesmente por possuir vínculos de amizade e influência com o soberano, ensejando o nefasto nepotismo e a corrupção (Lima, 2011, p. 28).

¹⁴ Carneiro (2011, p. 183) aponta duas formas de favoritismo: o “nepotismo”, referente ao emprego no setor público de parentes e amigos íntimos dos detentores dos cargos; e a “terceirização cruzada”, referente à prestação de serviços terceirizados por empresas de pessoas da família.

Há de se registrar que o concurso de ingresso no quadro da Administração pública (direta, autárquica, fundacional e empresarial) difere do concurso de ingresso para cargos temporários, para os quais não há titularidade nem permanência no cargo. Enquanto no primeiro caso (nosso foco) é empregado o “concurso de provas ou provas e títulos”, no segundo caso é empregado o “processo seletivo simplificado”, marcado pela temporalidade e pela necessidade de excepcional interesse público (cf. Gasparine, 2007, p. 35-45).

Também se deve mencionar que a instituição do concurso público como instrumento de seleção de candidatos se pauta, de forma geral e explícita, na ideia de selecionar o melhor candidato para a ocupação de cargos públicos ao tempo que garante a igualdade de oportunidade aos candidatos interessados, mediante o cumprimento do princípio constitucional da isonomia por meio do livre acesso a cargos e empregos públicos.

Uma questão curiosa, no entanto, posta por Alcântara (2014), com a qual temos uma visível comunhão, em termos de questionamento, é quanto aos parâmetros de seleção empregados nos certames para selecionar os candidatos ditos “mais preparados” para ocupar os cargos públicos. Diversos estudos já apontaram a indissociabilidade entre as habilidades avaliadas nos certames e a atividade desempenhada pelo servidor aprovado, quando em exercício, o que põe em relevo a discussão em torno da escolha desses critérios de seleção.

Em se tratando de uma pesquisa que visa observar conhecimentos linguísticos gramaticais cobrados nos certames em âmbito nacional, realizados na última década, interessamos compreender as escolhas desses conteúdos a partir de uma perspectiva linguística e social dos usos linguísticos.

Por ora, a fim de ampliar nosso conhecimento legal acerca do instituto do concurso público, apresentamos, na seção em sequência, as bases legais que o sustentam.

2.2 Perspectiva legal do concurso público

Legalmente, o instituto do concurso público se fundamenta na Constituição Federal brasileira e é regulado na área do Direito Administrativo, ambos influenciados pelos ideais libertários da Revolução Americana (1776) e da Revolução Francesa (1789), sobretudo. A tríade preconizada na Revolução Francesa – *Liberté, Egalité, Fraternité* –, responsável por derrubar o antigo regime absolutista na França e abrir espaço para o regime republicano, ecoou fortemente na formação dos princípios da Constituição Federal brasileira, a favor da evocação

aos direitos dos cidadãos, da universalização dos direitos sociais e, com destaque nesse estudo, da abertura de caminhos para o livre acesso de todos às funções administrativas do Estado.

Disciplinarmente, o concurso público encontra amparo no campo do Direito, especificamente no ramo do Direito Administrativo, campo autônomo do Direito Público, constituído por um conjunto de normas relativas ao funcionamento da administração pública. Do ponto de vista jurídico, o Direito Administrativo nasceu junto com o constitucionalismo e com o Estado de Direito, “não tendo como furtar-se à influência dos ideais filosóficos que inspiram a Revolução Francesa” – princípios da separação dos poderes, da isonomia, da legalidade e do controle judicial, consoante Di Pietro (2019, p. 63-64).

O primeiro texto da Declaração francesa dos direitos do homem e do cidadão, datado de 1789 (Organização das Nações Unidas, 1789), já defende no 6º artigo que “[...] [t]odos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos”.

Tem destaque, nesse contexto, a noção de cidadania, fortemente atrelada “à participação popular na vida social” (Funari, 2005, p. 76). O termo “cidadania” advém de *civitas*, “cidadania”, “cidade”, “Estado”, e é empregado “para designar o conjunto de membros de uma sociedade que têm direitos e decidem o destino do Estado”, em consonância com Funari (2005, p. 49). Em direção semelhante, “cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e significa também, inevitavelmente, a exclusão do outro”, segundo Guarinelo (2005, p. 46).

Na concepção de Carneiro (2011, p. 14), a possibilidade de ingresso do cidadão na máquina pública possibilita o exercício da cidadania, dada a consolidação simultânea de direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, a partir da igualdade de oportunidade (direito civil); da participação da estrutura do poder na administração do Estado (direito político) e da obtenção de emprego (direito social). Com base em Pinsky (2008, p. 9), o estudioso argumenta que

a efetividade dos direitos sociais é fundamental para a cidadania plena, pois “ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos.” E ainda pontua (*loc. cit.*) que “os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais,” pois são estes que garantem a “participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais” (Carneiro, 2011, p. 66).

A ideia de cidadania e, atrelado a ela, o direito social da obtenção de emprego (neste caso, de acesso aos cargos públicos) são mantidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, na França, em 10 de dezembro de 1948. No segundo parágrafo do artigo 21, a Declaração assegura que “[t]odo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país” (Organização das Nações Unidas, 1948), constituindo, assim, o primeiro marco legal da universalização do acesso aos cargos públicos ao evocar explicitamente o princípio da igualdade de direitos.

Dialogando com os princípios franceses, a previsão para a acessibilidade aos cargos públicos se fez constar já na Constituição Política do Império do Brasil (Brasil, 1824), documento que conferiu as bases da organização política do Estado monárquico recém-independente, outorgada em 25 de março de 1824 pelo Imperador D. Pedro I. Versa o inciso XIV do título 8º (Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros) que “[t]odo o cidadão pode ser admittido aos Cargos Publicos Civis, Politicos, ou Militares, sem outra differença, que não seja dos seus talentos, e virtudes.” (Brasil, 1824).

A acessibilidade aos cargos públicos é continuada na Constituição de 1891, que inaugura o governo republicano, promulgada em 24 de fevereiro 1891 (Brasil, 1891) no art. 73, seção II (Declaração de Direitos), no título IV (dos Cidadãos Brasileiros), ao definir que “[o]s cargos públicos civis ou militares são acessíveis a todos os brasileiros, observadas as condições de capacidade especial que a lei estatuir”. Distingue-se da constituição anterior em razão da previsão de vedação para acumulações remuneradas de cargos públicos, quando afirma que “os cargos públicos civis ou militares são acessíveis a todos os brasileiros, observadas as condições de capacidade especial que a lei estatuir, sendo, porém, vedadas as acumulações remuneradas”. (Brasil, 1891).

A constituição de 1934 (Brasil, 1934) inova ao inserir o sistema de mérito no ingresso do cargo público. A carta Magna de 1934, no 2º parágrafo do art. 170, no título VII (Dos Funcionários Públicos), prevê o concurso como forma primária de investidura nos cargos públicos, na letra da lei que segue: “a primeira investidura nos postos de carreira das repartições administrativas, e nos demais que a lei determinar, efetuar-se-á depois de exame de sanidade e concurso de provas ou títulos” (Brasil, 1934).

Além da previsão do concurso para investidura em cargos públicos, essa constituição inova na garantia de direitos aos concursados ao inserir a previsão de estabilidade dos funcionários públicos, em seu artigo 169, conforme se verifica *ipsis litteris*:

os funcionários públicos, depois de dois anos, quando nomeados em virtude de concurso de provas, e, em geral, depois de dez anos de efetivo exercício, **só poderão ser destituídos em virtude de sentença judiciária ou mediante processo administrativo**, regulado por lei, e, no qual lhes será assegurada plena defesa (Brasil, 1934, grifos nossos).

A Constituição de 1937, por sua vez, não apresenta grandes mudanças em relação à previsão do concurso. Reza, em seu art. 156, alínea b, no título Dos funcionários públicos, que “a primeira investidura nos cargos de carreira far-se-á mediante concurso de provas ou de títulos” (Brasil, 1937).

Devemos destacar que esta Constituição foi outorgada¹⁵ em 10 de novembro de 1937, por Getúlio Vargas, em um momento histórico de ditadura conhecido como Estado Novo (1937-1945). Esse momento da nossa história é marcado por ações enérgicas e retrógradas, como fechamento do Congresso Nacional, suspensão das garantias constitucionais, destituição dos governadores eleitos, centralização dos recursos, abolição das bandeiras e dos hinos estaduais, prisão e perseguição de adversários e oposicionistas (cf. Costa, 2008).

A grande inovação no dispositivo constitucional de 1937, no que tange aos concursos públicos, acontece, no entanto, em relação à previsão para a criação de um Departamento Administrativo exclusivo para o gerenciamento das repartições, departamentos e estabelecimentos públicos, em razão da centralização do poder, no art. 67, na letra da lei que segue:

Art. 67 - Haverá junto à Presidência da República, organizado por decreto do Presidente, um Departamento Administrativo com as seguintes atribuições:

- a) o estudo pormenorizado das repartições, departamentos e estabelecimentos públicos, com o fim de determinar, do ponto de vista da economia e eficiência, as modificações a serem feitas na organização dos serviços públicos, sua distribuição e agrupamento, dotações orçamentárias, condições e processos de trabalho, relações de uns com os outros e com o público;
- b) organizar anualmente, de acordo com as instruções do Presidente da República, a proposta orçamentária a ser enviada por este à Câmara dos Deputados;
- c) fiscalizar, por delegação do Presidente da República e na conformidade das suas instruções, a execução orçamentária (Brasil, 1937).

Devemos observar que a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) advém do cenário de ditadura e promove um rearranjo na organização política do Estado que abre espaço para a emergência de organismos especializados, como o referido

¹⁵ Diferentemente da constituição que é promulgada, esta foi imposta.

Departamento. Data de 30 de julho de 1938¹⁶, por meio do Decreto-Lei nº 579, a criação do DASP, em atendimento à previsão constitucional de 1937, que previa a criação de um órgão de gestão do serviço público, ligado diretamente à presidência da república.

A respeito da criação do DASP, Costa (2008) aponta que, de todas as medidas de centralização adotadas pelo governo de Getúlio Vargas no período ditatorial, o DASP foi a medida mais emblemática, no sentido de que o departamento foi o principal responsável e executor da reforma administrativa do Estado Novo, notadamente quanto à substituição de práticas patrimonialistas por práticas burocráticas. Nos termos do estudioso,

A reforma administrativa do Estado Novo foi, portanto, o primeiro esforço sistemático de superação do patrimonialismo. Foi uma ação deliberada e ambiciosa no sentido da burocratização do Estado brasileiro, que buscava introduzir no aparelho administrativo do país a centralização, a impessoalidade, a hierarquia, o sistema de mérito, a separação entre o público e o privado (Costa, 2008, p. 846).

Costa nos lembra, ainda, que a política de Getúlio Vargas tinha como foco o controle da crise econômica por meio do avivamento industrial e a burocratização do Estado, mediante a adoção de práticas modernas do gerenciamento Estatal, de inspiração americana. Em razão da relevância do DASP na seleção de pessoal e no direcionamento dos primeiros concursos, voltaremos ao assunto um pouco mais à frente.

Há de se registrar também que, nessa mesma atmosfera política, o Brasil vivencia um momento de apogeu da legislação trabalhista brasileira e de crescimento no número de vagas em instituições públicas no Governo de Getúlio Vargas (1930-1945) (cf. Pinto, 2016). É oportuno assinalar que, em 28 de outubro de 1939, é promulgado o Decreto 1.713 (Brasil, 1939) que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis da União, e, em 1943, é publicada a chamada Consolidação das Leis do Trabalho (Brasil, 1943), popularmente conhecida pela sigla CLT.

Cumpra acrescentar que a Constituição de 1946 (Brasil, 1946) especifica o “concurso” como forma de ingresso em cargos específicos, como na Magistratura (art. 124, III), no Ministério Público (art. 127), nas cátedras do ensino secundário e superior (art. 168, VI) e em demais cargos de carreira determinados em lei (art. 186).

Apenas na Constituição Federal de 1967 (Brasil, 1967), pela primeira vez, é feita menção ao binômio “concurso público” e não mais ao termo “concurso”. A carta magna inova

¹⁶ O DASP tem vigência até 1986.

ao excluir a possibilidade de realização de concursos apenas por prova de título e define o *concurso de provas ou de provas e títulos* como princípio administrativo necessário à investidura em cargo ou emprego público, em seu parágrafo primeiro do art. 95 da seção VII (Dos Funcionários Públicos), capítulo VIII (Do Poder Executivo).

Outra inovação prevista na constituição outorgada em 1967 se refere à abertura de exceção para cargos em comissão, declarados em lei, de livre nomeação e exoneração, conforme expresso no segundo parágrafo do artigo 95 da seção e título supramencionado:

Art. 95. Os cargos públicos são acessíveis a todos os brasileiros, preenchidos os requisitos que a lei estabelecer.

§ 1º - A nomeação para cargo público exige **aprovação prévia em concurso público** de provas ou de provas e títulos.

§ 2º - Prescinde de concurso a nomeação para cargos em comissão, declarados em lei, de livre nomeação e exoneração (Brasil, 1967, grifo nosso).

Em 1969, com a ditadura militar, houve uma emenda constitucional que refez o texto da última constituição. Na Seção VIII (Dos Funcionários Públicos), o texto reproduz quase que fielmente a redação anterior:

Art. 97. Os cargos públicos serão acessíveis a todos os brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei.

§ 1º A primeira investidura em cargo público dependerá de **aprovação prévia, em concurso público** de provas ou de provas e títulos, salvo os casos indicados em lei.

§ 2º Prescindirá de concurso a nomeação para cargos em comissão, declarados em lei, de livre nomeação e exoneração (Brasil, 1969, grifo nosso).

A Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988 (Brasil, 1988) inova com a previsão de princípios constitucionais à letra da lei que versa sobre a ocupação dos cargos públicos. Reza, em seu art. 37, inciso II, do capítulo VII (Da Administração Pública), seção I (Disposições Gerais), que:

A administração pública direta, indireta ou fundacional, de qualquer dos poderes da união, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de **legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade** e, também, ao seguinte:

II - A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (Brasil, 1988, grifo nosso).

Duas situações que se afastam à regra do concurso público para a ocupação dos cargos públicos devem ser levantadas. Referimo-nos à livre nomeação prevista em lei e o serviço terceirizado, ambos considerados atentados contra o instituto do concurso público como forma de ingresso na carreira pública.

A partir do panorama apresentado, a título de síntese, podemos dizer que, desde a primeira constituição, ainda como monarquia, o Brasil assiste à consolidação do instituto do concurso público como forma legítima de ingresso no serviço público. Tem grande relevância na implementação dos concursos, no cenário nacional, o Departamento Administrativo do Serviço Público, em 1938.

A fim de ampliarmos, ainda mais, nossa visão acerca da produtividade da temática do concurso público, apresentamos, em sequência, uma revisão da literatura sobre uma série de pesquisas envolvendo a temática do concurso público.

2.3 Concurso público como objeto de estudo de diferentes áreas

Contemporaneamente, no espaço acadêmico, a temática concurso público tem sido observada a partir de diferentes áreas de investigação e sob diferentes vieses. Naturalmente, não podemos prescindir dos trabalhos que já se debruçaram sobre essa temática, motivo pelo qual levantamos a literatura secundária sobre trabalhos que já foram desenvolvidos. Em uma busca na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* da Capes¹⁷, a partir da busca dos termos “concurso público”, encontramos trabalhos relacionados às áreas da Educação, Psicologia, Economia, Direito, Ciências Sociais, Administração e Linguística, o que corrobora o diálogo do objeto concurso público com diferentes fontes de saber, assim como ratifica a relevância que este objeto assume na contemporaneidade, reiterando a importância da temática.

Nas subseções seguintes, apresentamos levantamentos bibliográficos de trabalhos que abordam a temática do concurso público em diversas áreas disciplinares, em contexto nacional, seguidas de resenha de alguns trabalhos de maior afinidade com os nossos objetivos. Inicialmente apresentamos o levantamento realizado em áreas distintas da Linguística (2.3.1) e, em seguida, apresentamos estudos realizados na área da Linguística (2.3.2).

2.3.1 Concurso público como objeto de interesse (multi)disciplinar

Focalizando a temática do concurso público em campos disciplinares diferentes da Linguística, tais quais Administração, Direito, Educação, Economia e Psicologia, foram localizados quinze trabalhos vinculados a diferentes perspectivas teóricas e diferentes

¹⁷ Endereço eletrônico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Capes: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

abordagens. Para fins de conhecimento, segue quadro-síntese das pesquisas localizadas, com destaque para a diversidade de áreas e subáreas que se interessam pela temática. No levantamento acerca desses trabalhos, sinalizamos no Quadro 3, por coluna, para cada estudo, o campo disciplinar¹⁸ (em ordem alfabética), a chamada bibliográfica pelo sobrenome do autor (também em ordem alfabética) e o gênero do trabalho localizado.

Quadro 3 – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre a temática concurso público em distintas áreas disciplinares

CAMPO DISCIPLINAR	REFERÊNCIAS	GÊNERO
Administração	FRAGA, Pedro Henrique Bouzada. Isonomia e concurso público : uma abordagem de gênero. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2017.	Dissertação
Administração	LIMA, Rodrigo Otávio Souza. Lei geral de concursos públicos : análise do Projeto de Lei nº 252/2003 e suas implicações nos concursos públicos para o magistério federal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Processos Institucionais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.	Dissertação
Ciência Política	CARNEIRO, Marcos Antônio da Silva. Concurso público enquanto instrumento de exercício da cidadania : análise crítica da experiência de reestruturação das carreiras exclusivas do Estado no Fisco da Bahia. 2011. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2011.	Dissertação
Direito	PASSOS, Daniela Veloso Sousa. Concurso público e transformações no judiciário brasileiro : o modelo de seleção e as novas competências para o exercício da magistratura. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Direito Constitucional, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2013.	Dissertação
Direito	SANTOS, Aline Sueli de Salles. Os concursos públicos no campo jurídico-acadêmico brasileiro . 2014. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.	Tese
Economia	RAMOS, Ana Cristina Pordeus. Influência dos fatores socioeconômicos no desempenho dos candidatos de um concurso público : uma análise utilizando modelos de escolha ordenada. 2007. Dissertação (Mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.	Dissertação
Educação	ALCANTARA, Daniel Moreira de. Concursos públicos para docentes de arte em Pernambuco (2003-2013) . Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.	Dissertação
Educação	AZEVEDO, Michele Miranda de. A orientação educacional nas redes de ensino estaduais públicas do Brasil : concursos e funções. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.	Dissertação

¹⁸ O campo disciplinar segue a divisão dos campos do conhecimento definidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>>. Acesso em 20 jul. 2022.

Educação	COSTA, José Cícero da. Dos concursos públicos e da política de recrutamento de professores do ensino fundamental I, no Município de São Paulo. 1999. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.	Dissertação
Educação	FERREIRA, Marcos Paulo. Concursos, ingresso e profissão docente: um estudo de caso dos professores de História. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.	Dissertação
Educação	GOMES, Luiz Roberto. Políticas de Seleção de Professores: estudo sobre os concursos públicos para provimento de cargo de professor I de rede estadual paulista da década de 80. 1998. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.	Dissertação
Educação	LINS, Betânia Maria Lidington. Saberes docentes em provas de concursos públicos para professor de língua portuguesa. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2011.	Dissertação
Educação	SANTOS, Edson Segamarchi dos. A situação funcional dos professores da rede estadual paulista: problemas de seleção e admissão e dos concursos públicos (1976-2010). 2012. Tese. (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012.	Tese
Psicologia	ALBRECH, Pricila Anny Tomachski. Sentidos do trabalho para concurseiros: a busca do emprego estável como estratégia de inserção no mundo do trabalho contemporâneo. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.	Tese
Psicologia	PINTO, Bruna de Oliveira Santos. O fenômeno do concurso público: análise sobre o cenário contemporâneo do trabalho. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.	Tese

Fonte: Elaboração própria (2024).

Do total dos trabalhos localizados, apenas quatro são teses, distribuídos nas áreas do Direito, Educação, e Psicologia, enquanto os demais são dissertações. Dentre as dissertações e teses desenvolvidas a partir de outras áreas disciplinares, que não a Linguística, apresentamos sínteses dos trabalhos mais relacionados à nossa pesquisa. A recuperação desses trabalhos visa aprofundar nosso conhecimento sobre o estágio atual de desenvolvimento do tema e ampliar a nossa visão acerca dele. Os trabalhos são: Ramos (2007), Albrecht (2010), Carneiro (2011), Pinto (2014) e Fraga (2017).

Partindo de uma perspectiva econômica, Ana Cristina Pordeus Ramos desenvolve o trabalho intitulado *Influência dos fatores socioeconômicos no desempenho dos candidatos de um concurso público: uma análise utilizando modelos de escolha ordenada*, realizado no âmbito da Universidade Federal do Ceará, em 2007. A autora buscou observar em que medida os fatores socioeconômicos contribuíram para a colocação dos indivíduos no mercado de trabalho e para o aumento das suas possibilidades de obtenção de emprego, com ênfase no

concurso público. Buscou-se conhecer como se distribui o desempenho das pessoas que estão tentando ingressar neste mercado, a partir de análise empírica e econométrica. A pesquisa utilizou uma base de dados com informações socioeconômicas de 232.771 candidatos inscritos em um concurso público realizado pelo Banco do Nordeste do Brasil S.A. (BNB), no ano de 2003, para o cargo de Assistente Administrativo. Mostraram-se relevantes para um bom desempenho no concurso as variáveis: nível de escolaridade, acesso às informações, educação e cultura, maior quantidade de tempo disponível para estudo, estado civil solteiro, escolaridade ensino médio, nível de renda familiar, menor renda individual e idade mais jovem. A estudiosa chega ao perfil típico de candidato que obteve sucesso no concurso como um jovem urbano, com tempo disponível para o estudo, descendente de família de renda elevada e com alto grau de instrução. Observou-se como fundamental, ainda, para aprovação, a frequência em cursos preparatórios específicos ou experiência de trabalho.

Na área da Psicologia, tem destaque o estudo de Pricila Anny Tomachski Albrecht, intitulado *Sentidos do trabalho para concurseiros: a busca do emprego estável como estratégia de inserção no mundo do trabalho contemporâneo*, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, em 2010. O interesse da pesquisa residiu em compreender os sentidos do trabalho para graduados em preparação para concursos públicos a partir do pressuposto teórico da “análise de conteúdo”. Na ocasião, foi aplicado um questionário com 93 alunos de dois cursinhos preparatórios para concursos públicos na cidade de Florianópolis, acrescidas de 11 entrevistas semiestruturadas. A estudiosa observa que a vida de concurseiro é cansativa e desgastante, com muita pressão, estresse, cobrança e vida social restrita. Albrecht (2010) conclui que os sentidos do trabalho para os concurseiros estão relacionados, sobretudo, à garantia de um emprego estável.

Com foco na temática da cidadania, tem destaque a dissertação de Marcos Antônio da Silva Carneiro, intitulada *Concurso público enquanto instrumento de exercício da cidadania: análise crítica da experiência de reestruturação das carreiras exclusivas do Estado no Fisco da Bahia*, desenvolvida no âmbito da Universidade Católica do Salvador, no ano de 2011. Em seu estudo, Carneiro (2011) investiga a evolução das formas de ingresso na estrutura administrativa do Estado e o histórico do concurso público no Brasil, visando identificar o concurso público como política de fomento ao exercício da cidadania. Do ponto de vista teórico, o estudo é baseado na análise crítica do instituto do concurso, nos princípios da Teoria da Justiça de John Rawls e na tríade básica e clássica da cidadania de T.H. Marshall: direitos civis, direitos

políticos e direitos sociais. Parte-se do pressuposto de que “o acesso igualitário aos cargos e empregos do poder estatal por meio do concurso público é uma forma democrática de interferência do cidadão no planejamento, na execução e no controle das políticas voltadas para o atendimento das necessidades da coletividade” (Carneiro, 2011, p. 8). Observa-se que a realização de concurso público é o caminho encontrado pelos cidadãos para a obtenção de um emprego estável. Conclui-se que o exercício da cidadania através da igualdade de oportunidades de acesso aos cargos públicos deve ser perseguido a fim de assegurar a todos os cidadãos o pleno direito de poder ingressar na máquina estatal.

Outro estudo que tem importância para o debate aqui empreendido foi desenvolvido na área da Psicologia e tem como título *O Fenômeno do Concurso Público: uma análise sobre o cenário contemporâneo do Trabalho*, de autoria de Bruna de Oliveira Santos Pinto, tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, em 2014, cujo objetivo centrou na observação da vida laboral de indivíduos que exercem cargos públicos e que continuam tentando seleções públicas, para outros cargos. Do ponto de vista teórico, a pesquisa foi orientada pelas bases teóricas da Psicossociologia, abordagem que busca compreender “os modos como os indivíduos se constroem, desconstruem ou perpetuam as estruturas e as dinâmicas sociais nas quais eles se engajam ou são engajados” (Pinto, 2014, p. 46). Na ocasião, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, acrescida de 9 entrevistas com servidores que já ocupam cargos públicos e desejavam fazer concursos para outros postos. Dentre os motivos que instigam os servidores a prestar novos concursos têm destaque o desejo de exercer determinado cargo, insatisfação com os cargos já ocupados, além do sentimento de invisibilidade no trabalho realizado. Um novo concurso é almejado em razão do desejo de se obter melhores salários e percorrer projetos de carreira. A estudiosa conclui que o projeto de ingresso em cargos mais rentáveis provoca um gerenciamento de vida bastante rígido, com um cotidiano de exaustão, tensão, ansiedade e frustração.

Na área da Administração pública, Pedro Henrique Bouzada Fraga desenvolve o trabalho intitulado *Isonomia e concurso público: uma abordagem de gênero*, desenvolvido no âmbito da Instituição Fundação Getúlio Vargas (Rio de Janeiro), em 2017. O estudioso investigou o campo da incidência de barreiras de gênero nos processos de seleção para acesso ao serviço público com dados de concursos realizados entre 2012 e 2017. Foram analisadas variáveis como a diversidade de carreiras de nível superior e a relação entre os sexos masculino e feminino nos aspectos candidatura, desempenho nas provas, aprovação e classificação nos concursos públicos, face a variáveis sociais como estado civil, existência ou não de filhos,

idade, cor/raça (etnia), entre outros. Partiu-se da ideia de que o modelo de seleção hodiernamente adotado no país, supostamente arquitetado para conferir a igualdade entre os concorrentes, privilegia a capacidade de memorização e reprodução do conhecimento pelos candidatos, demandando tempo de estudo, o que oferece desvantagens competitivas e barreiras de acesso para as mulheres, sobretudo, quando existentes as condições de cor/raça, matrimônio e, principalmente, existência de filhos. Os resultados apontam que a variável de maior relevância para redução do desempenho e classificação foi a existência de filhos. O pesquisador conclui que o sexo feminino possui, além do histórico de segregação e discriminação, tolhimento de direitos políticos e sociais e propõe a instituição de políticas de cotas às mulheres para acesso a determinadas carreiras.

Afora os trabalhos que identificamos em nossa busca, destacamos outros trabalhos acerca da temática dos concursos públicos identificados em levantamento realizado por Ferreira (2006) e Santos (2012). Embora alguns não tragam a terminologia “concurso público” explícita no título, observamos que o tema é debatido a partir de termos como “seleção” e “recrutamento” de servidores. O estudo de Ferreira (2006) foi intitulado *Concursos, ingresso e profissão docente: um estudo de caso dos professores de história (São Paulo, 2003-2005)* e desenvolvido no âmbito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2012, por Marcus Paulo Ferreira. Na ocasião, o estudioso realiza um levantamento nas bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) acerca das teses e dissertações desenvolvidas entre 1981 e 1996. Na oportunidade, foram localizadas quatro dissertações: Gomes (1998), Costa (1999), Grendel (2000) e Másculo (2002). Em virtude do acesso indireto aos trabalhos, devemos advertir que as resenhas apresentadas em sequência são mais sucintas que as já apresentadas.

O primeiro estudo, desenvolvido por Luiz Roberto Gomes (1998), tem como título *Políticas de seleção de professores: estudo sobre os concursos públicos para provimento de cargo de professor I da rede estadual paulista na década de 80* e investiga três certames realizados pela secretaria Estadual de Educação de São Paulo (1980, 1982 e 1990), com vistas à identificação da posição política da gestão a partir da análise dos editais, cujo resultado indica um perfil de professor tecnicista.

O segundo estudo, desenvolvido por José Cícero da Costa (1999), tem como título *Dos concursos públicos e da política de recrutamento de professores do ensino fundamental I, no*

município de São Paulo. Costa (1999) investiga quatro certames realizados por diferentes gestores – Mário Covas (1983), Luiza Erundina (1990) e Paulo Maluf (1994 e 1996) – com o objetivo de levantar as particularidades na política de recrutamento dos concursos realizados entre 1983 e 1996. O pesquisador conclui que não se pode falar em alterações fundamentais ou demarcatórias, embora se percebam semelhanças, tais quais temas das bibliografias, autores e obras indicadas; e diferenças, tais quais nota mínima prevista para a classificação do candidato, tipo de prova e pontos atribuídos aos títulos (cf. Ferreira, 2006).

O terceiro trabalho, de autoria de Marlene Terezinha Grendel (2000), cujo título é *Recrutamento e seleção de professores de filosofia para o ensino médio: a prova de conhecimentos específicos do concurso público de provas e títulos realizado no estado do Paraná, em 1991*, buscou identificar o perfil docente almejado para o professor de Filosofia. A estudiosa conclui que não há uma orientação advinda da formação, tampouco do programa da disciplina a ser lecionada.

Por fim, Ferreira (2012) aponta o trabalho de José Cássio Másculo (2002), intitulado *Concursos de professores de história da rede pública frente às práticas e ao conhecimento histórico (São Paulo: 1970-1998)*. O autor do trabalho visa identificar (i) o modo como os diferentes agentes sociais interferiram na definição dos critérios e na realização dos concursos; (ii) as alterações no modo de escolha dos docentes, bem como (iii) a coerência entre as questões dos certames, os programas dos concursos e as propostas curriculares que encontravam em vigor. Másculo (2002) conclui que, apesar das propostas curriculares para a disciplina de História partirem de eixos temáticos e do uso de métodos de ensino diversificados, a prova de avaliação do certame reduz a avaliação ao registro de acontecimentos históricos.

Ainda em relação à temática do concurso público, especificamente voltados para cargos de professores, mencionamos o levantamento bibliográfico realizado por Edson Segamarchi dos Santos, em sua tese de doutorado, intitulada *A situação funcional dos professores da rede estadual paulista: problemas de seleção e admissão e dos concursos públicos (1976-2010)*, desenvolvida no âmbito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2012. Em busca no Banco de Teses da CAPES (para o período de 1987 a 2010) e nos bancos de dados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Santos (2012) encontrou 28 trabalhos a partir dos filtros “concursos públicos de professores”, “seleção de professores” e

“recrutamento de professores”. Dentre os trabalhos apresentados, destacamos dois na área de política educacional e provimento de cargos, a saber, a dissertação de Luiz Pereira (1963), cujo título é *O magistério primário na sociedade de classe*, e a tese de José Roberto Rus Peres (1994), intitulada *A Política Educacional do Estado de São Paulo 1967-1990*. Enquanto o primeiro analisou o professor e seus papéis sociais na sociedade, com inclusão do processo de recrutamento dos professores primários, o segundo analisou a política educacional do Estado de São Paulo entre 1967 e 1990, incluindo dados referentes aos concursos públicos de professores realizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) no período estudado.

No tocante à temática de concursos públicos para cargos de professores, têm destaque um relatório de pesquisa e algumas dissertações de mestrado. O estudo pioneiro realizado por José Quirino Ribeiro, José Severo de Camargo Pereira e Moysés Brejon (1955), intitulado *Concurso de Ingresso no Magistério Secundário e Normal (Resultados de uma Pesquisa)*, apresenta um estudo estatístico dos resultados obtidos pelos candidatos que concorreram aos cargos oferecidos pelo governo estadual de São Paulo, no ano 1949.

Em relação às dissertações apontadas por Santos (2012), destacamos sete estudos que não haviam sido identificados na nossa busca. São eles: Valle (1990), Leta (1995), Gomes (1998), Costa (1999), Brouco (2006), Reis (2006) e Siqueira (2006)¹⁹.

O primeiro deles é a dissertação de Lígia de Souza Valle (1990), intitulada *A avaliação do concurso para o magistério de nível I de 1º Grau no Estado do Rio de Janeiro*, cujo objetivo

¹⁹ VALLE, Lígia de Souza. **Avaliação dos concursos para magistério de primeira a quarta série do primeiro grau no estado e município do Rio de Janeiro**. 1990. Dissertação (Mestrado) – Programa em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1990.

LETA, Maria Masello. **O garimpo da escrita: conhecimentos pedagógicos num concurso público para o magistério do município do Rio de Janeiro**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

GOMES, Luiz Roberto. **Políticas de Seleção de Professores: estudo sobre os concursos públicos para provimento de cargo de professor I de rede estadual paulista da década de 80**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

COSTA, José Cícero da. **Dos Concursos Públicos e da política de recrutamento de professores do ensino fundamental I, no município de São Paulo**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

BROUCO, Gisely Rodrigues. **As diferentes tendências pedagógicas da Educação Física escolar e os concursos para professores da rede pública estadual de ensino nas regiões sul e sudeste do Brasil**. 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

REIS, Roseli Régis dos. **O professor do ensino médio público estadual de Santos (SP): sua formação e seleção**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SIQUEIRA, Valfredo Alves. **O Recrutamento e Seleção dos Professores Pós Municipalização do Ensino na Cidade de Jundiaí – São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

foi avaliar o perfil do professor pretendido e o nível de exigência que se fazia do candidato nos concursos de magistério de primeiro grau realizados pelo Estado do Rio de Janeiro. A segunda dissertação, de autoria de Maria Maselo Leta (1995), tem como título *O garimpo da escrita: conhecimentos pedagógicos num concurso público para o Magistério do Município do Rio de Janeiro* e objetivou analisar criticamente respostas de professores a dez questões de conhecimentos pedagógicos de 118 provas de concursos públicos para o Magistério do Município do Rio de Janeiro, no ano de 1992. A terceira dissertação, de autoria de Luiz Roberto Gomes (1998), intitulada *Políticas de Seleção de Professores: estudo sobre os concursos públicos para provimento de cargo de professor I de rede estadual paulista da década de 80*, buscou investigar os concursos de professor I da rede estadual paulista na década de 1980 como expressão das políticas de seleção de professores. A quarta dissertação, de José Cícero da Costa (1999), com título *Dos Concursos Públicos e da política de recrutamento de professores do ensino fundamental I, no município de São Paulo*, o autor investiga o modelo de concurso público e da política de recrutamento realizada pelo município de São Paulo, para o ensino fundamental I nos anos de 1983, 1990, 1994 e 1996. A quinta dissertação, de autoria de Gisely Rodrigues Brouco (2006), tem como título *As diferentes tendências pedagógicas da Educação Física escolar e os concursos para professores da rede pública estadual de ensino nas regiões Sul e Sudeste do Brasil*. Neste estudo, a autora buscou identificar os conteúdos, as bibliografias e os marcos conceituais exigidos nas últimas provas de concursos públicos aplicados a professores de Educação Física da rede estadual de ensino das regiões Sul e Sudeste do país. A sexta dissertação, de Roseli Régis dos Reis (2006), intitulada *O professor do Ensino Médio Estadual de Santos (SP), sua formação e seleção*, se observou a figura do professor do ensino médio, sua formação e a seleção de professores da SEE/SP. A sétima dissertação, por fim, desenvolvida por Valfredo Alves Siqueira (2006), intitulada *O Recrutamento e seleção dos professores pós municipalização do ensino na cidade de Jundiaí – São Paulo*, analisou documentos oficiais, editais, atas do conselho municipal de educação, recortes de jornais da região e dados coletados por meio de questionários, a fim de investigar processos de recrutamento e seleção dos professores do Ensino Fundamental pós-municipalização do ensino na cidade de Jundiaí-SP.

A partir do panorama levantado, devemos destacar a fecundidade da temática do concurso público na subárea da Educação, muitos deles relacionando os conteúdos à prática docente (cf. Alcântara, 2014; Ferreira, 2006; Másculo, 2002; Lins, 2011, entre outros). Sublinhamos que, diferentemente de trabalhos que focam conteúdos específicos para cargos de

professor, nosso estudo foca exclusivamente os conhecimentos de língua portuguesa para diferentes cargos e níveis de escolaridade. Nosso foco não é o docente, mas o tratamento linguístico, especificamente, a abordagem linguístico-gramatical.

Do exposto até este ponto, podemos dizer que a temática do concurso público compreende uma abordagem multidisciplinar de relevância socioeconômica, psicológica e social. Notamos, ainda, que são muitas as complexidades envolvidas nos processos seletivos, especialmente no que diz respeito à igualdade de oportunidades e aos desafios enfrentados por determinados grupos no acesso aos cargos públicos por meio de concursos públicos.

As conclusões autorizadas por essas investigações convergem com a dimensão sociopolítica deste estudo. Dos trabalhos apresentados, destacamos: (i) a influência significativa de fatores socioeconômicos no desempenho dos candidatos, como nível educacional, acesso a informações, tempo dedicado aos estudos, estado civil, renda familiar e experiência profissional; (ii) a associação entre a busca por empregos estáveis via concursos e a estabilidade profissional e social almejada pelos candidatos; (iii) a relação entre concurso público e exercício da cidadania, indicando que a igualdade no acesso a cargos públicos é uma forma democrática de participação na formulação e execução de políticas governamentais; (iv) os desafios de gênero, especialmente relacionados à maternidade, apontando para a necessidade de políticas de cotas visando à igualdade de oportunidades; (v) a desconexão entre a seleção de professores e a prática profissional; e (vi) a desconexão entre a seleção e os programas das disciplinas a serem ensinadas, revelando lacunas a serem abordadas no processo de seleção desses profissionais.

Todos esses aspectos colaboram para o desenvolvimento do tema e ressaltam a importância de políticas públicas e práticas seletivas mais inclusivas, visando não apenas à eficiência na seleção de candidatos, mas também à promoção de igualdade, justiça social e adequação entre a seleção e a prática profissional.

Considerando a produtividade da temática do concurso público também na área da Linguística, apresentamos, a seguir, um panorama de pesquisas desenvolvidas nesta área.

2.3.2 Concurso público como objeto de interesse da Linguística

Além das pesquisas vinculadas a diferentes áreas disciplinares, acima apresentadas, localizamos na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* da Capes trabalhos situados na área disciplinar da Linguística – a partir de diferentes subáreas, a saber, Política

Linguística, Linguística Aplicada, Linguística Textual, Análise do Discurso e Estudos do Letramento – e na área disciplinar Língua Portuguesa – consoante estudo vinculado à tradição gramatical. Sinalizamos, no Quadro 4, em número um pouco menor em relação aos trabalhos já apresentados, os estudos localizados:

Quadro 4 – Levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre a temática concurso público na área da Linguística

CAMPO DISCIPLINAR	REFERÊNCIAS	GÊNERO
Linguística – Linguística Textual	BARBOSA, Fabio Gomes. Compreensão leitora em concurso público 2008. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.	Dissertação
Linguística – Análise do Discurso	BATISTA, Adriana Santos. Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo . 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.	Dissertação
Linguística – Linguística Aplicada e Letramento	DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. O concurso público: um evento de letramento em exame . 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1992.	Dissertação
Linguística – Linguística Textual	FREITAS, Cleidson Jacinto de. A compreensão de texto em provas de língua portuguesa em concursos públicos . 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.	Dissertação
Linguística – Análise do Discurso	LÔBO E SILVA, Flávia Rafaela. Análise discursiva de provas de português elaboradas para concursos públicos . 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2009.	Dissertação
Linguística – Linguística Textual	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.	Dissertação
Língua Portuguesa	OLIVEIRA, Rosane Reis de. Concordância verbal: uma visão crítica sobre questões de concursos públicos . Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.	Dissertação
Linguística – Política Linguística	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) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.	Dissertação

Fonte: Elaboração própria (2024).

Curioso notar dois aspectos a partir do levantamento apresentado. O primeiro é que todos os trabalhos encontrados são dissertação, nenhuma tese. A ausência de teses sugere que, apesar da produtividade do tema concurso público como objeto de estudo, ainda há muito a ser explorado para preenchimento de lacunas e, sobretudo, para aprofundamento do tema. O

segundo aspecto é que nenhum dos estudos desenvolvidos está relacionado diretamente ao direcionamento empreendido nesta pesquisa, fato que só ratifica a relevância deste estudo. Com o intuito de ampliarmos o entendimento acerca do atual estado do conhecimento sobre o tema, apresentamos sínteses das oito pesquisas: Descardecí (1992), Seganfredo (2003), Barbosa (2008), Martino (2008), Lôbo e Silva (2009), Oliveira (2009), Batista (2011) e Freitas (2011). As resenhas podem destacar diferentes pontos de vista, abordagens teóricas ou metodologias utilizadas por pesquisadores anteriores.

Maria Alice Andrade de Souza Descardecí desenvolve um estudo pioneiro, cujo título é *O concurso público: um evento de letramento em exame*, defendido em 1992, no âmbito da Universidade Estadual de Campinas. A autora investiga o concurso público como um evento de letramento, refletindo acerca dos saberes cobrados nas provas de concursos e relacionando-os aos saberes necessários à prática profissional. Do ponto de vista metodológico, foram aplicadas entrevistas, questionários e testes com cinco sujeitos participantes das seleções investigadas, além de analisadas amostras de questões das provas. O certame foi observado desde a fase de elaboração até a avaliação pós-concurso realizada pela comissão. O trabalho derruba o pressuposto de que, para se desempenhar uma profissão na sociedade, por meio de uma classificação em concurso público, é necessário o domínio de estratégias de resolução de tarefas valorizadas pela escola, especialmente no que se refere a questões normativas da língua. Inserindo o concurso em um contexto ideológico no qual há uma hipervalorização do conhecimento escolarizado, a autora critica a valorização do saber adquirido na escola em contraste com outros saberes adquiridos fora dela. Os resultados contradizem o pressuposto inicial de relação do cargo com os conteúdos cobrados, indicando que, em 80% dos casos, não há correspondência entre a classificação no concurso e a qualificação profissional dos indivíduos para o desempenho da profissão. Apesar de ser um trabalho inovador em se tratando de área disciplinar e do viés do letramento, se soma aos estudos que observam a relação entre conteúdos cobrados nos certames e o desempenho do cargo.

Atravessado pela discussão sobre normativismo e políticas linguísticas, Eveli Seganfredo desenvolve o trabalho intitulado *Concursos públicos como agentes do normativismo e de uma política linguística no Brasil: uma análise de questões sobre concordância*, em 2003, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A autora se propõe a investigar questões de concordância nominal e concordância verbal, a fim de refletir acerca do normativismo e da política linguística no Brasil. O *corpus* foi constituído pelas questões de concordância constantes em 57 provas de concursos para provimento de cargo em carreiras

públicas e em 47 concursos vestibulares para ingresso em universidades, ambos de nível médio. As questões foram analisadas a partir da perspectiva da Sociolinguística Variacionista e da Política Linguística. A autora apresenta o concurso público como agente promotor de uma política linguística difusa que se manifesta de forma sutil e que vem interferindo e determinando a elaboração de currículos e programas escolares de modo a influenciar a forma como a língua é abordada no sistema de ensino brasileiro. A pesquisadora aponta para o fato de que essa política, muitas vezes, estabelece jogo de força com os documentos oficiais e conclui que (i) os concursos públicos são um dos agentes que dão suporte ao normativismo; (ii) apesar dos grandes progressos constatados no desenvolvimento da Linguística nos meios acadêmicos, no Brasil, por força de vários agentes, ainda prepondera uma visão tradicional de língua que impregna as instituições de ensino. De acordo com a estudiosa, cabe à Linguística o papel na reversão desse quadro, traçando um projeto para a implementação de uma política com princípios claros e definidos.

Esse viés desenvolvido por Seganfredo (2003) nos chama atenção ao passo que situa o concurso público em uma perspectiva maior de política linguística, percurso que se alinha ao que empreendemos neste trabalho. Em uma perspectiva muito semelhante tem-se ainda a pesquisa desenvolvida por Flávia Rafaela Lôbo e Silva (2009), posteriormente apresentada, que perpassa a questão das ideologias linguísticas, temática também imbricada à questão da política linguística.

Em se tratando de pesquisas que envolvem conhecimentos requeridos em concursos públicos, destacamos o trabalho desenvolvido por Fábio Gomes Barbosa, intitulado *Compreensão leitora em concurso público*, vinculado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e defendido no ano de 2008. O estudioso apresenta a afirmação de que as questões de compreensão leitora ganharam espaço na composição da prova de língua portuguesa – em relação às questões de conteúdo gramatical – como motivação para investigar as estratégias de compreensão leitora em provas de concursos públicos. A partir da análise de três provas de nível médio realizadas no estado da Paraíba, no ano de 2006, Barbosa (2008) identifica técnicas de leitura requeridas na resolução das provas, a saber: estratégias leitoras de determinação da ideia principal; ativação do conhecimento linguístico; conhecimento de mundo; conhecimento ilocucional, comunicativo e metacognitivo; produção de resumo; construção de coerência local e ativação de superestruturas. O autor conclui destacando a importância do ensino de estratégias de leitura para a formação de leitores ativos e proficientes.

Partindo de uma perspectiva mais textual, observamos o trabalho de Agnaldo Sérgio de Martino, cujo título é *Coerência e coesão na interpretação de textos em provas de concursos públicos*, apresentada em 2008, no âmbito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O pesquisador analisou como os princípios da coesão e da coerência podem ser aplicados a análises de questões de concursos públicos a partir da base teórica da Linguística Textual. O *corpus* foi constituído por 43 questões retiradas de 20 provas aplicadas por quatro bancas – Escola de Administração Fazendária (ESAF), Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade Federal de Brasília (CESPE), Fundação Carlos Chagas (FCC) e Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE/RJ) – para vários cargos em nível médio e superior, no período de 2000 a 2007. O autor conclui que a coerência e a coesão contribuem para conferir textualidade aos enunciados, assim como que, para se chegar à compreensão do texto, é preciso se trabalhar as relações coesivas e as relações de coerência, uma vez que estas contribuem na direção do entendimento do aluno à resposta admitida pela banca.

Abarcando as ideologias de língua presentes nas provas de concurso, destacamos o estudo de Flávia Rafaela Lôbo e Silva, que desenvolveu o trabalho intitulado *Análise discursiva de provas de português elaboradas para concursos públicos*, em 2009, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em seu estudo, Lobo e Silva pretendeu desvelar as características da prova de concurso enquanto gênero, identificar e refletir sobre as instâncias enunciativas nele envolvidas, os contratos subjacentes, a estruturação das provas, as ideologias presentes e as estratégias discursivas utilizadas. Foram observadas a composição de cinco provas de língua portuguesa de ensino médio elaboradas por cinco diferentes instituições, sob a ótica da Análise do Discurso. A pesquisadora aponta que cada instituição exige diferentes porcentagens de questões de gramática normativa, de gramática aplicada ao texto e de interpretação textual, refletindo e ao mesmo tempo refratando ideologias presentes em nossa sociedade. A autora destaca duas ideologias: uma, que reflete o pensamento que vincula o estudo de língua ao estudo de gramática normativa; e outra, atrelada ao meio acadêmico que entende ser mais relevante o estudo de gramática aplicada ao texto e de análise textual. A pesquisadora conclui dois aspectos principais: primeiro, por trás das escolhas feitas por uma instituição que elabora uma dada prova de concurso, há pretensões que refletem os discursos produzidos por um dado grupo e selecionam esse ou aquele candidato; segundo, o perfil do candidato que cada instituição almeja é diferente, de modo que cada uma determina o que considera relevante para que os candidatos sejam avaliados.

Um trabalho de natureza linguístico-normativa é o desenvolvido por Rosane Reis de Oliveira, intitulado *Concordância verbal: uma visão crítica sobre questões de concursos públicos*, defendido em 2009, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A estudiosa investigou as regras de concordância verbal cobradas em provas de concurso público, buscando analisar as semelhanças e diferenças no modo de cobrar os conteúdos, dividir e classificar as questões consoante níveis de complexidade e estratégias aplicáveis para a resolução de questões. São analisadas questões do Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE/UFRJ), do Centro de Seleção e Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE), da Escola de Administração Fazendária (ESAF), da Fundação Cesgranrio (Cesgranrio) e da Fundação Carlos Chagas (FCC). Partindo da constatação do desconhecimento da estruturação sintática do português por candidatos que se preparam para prestação de concurso público, a pesquisadora produz um material de apoio a docentes e discentes para as aulas preparatórias, com foco na resolução das questões. A proposta é embasada teoricamente em uma orientação metodológica que visa desenvolver a compreensão dos mecanismos da estruturação linguística por meio da leitura semiótica da estruturação sintática dos períodos e dos textos-base. Oliveira (2009) conclui que os candidatos devem realizar um estudo sistemático e comparativo das regras apresentadas nos livros de gramática, sem que sejam levados a decorar regras. De acordo com a proposta, os alunos devem compreender os mecanismos da estruturação linguística concorrentes para a identificação da concordância verbal.

Outro trabalho de relevância é o de autoria de Adriana Santos Batista, intitulado *Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo*, defendida no Programa em Filologia e Língua Portuguesa na Universidade de São Paulo, em 2011. A autora se propõe a investigar como são constituídas imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo. A estudiosa observa os conteúdos dos editais e das provas, tendo por base as discussões sobre formações imaginárias advindas da Análise do Discurso pecheutiana (Pêcheux, 1993). No tocante aos conteúdos previstos nos editais, os dados apontam um expressivo número de indicação de gramáticas e concentração de livros relacionados ao trabalho com textos. A autora destaca o expressivo número de gramáticas entre os livros mais indicados em oposição à pequena quantidade de livros sobre variação linguística e constata a prevalência de questões cujo foco é a correção gramatical de variedades não tidas como padrão. A conclusão é que as imagens, ligadas ou não ao conteúdo que se espera do

professor de língua portuguesa, concentram-se, predominantemente, em sua capacidade de leitura dos materiais indicados no conteúdo (programático) dos editais.

Ainda na área da Linguística, especificamente em relação à compreensão leitora, Cleidson Jacinto de Freitas desenvolveu o trabalho intitulado *A compreensão de texto em provas de língua portuguesa em concursos públicos*, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2011. O autor se propôs a investigar a atividade de compreensão de textos em provas de língua portuguesa de concursos públicos com o objetivo de observar se as provas foram elaboradas de modo a avaliar efetiva e eficazmente a competência dos candidatos a um emprego público. Buscou-se entender (i) se as atividades intituladas de compreensão de texto eram, de fato, questões que exploravam a compreensão ou se eram questões de cópia, decodificação lexical e sintática ou outros exercícios tradicionalmente intitulados de compreensão; (ii) se os gêneros textuais se relacionam ao exercício da função; (iii) e se as tipologias das questões contribuíam para a exploração da compreensão. O *corpus* foi constituído por questões que pretendiam ser de compreensão de texto em 16 provas de quatro bancas – Escola de Administração Fazendária (ESAF), Fundação Carlos Chagas (FCC), Fundação Cesgranrio (Cesgranrio) e Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade Federal de Brasília (CESPE) –, realizadas no período de 2009 e 2010, com base na concepção de língua enquanto prática sociointerativa de natureza cognitiva e histórica. Os resultados apontam que não há relação direta entre a escolha dos gêneros textuais nas provas e o cargo a que se destina o concurso (a prova de língua portuguesa é produzida para satisfazer um fim em si mesmo); que 56,9% das questões são de compreensão, enquanto 43,1% abordam apenas aspectos gramaticais. Quanto ao tipo de questões, conclui-se que há uma predominância de questões objetivas (38%), seguidas de questões inferenciais de construção (32,5% – são questões que envolvem conhecimentos gramaticais e estruturais), questões inferenciais (23,9%) e questões globais (6,13%). O estudioso conclui que as questões evidenciam uma postura estruturalista, tomando a língua como um código (considerando o texto um depósito) e interpretando que o processo de compreensão se dá por meio de uma decodificação.

De forma semelhante ao estudo de Descardecí (1992), o estudo de Freitas (2011) não deixa de se somar ao veio de estudos em Educação que evidenciam a problemática da não relação entre o conteúdo valorizado na seleção do concurso e a prática efetiva do cargo.

Afora as teses e dissertações da área da Linguística, localizamos outros vinte e seis artigos científicos – utilizando o *Portal de Periódico da Capes*²⁰ e a ferramenta *Google Acadêmico*²¹ –, situados majoritariamente na área de Direito, seguidos das áreas de Educação, Políticas Públicas, Economia, Psicologia, Sociologia, Administração, Enfermagem e Linguística, cujos temas e abordagens relacionam-se diretamente ao objeto concurso público. Segue levantamento, no Quadro 5, com destaque para dois artigos na área de Linguística e um artigo na área de Administração (sinalizados com seta laranja), com foco na língua portuguesa.

Quadro 5 – Levantamento bibliográfico de artigos sobre a temática concurso público em distintas áreas disciplinares

ÁREA DO CONHECIMENTO	REFERÊNCIAS	GÊNERO
Administração	BARBOSA, Matheus Boni; SILVEIRA-MARTINS, Elvis. Concursos públicos docentes em uma universidade federal: proposta de melhorias em software. Revista de Administração Contemporânea , vol. 22, n. 3, 2018. Disponível em: < https://www.redalyc.org/journal/840/84057857008/movil/ >. Acesso em: 05 jan. 2022.	Artigo
Administração (Contempla Língua Portuguesa) 	DIEGO, C. Ribeiro; MARECO, Raquel Tiemi Masuda. A língua portuguesa em concursos públicos da área de gestão empresarial: um estudo quantitativo. Colloquium Humanarum , vol. 12, n. Especial, 2015, p. 1658-1664. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2015.v12.nesp.000794. Disponível em: < https://www.periodicos-capes.gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html >. Acesso em: 05 jan. 2022.	Artigo
Direito	AGLANTZAKIS, Luciana Costa. Breves conceitos sobre o instituto do Concurso Público no Direito Brasileiro. In: Âmbito Jurídico , Rio Grande, v. 6, n. 15, nov. 2003. Disponível em: < http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=4092 >. Acesso em: 02 out. 2020.	Artigo
Direito	ARAUJO, Ana Luiza Gomes; OLIVEIRA, Kamila Pagel; CARDOSO, Gustavo Alves. A culpa é da indústria concurseira? Revista Digital de Direito Administrativo , 7(2), 2020, p. 128-146. Disponível em < https://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/164876 > Acesso em: 05 ago. 2020.	Artigo
Direito	BORGES, Maria Cecília Mendes. Editais de concursos públicos e seus elementos padrões diante dos princípios constitucionais. Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais . Jan. - mar. 2009 v. 70 — n. 1 — ano XXVII. Disponível em: < https://revista1.tce.mg.gov.br/Content/Upload/Materia/391.pdf >. Acesso em: 20 ago. 2020.	Artigo
Direito	DALLARI, Adilson Abreu. A problemática da seleção de recursos humanos para a administração pública. Revista Educação e Seleção , São Paulo, nº 11, pp. 59-67, 1985. Disponível em:	Artigo

²⁰ Endereço eletrônico do Portal de Periódico da Capes: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

²¹ Endereço eletrônico da ferramenta Google Acadêmico: <<https://scholar.google.com.br/?hl=pt>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

	< http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/edusel/article/view/2583 >. Acesso em: 05 jan. 2022.	
Direito	ESTEVEZ, Diego Miranda; DUARTE, Luciana Gaspar Melquíades. A desclassificação de candidato aprovado em concurso público tendo por base limitações de exames médicos. Revista do Direito Público (Londrina), v.13, n.3, p. 24-40, dez. 2018. Disponível em: < https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/28618/0 >. Acesso em: 05 jan. 2022.	Artigo
Direito	FERNANDO, Waldir Soares. O perfil do servidor público na sociedade moderna. In: Revista Esmafe: Escola de Magistratura Federal da 5ª Região . Pernambuco: Ed. ESMAFE, 2006. Disponível em: < https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:rede.virtual.bibliotecas:artigo.revista:2006:1000798776 >. Acesso em: 05 jan. 2022.	Artigo
Direito	FONTAINHA, Fernando de Castro; GERALDO, Pedro Heitor Barros; VERONESE, Alexandre; ALVES, Camila Souza. O concurso público brasileiro e a ideologia concursista. Revista Jurídica da Presidência , v. 16, p. 671-702, 2015. Disponível em: < https://app.uff.br/riuff/handle/1/11455 >. Acesso em: 27 set. 2021.	Artigo
Direito	MOTTA, Fabrício. Concurso público e o princípio da vinculação ao edital . R. Dir. Adm., Rio de Janeiro, 239: 139-148, jan. /mar. 2005. < https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/43864 >. Acesso em: 05 jan. 2022.	Artigo
Direito	PASSOS, Daniela Veloso Souza.; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. O Concurso Público e as Novas Competências para o Exercício da Magistratura : uma análise do atual modelo de seleção. SEQUÊNCIA (UFSC), v. 76, p. 131-154, 2017. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2017v38n76p131 >. Acesso em: 05 jan. 2022.	Artigo
Direito	SCHIER, Paulo Ricardo. Constitucionalização e 20 anos da constituição: reflexão sobre a exigência de concurso público (entre a isonomia e a segurança jurídica). Revista Direitos Fundamentais & Democracia , vol. 6, n. 6, 2009. Disponível em: < https://revistaeletronica.dfd.unibrazil.com.br/index.php/rdfd/article/view/66/65 >. Acesso em: 05 jan. 2022.	Artigo
Economia	CASTELAR, Ivan et al. Uma análise dos determinantes de desempenho em concurso público . Econ. Apl. Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, p. 81-98, Mar. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502010000100006&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 14 ago. 2020.	Artigo
Economia	VELOSO, Alexandre Weber Aragão. Determinantes de desempenho em concursos públicos : um estudo de caso. Master's thesis, CAEN/UFC, 2004. Disponível em: < https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/5203 >. Acesso em: 05 jan. 2022.	Artigo
Educação Políticas Públicas	DONATANGELO, Caio Stefano Ruiz; SANTOS, Ana Lúcia Padrão dos. Análise de conteúdo de provas e seus respectivos editais de concursos públicos municipais para a contratação de licenciados em Educação Física no Estado de São Paulo . Conexões, 16(3), 2018, p. 335-352. Disponível em: < https://doi.org/10.20396/conex.v16i3.8652190 >. Acesso em: 05 ago. 2020.	Artigo
Educação	HOJAS, Viviani Fernanda. Concurso público para diretor na escola estadual paulista: expectativas dos órgãos centrais do ensino e concepções de diretores. Educação em Revista . Faculdade de Educação da Universidade	Artigo

		Federal de Minas Gerais, v. 31, n. 2, p. 309-326, 2015. Disponível em: < http://hdl.handle.net/11449/211371 >. Acesso em: 14 ago. 2020.	
Educação		RIBEIRO, José Quirino; CAMARGO PEREIRA, José Severo de; BREJON, Moysés. Concurso de Ingresso no Magistério Secundário e Normal (Resultados de uma Pesquisa). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1955. Disponível em: < http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v6_n1_2015/Edson.pdf >. Acesso em: 05 ago. 2020.	Artigo
Enfermagem		BRASILEIRO, Danilo Fernandes; SANNA, Maria Cristina. Primeiro Concurso Público Para Enfermeiros Do Departamento Administrativo Do Serviço Público. Revista Brasileira de Enfermagem , vol. 68, n. 6 (2015): 1027-1034. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/reben/a/FXczhYpGMfwBHgTMzP7WrtM/?lang=pt >. Acesso em: 05 jan. 2022.	Artigo
Linguística	➡	GARCIA-REIS, Andreia Rezende; COSTA, Míriam Fernanda. Os gêneros textuais em avaliações do ENADE de letras e em concursos públicos para seleção de professores. Educação em Revista , vol. 34, 2018. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/edur/a/HGFkxzcXZ3w3DzFYW8pyPcc/abstract/?lang=pt >. Acesso em: 05 jan. 2022.	Artigo
Linguística	➡	LIVRAMENTO, Kátia Bezerra; RAFAEL, Edmilson Luiz. Conhecimentos sobre língua portuguesa em concursos públicos de nível médio. Revista Leia Escola , [S.l.], v. 21, n. 5, p. 63-79, jan. 2022. ISSN 2358-5870. Disponível em: < http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/2258 >. Acesso em: 06 fev. 2022. DOI: < http://dx.doi.org/10.35572/rle.v21i5.2258 >.	Artigo
Psicologia		ALBRECHT, Pricila Anny Tomachski. KRAWULSKI, Edite. Concurseiros e a busca de um emprego estável: reflexões sobre os motivos do ingresso no concurso público. In: Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho . Vol. 14, n. 2, p. 211 a 226. São Paulo: Ed. USP. 2011. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25704 >. Acesso em: 05 ago. 2021.	Artigo
Sociologia		Faria, Iolanda Pinto de. Cotas Raciais Em Concurso Público: O Ingresso Na Carreira Docente. Diálogo (Canoas), n. 32, p. 147-165, ago. 2016. ISSN 2238-902. Disponível em: < https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/2238-9024.16.36 >. Acesso em: 14 ago. 2020.	Artigo
Sociologia		MELLO, Luiz.; RESENDE, Ubiratan Pereira de. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. Sociedade e Estado , [S. l.], v. 34, n. 01, p. 161-184, 2019. DOI: 10.1590/s0102-6992-201934010007. Disponível em: < https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/23925 >. Acesso em: 14 ago. 2020.	Artigo
Sociologia		RIBEIRO, Carla Vaz Dos Santos; MANCEBO, Deise. Concurso público, uma alternativa sensata frente às turbulências do mundo do trabalho? / Competitive examination for civil service: a reasonable alternative for turbulences in the world of work? Trabalho e Educação , Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 145-156, 2010. Disponível em: < https://www.periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8626 >. Acesso em: 14 ago. 2020.	Artigo

Fonte: Elaboração própria (2024).

A diversidade de trabalhos desenvolvidos em torno da temática do concurso público reforça a relevância que este ocupa no seio social, político e econômico. De modo similar, a

diversidade de áreas e subáreas que têm explorado a temática ratifica a produtividade e a importância da discussão a partir de diferentes perspectivas e bases teóricas que podem contribuir para a vida social, já que o concurso público tem se mostrado um fenômeno que afeta significativamente a vida dos sujeitos sociais. Ademais, o levantamento dos trabalhos envolvendo o concurso público atesta a ausência de estudos relacionados aos conhecimentos linguístico-gramaticais, lacuna que a presente pesquisa vem a suprir.

Tendo apresentado alguns dos trabalhos localizados acerca da temática dos concursos públicos, passemos a uma breve discussão em torno da reverberação do discurso antigramática.

3 COMPREENDENDO A PROPAGAÇÃO DO DISCURSO ANTIGRAMÁTICA

[...] a produção do conhecimento científico não é neutra, nem individual, tampouco autônoma em relação ao seu contexto de emergência e de difusão.

(Olga Coelho e Maria Mercedes Hackerott, *Historiografia Linguística*, 2012, p. 393)

Tendo apresentado como ponto de partida para este estudo a inquietação em relação ao tratamento diferenciado para os conhecimentos gramaticais em contextos distintos – em contexto escolar e em contexto de práticas sociais, notadamente, na ocasião de realização de concursos públicos –, buscamos, neste capítulo, apreender minimamente a formação do pensamento linguístico do final do século XX. Ainda que o façamos de maneira geral e com inevitáveis lacunas, o gesto é suficiente para compreendermos o movimento responsável pela reverberação do *discurso antigramática*, notadamente entre as décadas de 1980 e 1990, com resquícios nos nossos dias.

Na direção do caminho que desejamos percorrer, levantamos estudos e pesquisas que consideram a natureza sociopolítica, ideológica e epistemológica do movimento que constituiu o chamado “discurso antigramática”. Nossa argumentação perpassa quatro pontos essenciais, dentre outros possíveis fatores sociais e políticos, responsáveis pela reverberação do discurso antigramática, a saber: a institucionalização da Linguística no cenário nacional, na década de 1960, aliada à retórica de rompimento com a base epistemológica anterior (3.1); o surgimento, a propagação e o desenvolvimento da Prática de Análise Linguística, na década de 1980 (3.2); a posterior incorporação de algumas teorias sociodiscursivas a documentos oficiais, notadamente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) (3.3); e a reorientação epistemológica do ensino de gramática (3.4). Vejamos cada um desses pontos, em sequência.

A opção por esse percurso é solidária com a concepção de Coelho e Hackerott (2012), quando assumem a relação intrínseca entre o surgimento de uma ideia e o seu contexto de emergência e difusão, conforme apresentado na epígrafe que abre este capítulo. Assim como concebem as linguistas, temos compreendido que as ideias linguísticas que tomam proporções notáveis são devedoras de um entorno sociopolítico e ideológico que lhes é favorável.

3.1 Institucionalização da Linguística como disciplina autônoma no Brasil

Compreendemos que a institucionalização da Linguística²², em 1962, representou o primeiro grande marco significativo para a abertura das discussões epistemológicas em torno das diferentes abordagens no âmbito dos estudos linguísticos, no cenário nacional. Isto porque foi a partir da implementação da referida disciplina como um componente curricular autônomo que se propagam no Brasil novas discussões produzidas em importantes centros de pesquisa do exterior. A princípio, essas discussões eram de orientação estruturalista e gerativista, nesta ordem, conforme aponta Batista (2023). A partir de 1970, passa a circular uma diversidade de novas abordagens teórico-metodológicas também importadas, com destaque para a Sociolinguística, a Psicolinguística e a Pragmática, consoante Gueiros (2019). Nesse segundo momento, ganham espaço discussões sobre “os aspectos sociais da linguagem, o indivíduo enunciador e as situações e intenções pragmático-enunciativas” (cf. Gueiros, 2019, p. 109).

É importante pontuar que a entrada e a consolidação dessas novas perspectivas foram favorecidas pelo momento vivenciado, em que o programa filológico e o dialetológico já não tinham tanta força como antes; pelo envio de estudantes brasileiros para formação em centros de estudo no exterior; pela implantação de cursos de formação em nível de pós-graduação, em 1966, na Universidade de São Paulo; e pela atuação profissional nas universidades nacionais dos linguistas que haviam sido enviados para formação no exterior (Vieira; Gueiros, 2020; Batista, 2023).

Ainda devemos mencionar que, estritamente relacionado ao novo direcionamento epistemológico emergente, decorre um conjunto de acontecimentos internos à Linguística que contribuíram com a consolidação da abordagem sociodiscursiva ao tempo que constituíram o próprio curso do processo de consolidação da “tradição sociodiscursiva” no Brasil (cf. Gueiros, 2019). Acerca desse conjunto de acontecimentos, recuperamos a boa síntese de Gueiros (2019), para quem foram marcos importantes, entre 1970 e 1999, os seguintes acontecimentos:

- a) primeiras reflexões sobre a constituição da norma culta brasileira (projeto NURC);
- b) primeiras incursões brasileiras na Linguística Textual e na(s) Análise(s) do Discurso;
- c) primeiros apontamentos para a pedagogia da variação linguística (Sociolinguística Educacional);

²² A implementação da disciplina nas faculdades de Letras torna-se obrigatória a partir de 1962, especificamente, a partir da Resolução s/n de 19 de outubro de 1962, decorrente do Parecer nº 283/62, emitido pelo Conselho Federal de Educação, pelo conselheiro Valnir Chagas (cf. Altman, 2018; Gueiros, 2022; Sugiyama Jr., 2020).

- d) intensa circulação – na pesquisa acadêmica e na produção de livros didáticos de português – de conceitos da teoria comunicacional e das teorias pragmáticas;
- e) tradução de obras importantes para o desenvolvimento da tradição sociodiscursiva no Brasil;
- f) primeiras críticas sistemáticas ao ensino tradicional da gramática no cenário brasileiro;
- g) publicação (de originais ou de traduções), no Brasil, das primeiras obras de orientação para o ensino de língua pela orientação da tradição sociodiscursiva;
- h) continuidade do *boom* (iniciado nos anos de 1980) de publicações de trabalhos dedicados a fenômenos sociodiscursivos;
- i) intenso debate sobre os “novos” rumos para o ensino de língua portuguesa, com ênfase no ensino de conhecimentos gramaticais (é preciso ou não ensinar gramática?);
- j) fortalecimento de grupos de especialidade em torno da linguística de texto, da análise do discurso e da sociolinguística;
- k) formação e atuação de novos pesquisadores (baixa idade profissional), que passam a atuar colaborativamente na divulgação de ideias linguísticas atreladas à tradição sociodiscursiva (Gueiros, 2019, p. 113).

É bem certo que, se por um lado, esses fatores foram responsáveis pela consolidação da chamada tradição sociodiscursiva, por outro lado, esses mesmos fatores favoreceram a emergência de críticas ao ensino baseado exclusiva ou mesmo predominantemente nos eixos da prescrição de regras e da análise metalinguística da gramática tradicional (Vieira; Gueiros, 2020).

Acrescente-se o fato de que o movimento da Linguística brasileira não se propôs à incorporação das novas teorias às teorias emergentes, de forma a complementar e ampliar o conhecimento linguístico dominante. Ao contrário, assiste-se a uma vontade de ruptura com a tradição de pesquisa antecedente.

Essa relação de retórica de ruptura é apontada por Batista (2023) na ocasião da chegada do programa gerativista, no contexto brasileiro, a partir da negação dos compromissos metodológicos e epistemológicos da tradição gramatical e do próprio estruturalismo. O estudioso informa que, além de angariar espaço nos contextos de discussão do programa estruturalista, “o programa gerativista também criticou um ensino de português baseado na tradição gramatical e suas formas de abordagem, levando a um movimento de revisão de conceitos e análises consideradas, pelos gerativistas, ultrapassadas” (Batista, 2023, p. 110).

Se a epistemologia que orientava os estudos linguísticos era devedora à Filologia e à Dialetoлогия, a nova epistemologia, notadamente a de base sociodiscursiva, a partir da década de 1970, passa a ser devedora a uma concepção sociodiscursiva da língua, com espaço para a

variação, a mudança, os usos, inclusive, com a reivindicação de novas unidades e objetos de análise, como o texto, o discurso, a interação, os contextos, os gêneros, entre outros elementos relacionados à língua efetivamente em uso (Vieira; Gueiros, 2020). No contexto pedagógico não é diferente. Observa-se (ao menos no plano retórico) uma reverberação de rompimento com a orientação pedagógica da gramática tradicional, notadamente de base normativa.

A despeito da Linguística moderna apontar para si um caráter inovador, o movimento que verdadeiramente se observa é muito mais uma vontade ou “retórica de ruptura” (cf. Vieira; Gueiros, 2020) do que uma ruptura propriamente dita. Esse argumento acerca da vontade de ruptura também é apontado por Batista (2019), para quem um dos movimentos dos linguistas que buscavam *status* de cientificidade na formação e na consolidação de áreas em diferentes centros linguísticos no Brasil [...] foi marcado pela ansiedade de descontinuidade com outras tradições de tratamento da língua, como a Gramática Tradicional e a Filologia.

Cabe frisar que, embora se perceba um desejo de rompimento com compromissos epistemológicos antigos, não se pode falar em *ruptura paradigmática* nos termos de Kuhn (1998, [1962]), já que, dentro dos estudos linguísticos, nenhuma teoria linguística conseguiu suplantar a teoria gramatical tradicional (Bezerra; Reinaldo, 2013). Assume-se, até os dias atuais, que diferentes ciências normais, entendidas como as diferentes tradições de pesquisa de estudo da língua, convivem em condição de superposição e não de superação. Citando Koerner (2014b) a título de exemplo, Vieira (2020c) aproxima o movimento que acontece com a Linguística ao movimento observado em relação à Arte, no sentido de que uma nova teoria linguística não anula ou desmerece as teorias anteriores. Nas palavras do estudioso, uma teoria linguística necessariamente “não envelhece outra teoria concorrente” (Vieira, 2020c, p. 87).

O que gostaríamos de evidenciar nesta subseção é que a entrada da Linguística como disciplina no espaço acadêmico instaura no cenário das discussões sobre o ensino de língua portuguesa um movimento de negação ao modelo anterior. Ao tentar romper com os compromissos da tradição gramatical, a Linguística moderna, amparada em fatores macrosociais e epistemológicos, inaugura novos compromissos que convergem para a reverberação de um movimento antigramática.

Apresentado este primeiro aspecto, passemos ao segundo aspecto de impacto na construção do pensamento antigramática: a emergência da Prática de Análise Linguística.

3.2 Surgimento, propagação e desenvolvimento da proposta da “Prática de Análise Linguística”

Um segundo aspecto que julgamos ter contribuído sobremaneira para o desenho do discurso antigramática foi o desenvolvimento da proposta metodológica denominada Prática de Análise Linguística (doravante PAL). Tendo sido apresentada como uma solução para os problemas de ensino e como uma alternativa ao modelo tradicional, a PAL assumiu uma base epistemológica de perspectivas sociodiscursivas que, por questões didáticas, quase que naturalmente foi (e tem sido) apresentada em comparação – melhor dizer, em posição antagônica – aos pressupostos da gramática tradicional.

A literatura informa que, inicialmente, a expressão “análise linguística” esteve relacionada ao estabelecimento das pesquisas linguísticas que buscavam observar a constituição interna e o funcionamento das línguas, em oposição aos estudos normativos que se fazia da gramática tradicional (Bezerra; Reinaldo, 2013). Na década de 1970, as expressões “descrição linguística” e “análise linguística” foram usadas indistintamente, em coocorrência. Na década de 1980, houve sobreposição da forma “análise linguística”, com foco na preocupação da linguística com as questões de ensino (Bezerra; Reinaldo, 2013).

Também no meio acadêmico, a expressão “análise linguística” apontou para as duas práticas de estudo linguístico: (i) “ato ou efeito de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua”, movimento inerente ao fazer científico, e (ii) descrição didática de uma proposta de ensino (Bezerra; Reinaldo, 2013, p. 21).

Enquanto a primeira prática se relaciona à descrição da língua, “que se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas e que constitui o fazer inerente a todo teórico da linguagem” (Bezerra; Reinaldo, 2013, p. 83-84) – descrição de fonemas, morfemas, sintagmas, orações (especialmente nas décadas de 1970 e 1980); descrição de textos, discursos e gêneros textuais/discursivos (sobretudo nas décadas de 1980 e 1990); e identificação de marcas dos gêneros textuais/discursivos (notadamente na década de 2000) –, a segunda prática se relaciona à descrição de aspectos da língua, associada ao contexto de ensino/aprendizado, materializada no modelo didático proposto por João Wanderley Geraldi ([1981] 1984) (Bezerra; Reinaldo, 2013, p. 83-84), professor e pesquisador vinculado ao Instituto de Estudos Linguísticos (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Enfatizar essa proposta não significa que não possa ter havido outras, tampouco que Geraldi tenha sido o primeiro a pensar essas questões, como de fato não o foi. É sabido que, já

na década de 1970, o linguista Carlos Franchi (1932-2001) – orientador de Geraldi na elaboração de sua tese de doutorado, intitulada “Linguagem, interação e ensino” –, teorizava sobre questões de ensino. No entanto, por razões diversas, mostraremos que a proposta de Geraldi se destaca e ganha notoriedade nacional.

A fim de melhor compreendermos a propagação do discurso antigramática, adentraremos no surgimento da proposta. Conforme mencionado, ela é compreendida tanto como uma orientação “teórica”, no sentido que remete a uma forma de observar os dados da língua, quanto como uma orientação “metodológica”, por ser empregada em sala de aula como recurso para o ensino da escrita.

A PAL entra em cena nos debates sobre ensino de língua portuguesa a partir de 1981, notadamente com a publicação do texto “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries”. O percurso pouco pretencioso da proposta pode ser percebido na ascensão de estatuto de um primeiro “escrito” elaborado por Geraldi; passando de “rearranjo de texto” à coletânea organizada como “material didático” para formação docente; se constituindo, posteriormente, como livro “referência” de circulação nacional (Suassuna, 2012).

Em entrevista, Geraldi declara que o texto “Subsídios metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries” (1981) foi um rearranjo de um texto que circulava em espaços de reprodução de imagem (copiadoras) e, em seguida, foi transformado em caderno (Paula, 2014), com a primeira publicação no periódico *Cadernos da FIDENE*²³ (Suassuna, 2012). Posteriormente, em 1984, o texto passa a ser intitulado “Unidades básicas do ensino de português” e integra a coletânea, organizada pelo estudioso, sob o título *O texto na sala de aula: leitura e produção*, publicado pela editora ASSOESTE²⁴ (Paula, 2014, p. 183).

A coletânea foi organizada como material didático para ser usado no curso de formação continuada de professores – uma espécie de “apostila que foi rodada em forma de livro pela Associação de professores do Oeste do estado do Paraná (ASSOESTE)”, afirma Geraldi (Paula, 2014). O livro somava onze capítulos, de diferentes autores, e contou com sete edições. Em 1995, os direitos de publicação foram vendidos para a editora Ática e o material, republicado com redução do título para *O texto na sala de aula*²⁵.

²³ Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado, sediada em Cascavel/PR (cf. Kuiava, 2014, p. 62).

²⁴ Associação dos Secretários Municipais de Educação do Oeste do Paraná.

²⁵ Em 1982, uma versão do texto “Subsídios metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries” foi apresentada na Conferência Brasileira de Educação e publicada no mesmo ano com o título “Possíveis alternativas para o ensino da língua portuguesa” (cf. Geraldi, 2014, p. 213).

Na ocasião, alguns textos foram substituídos, removidos e acrescentados, de modo que a edição da Ática contou com 12 capítulos e sucessivas edições (1997, 1999, 2001, 2002, 2006 e 2011) (Paula, 2014). Apesar das alterações no plano gráfico (modificação da capa, ajustes e agrupamento de capítulos em seções, acréscimo de notas de rodapé), foram mantidos os objetivos (Paula, 2014).

O modelo metodológico – ou “material didático”, conforme denominação de Geraldi (2014) – propunha uma metodologia de ensino com base na articulação de três práticas: (i) a prática de leitura; (ii) a prática de produção de textos; e (iii) a prática da análise linguística. A nova proposta busca(va) “romper” com as práticas tradicionais de ensino de língua portuguesa, de modo que a centralidade do ensino deixa de ser os conteúdos gramaticais e passa a ser o texto.

A obra *O texto na sala de aula* representou e ainda representa, segundo Mortatti (2014, p. 23), uma “revolução conceitual” consistente, com impacto qualitativo nas dimensões didático-pedagógica, cultural, social e política. Compartilhando de posição semelhante, Paula (2014) argumenta que a coletânea pode ser considerada o marco inicial de um momento histórico (ainda em curso) caracterizado por uma “revolução conceitual” no ensino de língua portuguesa no Brasil, especialmente em decorrência da centralidade atribuída ao texto e ao “trabalho com as três práticas” (Paula, 2014, p. 179).

As sucessivas publicações e republicação da obra nos parecem fortes indícios de uma aceitação massiva da proposta. Também não se pode deixar de relacionar a boa recepção da proposta ao aparente “momento oportuno” em que ela emerge. Naturalmente, o relevo da proposta se deve a fatores internos, que lhe são imanentes, mas também a fatores externos, como a atmosfera intelectual que ansiava por renovação e pelo abandono das práticas consideradas “antigas” e “improdutivas” ao ensino de língua, em um momento cronológico posterior à Ditadura Militar (cf. Silva; Ferreira; Mortatti, 2014, p. 1). Havia, à época (década de 1980), uma vontade de redemocratização do Brasil. O próprio Geraldi (2014, p. 210) esclarece que assumir um “conjunto tão heteróclito de abordagens” era um risco e dificilmente seria assumido não fosse o ambiente político que começavam a se firmar no mundo da pesquisa (advindos das pesquisas linguísticas), com vistas à iluminação do processo de ensino-aprendizagem.

Aliada à ânsia por redemocratização, é importante destacar, ainda que de modo ligeiro, a existência de uma política nacional de formação docente como pano de fundo, coordenada e financiada pelo chamado “Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-

Uruguai” e pelo Ministério da Educação (MEC)/Organização dos Estados Americanos (OEA)²⁶ – responsável pelo financiamento de diversos cursos de formação continuada, no período (Kuiava, 2014, p. 68).

Vê-se, em Paula (2014, p. 51), que os projetos de formação de professores se ampliaram significativamente em diversas regiões e estados, o que teria intensificado a circulação do material elaborado por Geraldi. Ainda em relação ao trânsito da proposta (e do livro *O texto na sala de aula*), o próprio Geraldi relaciona a ministração de cursos de formação em diferentes cidades do Brasil como fator facilitador: “ficava uma semana em pequenas cidadezinhas do Brasil. E isso, acho que foi um dos motivos dessa divulgação mais rápida dessas ideias”, afirma (Paula, 2014, p. 204).

Além do fértil contexto político, é relevante notar que a chegada da Linguística no cenário nacional, na década de 1960, e as reflexões dela decorrentes haviam preparado terreno, no campo teórico e ideológico, para a recepção de uma proposta concreta e exequível em sala de aula. Até então, havia discussões em torno da improdutividade do ensino tradicional de gramática, sem que houvesse propostas efetivas para serem executadas.

Afora os aspectos macrosociais mencionados, o vínculo do pesquisador com um importante e reconhecido centro de produção do conhecimento, a Universidade de Campinas (UNICAMP) – também localizado em área prestigiada –, assim como a legitimação da proposta pelas secretarias municipais e estaduais, tratada adiante, acrescido da distribuição de exemplares da coletânea sem custos para os professores cursistas (antes de serem comercializados pela editora Ática), são fatores que parecem ter engrossado o “crescimento” da proposta.

Claramente, a proposta da Prática de Análise Linguística de Geraldi se dispôs (e se dispõe) como alternativa ao modelo pedagógico tradicional. Não obstante ela parecer um tanto despretensiosa em sua origem, assume um divisor na prática do ensino de língua portuguesa, especialmente, se pensarmos que seu alcance chega aos documentos oficiais – terceiro aspecto que julgamos relevante para a propagação do discurso antigramática –, os quais têm orientado o trabalho dos docentes em sala de aula. Vejamos, em sequência, esse terceiro aspecto.

3.3 Incorporação de teorias sociodiscursivas a documentos oficiais

²⁶ Para mais informações consultar Kuiava (2014).

Os documentos curriculares nacionais constituem a normativa instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a ser seguida por todo sistema educacional em âmbito nacional. Naturalmente, as teorias linguísticas que embasam esses documentos, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, especificamente, ganham uma repercussão que se faz ouvir em todo país. Tratamos nesta subseção do percurso que levou à incorporação das teorias sociodiscursivas aos documentos oficiais ao tempo que apontamos essa medida como fator de impacto na repercussão da proposta e no impulsionamento do discurso antigramática no contexto de ensino.

Em primeiro lugar, devemos situar o primeiro aproveitamento da proposta de PAL elaborada por Geraldi ([1981] 1984). Referimo-nos especificamente à incorporação da proposta de Geraldi no Plano Curricular do Departamento de Planejamento Educacional (DEPLAN) da Secretaria de Educação do Município de São Paulo – especificamente em 1985/1986 (cf. Paula, 2014, p. 192).

Decorre desse primeiro aproveitamento, o segundo, desta vez quando o documento curricular do Estado de São Paulo torna-se modelo para a elaboração de propostas em vários outros Estados (Faraco, 2017). Ao tempo em que a secretaria de São Paulo é pioneira, no país, na elaboração de proposta curricular estadual, torna-se referência para a elaboração de outras propostas estaduais.

O terceiro grande aproveitamento da proposta, a que podemos chamar de “apogeu”, é quando acontece a incorporação dos pressupostos e concepções presentes no modelo didático aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) (decorrentes da LDB de 1996 – Lei 9394/96 (Brasil, 1996; Brasil 1997)) ainda na década de 1990. A esse aproveitamento, segue a incorporação dos pressupostos teórico-metodológicos na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, prevista no PNE – Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2017), já na segunda década do século XXI (cf. Faraco, 2017, p. 17).

À guisa de exemplo, destacamos um trecho extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais que revela a influência da proposta enunciativa, a partir do diálogo estabelecido entre recursos expressivos, condições de produção e centralidade do texto:

[...] uma atividade de análise linguística supõe planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes *recursos expressivos* utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as **condições de produção** do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de **elaboração e da refacção dos textos** (Brasil, 1998, p. 27, grifo nosso).

Influenciado pelas teorias linguísticas textuais e enunciativas, conforme apontado, os PCN do ensino fundamental (Brasil, 1997, séries iniciais; 1998, séries finais) deslocam o enfoque da palavra ou frase, como unidades de análise privilegiadas pela gramática tradicional, para a análise do texto. A centralidade do texto é realçada, ainda, com base no pressuposto assumido e explicitado pela BNCC (2017), conforme se lê no excerto abaixo:

[t]al proposta, assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2017, p. 65, grifo do autor).

De modo semelhante, a BNCC estabelece princípios analíticos e privilegiados no “Eixo da análise linguística”, com destaque para procedimentos e estratégias metacognitivas com vistas à apreensão dos efeitos de sentido, nos termos que seguem:

[o] **Eixo da Análise Linguística/Semiótica** envolve os procedimentos (meta)cognitivos de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinados pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2017, p. 80, grifo do autor).

Uma boa síntese acerca dos pressupostos gerais para a abordagem do componente gramatical em sala de aula consoante a proposta dos PCN de língua portuguesa é apresentada por Vieira, (2019, p. 2) e aqui recuperada, dada a relevância do apanhado para a nossa discussão. Nessa nova orientação epistemológica compreende-se que:

- a “linguagem” é concebida como atividade discursiva, de modo que os conteúdos (“com certa relativização do conteúdo tradicional e do uso da metalinguagem”) devem estar articulados ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos;
- o texto é o objeto de ensino privilegiado, em sua diversidade de gêneros, orais e escritos;
- o ensino gramatical deve ser articulado às práticas da linguagem, sendo a metalinguagem instrumento de apoio;
- a reflexão sobre os fenômenos da linguagem (dentre os quais se destaca a variação linguística) deve ser feita também de forma articulada às práticas de linguagem;
- configura-se como papel da área a promoção do domínio das “normas urbanas de prestígio”, especialmente na modalidade escrita (Vieira, 2019, p. 2).

Vê-se, a partir do exposto, que a orientação legal para as aulas de língua portuguesa passam a ser moldadas pelo arcabouço teórico-metodológico enunciativo-discursivo, de modo bastante símile à proposta de Geraldi (1981 [1984]), notadamente no que se refere: à consagração do texto como ponto de partida; à articulação dos conteúdos às práticas de linguagem; ao uso da metalinguagem como subsidiária; e à proposta de ensino a partir de uma abordagem reflexiva.

Seguimos, em sequência, com a reorientação epistemológica no ensino de língua portuguesa – quarto e último aspecto (que julgamos) importante para a propagação do discurso antigramática.

3.4 A reorientação epistemológica no ensino de língua portuguesa

Enfatizamos, nesta seção, a reorientação epistemológica no ensino de língua portuguesa a partir da entrada efetiva da proposta da Prática de Análise Linguística no contexto de ensino, outro elemento que julgamos responsável pela produtividade da reverberação do discurso antigramática. Nessa direção, nossa argumentação perpassa a discussão em torno da entrada da proposta da prática de análise linguística e do espaço da gramática e da metalinguagem em sala de aula. Com a ênfase à Prática de Análise Linguística não apagamos as contribuições dos demais empreendimentos teóricos, a exemplo dos apontamentos para a pedagogia da variação linguística que emergem no seio da Sociolinguística Educacional. A ênfase à PAL se justifica em razão da notoriedade que a proposta alcança.

A emergência da proposta da PAL presente em Geraldi (2006) consubstanciada na concepção de língua como ação interlocutiva situada sociohistoricamente engrossa o discurso antigramática, ao tempo que desloca, de fato, o foco das aulas de língua portuguesa engessada como “ensino da gramática tradicional” para um “ensino de língua portuguesa pautado em três práticas de ensino articuladas”: a prática da análise linguística, a prática da leitura e a prática de produção de textos – a estas, soma-se o trabalho com a oralidade, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Nesse contexto, a prática de análise linguística passa a figurar como o método redentor do ensino de língua portuguesa, à medida que a gramática tradicional passa a ser concebida na sala de aula como um construto ultrapassado e incoerente. Uma excelente representação da emblemática oposição entre “prática de análise linguística” e “ensino de gramática” (diga-se

gramática tradicional) é apresentada por Mendonça (2006, p. 207) e abaixo reproduzida a fim de demonstrar mais claramente como se estabeleceu essa relação. Vejamos:

Quadro 6 – Reapresentação da distinção entre ensino de gramática tradicional vs. prática de análise linguística

	ENSINO DE GRAMÁTICA TRADICIONAL	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
CONCEPÇÃO DE LÍNGUA	Língua como sistema, estrutura inflexível, invariável	Língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes
EIXOS DE ENSINO	Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção de textos
METODOLOGIA	Transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, i. e, das regras para o exemplo) + treinamento	Reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras)
HABILIDADES	Privilégio das habilidades metalinguísticas	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas ²⁷
OBJETOS DE ENSINO ENFATIZADOS	Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário
CENTRALIDADE	Norma padrão	Efeitos de sentido
RELAÇÃO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS	Ausência de relação com as especificidades dos gêneros uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas
UNIDADES PRIVILEGIADAS	A palavra, a frase e o período	O texto
EXERCÍCIOS PREFERENCIAIS	Preferência pelos exercícios estruturais de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido

Fonte: Mendonça (2006, p. 207, com inclusão da primeira coluna).

Não é difícil perceber que as duas abordagens são comumente avaliadas em posições dicotômicas. O quadro-síntese apresenta fundamentos teórico-descritivos e opções

²⁷ Os conceitos de conhecimento linguístico, epilinguístico e metalinguístico, primeiramente empregados pelo linguista francês Antoine Culioli, responsável por valorizar o conhecimento epilinguístico como ponto de partida para as atividades de ensino, foram difundidas no Brasil pelo linguista Carlos Franchi.

metodológicas operacionais de cada uma das perspectivas, situando-as, flagrantemente, em posições contrárias.

A distinção entre ambas as perspectivas se situa, em primeiro lugar, na própria concepção de língua, principal responsável por direcionar os demais elementos. Parte-se da concepção de língua como sistema *vs.* língua como ação interlocutiva situada sociohistoricamente; segmentação dos eixos do ensino gramática, leitura e produção textual *vs.* integração dos eixos; metodologia dedutiva *vs.* metodologia indutiva; centralidade da norma-padrão *vs.* efeitos de sentido; privilégio de unidades menores, como palavra, oração e período *vs.* texto como unidade de análise.

Dentre as alterações substanciais advindas da nova orientação metodológica, em relação às práticas tradicionais, duas devem ser salientadas: (i) a centralidade do texto²⁸ – parte-se do texto do aluno na direção do erro para a autocorreção –; e (ii) a diminuição valorativa do trabalho metalinguístico.

Argumenta-se, nessa nova epistemologia, que a proposta original de prática de análise linguística (i) abrange tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática, quanto questões amplas a propósito do texto (nessa ordem); e que, (ii) apesar do objetivo central da proposta ser a reescrita do aluno, a análise linguística não exclui a possibilidade de “o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, apontando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa” – explicações do próprio Geraldi na ocasião de apresentação da proposta (2006, p. 74).

Na mesma direção, baseando-se na justificativa de que é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem “gramática”, Mendonça (2006, p. 206) pondera que a proposta de “análise linguística” “não põe em dúvida a necessidade de refletir sobre a linguagem”, tampouco “elimina a gramática das salas de aula”.

A despeito das ponderações de Geraldi (2006) e de Mendonça (2006), a entrada da PAL na sala de aula parece consubstanciar muito contundentemente o discurso antigramática. Paralelo à refutação da gramática tradicional, no pacote da propagação do discurso antigramática que se ecoou nos corredores das escolas, também parece ter havido um distanciamento de perspectivas que enfatizam a forma e estrutura, muito embora se advogue, repito, dentro da perspectiva da PAL, o espaço para a sistematicidade da língua.

²⁸ Nos PCN e na BNCC, essa centralidade do texto é consubstanciada a partir do trabalho com os gêneros textuais.

No que se refere ao uso da metalinguagem, Geraldi (2006) compreende que a prática de “análise linguística” não desconsidera a necessidade de sistematização da língua, porém se opõe ao ensino que tenha a metalinguagem como foco. O estudioso pondera que deve ser dada atenção para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia com que denominamos tais aspectos. Explica: “O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (Geraldi, 2006, p. 74, nota de rodapé). Nessa perspectiva, os pressupostos para o trabalho a partir da “análise linguística”, direcionam, sobretudo, para atividades que priorizam a reflexão em detrimento de atividades classificatórias.

Ainda a respeito da metalinguagem, Mendonça (2006, p. 206) explicita que a nomenclatura técnica é parte dos objetos de ensino. Explica: “nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico” (Mendonça, 2006, p. 217). Na mesma direção de defesa do emprego da metalinguagem, e partindo em defesa de um ensino de língua portuguesa em uma perspectiva científica e naturalista, Perini (2016, p. 35-36) considera que “[...] não é possível estudar gramática (nem disciplina nenhuma) sem dominar certos conceitos básicos”. Torna-se lugar comum a compreensão de que a descrição e a explicação dos princípios organizacionais da língua, em suas regularidades, carecem de noções e conceitos, possíveis apenas a partir de uma metalinguagem própria. Pressupõe-se que a compreensão parte da sistematização, que, por sua vez, evoca categorias.

De acordo com a sistematização de Suassuna (2012, p. 12), Geraldi (1997)²⁹ fundamenta a atividade metalinguística em relação a algumas características inerentes à língua, transcritas *ipsis litteris*:

- nasceria da propriedade que tem a linguagem de referir-se a si própria;
- estaria baseada na capacidade que todo falante tem de refletir e atuar sobre o sistema linguístico;
- seria praticada, primordialmente, a partir da escrita do aluno, num processo de revisão e reescrita textual, o qual exige uma tomada de consciência dos mecanismos linguísticos e discursivos acionados quando do uso da linguagem;
- teria um sentido mais amplo do que aquele já associado ao termo gramática, uma vez que daria conta de processos e fenômenos enunciativos, e não apenas de ordem estrutural.

²⁹ Suassuna (2012, p. 12) faz referência ao texto: GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do Ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). O Texto na Sala de Aula, 4ª ed. São Paulo: Ática, ([1997], 2006.

As justificativas apresentadas somadas aos posicionamentos supracitados reforçam a necessidade da metalinguagem para o tratamento e estudo da língua, compreendendo que o conhecimento sistemático da gramática da língua, assim como o conhecimento metalinguístico são conhecimentos articulados à atividade de análise da língua (cf. Geraldi, 2006).

Se é verdade que a gramática tradicional que serviu aos propósitos filológicos, normativos e pedagógicos, durante séculos, não serve para explicar a língua contemporânea brasileira, também é verdade, a despeito das críticas à sua epistemologia e às inconsistências terminológicas e conceituais, que as contribuições que esse empreendimento milenar prestou e tem prestado para se apreender o objeto língua são inestimáveis. Dito de outro modo, queremos enfatizar que, a despeito da consensualidade em torno da improdutividade da face prescritiva da gramática tradicional no atual contexto de ensino de língua portuguesa, devemos realçar a sua contribuição na elaboração da metalinguagem enquanto construto teórico, terminológico e conceitual aproveitado pela Linguística moderna e, por isso, presente nos diversos estudos linguísticos da atualidade. Essa é, inclusive, uma das razões que justificam a presença incólume da gramática tradicional em muitos espaços e até (inapropriadamente) nas salas de aula (Vieira, 2018). Até mesmo documentos que regem o ensino não o fazem desvencilhado do aparato teórico, terminológico e conceitual da gramática tradicional – nem o conseguiria. Embora a gramática tradicional não “vista bem” a compreensão social e discursiva da língua, permanece vivo seu aparato terminológico e conceitual nos estudos linguísticos contemporâneos e nas aulas de língua portuguesa.

As reflexões aqui apresentadas ajudam a compreender o curso das ideias linguísticas, geradas no seio das teorias linguísticas, propostas para o espaço de ensino e, posteriormente, acatadas e transmitidas pelos documentos oficiais como norte das Orientações Curriculares Nacionais. Como não poderíamos deixar de realçar, o conhecimento do percurso apresentado pode vir a lançar luz a respeito da compreensão da língua que vem sendo cobrada em provas de concursos públicos, assim como nos ajudar a pensar as abordagens que vêm sendo praticadas.

Para encerrar, recuperamos a ideia de que há um discurso antigramática que parece muito bem delimitado no campo teórico, mas que, curiosamente, no contexto de ensino, chega de modo difuso sem que se tenha muita clareza sobre a dimensão e o aspecto gramatical que se está propondo o abandono. Para além da crítica à face normativa, esse discurso parece criticar a face metalinguística, quanto ao ensino de categorias e classificações.

Essa confusão só aumenta quando se confronta essas críticas aos estudos linguísticos de base formalista e se reconhece que não é possível falar da língua sem usar uma terminologia

própria para se referir aos fenômenos linguísticos. Ao tempo que se almeja o distanciamento da gramática tradicional, contraditoriamente, a Linguística adota a terminologia, a classificação e todo aparato teórico da gramática tradicional como objeto observacional. Essa tendência é denominada por Borges Neto (2013, 2020) *naturalização da gramática tradicional*, para indicar o movimento de naturalização dos objetos teóricos da gramática tradicional recortados pela Linguística. Diante das inúmeras críticas às inconsistências da gramática tradicional, o esperado seria a Linguística extrair as propriedades da língua a partir da observação da própria língua. Retomaremos essa questão um pouco mais à frente.

Dessas percepções, decorre uma expressiva confusão que suscita questionamentos em torno do tipo de conhecimento científico ou linguístico que deve circular nas instâncias de ensino; da dimensão da gramática que deve constituir os programas de ensino; dos aspectos ou conteúdos linguísticos que devem ser explorados em sala de aula; e, até mesmo, do modo como deve ser explorada a relação do texto com a gramática.

Discutida a entrada da tradição sociodiscursiva na reflexão linguística no cenário nacional e o levantamento de indícios para a propagação do discurso antigramática, passemos à descrição dos aspectos metodológicos que guiaram este estudo.

4 TRAÇANDO CAMINHOS NO TRATAMENTO DOS DADOS: ANCORAGEM NA LINGUÍSTICA APLICADA, NA HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA E NA POLÍTICA LINGUÍSTICA

As tarefas da LA [Linguística Aplicada] são as que têm importância social maior, têm aplicação prática e contribuem para resolver problemas, muitos deles vitais para quem vive na sociedade

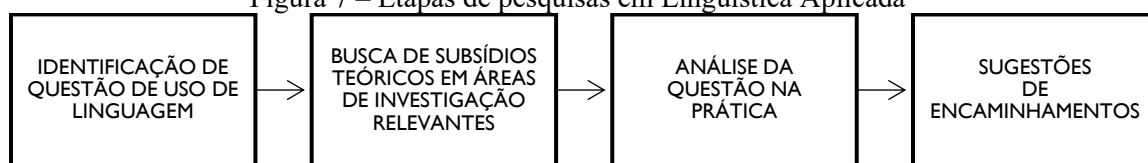
(Aryon Dall'Igna Rodrigues, *Tarefas da lingüística no Brasil*, 1966, p. 15)

Neste capítulo, situamos as bases epistemológicas da Linguística Aplicada, justificamos nossa filiação adjunta à Historiografia da Linguística, apresentamos o campo da Política Linguística e descrevemos os procedimentos metodológicos que nortearam este estudo. Adiantamos que as escolhas metodológicas empregadas estão alinhadas à natureza linguística e social dos dados, assim como às bases epistemológicas adotadas. Alertamos, ainda, que a construção do desenho metodológico da pesquisa ensejou, inevitavelmente, a observação dos dados por um viés analítico, fato que também confere um teor analítico ao capítulo. Nossa opção pela Linguística Aplicada como base teórica precípua dá-se em razão da compreensão desta como uma área de estudos cujas investigações se interessam pelo contexto aplicado, *locus* das vivências e das ações sociais ou, no dizer de Moita Lopes (2006a, p. 21), “onde as pessoas vivem e agem”.

Partimos da compreensão de que nosso objeto de estudo se constitui como temática social de interesse coletivo ao buscarmos compreender o tratamento linguístico-gramatical nos programas de estudo e nas questões objetivas das provas de língua portuguesa de concursos públicos, motivo pelo qual se reveste de “relevância social suficiente para exigir respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de [visar proporcionar] uma melhor qualidade de vida”, conforme aponta Rojo (2006, p. 258) em alusão à natureza das pesquisas em Linguística Aplicada.

Enfatizamos nosso intento em construir um percurso metodológico fundamentado e proceder a escolhas suficientemente relevantes para o atendimento aos problemas e aos objetivos propostos. Operacionalmente, seguimos o modelo idealizado por Cavalcanti (1986, p. 6) para pesquisas em Linguística Aplicada, o qual prevê quatro etapas metodológicas, conforme expostas na figura a seguir:

Figura 7 – Etapas de pesquisas em Linguística Aplicada



Fonte: Cavalcanti (1986, p. 6).

As fases apontadas na figura acima são a identificação de questão de uso da linguagem; a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes; a análise da questão na prática; e sugestões de encaminhamentos para a problemática investigada. De modo similar, emulando a direção operacional proposta na figura acima, partimos de um problema social específico que envolve a linguagem; perseguimos a construção de um cenário teórico coerente e de um percurso metodológico consistente, orientados na direção do objeto para a teoria; analisamos o problema no seu contexto aplicado; e, por fim, buscamos compreender e propor reflexões e encaminhamentos para se pensar a relação entre os conhecimentos cobrados em contexto de realização de provas de concursos públicos e as implicações desse tratamento na realidade dos sujeitos sociais.

Em sequência, construímos uma apresentação epistemológica do campo de estudo da Linguística Aplicada (4.1); apresentamos a intersecção do nosso estudo com o campo da Política Linguística (4.2); e justificamos nossa afiliação secundária à Historiografia da Linguística (4.3). Ao final do capítulo, apresentamos os procedimentos e justificativas para a seleção, delimitação e tratamento do *corpus* da pesquisa (4.4).

4.1 Filiação à Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada (LA) se configura como uma área de estudo bastante diversa, heterogênea e, por vezes, epistemologicamente questionada quanto à sua confiabilidade, dada a sua abertura à pluralidade de enfoques, temas e objetos. Essa diversidade faz da área um campo de “muitos centros” (cf. Rampton, 2006, p. 109) e permite uma abertura das pesquisas para contextos que extrapolam o espaço da sala de aula, como contextos institucionais e contextos de aprendizagem não escolares (cf. Rojo, 2006), entre outros, a exemplo do problema aqui levantado, o tratamento linguístico-gramatical em provas de concursos públicos, que se soma à expansão do escopo de temáticas da área da LA ao tempo que proporciona a intervenção do linguista aplicado em novos espaços de vivências sociais.

Uma boa caracterização do campo da LA, no sentido que se vem discutindo, é apresentada por Menezes; Silva; Gomes (2009, p. 1) para os quais a LA se configura “como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência”. Vê-se que as temáticas de interesse da LA estão em constante expansão e têm como preocupação fulcral o uso da linguagem em contextos sociais.

Além de informar a constante expansão temática, vale destacar a recorrente redefinição e a busca de compreensão de si, em função da percepção das transformações sociais de diferentes naturezas, advindas sobretudo de novas relações políticas, sociais, culturais, econômicas e, sobretudo, epistemológicas do mundo pós-moderno, como já mencionado.

Extensivas às críticas a respeito da pluralidade dos objetos observados na área da LA, somam-se críticas apontando a indefinição de uma orientação teórica aprioristicamente dada, conforme se observa em campos de estudos cujos fundamentos teóricos são delimitados disciplinarmente. Um olhar atento para a área aponta, no entanto, que as críticas levantadas podem ser facilmente refutadas se abirmos a reflexão para a própria constituição da LA em função da “expansão dos dados que estuda”, da diversidade de “disciplinas-fonte e das metodologias” empregadas na observação do objeto, face à “necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos que procura resolver” (Kleiman, 1998, p. 55), conforme veremos adiante, bem como pela natureza de pesquisa orientada, no sentido de que busca responder a necessidades sociais em que “predomina o útil, o prático, a eficácia” (Celani, 1998, p. 133).

Neste trabalho, longe de ser um problema, essa possibilidade de heterogeneidade teórica constitutiva do campo, bem como a construção teórica particular ao objeto nos permitirão evocar contribuições de distintos campos teóricos para observar o tratamento linguístico-gramatical nos concursos públicos a partir de outras entrevisões disciplinares, que não apenas a Linguística *stricto sensu*.

Feitas essas considerações acerca de compreensões e julgamentos em relação aos estudos da área da LA, é relevante realizarmos uma reflexão a respeito da constituição da área, a partir, notadamente, de discussões que giram em torno de sua epistemologia. Em decorrência da sua vinculação à dimensão social dos sujeitos, a LA se constitui como uma ciência de natureza aplicada, situada nas discussões das Ciências Sociais e na área das Humanidades (Moita Lopes, 2006a), o que significa que a LA se fixa nas reflexões em torno da necessidade

de pesquisas que dialoguem com o entorno social, cultural, político, histórico e/ou epistemológico da linguagem, compartilhando com o interesse empreendido neste estudo.

No construto da LA, se compreende que a linguagem é inseparável das práticas sociais e discursivas de modo que muitos dos seus estudos contemporâneos se interessam pela forma que esta opera no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea (Fabrício, 2006). Buscam-se, a partir do seu caráter responsivo, respostas para questões que se mostram preocupantes e demandam inteligibilidade do pesquisador (Moita Lopes, 2013).

A área da LA tem início na década de 1940, com foco nas temáticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras – especificamente com interesse em desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial (Moita Lopes, 2009). A consolidação da área da LA, no entanto, no contexto internacional, data da década de 1980 e, no contexto brasileiro, ganha força no fim da década de 1990, sobretudo a partir da criação de programas de pós-graduação no campo (cf. Moita Lopes, 2013). Tem destaque, ainda, para a consolidação da área em contexto nacional, a criação do Centro de Linguística Aplicada (CLA) em 1966, por iniciativa do Instituto Yázigi (Altman, [2003] 2004).

Uma distinta e interessante reflexão que vem sendo levantada no campo da LA diz respeito ao entendimento de que o conhecimento é fruto de uma construção social. Essa compreensão em muito explica a abertura da área aos múltiplos centros de interesse e à constante revisão dos conhecimentos produzidos. Na compreensão de Moita Lopes (2009), o conhecimento é construído de acordo com o pensamento da época no qual emerge, o *zeitgeist*, termo alemão que significa “espírito do tempo”, referindo-se ao pensamento que caracteriza um determinado período. Tem-se compreendido, dessa forma, que há uma forte vinculação entre o conhecimento produzido em dada época e o clima cultural e intelectual do período no qual o conhecimento é legitimado, necessitando, por isso, haver constante reflexão e reavaliação em torno dos conhecimentos produzidos dentro da área. Não à toa, a esse respeito, Moita Lopes (2009, p. 11) sabiamente alerta que “os discursos da ciência, como outros, são construções sociais que, em certos momentos, abalizam certas compreensões de produzir conhecimento, excluindo outras”. Esta é uma metarreflexão fundamental para uma área que se pretende responsiva.

Também é compreensão empreendida dentro dos estudos da LA, notadamente nas últimas décadas, a visão colonial e decolonial, entendidas, respectivamente, como a visão eurocêntrica que orienta e define o mundo moderno, por um lado; e a necessidade de

desconstrução da referida visão colonial, por outro lado (cf. Ferraz, Duboc; Meneses de Souza, 2020). Nessa entrevista epistemológica, dentre outros aspectos de relevância social, ao tempo que se questiona o conceito homogeneizante de língua como uma herança colonial, também se questiona a normatividade que mantém as relações coloniais. Entenda-se normatividade, consoante define Menezes de Souza, como (i) o resultado de uma ação colonizante de imposição de um conjunto de elementos e de regras que silencia e nega outras formas de existência; (ii) como uma “imposição geral, uma forma de colonialidade que se abre pela própria norma linguística, em sua imperatividade e na imposição de uma determinada ordem de elementos” (cf. Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p. 156-157).

Na direção dessa epistemologia, Menezes de Souza advoga a necessidade de decolonizar o conceito de língua como norma. Nas palavras do autor,

se queremos de fato decolonizar a Linguística Aplicada, temos que decolonizar o nosso conceito de língua como norma. Temos que questionar o que queremos dizer por Português, por língua materna e por outros tantos conceitos que dão ideia de uma coisa só, uma coisa homogênea como querem os normativistas colonizantes que zelam pelos cânones que funcionam de maneira ultra-colonizante (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p. 155).

Do apresentado até o momento, do ponto de vista da sua constituição, há muita riqueza na descrição da área LA, sobretudo em virtude da farta literatura que retrata o surgimento, a reivindicação de espaço e de *status* da área. No entanto, qualquer tentativa de refazer esse percurso nos levaria muito longe dos propósitos desejados. Neste estudo, restringimo-nos a apresentar alguns fundamentos e marcos centrais e consensuais da área, também em consonância com o nosso pensamento de que conhecer a constituição da área nos ajuda a melhor compreendê-la.

A explanação aqui levantada se organiza na direção de quatro elementos, os quais, no nosso entender, desenham a área de estudo da LA, a saber, (i) a redefinição epistemológica da área, (ii) a centralidade do sujeito social, (iii) a abertura do campo a diferentes objetos de estudo e (iv) a transdisciplinaridade – os três últimos orbitam em torno do primeiro, que parece constituir ponto central na emergência das pesquisas na área da LA e na constante redefinição dos objetos e objetivos da área. Discutiremos, introdutoriamente, os elementos apontados.

Afastando-se do pensamento positivista, de que a produção do conhecimento nas Ciências Sociais deveria seguir os moldes das Ciências Naturais – especificamente a partir do atendimento a variáveis que garantiriam a validade interna e externa da investigação e pela demonstração de relações de causa e efeito (cf. Moita Lopes, 1996) –, (i) a LA filia-se ao

pensamento de que as pesquisas devem considerar as mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que os sujeitos experienciam (cf. Moita Lopes, 2006a). Passa-se a argumentar que, com as alterações no mundo social, é preciso alterar a forma de se produzir conhecimento sobre ele, de modo que a LA necessita de teorização que considere a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal (cf. Moita Lopes, 2006a).

É relevante apontar que a construção epistemológica da área da LA tem forte influência da chamada “virada linguística nas ciências sociais”, que partiu da compreensão da linguagem como elemento central para as ciências sociais, no sentido de que esta foi compreendida como “o fator comum na análise da organização social dos significados sociais, do poder e da consciência do indivíduo” (cf. Pennycook, 2006, p. 77).

Na visão de Moita Lopes (2006b), esse entendimento possibilitou uma abertura para vários outros campos estudarem a linguagem e fornecerem entrevisões bastante reveladoras para os estudos linguísticos. Importa mencionar que a virada linguística também influenciou fortemente a Linguística, movimento que ficou conhecido como “virada pragmática”. Na ocasião, abandonou-se a ideia de linguagem como “objeto autônomo, que existe em si mesmo e dentro de um domínio claramente delimitado” (Fabrício, 2006, p. 48), e passou-se a incorporar aspectos sociais às análises dos fenômenos linguísticos, notadamente a partir de abordagens hifenizadas, o que, na visão de Pennycook (2006), representou a inabilidade da linguística “pura” em lidar com a virada linguística nas Ciências Sociais.

Deste modo, por sua natureza social, em uma relação de consequência, a LA busca métodos de pesquisa próprios à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais, notadamente métodos interpretativistas. De acordo com Moita Lopes (2006a, p. 25), a pesquisa em ciências sociais hoje questiona as formas tradicionais positivistas de fazer ciência e se abre para pesquisas de natureza interpretativa, de modo a construir conhecimentos sobre a vida social.

A partir das redefinições epistemológicas da área da LA, tornam-se vitais problemas concretos e novas possibilidades de melhoria da qualidade de vida das pessoas. Decorrente das mudanças epistemológicas advindas da “virada linguística nas ciências sociais”, destacamos um aspecto consequente, qual seja, (ii) a centralidade do sujeito social nas pesquisas – segundo elemento apontado.

Se em uma perspectiva positivista se almejava a separação ou distanciamento dos sujeitos dos significados que construíam, com a finalidade de garantir objetividade científica, as mudanças epistemológicas trouxeram questionamentos acerca do sujeito social como

homogêneo, “descorporificado”, apagado da história, da classe, do gênero, do desejo sexual e da etnia (Moita Lopes, 2006a, p. 23). O fazer científico, que antes considerava o sujeito em perspectiva homogênea, passa a considerar o significado das ações dos sujeitos e se abre para a consideração do sujeito social como agente.

Essa centralidade do sujeito pode ser bem sintetizada no pensamento de Moita Lopes (2006a, p. 23), para quem as pesquisas em LA devem informar a necessidade de “teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc”, perspectiva consonante como a problemática posta neste estudo.

Dadas as reconfigurações epistemológicas apontadas, (iii) surge a necessidade de investigar outras questões de pesquisa “que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos” (Moita Lopes, 2009, p. 19), centradas no social e no humano (Celani, 1998), a partir da abertura do campo da LA a diferentes objetos de estudo – terceiro elemento responsável pelo desenho da LA. Essa abertura constitui, de acordo com Moita Lopes (2009, p. 15), o segundo marco na área da LA (1990) depois da superação da distinção entre aplicação da Linguística e Linguística Aplicada (1970-1980). No dizer do teórico,

A LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, ou seja, “a preocupação [é] com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana” (Moita Lopes, 1996, p. 3), para além da sala de aula de línguas (Moita Lopes, 2009, p. 18).

Acrescidas às questões de aprendizagem de língua já mencionadas, tem destaque, no rol de interesse da LA, contextos institucionais como empresas, clínicas (fonoaudiólogas, [psico]pedagógicas, psicanalíticas), contextos de aprendizagem não escolares, instituições políticas e estatais, e questões identitárias (Rojo, 2006). Somam-se temáticas de gênero, novas tecnologias e discurso, como multilinguismo, políticas linguísticas, (multi)letramentos, análise crítica do discurso, linguística de *corpus*, análise da conversa, linguística interacional, multimodalidade, linguística *queer* (cf. Ostermann; Guimarães, 2019, p. 3), além de temas como educação a distância, língua brasileira de sinais e português como língua adicional, estes últimos observados como tendência das pesquisas brasileiras nos últimos anos (cf. Jacumasso, 2020, p. 11), e normatividade (cf. Menezes de Souza; Hashiguti, 2022). As temáticas apresentadas não constituem uma lista exaustiva, porém ilustram suficientemente a diversidade de temáticas ancoradas na área da LA, na contemporaneidade.

Para dar conta dos múltiplos objetos sociais abarcados pela LA, refuta-se a ideia “reducionista e unidirecional” (Moita Lopes, 2006a, p. 18) de que as teorias linguísticas – como a fonologia, semântica, morfologia e sintaxe – forneceriam a solução para os problemas relativos à linguagem e se passa a argumentar na direção de um arcabouço teórico aberto a diferentes áreas de conhecimento no sentido de que o

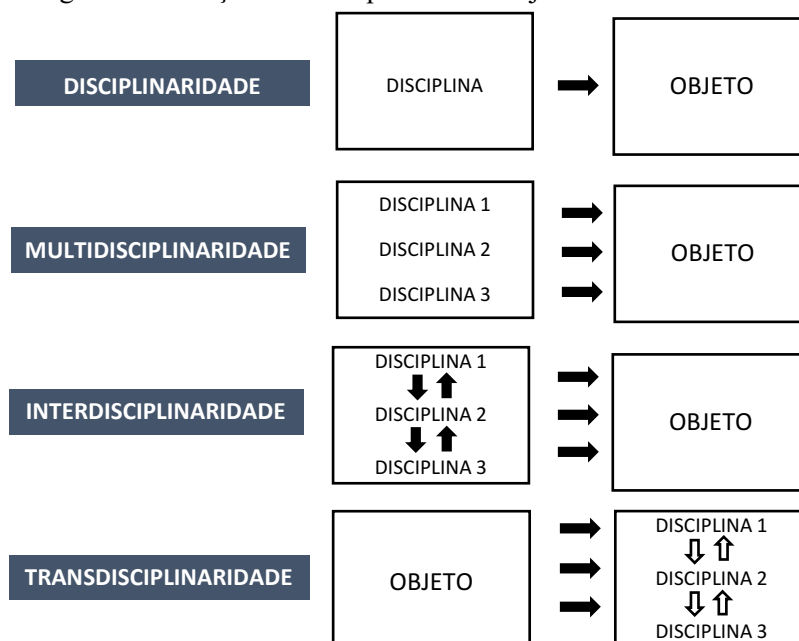
conhecimento teórico com o qual o linguista aplicado precisaria se envolver [...] atravessava outras áreas do conhecimento, gerando “configurações teórico-metodológica próprias, isto é, não coincidente e nem redutíveis às contribuições das disciplinas de origem”. (Signorini, 1998a, p. 13 *apud* Moita Lopes, 2006a, p. 19).

Nessa direção, a LA passa a buscar parte de seus subsídios teóricos na Linguística “dura” (Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica) e parte em outras áreas de investigação, tais como a Psicologia, Antropologia, Educação, Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Didática, Psicanálise e Teoria da Literatura, além de subáreas hifenizadas da Linguística, a exemplo da Sociolinguística, Psicolinguística, Análise do Discurso, Análise Crítica do Discurso, Análise da Conversação, Gramática Funcional, Etnografia da Fala, Estética e Estilística, Ergonomia, Sociolinguística Interacional, Pragmática, Psicologia Social da Fala e Teoria da Tradução (cf. Cavalcanti, 1986; Rojo, 2006; Celani, 1998), entre outras. Essa evocação de distintas áreas disciplinares para se compreender o objeto de estudo constitui justamente um movimento inicial que culmina com (iv) a transdisciplinaridade realizada nos estudos da LA, na contemporaneidade – quarto elemento aqui apontado como responsável pelo desenho da área da LA.

Por transdisciplinaridade, entendemos, conforme aponta Leffa (2006), a necessidade holística de se observar um problema – antes isolado disciplinarmente em função da compartimentação do conhecimento em pequenas porções da realidade –, tendo como ponto de partida o objeto. De acordo com o estudioso, a transdisciplinaridade constitui o estágio final de uma visão evolucionista da ciência que começa com a disciplinaridade, evolui para a multidisciplinaridade, passa à interdisciplinaridade e chega à transdisciplinaridade.

Para ilustrar a relação entre as disciplinas e o objeto de estudo, assim como a distinção entre os diferentes estágios evolutivos do conhecimento científico, apresentamos, com base em Leffa (2006), um panorama ilustrativo com a distinção entre *disciplinaridade*, *multidisciplinaridade*, *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*. Conforme veremos na Figura 8, abaixo apresentada, a distinção entre as diferentes configurações se situa na relação de interação entre as disciplinas e na direção do objeto enfocado, consoante quatro fases:

Figura 8 – Relação das disciplinas com objetos de estudos e entre si



Fonte: Elaborado a partir de Leffa (2006, p. 41-43, com adaptações).

Conforme se observa na figura acima apresentada, na disciplinaridade não há interação entre disciplinas ao tempo que o problema de investigação parte da teoria, definido disciplinarmente, para o objeto. A *disciplinaridade* é apontada como um “compartimento fechado, isolado, supostamente autossuficiente e cercado de espaços vazios” (cf. Leffa, 2006, p. 41). Os temas e as questões a serem investigadas surgem da disciplina, que pode ser enriquecida teoricamente, enquanto o objeto de estudo serve apenas como “matéria-prima” para a investigação. Na *multidisciplinaridade*, o objeto de estudo é compartilhado por diferentes disciplinas, porém a contribuição de cada disciplina ainda é compartimentalizada, de modo que as disciplinas interagem apenas com o objeto e não entre si. As considerações ao objeto acontecem com independência disciplinar. Na *interdisciplinaridade* há uma interação entre as diferentes disciplinas quanto a “aspectos metodológicos, analíticos, objetivos e mesmo de concepções de pesquisa”, sinalizada por setas pretas em dupla direção; no entanto, a direção da pesquisa ainda acontece da disciplina para o objeto. Quanto maior o intercâmbio entre as disciplinas, maior o grau de interdisciplinaridade. Na *transdisciplinaridade*, por fim, parte-se não mais da disciplinaridade, multidisciplinaridade ou interdisciplinaridade. Há uma inversão no ponto de partida, que deixa de ser as disciplinas e passa a acontecer na direção do objeto para as disciplinas, de modo que não há uma preocupação prévia em afiliações teóricas. As setas vazadas entre as disciplinas indicam que as disciplinas podem estar ou não em interação

entre si. Nessa nova episteme, qualquer disciplina pode ser evocada dependendo da sua capacidade de contribuir para a solução do problema encontrado, estando ou não inter-relacionada às demais.

Estas últimas reconfigurações do campo, sobretudo a adoção da transdisciplinaridade, constituem, ao nosso ver, um salto epistemológico da LA, no sentido de que toma o problema como foco e como ponto de partida. Essa nova postura conversa com o caráter responsivo de buscar compreensões para problemas de uso da linguagem que possam trazer ganhos aos agentes sociais, conforme preconizado pelos estudiosos e teóricos da área.

Dado todo o exposto, neste trabalho, adotamos a LA transdisciplinar conforme preconizado em suas últimas revisões, no sentido de que não há uma preocupação prévia em afiliações teóricas, mas a compreensão do objeto a partir de uma visão holística. Aqui, o ponto de partida deixa de ser o objeto definido disciplinarmente e passa a ser do objeto social definido pelo pesquisador no *locus* das vivências sociais, no nosso caso, o tratamento linguístico-gramatical nas provas de concursos públicos.

Com estas colocações, queremos afirmar que neste estudo não há um compromisso disciplinar em seguir agendas de trabalho que visem responder anseios predeterminados de certas áreas de estudo – muito embora não deixe de atender a necessidades da área. Mais que isso, nosso compromisso se amplia para o atendimento a uma demanda que tem implicação na vida dos sujeitos sociais. Essa postura implica assumir que o objeto “tratamento gramatical nas provas de concursos públicos” se assume como o próprio elemento norteador na seleção dos pressupostos teóricos evocados para compreendermos o fenômeno, tanto em sua face que denominamos “linguística”, para a qual são evocados estudos sobre língua, norma e gramática, na Historiografia da Linguística e na Sociolinguística Educacional, quanto em sua face que denominamos “sociopolítica”, para a qual são evocadas contribuições sobre língua e política no campo da Política Linguística.

Apresentado o panorama da LA, justificamos nossa afiliação adjunta aos princípios epistemológicos da Política Linguística, cujas teorizações muito contribuem na compreensão da abordagem linguística nas provas de língua portuguesa nos concursos públicos nacionais.

4.2 Filiação à Política Linguística

Tendo buscado diferentes perspectivas para compreender o fenômeno do concurso público, notadamente, os conhecimentos de língua portuguesa apresentados nos programas de

estudo dos editais dos certames e abordados nas questões objetivas das provas, nossa análise não poderia prescindir de discussões em relação às naturezas política e ideológica que recaem na seleção dos conteúdos (e abordagens) que são objetos de conhecimento da prova objetiva de língua portuguesa.

Como área de pesquisa, a Política Linguística ganha contornos definidos desde o final da Segunda Guerra Mundial, mais especificamente na década de 1960, quando problemas de comunicação passam a ser vistos como um fator de dificuldade, tanto para o progresso da política liberal estadunidense, como para o desenvolvimento dos Estados-nações recém-independentes (Cooper, 1989).

Faz sentido mencionar que a emergência do campo guarda intrínsecas relações com as preocupações da Linguística Aplicada e da Sociologia da Linguagem, conforme aponta Cooper (1989), haja vista que as questões relacionadas às línguas se mostraram de grande interesse tanto para os sociólogos da língua quanto para estudantes de Linguística Aplicada.

Apesar da relação com os dois campos, notadamente com o campo da Linguística Aplicada a partir do interesse primário de resolução de problemas do uso da linguagem, o campo da Política Linguística se distingue deste último em função das finalidades e interesses de intervenção na língua, não restritos à melhora ou facilitação da comunicação em si. Há interesses políticos e econômicos, motivo pelo qual Cooper (1989) afirma que a definição de planejamento linguístico unicamente como solução de problemas é enganosa, haja vista o seu interesse secundário de influenciar os usos e interferir em aspectos de outras naturezas, como a política, a economia e a ciência (cf. Sousa; Roca, 2015).

Muito embora o campo da Política Linguística tenha emergido, de fato, com interesse na resolução de problemas linguísticos que afetavam diferentes esferas, com a ampliação epistemológica que ocorreu dentro da área, passa-se a se entender que o foco da Política Linguística (à época denominada “planejamento linguístico”) deve ser o impacto que a intervenção linguística pode ter em outras políticas, sejam sociais, culturais ou religiosas. A esse respeito, Cooper (1989) esclarece que

o planejamento linguístico é tipicamente realizado para obtenção de fins não linguísticos como [...] **integração nacional, controle político, desenvolvimento econômico, criação de novas elites ou a manutenção de antigas**, pacificação de grupos minoritários e mobilização em massa de movimentos nacionais ou políticos.³⁰ (Cooper, 1989, p. 35, grifo nosso, tradução nossa).

³⁰ No original: “language planning is typically carried out for the attainment of monolingual ends such [...] national integration, political control, economic development, the creation of new writers or the maintenance of

O viés econômico e político das escolhas linguísticas também é corroborado por Spolsky (2007, p. 1) para quem as variedades nomeadas são “social ou politicamente, e não linguisticamente determinadas”³¹. Essas relações entre língua, economia e políticas também podem ser observadas em Ricento (2000), em trabalho que visa à reconstrução histórica intelectual da área. O estudioso distingue três fases evolutivas do campo em razão de fatores de natureza sociopolítica, epistemológica e estratégica, que aqui são retomados dada a relevância na compreensão da emergência e evolução da área.

A primeira fase tem como marco inicial a década de 1960, conforme já mencionado, e é caracterizada por processos de descolonização e formação de novos Estados-nações; pela predominância do estruturalismo nas ciências sociais; e pela crença generalizada, no Ocidente, de que os problemas de linguagem poderiam ser resolvidos por meio de planejamento (Ricento, 2000), entre outros. Acreditava-se que a diversidade linguística constituiria um obstáculo para se atingir o desenvolvimento dos estados nacionais, enquanto a homogeneidade linguística favoreceria a modernização e a ocidentalização. Faz parte desse período a busca por uma identidade linguística, o desejo de modernização da língua (clássica pela nacional) e o desenvolvimento de gramáticas e dicionários (planejamento de *corpus*) – com foco na seleção de um idioma nacional (planejamento de *status*). A atuação dos linguistas como técnicos de regulação das agendas nacionais diante da diversidade linguística caracterizou esta fase como positivista ou técnica.

A segunda fase, delineada entre a década de 1970 e 1980, é marcada por continuidades e descontinuidades nos interesses de investigação da Política Linguística. Ricento (2000) informa a reconfiguração da área a partir da percepção do fracasso das políticas de modernização empregadas na primeira fase, ao passo que informa o interesse pelo modo que a linguagem afetava e influenciava a desigualdade social, econômica ou política, com destaque para temas como hierarquização e estratificação de populações e o papel da língua e da cultura. Tem destaque, ainda, a mudança na postura do fazer científico, o qual passa a valorizar aspectos sociais e contextuais assim como o significado que os sujeitos atribuem às suas ações. Havia, pois, uma crescente consciência dos efeitos negativos do planejamento linguístico em relação aos interesses econômicos, sociais e políticos dos falantes de línguas minoritárias

old ones, the pacification or cooption of minority groups, and mass mobilization of national or political movements.” (Cooper, 1989, p. 35).

³¹ No original: [One fundamental fact about named varieties is that they are] “socially or politically rather than linguistically determined.” (Spolsky, 2007, p. 1).

marginalizadas. Na concepção de Ricento (2000, p. 203), “o comportamento linguístico era o comportamento social, motivado e influenciado por atitudes e crenças de falantes e comunidades de fala, bem como por forças macroeconômicas e políticas”³².

Por fim, a terceira fase, na qual estamos cronologicamente inseridos, também denominada de fase crítica ou pós-moderna, tem como marco inicial a década de 1980 até os dias atuais e é caracterizada pelo reconhecimento dos direitos linguísticos dos grupos minoritários. Fazem parte do contexto sócio-histórico as migrações populacionais em massa, o ressurgimento de identidades étnicas nacionais e a globalização do capitalismo. A linguagem é observada como um “vetor e meio pelo qual uma divisão desigual de poder e recursos entre grupos é propagada [...], impedindo o progresso social e econômico para aqueles que não aprendem a língua da modernidade”³³ (Phillipson, 1997, p. 239 *apud* Ricento, 2000, p. 204). De acordo com Ricento (2000), a resposta política e moral da área consistiu na promoção e na aceitação dos direitos humanos linguísticos, a partir da compreensão da diversidade cultural e linguística como princípios universais, o chamado paradigma da ecologia linguística. Face à supervalorização das línguas nacionais, observou-se a preocupação com a perda e com a marginalização de línguas minoritárias e a emergência de interesse em torno das relações entre políticas de linguagem e ideologias de poder.

No cenário nacional, a emergência do campo ocorre a partir de 2009, relacionado, possivelmente, a dois fatores também importantes para a consolidação da Política Linguística como campo disciplinar, quais sejam: a influência do também crescente número de programas de pós-graduação, que mais que duplicou em duas décadas, passando de 68 para 198 programas; e a grande produção de programas e documentos oficiais pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990, empregados como *corpus* de análise (cf. Sousa; Ponte; Sousa-Bernini, 2019 *apud* Batista; Santiago, 2022).

Muito embora práticas de políticas linguísticas sejam empreendidas há muito tempo na história das civilizações, a compreensão dessas políticas na amplitude que a área concebe nos nossos dias é devedora às contribuições de Cooper (1989) e de Shiffman (1966), responsáveis respectivamente pela ampliação da compreensão contextual das políticas e dos agentes

³² No original: “linguistic behavior was social behavior, motivated and influenced by attitudes and beliefs of speakers and speech communities, as well as by macro-economic and political forces.” (Ricento, 2000, p. 203).

³³ No original: “vector and means by which an unequal division of power and resources between groups is propagated [...] thwarting social and economic progress for those who do not learn of modernity.” (Ricento, 2000, p. 204).

produtores de políticas linguísticas, e pela inclusão das políticas linguísticas implícitas em paralelo às políticas explícitas.

A partir dos estudos de Cooper (1989), a amplitude contextual de uma política deixa de se restringir apenas a domínios macrossociais, como níveis de amplitude nacional e internacional, e passa a incorporar domínios de níveis microssociais, como escolas, família, igreja, alguns dos quais já mencionados anteriormente. Por sua vez, os agentes de políticas linguísticas deixam de se restringir apenas ao governo, agências autorizadas ou órgãos governamentais e passam a incluir distintas instâncias, inclusive pessoas (e/ou instituições e práticas), cujas ações contribuam para a regulação da língua ou impliquem mudanças nos usos linguísticos.

A partir das considerações de Cooper, se verifica uma ampliação dos níveis e dos agentes elaboradores de políticas linguísticas: abandona-se o entendimento de que só o Estado poderia implementar uma política linguística, e amplia-se essa dinâmica para outros agentes, instrumentos e dispositivos que passam a ser reconhecidos na implementação de políticas linguísticas.

Por sua vez, essas são compreendidas como “esforços deliberados para influenciar o comportamento dos outros em relação à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos linguísticos”³⁴ (Cooper, 1989, p. 45) ou como um “corpo de decisões tomadas pelas autoridades interessadas sobre a forma desejável e o uso de línguas por um grupo de fala”³⁵ (Cooper, 1989, p. 160).

Embora não costume ser conscientemente percebido pelos falantes de uma língua, as políticas linguísticas se fazem bastante presentes nos nossos usos e escolhas linguísticas. Estas são incorporadas não apenas por imposição de políticas linguísticas explícitas, provenientes de agentes políticos, mas, muito frequente, a partir de políticas linguísticas implícitas, pensadas por diferentes agentes, que estão disseminadas, por assim dizer, de modo velado, em diversos instrumentos sociais que agem controlando, regulando e orientando as escolhas linguísticas de toda a comunidade linguística, notadamente a partir de políticas invisíveis ao menos atento e desinteressado na temática.

Essa distinção entre políticas linguísticas veladas e não veladas, conforme mencionado, tem base em Schiffman (1996), para quem a noção de “política linguística” deixa de referir-se

³⁴ No original: [Language planning refers to] “deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes.” (Cooper, 1989, p. 45).

³⁵ No original: [Language policy is the] “body of decisions made by interested authorities concerning the desirable form and use of language by a speech group.” (Cooper, 1989, p. 160).

apenas às políticas linguísticas formalizadas, ou seja, às políticas “abertas”, e incorpora as políticas “encobertas”. Na compreensão da estudiosa,

[...] é importante ver a política linguística não apenas como a tomada de decisão explícita, escrita, aberta, *de jure*, oficial e de ‘cima para baixo’ sobre a linguagem, mas também a tomada de decisão implícita, não escrita, encoberta, de ideias e suposições de fato, de base e não oficiais que podem influenciar os resultados da formulação de políticas de maneira tão enfática e definitiva quanto as decisões mais explícitas³⁶ (Schiffman, 1996, p. 112, tradução nossa).

Vê-se, no excerto apontado, uma distinção entre políticas “não veladas”, “declaradas” ou “abertas”, de um lado; e políticas “veladas”, “invisíveis”, “ocultas” ou “encobertas”, de outro. No primeiro caso, devemos compreender aquelas políticas impostas por entidades políticas, por meio de dispositivos oficiais, de modo explícito, a exemplo da previsão constitucional da língua portuguesa como idioma oficial da República Federativa do Brasil, em seu art. 13 (Brasil, 1998). No segundo caso, devemos compreender as políticas implementadas de modo implícito e menos perceptível, a exemplo de testes de língua estrangeira como condição de ingresso em cursos de pós-graduação, disponibilização de legendas em determinados idiomas, ou mesmo provas de língua estrangeira como condição para aprovação em seleção, com destaque para a proposição por diferentes agentes em domínios diversos, como o domínio religioso, escolar, midiático, familiar, entre muitos outros.

Essa distinção entre a natureza velada e não velada das políticas linguísticas, assim como a ampliação dos níveis e da noção de agentes que assumem o poder de interferir nas práticas linguísticas constituem embasamento para as formulações de Shohamy (2006), a quem evocamos, um pouco à frente, em virtude da sua contribuição para o entendimento do evento prova de língua portuguesa de concurso público como uma política linguística velada e como um *mecanismo de política linguística*.

Spolsky (2007), outro importante estudioso na área da política linguística, a quem evocamos em razão da importância das suas teorizações para observar o nosso objeto de estudo, compreende que as Políticas Linguísticas são “fenômenos, essencialmente sociais, dependentes de comportamentos sociais e das crenças de indivíduos pertencentes a uma comunidade de

³⁶ No original: [I think] ‘it is important to view language police as not only explicit, written, explicit, overt, *de jure*, official, and ‘top-down’ decision-making about language, but also the implicit, unwritten, covert, *de facto*, glass-roots, and unofficial ideas and assumptions, which can influence the outcomes of policy-making just as emphatically and definitively as the more explicit decisions.’ (Schiffman, 1996, p. 112).

fala”³⁷ (Spolsky, 2007, p. 1). O estudioso define que, além da *gestão*, constituem política linguística as *práticas* e as *crenças*. Enquanto a gestão é o esforço observável e explícito, cuja finalidade é modificar as práticas ou crenças linguísticas dos falantes, estas últimas constituem os comportamentos e os valores, respectivamente, dos próprios falantes em relação à língua empregada. As práticas linguísticas são, portanto, os próprios comportamentos dos falantes e as escolhas observáveis (regulares e previsíveis) de uma comunidade linguística em relação à variedade linguística empregada, ao passo que as crenças são os valores atribuídos pelos próprios falantes às diferentes variedades linguísticas (cf. Spolsky, 2007).

A fim de compreender o fenômeno do concurso público, notadamente, os conhecimentos de língua portuguesa apresentados nos programas de estudo dos editais dos certames e abordados nas questões objetivas das provas da fase objetiva, evocamos as teorizações de Shohamy (2006), para quem a política linguística “[...] é o principal mecanismo de organização, gerenciamento e manipulação de comportamentos”³⁸.

Por mecanismos, devemos compreender ferramentas sociais responsáveis por transformar ideologias sobre a linguagem em práticas linguísticas e vice-versa. Nos termos da estudiosa, são “dispositivos abertos e encobertos (ou seja, ocultos) usados como meios de afetar, criar e perpetuar as práticas de linguagem”³⁹ (Shohamy, 2006, p. 56). Por ideologia⁴⁰, devemos entender as crenças ou representações decorrentes da ocupação de uma posição social particular (cf. Woolard, 1998, 2012), ou seja, as crenças e representações que cada pessoa constrói em razão das suas vivências. Por ideologias linguísticas, por sua vez, devemos compreender as

³⁷ No original: “a social phenomenon, depending on the beliefs and consensual behaviors of members of a speech community.” (Spolsky, 2007, p. 1).

³⁸ No original: [language policy (LP)] “is the primary mechanism for organizing, managing and manipulating behaviors” (Shohamy, 2006, p. 45).

³⁹ No original: “Specifically, mechanisms are overt and covert (i.e., hidden) devices used as means of affecting, creating and perpetuating language practices” (Shohamy, 2006, p. 56).

⁴⁰ A despeito dos distintos usos do termo ideologia, Woolard (1998) identifica quatro usos mais recorrentes, com preponderância do segundo e terceiro sobre os demais. Esses usos correspondem às acepções de 1. fenômeno ideacional ou conceitual, compreendendo o plano da consciência, das representações subjetivas, das crenças e das ideias; 2. ênfase nas origens sociais e experienciais de modo interligado aos aspectos materiais e práticos da vida humana, ao compreender a ideologia como derivada da experiência ou enraizada aos interesses de uma posição social específica; 3. conjunto de ideias, discursos ou práticas significativas colocadas a serviço da luta pela aquisição ou manutenção do poder”, posição na qual se insere Thompson (1984, p. 4 *apud* Woolard, 1998, p. 7), para quem a ideologia está “essencialmente ligada ao processo de sustentar relações assimétricas de poder para manter a dominação [...] disfarçando, legitimando e distorcendo essas relações”; 4. Relação com as ideias de “distorção, ilusão, erro, mistificação ou racionalização”, das quais decorrem tanto da defesa de interesses e de poder quanto das limitações na percepção e na cognição humana, tendência compartilhada pela compreensão da “falsa consciência” de Engels e pela metáfora de “câmara obscura” de Marx e Engels (1989). Nas duas acepções mais empregadas, a significação de ideologia está situada em torno dos interesses sociais e na manutenção das relações de poder. A nossa compreensão neste trabalho situa-se nas duas primeiras concepções.

representações que constituem a interseção entre os seres humanos e a linguagem dentro de um universo social (cf. Woolard, 1998)⁴¹, ou seja, o modo como as pessoas percebem e atribuem significado aos usos da linguagem, incluindo o seu próprio uso.

Shohamy (2006, p. 45) compreende que as políticas linguísticas são empregadas para perpetuar comportamentos de linguagem de acordo com agendas específicas, uma vez que as decisões são tomadas “em relação às línguas preferidas que devem ser legitimadas, usadas, aprendidas e ensinadas em termos de onde, quando e em que contextos”⁴². Na compreensão da estudiosa, a Política Linguística “atua como uma ferramenta manipuladora na batalha contínua entre diferentes ideologias”⁴³, legitimando determinados usos linguísticos ao tempo que deslegitima outros. Nos termos da teórica,

As manipulações ocorrem em vários níveis e em várias direções, mas especialmente em relação à legitimidade de usar e aprender determinada(s) língua(s) (por exemplo, o direito de falar e aprender) em determinados contextos e sociedades (*status*) e suas formas (*corpus*), ou seja, como devem ser usados (pronúncia, léxico, gramática, gênero etc.) (Shohamy, 2006, p. 45, tradução nossa).

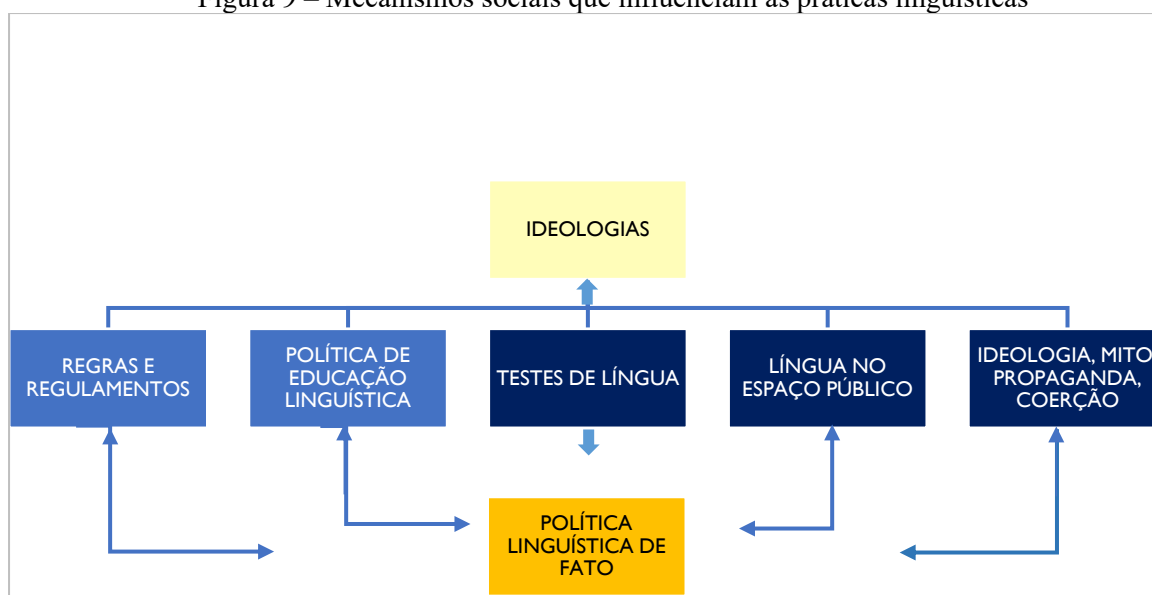
Nos moldes da teoria apresentada, são considerados mecanismos de política linguística não apenas instrumentos explícitos de regulação linguística, como também instrumentos implícitos, implementados socialmente, cujos contornos são apresentados na figura seguinte. Destaca-se, no organograma apontado, a relação entre as ideologias e as políticas linguísticas efetivamente implementadas (políticas linguísticas de fato), em função dos mecanismos de política linguística socialmente estabelecidos, sinalizados em dois tons da cor azul.

⁴¹ No original: “representations, whether explicit or implicit, that construe the intersection of language and human beings in a social world” (Woolard, 1998, p. 4).

⁴² No original: [It is through LP that decisions are made] “with regard to the preferred languages that should be legitimized, used, learned and taught in terms of where, when and in which contexts.” (Shohamy, 2006, p. 45).

⁴³ No original: [LP] “acts as a manipulative tool in the continuous battle between different ideologies.” (Shohamy, 2006, p. 45).

Figura 9 – Mecanismos sociais que influenciam as práticas linguísticas



Fonte: Shohamy (2006, p. 58, com adaptações, tradução nossa).

A figura ilustra, de forma geral, um conjunto de elementos que se relacionam em função da elaboração e efetivação de políticas linguísticas no seio social, composto por ideologias sobre as línguas, ou seja, pelas representações que os sujeitos sociais alimentam sobre a língua, sobre o que entendem como língua, sobre a norma que valorizam, em amarelo claro; por mecanismos sociais de implementação de políticas linguísticas, em escalas de azul; e por políticas linguísticas de fato, quer dizer, práticas linguísticas, em laranja.

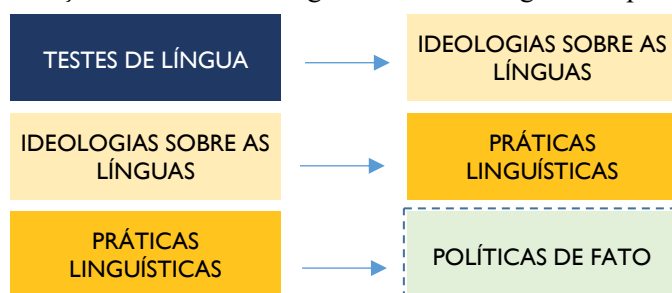
Os mecanismos sociais de políticas linguísticas se manifestam por meios explícitos e implícitos. As políticas linguísticas explícitas, ou seja, impostas por entidades políticas, são as “regras e regulamentos” e as “políticas de educação linguística”, sinalizadas em azul claro. As políticas linguísticas implícitas, ou veladas, são os “testes linguísticos”, a “língua no espaço público”, entre outras políticas, como a “ideologia”, o “mito”, a “propaganda” e a “coerção”, sinalizadas em azul marinho.

Acima dos mecanismos sociais estão as ideologias sobre a linguagem, em amarelo claro, que se alimentam dos mecanismos sociais e alimentam as práticas linguísticas. Abaixo dos mecanismos sociais estão as políticas efetivamente implementadas, em amarelo escuro, isto é, as práticas linguísticas efetivamente realizadas. O elo entre as ideologias sobre a linguagem e os mecanismos sociais indicam a relação entre as crenças sobre a linguagem advindas dos mecanismos sociais. As setas na direção dos mecanismos sociais para as “políticas linguísticas de fato” sinalizam a interferência dos mecanismos sociais na efetivação de práticas linguísticas.

Embora também relevantes para ampliarmos a nossa compreensão acerca dos diferentes mecanismos de políticas linguísticas implementadas socialmente, não vamos nos aprofundar na definição e caracterização de cada uma desses mecanismos, pois fugiria do alcance do que nos propusemos a discutir aqui. Nos deteremos a discutir os “testes de língua”, definidos como ferramentas e mecanismos empregados para impor certas políticas ideológicas e para privilegiar certas formas e níveis de conhecimento do idioma (cf. Shohamy, 2006).

Dando relevo aos testes de língua, enquanto mecanismos sociais de política linguística, podemos representar sua relação com as ideologias e as práticas linguísticas, nos moldes e na direção da figura que segue:

Figura 10 – Relações dos testes de língua com as ideologias e as práticas linguísticas



Fonte: Elaboração própria (2024).

A representação aponta que os testes de língua estão inscritos em ideologias sobre as línguas, de forma que estas ideologias interferem nas práticas linguísticas, constituindo políticas de fato. O modo de atuação dos testes de língua nas práticas linguísticas se estabelece a partir das ideologias sobre a língua, consubstanciadas nas crenças e nas avaliações dos falantes sobre as variedades.

Nos moldes da teoria de Shohamy (2006), “os testes servem como uma ferramenta importante para determinar o *status* e o poder de línguas específicas na sociedade e, especialmente, para perpetuar as línguas nacionais”⁴⁴ (Shohamy, 2006, p. 95), ao tempo que determinam o *status* e a hierarquia de outras línguas não contempladas em testes de admissão, por exemplo. Na compreensão da autora, os testes “impulsionam, perpetuam e reafirmam o *status*”⁴⁵ (Shohamy, 2006, p. 95) da língua avaliada no teste ao tempo que eliminam outras variedades e monitoram o prestígio da língua valorizada. Nessa direção, a estudiosa (2006,

⁴⁴ No original: “Tests serve as a major tool determining the status and power of specific languages in Society, and especially perpetuating national languages” (Shohamy, 2006, p. 95).

⁴⁵ No original: “[...] language tests drive forward, perpetuate and reaffirm the status” (Shohamy, 2009, p. 95).

2009) concebe que os testes de linguagem constituem mecanismos amplamente usados de manipulação da linguagem, dada a maneira sutil de criar políticas linguísticas de fato.

O concurso público entra nessa discussão justamente como mecanismo de política linguística implícita, denominada por Shohamy (2006, 2009) “testes de língua”. Estes são compreendidos como instrumentos sociais e políticos de forte impacto na educação e na determinação da ordem social (cf. Shohamy, 2006), dado o alto poder de transformar ideologias sobre a linguagem em práticas linguísticas. Esse funcionamento ideológico das políticas linguísticas revela e oculta, ao mesmo tempo, posições políticas e sociais que permeiam o espaço social, além de revelar sentidos históricos dessas tensões.

Para Shohamy (2006), os testes de língua constituem “um poderoso dispositivo imposto por grupos no poder para afetar as prioridades linguísticas, as práticas linguísticas e os critérios de correção, muitas vezes levando à inclusão e exclusões e perpetuando ideologias” (Shohamy, 2006, p. 93), sem que os sujeitos sociais tenham conhecimento dos seus efeitos e impactos.

Shohamy (2006) explica que, embora haja, atualmente, o reconhecimento de que o conhecimento dos grupos minoritários é valioso e importante, devendo ser mantidos e cultivados, há uma resistência por parte dos grupos dominantes “para manter e preservar seu lugar na sociedade e que vêem as “outras” formas de conhecimento como desafios aos seus valores e existência”⁴⁶ (Shohamy, 2006, p. 97).

Ainda, com base em Bourdieu (1991), Shohamy (2006, p. 102) evidencia o poder dos testes argumentando que estes inspiram confiança nas pessoas ao tempo que servem como ferramentas para manter a ordem social, perpetuando a correção e a padronização linguística, a partir do estabelecimento de um critério definido de correção linguística, e suprimindo a diversidade linguística.

No direcionamento que aqui vem sendo tratado, os testes de língua visam, assim, à homogeneização do conhecimento valorizado socialmente por meio da assimilação da língua dos grupos dominantes pelos grupos minoritários, dada a constatação de que “o sucesso é medido pelas mesmas ferramentas para todos, embora as condições e experiências de aprendizagem sejam totalmente diferentes”⁴⁷ (Shohamy, 2006, p. 101). A esse respeito, a estudiosa completa:

⁴⁶ No original: “To maintain and preserve their place in Society and who view the ‘other’ forms of knowledge as challenger to their values and existence.” (Shohamy, 2006, p. 97).

⁴⁷ No original: “In the above case, which is norm-referenced, all groups are being compared to the dominant group, and success is measured by the same tools for all, although the conditions and learning experiences are entirely different”. (Shohamy, 2006, p. 101).

Na maioria das sociedades que aplicam modelos assimilativos, os mesmos testes são usados para todos os grupos, independentemente dos diferentes antecedentes e experiências, garantindo a superioridade do grupo dominante. Assim, usando uma abordagem referenciada por normas, vários grupos são comparados ao grupo dominante”⁴⁸ (Shohamy, 2006, p. 101, tradução nossa).

A relação entre política e educação também é evidenciada a partir da constatação de que os testes acabam por ditar o que será estudado, aprendido e ensinado pelos alunos e professores, a fim de que os participantes obtenham sucesso no exame por meio de uma maior pontuação. Nos termos de Shohamy (2006),

os testes de idiomas são considerados poderosos porque são usados pelas autoridades centrais como ferramentas para impor o que será aprendido nas escolas, como será aprendido, quem está qualificado para aprender e para continuar aprendendo e quais serão os critérios de correção. A escolha das línguas que estão sendo testadas na sociedade determina sua importância. Aqueles que tomam essas decisões, ministérios da educação e outras agências governamentais e grupos de autoridade, estão no controle do conhecimento e das classes na sociedade que determinam os critérios para realização e medidas de sucesso, e tudo por meio de testes de linguagem. Assim, os testes de linguagem afetam a escolha da língua, os métodos e conteúdos estudados, bem como os critérios de padrões de linguagem e correção⁴⁹ (Shohamy, 2006, p. 105, tradução nossa).

Essa manutenção do conhecimento dominante por meios dos testes de linguagem e a supressão das línguas não valorizadas são estendidas ao contexto de ensino, quando Shohamy (2006) argumenta que não apenas os testes de linguagem, mas também os tipos de conteúdo escolar “desempenham papéis importantes no processo de manutenção e perpetuação do conhecimento dominante”⁵⁰ (Shohamy, 2006, p. 98), sendo, por isso, apontados como ferramentas para estreitar o currículo, manipular os sistemas educacionais, suprimir a diversidade e, no caso de testes específicos, “impedir a entrada daqueles que deseja excluir”⁵¹

⁴⁸ No original: “In most societies that apply assimilative models, the same tests are used for all groups regardless of different back-grounds and experiences, guaranteeing the superiority of the dominant groups. Thus, by using a norm-referenced approach, various groups are compared to the dominant group.” (Shohamy, 2006, p. 101).

⁴⁹ No original: “[...] language tests are considered powerful because they are used by central authorities as tools for imposing what will be learned in schools, how it will be learned, who is eligible to learn and to continue learning and what the criteria for correctness will be. The choice of the languages that are being tested in Society determines their importance. Those who make these decisions, ministers of education and other government agencies and groups in authority, are in control of knowledge and as classes in Society that determine the criteria for achievement and measures of success, and all through language tests. Thus, language tests affect the choice of languages, the methods and content studied as well as the criteria for language standards and correctness.” (Shohamy, 2006, p. 105).

⁵⁰ No original: [Tests of languages as well as types of school content] “play major roles in the process of maintaining and perpetuating the dominant knowledge.” (Shohamy, 2006, p. 95).

⁵¹ No original: “Keep out those it wants to exclude.” (Shohamy, 2006, p. 109).

(Shohamy, 2006, p. 109). Embora o contexto a que Shohamy se refira seja o contexto educacional, suas reflexões atendem perfeitamente à discussão em torno do conhecimento linguístico de língua portuguesa avaliado nas provas de concursos públicos.

Outro aspecto importante que toca nosso interesse é a percepção da estudiosa acerca das implicações dos resultados como fator determinante de aspectos da vida dos candidatos. Uma boa passagem para explicitar esse ponto de vista, discorre que

os resultados dos testes são os únicos indicadores para colocar as pessoas em níveis de classe, conceder certificados e prêmios, determinar se as pessoas terão permissão para continuar em estudos futuros, decidir sobre profissões, ingressar em classes de educação especial, participando de classes de honra, continuando para o ensino superior e obtendo empregos⁵² (Shohamy, 2006, p. 103, tradução nossa).

A exposição até aqui empreendida nos permite compreender, com razoável segurança, o concurso público como um mecanismo social de política linguística implícita de assimilação e perpetuação de agendas políticas de grupos de influência na ocupação de cargos públicos, conforme teorizado por Shohamy (2006, 2009) acerca dos “testes de língua”.

Antes de seguirmos com a apresentação da nossa abordagem metodológica, abrimos espaço para apresentar o campo de estudo da Historiografia da Linguística.

4.3 Filiação à Historiografia da Linguística

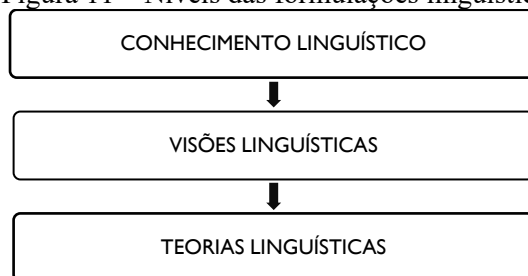
Dada a postura plural e transdisciplinar da LA, nos filiamos explicitamente (e subsidiariamente) ao construto epistemológico da Historiografia da Linguística (HL). Esta é compreendida, nos termos de Swiggers (2013, p. 43), como “um campo interdisciplinar que estabelece contato com outras disciplinas para melhor compreender e analisar seu objeto de estudo”, ao tempo que “descreve e explica como o conhecimento linguístico foi adquirido, formulado e comunicado, e como se desenvolveu ao longo do tempo” (Swiggers, 1990, p. 21).

Da apresentação da disciplina HL, devemos situar ligeiramente o seu objeto de estudo. Do mesmo modo que o objeto da LA não é a linguagem em si, mas os problemas sociais envolvendo a linguagem, o objeto de estudo da HL também não é a linguagem ou a língua em si, mas o conhecimento construído sobre a linguagem e as línguas.

⁵² No original: “Moreover, tests scores are sole indicators for placing people in class levels, granting certificates and prizes, determining whether person will be allowed to continue in future studies, deciding on professions, entering in special education class, participating honor classes, continuing to higher education and obtaining Jobs.” (Shohamy, 2006, p. 103).

Esse conhecimento sobre a linguagem e as línguas, objeto de estudo da HL, inclui não apenas o conhecimento formalizado sobre a linguagem e a língua, como formulações teóricas, mas também manifestações linguísticas incidentais, expressas em práticas sociais diversas. Dos distintos níveis de formulações desse saber linguístico, Swiggers (1990, p. 23-24) distingue três níveis, abaixo apresentados na Figura 11:

Figura 11 – Níveis das formulações linguísticas



Fonte: Swiggers (1990, p. 23-24).

O primeiro destes níveis é denominado “conhecimento linguístico”, que deve ser compreendido, com base em Swiggers (1990, p. 23-24), como as manifestações linguísticas de baixo nível de formulação teórica, cujas ideias sobre a linguagem e sobre a língua são expressas em práticas sociais diversas, excetuando-se as formulações teóricas formais. Na leitura de Coelho e Hackerott (2012), correspondem ao saber linguístico incidental, o qual não há pretensão de corresponder à conceptualização formal. Como exemplos, são mencionadas as formulações linguísticas expressas em hinos, chistes, jogos e práticas linguístico-sociais tradicionais. Essa noção nos interessa ao passo que situamos o saber linguístico observado nas provas de concursos públicos nesse nível de formulação linguística. Não há nas provas de concurso público uma intenção de postulação teórica explícita sobre a língua portuguesa. Distante disso, há um tratamento da língua em condição de avaliação de candidatos.

Ao nível do conhecimento linguístico, sucedem os níveis que Swiggers denomina “visões linguísticas” e “teorias linguísticas”, correspondentes ao que Coelho e Hackerott (2012, p. 401) traduzem como “reflexão sobre o conhecimento linguístico” e “metarreflexão sobre o conhecimento linguístico”, respectivamente. Enquanto o segundo nível é compreendido como reflexões sobre a língua, ainda que com pouca elaboração formal, a exemplo de comentários sobre aspectos linguísticos encontrados em tratados de lógica, retórica, poética, filosofia, literatura de viagem, correspondências e outros registros de temas variados (cf. Coelho; Hackerott, 2012, p. 401), o terceiro nível é compreendido como formulações teóricas sistemáticas sobre o conhecimento linguístico, a exemplo de teorias, descrições, gramáticas,

dicionários, teses, artigos, manuais (cf. Coelho; Hackerott, 2012, p. 401). A despeito da distância que separa a formulação dos níveis, a HL se interessa igualmente pelo saber linguístico expresso em quaisquer dos três níveis de manifestação linguística.

Definido esse aspecto, devemos situar, ainda, que nossa filiação à HL se sustenta não apenas por estarmos lidando com o conhecimento linguístico expresso nas provas de concursos públicos, já que o conhecimento linguístico constitui ponto de partida para outras disciplinas. Bem mais que isso, nossa filiação se sustenta, sobretudo, em virtude (i) dos incontornáveis percursos metodológicos aqui empreendidos, consoante orientação epistemológica da HL; bem como (ii) da ancoragem em princípios norteadores da HL.

Quanto aos percursos metodológicos aqui empreendidos, tomamos o quadro epistemológico da HL, sobretudo em termos procedimentais, que se inicia na modulação das perguntas de pesquisa, perpassa o delineamento dos objetivos, se manifesta em gestos analíticos e, eventualmente, em algumas categorias teóricas e metodológicas. Um bom exemplo é a construção da documentação da pesquisa, que é guiada por uma orientação de estabelecimento de um *corpus* representativo. Também, o levantamento dos dados com pretensão de exaustividade constitui exemplo de movimento heurístico que emula a metodologia de trabalho com dados quantitativos praticados na HL.

Quanto à ancoragem em princípios norteadores da HL, há uma influente orientação epistemológica, notadamente no tocante à compreensão que diz respeito “ao clima de opinião geral do período em que as teorias se desenvolveram”, entendimento que deriva do princípio da contextualização, proposto por Koerner (1996, p. 60). Esse princípio parte do entendimento de que o conhecimento linguístico não é produzido apartado do seu tempo e do seu contexto ou, conforme considerações de Altman (2004, p. 23), “as ideias linguísticas não se desenvolvem num vazio, desvinculadas de outras ideias que as circundam”. Antes, a área da HL compreende que as ideias linguísticas circundantes são resultado de uma atmosfera intelectual advinda da confluência de fatores macropolíticos, sociais, culturais, ideológicos e epistemológicos que desenham e constituem um pensamento sobre a produção dos conhecimentos linguísticos, situados tempoespacialmente. Essa compreensão contextual de que as ideias linguísticas são levantadas, continuadas, esquecidas e validadas como fruto de um ambiente intelectual específico também nos parece relevante para entender o objeto investigado ao tempo que comunga com princípios da LA já apresentados.

Uma outra compreensão amplamente destacada dentro da HL que faz sentido neste trabalho é a de olhar para o passado para compreender o presente. É o que destaca Altman

(2004, p. 32), quando afirma que “a investigação sistemática das condições passadas de produção e recepção do conhecimento linguístico é um passo importante para o nosso melhor entendimento dos traços constitutivos da(s) ciência(s) da linguagem contemporânea(s), e de suas metodologias”.

Por todo o exposto, assumimos a Historiografia da Linguística ao lado da Linguística Aplicada – para a lida com aspectos teórico-metodológicos do trabalho – notadamente quanto a traços e demandas que a HL pode contribuir potencialmente, além de controle de método e organização de um modo de trabalho. Adotamos os pressupostos da HL mencionados sempre que adequados aos nossos objetos e objetivos e à medida que apontam caminhos, respostas e explicações relevantes para a compreensão da recepção e da cobrança do conhecimento linguístico pelos instrumentos elaboradores de provas de concursos públicos.

Certos de que a metodologia em LA e em HL pressupõe a discussão de questões epistemológicas, retomemos à abordagem metodológica de pesquisa empreendida nesta tese.

4.4 Abordagem metodológica da pesquisa

Em virtude dos nossos objetivos, da natureza dos dados e em consonância com os pressupostos da LA já apresentados, acrescidos das contribuições da HL, metodologicamente nos orientaremos pela conjugação da abordagem qualitativa à abordagem quantitativa. A partir dessa dupla abordagem buscamos (i) expor a exemplaridade e sublinhar características da abordagem dos conhecimentos linguístico-gramaticais nas provas de concursos públicos em contexto nacional; além de (ii) aferir a incidência da abordagem linguístico-gramatical nas provas de concursos públicos nacionais, com o fim de dar ideia das predominâncias em relação ao tratamento linguístico-gramatical.

Proeminentemente, fomos orientados pela abordagem qualitativa de cunho descritivista e interpretativista, dada a necessidade de descrição do objeto de estudo e de observação deste a partir da sua complexidade e subjetividade (Laperrière, 2012), bem como pelo intento em entender e interpretar um fenômeno social inserido em um contexto específico (cf. Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). Situamo-nos, portanto, em um paradigma científico interpretativista, ou seja, não positivista, o que significa assumir que esta pesquisa não se orienta por relações de causa e efeito, testagem e execução de experimentos consoante pesquisas empreendidas nas ciências exatas.

Diferentemente da epistemologia positivista, buscamos compreender a singularidade do objeto e dos dados a partir, sobretudo, de movimentos interpretativos que valorizam a compreensão dos significados sobre as razões das ações humanas em seus contextos sócio-históricos (cf. Bortoni-Ricardo, 2008). Essa nossa afiliação encontra amparo, ainda, em Lin (2015), para quem

[a] chave para entender esses significados sócio-históricos, normas, valores, crenças, disposições – ou formas de estar no mundo – reside no interesse prático em entender como os seres humanos fazem sentido e alcançam a intersubjetividade (ou seja, compreender os significados uns dos outros) através de recursos semióticos (ou seja, significados) como os fornecidos pela linguagem. O interesse prático humano, assim, impulsiona a investigação sobre interação social ou ação comunicativa a fim de alcançar a compreensão de **como** (diferentes grupos socioculturais) as pessoas estão fazendo **o que** estão fazendo e também **por que** [...] (Lin, 2015, p. 23, tradução nossa, grifos nossos)⁵³.

Por paradigma estamos nos referindo às convenções ou “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”, conforme propõe Kuhn (2018 [1962], p. 53), a exemplo da abordagem metodológica positivista que, respondendo às pesquisas nas áreas das ciências exatas e naturais no tocante à definição de problemas e de métodos legítimos, tornou-se insuficiente e inadequada para definir e responder às questões das ciências sociais e humanas. Por nova epistemologia ou novo paradigma estamos nos referindo, conforme explica Vasconcellos (2002, p. 43), a uma nova visão de trabalho científico, ou seja, “uma nova concepção do conhecimento, implícita na atividade científica” decorrente de mudanças na concepção do mundo, a exemplo da emergência do paradigma interpretativista com vistas ao atendimento da natureza dos objetos sociais.

Subsidiariamente, fomos orientados pela abordagem quantitativa em razão da necessidade de quantificações dos dados e apresentações de sínteses em quadros, tabelas e gráficos. O uso de dados numéricos, bastante presente neste estudo, não pressupõe uma abordagem circunscrita à análise estatística com fins de generalizações probabilísticas dos fenômenos observados, testagem de hipóteses, relações de causa-efeito e busca da realidade objetiva. Neste estudo quali-quantitativo, correlacionamos a quantificação de dados numéricos

⁵³ No original: “The key to understanding these socio historical meanings, norms, values, beliefs, dispositions or ways of being in the world – lies in the practical interest in understanding how humans make meaning and achieve interactivity to understanding each other’s meanings) through semiotic he is meaning making resources such as those provided by language. The human practical interest thus drives inquiry into social interaction or communicative action in order to achieve understanding of how different sociocultural groups of people are doing what they are doing and also why” (Lin, 2015, p. 23).

a todo o conjunto de dados contextuais que, analisados sob as lentes da tradição descritiva e interpretativista, nos permitiram melhor apreender a realidade social em sua complexidade e ambiência social com o intuito de alcançar compreensões consistentes no tocante ao tratamento linguístico-gramatical em provas de concursos públicos – uma das razões que justifica a nossa incansável tentativa de reproduzir os dados de diferentes formas possíveis.

Em relação ao levantamento dos dados, classificamos o presente estudo como documental, no sentido empreendido por Phillip (1974 *apud* Ludke; André, 1986) para quem documento é quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Como vimos, do ponto de vista historiográfico, são fontes legítimas para o levantamento de dados historiográficos tanto documentos mais canônicos, como descrições linguísticas ou saberes teóricos e institucionalizados sobre a língua e a linguagem, quanto documentos mais marginais, como o saber linguístico expresso sem pretensões de conceptualização formal (cf. Coelho; Hackrott, 2012, com base em Swiggers, 1990).

Compartilhando da classificação de Swiggers (1990 *apud* Coelho; Hackrott, 2012), nosso *corpus* é constituído por documentos marginais, compreendidos como fontes incidentais, expressos em práticas linguístico-sociais, especificamente o conhecimento linguístico observado nas provas de concursos públicos. Compartilhando, ainda, da classificação de Lakatos e Marconi (2003) para fontes documentais, nossos dados são compreendidos como fonte documental *escrita, primária e retrospectiva*. Escrita por se tratar de registros na modalidade escrita *on-line*, embora seu propósito comunicativo tenha sido cumprido na materialidade impressa; primária no sentido de que os dados foram compilados na ocasião da pesquisa; retrospectiva porque a coleta dos dados aconteceu em momento posterior à realização dos certames.

De acordo com Gonçalves (2004, p. 59), a pesquisa documental oferece ao pesquisador a dupla vantagem de “colocar o investigador perante dados em cuja produção não (com)participou”, assim como “permite inferências sobre os seus produtores, bem como sobre os seus contextos e destinatários”.

Por fim, resta mencionar que, embora o evento concurso público seja um fenômeno de natureza pública, nosso *corpus* de análise é extraído de documentos de duas naturezas: o edital de abertura do certame e a prova objetiva. Concebemos, nesse caso, que os editais são arquivos públicos já que são um tipo de comunicação oficial dos órgãos e instituições ligadas ao poder público, com fins de divulgação e publicidade, enquanto os arquivos das provas objetivas são

privados às instituições elaboradoras dos certames, embora contraditoriamente declaradas de natureza e acesso públicos.

Apresentada a metodologia de pesquisa aqui empregada, passamos ao detalhamento do *corpus* de análise.

4.5 *Corpus* de análise

Tendo em vista o expressivo volume de certames e provas realizadas no contexto nacional, foi necessário procedermos ao estabelecimento de critérios para delimitação dos dados, a fim de construirmos uma base documental ampla, diversificada, original e representativa. Cabe mencionar que não seguimos um método de coleta engessado nem previamente determinado, já que (i) nos orientamos pela natureza dos dados e objetivos de pesquisa, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da LA; bem como (ii) em função do nosso objeto de estudo e do nosso interesse de pesquisa, consoante rezam os direcionamentos metodológicos da HL, com vistas à construção de uma metodologia personalizada.

Dadas as considerações introdutórias, os procedimentos de constituição da base documental são minuciosamente apresentados e justificados nas subseções que seguem: seleção das bancas de concurso público para compor o *corpus* (4.5.1); delimitação temporal dos dados (4.5.2); delimitação do *corpus* e construção da amostragem (4.5.3); e delimitação dos objetos de estudo (4.5.4).

4.5.1 Seleção das bancas de concursos públicos

Nosso primeiro passo metodológico consistiu no levantamento prévio e especulativo de bancas de concursos públicos que poderiam compor o *corpus* da nossa pesquisa. Essa etapa corresponde à fase heurística da pesquisa historiográfica, na qual se realiza o levantamento das fontes e a averiguação de sua disponibilidade (Swiggers, 2013).

Diante das inúmeras possibilidades de recorte, procedemos à realização de uma pesquisa livre no buscador “Google” a partir do filtro “bancas de concursos públicos”. Na ocasião da pesquisa, chegamos a uma diversidade de nomes de bancas disponibilizados em diversas páginas especializadas na preparação para concursos públicos. Tomando como base os nomes recorrentes nas páginas consultadas, procedemos à elaboração de uma lista preliminar,

composta por dez bancas – de amplitude local e nacional – abaixo apresentadas, no Quadro 7, em ordem alfabética:

Quadro 7 – Primeira lista de bancas para composição do *corpus* da pesquisa

BANCAS	
1	CEBRASPE – CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO E SELEÇÃO E DE PROMOÇÃO DE EVENTOS
2	CESGRANRIO – FUNDAÇÃO CESGRANRIO
3	CPCON – COMISSÃO PERMANENTE DE CONCURSOS - UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
4	ESAF – ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO FAZENDÁRIA
5	FCC – FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS
6	FGV – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
7	IDECAN – INSTITUTO DE DESENV. EDUCACIONAL, CULTURAL E ASSISTENCIAL NACIONAL
8	IDIB – INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL BRASILEIRO
9	INSTITUTO AOCF
10	INSTITUTO CONSULPLAN DE DESENVOLVIMENTO, PROJETOS E ASSISTÊNCIA SOCIAL

Fonte: Elaboração própria (2024).

Apesar de termos chegado a um número relativamente reduzido de bancas, sentimos a necessidade de uma segunda delimitação para diminuição do número de instituições que, ao mesmo tempo, (i) atendessem a possibilidade de trabalharmos com maior profundidade investigativa e (ii) mantivessem a representatividade das fontes.

Considerando que a representatividade não se configura um critério apriorístico, dado o caráter impreciso e indefinido que reveste a categoria, estabelecemos um conjunto de critérios que nos guiou na delimitação de um conjunto representativo de bancas, a saber:

Gráfico 1 – Critérios empregados na delimitação das bancas



Fonte: Elaboração própria (2024).

Em ordem, explicamos cada um dos seis critérios:

- i. *abrangência nacional na realização de certames*: refere-se à amplitude espacial e geográfica de atuação das bancas na realização de seleções. Priorizamos as bancas cuja atividade se estende a todas as regiões do Brasil;
- ii. *expertise na realização de concursos públicos*: relaciona-se ao saber acumulado decorrente da prática que algumas bancas adquirem em decorrência da tradição e do tempo de atividade na realização de atividades de seleção;
- iii. *amplitude na realização de certames*: refere-se à atuação das bancas em seleções de pequeno a grande porte, no que diz respeito ao número de vagas ofertadas, níveis de complexidade das etapas avaliativas e níveis de escolaridade requeridos;
- iv. *avaliação social positiva e notória credibilidade das instituições que realizam os certames*: diz respeito à aceitação, repercussão ou reconhecimento – espécie de consensualidade coletiva – que algumas bancas adquirem em sua trajetória pelo julgamento dos trabalhos prestados. A observação da quantidade de empresas que contrata o serviço é sinal de que a empresa tem uma estampa pública positiva.
- v. *situação ativa de funcionamento*: refere-se ao pleno funcionamento das atividades pelas bancas à época da coleta dos dados, a saber, de abril a setembro de 2020.
- vi. *exclusividade de uma banca por localização geográfica*: refere-se à exclusividade de seleção de apenas uma banca por estado brasileiro, segundo o endereço da sede da instituição.

Partindo dos supracitados critérios, eliminamos os certames que não atendiam a pelo menos um deles e chegamos a quatro bancas, abaixo identificadas:

Quadro 8 – Segunda lista de bancas para composição do *corpus* da pesquisa

BANCAS		SEDE
1	CEBRASPE – CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISA EM AVALIAÇÃO E SELEÇÃO E DE PROMOÇÃO DE EVENTOS	Brasília
2	FCC – FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS	São Paulo
3	FGV – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS	Rio de Janeiro
4	CESGRANRIO – FUNDAÇÃO CESGRANRIO	Rio de Janeiro

Fonte: Elaboração própria (2024).

Na ocasião de identificação de duas bancas com sede em uma mesma cidade, para fins de seleção, consideramos a banca de maior abrangência de atuação. Essa situação ocorreu com

as bancas Fundação Cesgranrio e Fundação Getúlio Vargas, ambas com sede no Rio de Janeiro. Neste caso, optamos pela banca Fundação Getúlio Vargas em virtude de sua atuação extensiva ao âmbito internacional. Desse modo, delimitamos como *corpus* de pesquisa as bancas listadas no Quadro 9:

Quadro 9 – Lista final de bancas para composição do *corpus* da pesquisa

IDENTIDADE VISUAL	NOME DA BANCA	SEDE	ATUAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO
	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE)	Brasília	Desde 1993	CBP
	Fundação Carlos Chagas (FCC)	São Paulo	Desde 1964	FCC
	Fundação Getúlio Vargas (FGV)	Rio de Janeiro	Desde 1985	FGV

Fonte: Elaboração própria (2024).

Importa destacar que, apesar de as bancas⁵⁴ estarem localizadas no eixo Brasília-São Paulo-Rio de Janeiro, realizam certames em todo o território nacional, possuem tradição na realização de seleções (revelado a partir do tempo de atuação), além de atender aos demais critérios adotados para a seleção das bancas.

Vale também dizer que, embora não seja garantia de qualidade da banca, é interessante observar que, além dos aspectos já mencionados, as três bancas dizem compartilhar ainda outras características, como os atributos listados abaixo, dados extraídos dos seus sítios eletrônicos:

- i. reconhecimento do elevado grau de dificuldade na resolução das suas questões;
- ii. autodeclaração do elevado nível de qualificação e de atualização dos profissionais envolvidos na elaboração das provas;

⁵⁴ A partir deste ponto empregaremos as formas CBP, FCC e FGV, respectivamente para identificar cada uma das bancas constituintes do nosso *corpus*. Esta decisão consiste em um procedimento de padronização do número de caracteres que se faz importante no movimento de catalogação dos certames, provas e questões.

- iii. autodeclaração de compromisso com inovação e pesquisa, bem como com o desenvolvimento de métodos e/ou instrumentos peculiares de avaliação;
- iv. autovinculação a valores como compromisso social, transparência e ética.

Assumimos que não pretendemos desqualificar as bancas elaboradoras de concursos, dado o reconhecimento do trabalho sério e complexo que envolve a elaboração de questões. Em face da função da pesquisa científica em trazer ganhos às sociedades científica e civil, será discutido o tratamento linguístico, sem que se diminua o trabalho que vem sendo realizado pelas três instituições selecionadas.

A título de conhecimento, seguem algumas informações relevantes sobre cada uma das bancas selecionadas para constituição do nosso *corpus*. Em ordem, Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos, Fundação Carlos Chagas e Fundação Getúlio Vargas.

4.5.1.1 Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE)

O Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE) se define como uma instituição de educação, especializada na realização de avaliações, seleções, certificações e pesquisas, consoante dados obtidos no *site* eletrônico da instituição⁵⁵, vinculada à Universidade de Brasília (UnB).

Importa mencionar que, enquanto Organização Social, o CEBRASPE existe apenas a partir de 2013, após assinatura do Decreto Presidencial nº 8.078 (Brasil, 2013) pela presidenta Dilma Rousseff, ato que consolidou a parceria do Governo Federal na execução de serviços de interesse público (Portfólio, s/d). Além de conferir à empresa aptidão para recebimento de benefícios do governo, a qualificação como Organização Social possibilita maior autonomia orçamentária e participação de membros do poder público em seus órgãos administrativos (cf. Associação, 2021).

Antes da assinatura do Decreto Presidencial de 2013, a CEBRASPE era qualificada como instituição pública sem fins lucrativos e denominada “Cespe/UnB”. De acordo com Portfólio (s/d, p. 19), a origem do centro remonta a década de 1970, com a realização de atividades de seleção para ensino superior na Universidade de Brasília (UnB) dirigidas pela

⁵⁵ Endereço eletrônico da banca Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Evento: <<https://www.cebraspe.org.br/sobre-nos/>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

Comissão Permanente de Concurso Vestibular (COPEVE). A demanda de serviços prestados pela Copeve culminou na criação da Diretoria de Acesso ao Ensino Superior (DAE/UnB) em 1987 e, posteriormente, em 1993, na criação do Cespe/UnB (Portfólio, s/d, p. 19).

Em texto de apresentação em seu *site* eletrônico, o CEBRASPE ressalta sua pretensão em “ser a melhor instituição de avaliação do Brasil”, assim como a sua consolidada experiência em avaliações de larga escala. Outros atributos são enaltecidos, como método de correção das redações às cegas; interdisciplinaridade na elaboração das provas; revisões e avaliações pedagógicas; uso de diferentes métodos e avaliação com distinção de erros e acertos; investimento em segurança; inovação tecnológica; qualificações do corpo integrante; e lisura na seleção dos candidatos mais preparados, para citar alguns.

A banca chama atenção, ainda, para a utilização de um método peculiar de avaliação, denominado “método Cespe”. O referido método se fundamenta em técnicas acumuladas a partir da expertise da banca com auxílio de recursos tecnológicos de informação e segurança, e consiste na aplicação de um conjunto de procedimentos e técnicas desenvolvidas e empregadas pela banca com vistas à realização de uma avaliação o mais confiável possível. Um claro exemplo é a contabilização dos pontos obtidos na prova objetiva. Para cada questão em discordância com o gabarito oficial é diminuído um ponto do candidato, método que induz ao candidato a só marcar as questões que tenha absoluta certeza da resposta. Ainda, de acordo com as informações constantes em editais, o “método Cespe” está em constante evolução, sendo desenvolvido e aperfeiçoado com base em pesquisas acadêmicas, algoritmos, processos estatísticos e outras técnicas inovadoras e sofisticadas, cuja finalidade explícita é entregar resultados confiáveis.

Além da indicação de julgamento de “conhecimentos”, há indicação de avaliação de “habilidades”, conforme especificado em edital de abertura do certame:

Figura 12 – Especificação das habilidades e conhecimentos contemplados nas provas de fase objetiva

18 DOS OBJETOS DE AVALIAÇÃO (HABILIDADES E CONHECIMENTOS) **18.1 HABILIDADES**
18.1.1 As questões das provas poderão avaliar habilidades que vão além do mero conhecimento memorizado, abrangendo compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, com o intuito de valorizar a capacidade de raciocínio. **18.1.2** Cada questão das provas poderá contemplar mais de um objeto de avaliação. **18.2 CONHECIMENTOS** **18.2.1** Nas provas, serão avaliados, além de habilidades, conhecimentos conforme descritos a seguir.

Fonte: Certame CEB01_2010.

Há, nesta especificação, a nítida indicação de avaliação que visa ultrapassar a memorização de informações e abranger atividades cognitivas mais complexas, tais quais, compreensão, relação, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Em sequência, apresentamos as informações relativas à banca Fundação Carlos Chagas.

4.5.1.2 Fundação Carlos Chagas (FCC)

De acordo com dados obtidos no *site* eletrônico da instituição⁵⁶, a Fundação Carlos Chagas (FCC) se define como uma instituição de direito privado sem fins lucrativos, cuja área de atuação abrange duas atividades: de um lado, *avaliação, concursos e processo seletivo*; de outro, *pesquisa e educação*.

Em sua página de apresentação, são realçados os atributos de competência na realização dos concursos e de excelência no planejamento e execução dos processos de seleção em mais de meio século de atuação. Consta que, desde o início das suas atividades, em 1964, a FCC “realizou mais de 2,5 mil projetos, atendeu 500 instituições e avaliou mais de 273 milhões de candidatos, trabalho sempre pautado pela qualidade, segurança e fidelidade na prestação de serviços”.

Com base em dados disponibilizados na página da instituição, tomamos conhecimento que em 1963 foi criado o Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas (CESCEM), com vistas à unificação na seleção de candidatos para cursos de nível superior em São Paulo. A FCC só surge em 1964 como ampliação dos serviços ofertados pela CESCEM, ocasião na qual passa a atuar na seleção de recursos humanos em órgãos públicos e empresas privadas.

Consta, ainda, em seu currículo, atuação em avaliações educacionais do país, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicação de provas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, além do pioneirismo na utilização do equipamento de leitura ótica e na implantação do sistema de autenticação digital nas folhas de respostas e de diversificação de gabaritos.

Por fim, seguem informações relativas à banca Fundação Getúlio Vargas.

⁵⁶ Endereço eletrônico da banca Fundação Carlos Chagas: <<https://www.fcc.org.br/fcc/institucional>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

4.5.1.3 Fundação Getúlio Vargas (FGV)

A Fundação Getúlio Vargas (FGV)⁵⁷ se define como uma instituição de direito privado, de natureza filantrópica, fundada em 1944, cujo propósito inicial residia na preparação de pessoal qualificado para a administração pública e privada do País. Conforme informações constantes na página da banca, há mais de três décadas a FGV conta com a unidade assessoria técnica “FGV Projetos”, responsável pela aplicação do conhecimento acadêmico gerado e acumulado em suas escolas e institutos. Consta, em sua página eletrônica, atributos relacionados à sua expertise e ao seu compromisso social, nos termos que seguem:

[h]á mais de 30 anos, a FGV Projetos reúne capacidade técnica, metodologias inovadoras e uma equipe de profissionais qualificados, com experiência comprovada para promover práticas gerenciais eficientes. A unidade também busca soluções para assuntos estratégicos voltados para o desenvolvimento nacional, sempre observando as questões sociais e compartilhando conhecimento atrelado ao crescimento econômico e à sustentabilidade.⁵⁸

Ainda de acordo com informações constantes em sua página de apresentação, a FGV Projetos auxilia organizações públicas, empresariais e do terceiro setor, no Brasil e no exterior, por meio do desenvolvendo de projetos em áreas como economia e finanças, gestão e administração e políticas públicas.

Constam, em seu portfólio, relevantes parcerias, como a estabelecida com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), além da participação do consórcio de importantes exames de certificação nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde 2017. É, ainda, a instituição responsável, desde 2018, pelo projeto “ENEM Redações”, atuando em todas as suas frentes, desde a elaboração do material de capacitação até a correção das provas.

Juntas, as bancas selecionadas são capazes de fornecer um panorama do tratamento linguístico-gramatical contemplado nas provas de língua portuguesa de concursos públicos, em âmbito nacional.

Definida essa primeira etapa de seleção das bancas as quais compuseram o *corpus* que serviu de fonte para a pesquisa, passemos à delimitação do interstício em que se situam os editais e as provas examinadas.

⁵⁷ Endereço eletrônico da banca Fundação Getúlio Vargas: <<https://fgvprojetos.fgv.br/>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

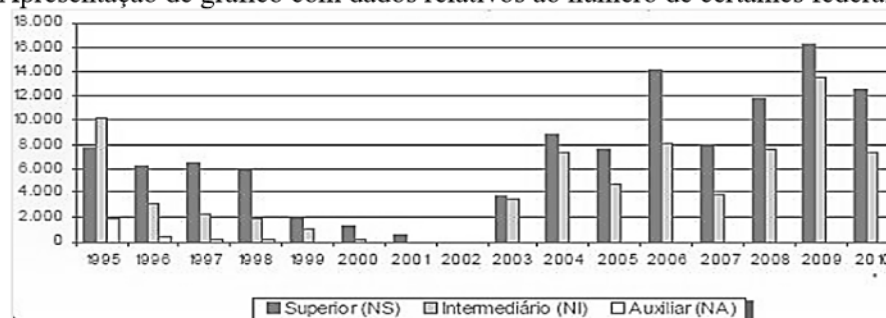
⁵⁸ Informação obtida no *site* eletrônico: <<https://fgvprojetos.fgv.br/>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

4.5.2 Delimitação temporal

Nosso segundo recorte aconteceu em relação ao escopo temporal, ou *temporalidade*, compreendido como o marco inicial e final da coleta dos dados.

A delimitação do interstício que nos forneceu o *corpus* para observarmos o tratamento linguístico-gramatical nos programas de estudo apresentados nos editais e nas questões objetivas das provas escritas de língua portuguesa aconteceu em razão de dois critérios: (i) crescimento do número de certames realizados no contexto nacional e (ii) disponibilidade de dados para análise das três bancas. No tocante ao primeiro aspecto, observamos um crescimento do número de certames no contexto nacional a partir de 2003, com apogeu em 2009, conforme dados encontrados em Pinto (2014, p. 25), reapresentados na figura a seguir:

Figura 13 – Apresentação de gráfico com dados relativos ao número de certames federais (1995-2010)



Fonte: Pinto (2014, p. 25)⁵⁹.

Os dados apresentados na última figura apontam um aumento no número de concursos públicos a partir de 2003, especificamente a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. O aumento do número de certames é justificado em razão da necessidade de recomposição do funcionalismo precarizado em governos anteriores, sendo a sucessão dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) o período de relevante prosperidade na realização de concursos públicos, de acordo com Pinto (2014). Nos termos da estudiosa,

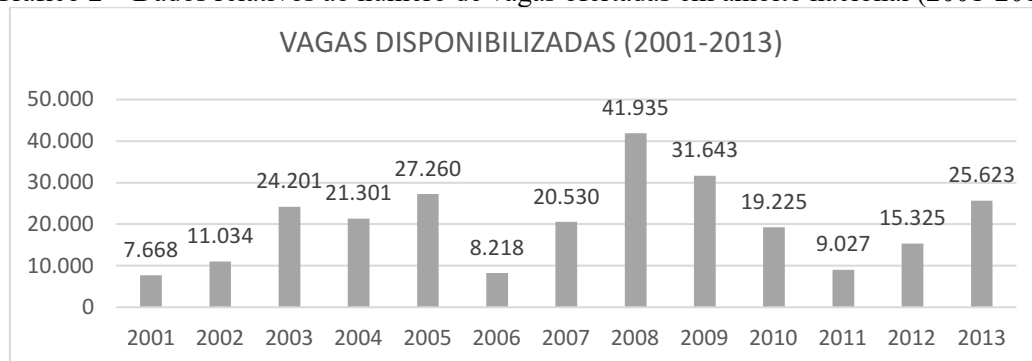
A partir do governo Lula, em 2003, há o incremento dos concursos e valorização do serviço público. Desde então, os governos seguidos do PT (Partido dos Trabalhadores) foram os que mais lançaram editais e contrataram através de concurso, o que provocou também o crescimento da busca por este (Pinto, 2014, p. 154).

O número de vagas de cargos públicos disponibilizadas entre 2001 e 2013 também é apresentado em Pinto (2014) e nos ajuda a perceber a massiva ocupação de cargos públicos no

⁵⁹ Dados extraídos de Pinto (2014, p. 25), com base no Boletim Estatístico do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão. Volume 15, jul. de 2010.

contexto sociopolítico brasileiro na primeira década do século XXI. Seguem dados para conhecimento:

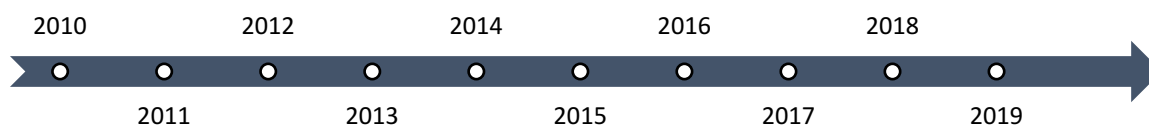
Gráfico 2 – Dados relativos ao número de vagas ofertadas em âmbito nacional (2001-2013)



Fonte: Pinto (2014, p. 25).

Em atendimento ao segundo fator, (ii) disponibilidade de dados para as três bancas, consideramos a disponibilidade das fontes para as três bancas, a partir de 2009, ano que marca o apogeu do crescimento do número de certames em contexto nacional. Considerados os critérios estabelecidos, o primeiro ano subsequente a 2009 com disponibilidade de dados para as três bancas foi 2010. Estendemos esse período a 2019, marco final da constituição do *corpus*, dada a necessidade de uma periodização suficientemente satisfatória e capaz de fornecer uma visão longitudinal e transversal do panorama contemporâneo do tratamento linguístico-gramatical nas provas de concursos públicos, no cenário nacional. Em função dos critérios supramencionados, delimitamos o interstício de um decênio como periodização que situou o trabalho aqui proposto, conforme linha temporal apresentada logo abaixo:

Figura 14 – Distribuição longitudinal dos certames no decênio 2010-2019



Fonte: Elaboração própria (2024).

É relevante registrar que a delimitação apontada constituiu nossa segunda opção metodológica, em razão da indisponibilidade de dados pretéritos. Embora desejássemos contemplar uma periodização mais antiga possível, não conseguimos acesso a acervos e/ou repositórios de certames para as três bancas – o que reforça, inclusive, a necessidade de

trabalhos de catalogação e pesquisas de natureza epi-históriográfica⁶⁰. Estas últimas são compreendidas como pesquisas que se preocupam com a disponibilização e com a compilação de materiais que inspirem e viabilizem pesquisas futuras. A noção de epihistóriografia encontra respaldo em Swiggers (2010), que a define como um ramo da Historiografia que se preocupa, de um lado, com os agentes da historiografia e, de outro, com os materiais produzidos enquanto depósito do conhecimento linguístico.

A problemática em reunir dados pretéritos também é registrada em outros estudos, a exemplo de Alcântara (2014) e Santos (2012). Enquanto o primeiro relata sua dificuldade na recuperação dos editais e dos certames (em situação de “finalizado” ou “arquivado”) nas páginas virtuais das instituições responsáveis, o segundo, em direção semelhante, argumenta a favor da disponibilização das informações e acervos para consulta pública. A despeito da alegação de preservação de sigilo de informações manifestada por algumas bancas, concordamos com Santos (2012) quando contra-argumenta que, sendo os concursos de natureza pública, o resguardo das informações constitui “uma flagrante incoerência”.

A experiência vivenciada somada ao relato de outros pesquisadores nos solidariza com Coelho, Nóbrega e Alves (2021) quando afirmam que, no contexto dos estudos da linguagem no Brasil, há muita dispersão, lacunas e desorganização das fontes.

Antes de se imaginar que as considerações acima apontadas em relação à indisponibilidade de dados pretéritos tenha favorecido a constituição de um *corpus* “ao acaso”, alertamos que, dadas as circunstâncias, redefinimos nossa projeção de periodização para um tempo mais presente e buscamos delimitar um novo interstício a partir da redefinição de critérios externos ao objeto, conforme já foi exposto. Igualmente delimitado por Sugiyama Jr. (2020) em sua pesquisa, ainda que marcado por acontecimentos históricos, o recorte temporal (2010-2019) não deixa de ser arbitrário, haja vista que foi tomado como resultado de um processo histórico nem sempre linear e progressivo.

Podemos dizer, em síntese, que razões circunstanciais de (in)disponibilidade de acesso a *corpus* pretéritos foram tão determinantes quanto as especificidades externas inerentes ao objeto – aumento do número de certames a partir de 2003 e disponibilidade de dados comum às bancas selecionadas – para a escolha de delimitação temporal do presente estudo.

⁶⁰ Importa registrar que, em contato via e-mail com a banca Cebraspe, recebemos total atenção em relação à disponibilização dos seus acervos. Já em contato com a banca FCC, obtivemos a resposta de que os cadernos de questões eram disponibilizados apenas aos candidatos dentro das normas e no período estabelecido nos editais, de modo que nosso pedido de acesso ao material não poderia ser atendido. Não entramos em contato com a banca FGV, visto que, durante o percurso de busca dos dados, mudamos nosso recorte temporal para uma periodização mais recente, já disponível, publicamente, no *site* da banca.

Definido nosso escopo temporal, seguimos com a descrição da delimitação do *corpus* de análise e da construção da amostragem.

4.5.3 Delimitação do *corpus* e construção da amostragem

Em virtude do grande volume de dados, nosso terceiro recorte aconteceu em relação à delimitação de uma amostragem exequível do ponto de vista da manipulação e dentro das condições de produção desta tese e, ao mesmo tempo, exaustiva e significativa o suficiente para extrairmos resultados e interpretações consistentes. Para cada ano do interstício foram selecionados três certames por banca.

Prezando, ainda, pelo princípio da representatividade, acrescido do princípio da imparcialidade, a fim de garantir a lisura na seleção dos certames e evitar que os dados fossem coletados ao acaso, julgamos necessário adotar alguns critérios minimamente objetivos para a seleção dos certames e das provas e para a seleção das provas, conforme especificações que seguem:

- i. sequência cronológica de aplicação das provas objetivas para cada ano do interstício;
- ii. coincidência do ano de aplicação das provas com o ano de publicação do edital.

A partir da adoção do primeiro critério, priorizamos os três primeiros certames realizados pela banca no interstício de um ano. Havendo dez certames realizados no ano de 2010, a título de exemplo, foram selecionados para compor o *corpus* os três primeiros certames cronologicamente ordenados. Um certame realizado em março, por exemplo, teve prioridade em relação a um certame realizado em abril, mês subsequente. Já a partir da adoção do segundo critério, priorizamos os certames cujos editais foram publicados no ano da realização da prova escrita. Por exemplo, um edital publicado em 2010 cuja prova objetiva tenha sido aplicada no mesmo ano teve prioridade em relação a um certame cujo edital tenha sido publicado em 2010 e a prova objetiva tenha sido aplicada em 2011.

Considerando nosso recorte de seleção de concurso público de caráter efetivo, no processo de coleta dos dados foram ignoradas algumas seleções por não atenderem a esse critério. Foram desconsiderados os certames nos seguintes casos:

- i. seleção de vagas por tempo determinado;
- ii. seleção de vagas para estágio e residência;

- iii. seleção de vagas para cargos subordinados à Consolidação da Leis do Trabalho (CLT);

A opção por concentrar um *corpus* eminentemente para cargos de caráter efetivo foi motivada pela garantia da estabilidade, um dos grandes atrativos das vagas ocupadas por meio dos concursos públicos, conforme discutido no segundo capítulo, quando desenvolvemos a temática do concurso público.

Ainda como procedimento metodológico de coleta dos dados, buscamos garantir a maior diversidade possível em relação às instituições ofertantes das vagas. Com esse objetivo em mente, consideramos a primeira e segunda ocorrência de cada instituição para o período de coleta e ignoramos os certames a partir da terceira ocorrência para cargos cujas instituições já haviam sido contempladas duas vezes. A título de exemplificação, mencionamos o Instituto Rio Branco, cujos certames já integravam o *corpus* da Banca CBP nos anos de 2014 e 2017. Posteriormente, uma terceira ocorrência de certame para o Instituto Rio Branco foi ignorada com a finalidade de privilegiar uma instituição distinta e garantir a diversidade e representatividade dos certames realizados.

Definida mais essa etapa de delimitação da amostragem para compor o *corpus* de pesquisa, passemos à apresentação da delimitação dos objetos de estudo.

4.5.4 Delimitação dos objetos de estudo

A seleção de três certames por ano, segundo o critério de ordem cronológica, ensejou novas decisões metodológicas dadas algumas dificuldades operacionais no processo de identificação e coleta do *corpus* de análise. Referimo-nos à organização dos certames, em seus *sites*, por ordem alfabética (e não cronológica), para certames ainda em andamento; e à indisponibilidade de documentos para *download*, como editais, provas e gabaritos de arquivos, para certames finalizados, conforme sumariamente já mencionado. Algumas bancas disponibilizam apenas os editais, de forma que as provas e gabaritos ficam restritos apenas aos candidatos que realizaram os certames mediante autenticação *on-line* no sistema da banca.

Considerando a improdutividade ou até mesmo a impossibilidade de reunir e recuperar todas as provas realizadas pelas três bancas no decênio observado (em virtude do grande volume de certames realizados) para posterior delimitação, procedemos à seleção dos certames em repositório *on-line* de *site* especializado em concursos públicos, com base nos critérios de seleção de amostragem estabelecidos na seção imediatamente anterior. Para termos uma ideia

do montante de certames realizados, consta, de acordo com dados disponibilizados em Portfólio (s/d, p. 33), que aconteceram 147 seleções apenas pela banca Cebraspe entre os anos de 2012 e 2014.

Assim, os certames foram selecionados no *site* “Qconcursos”⁶¹, com auxílio da ferramenta de busca disponibilizada na própria página, conforme cópia de tela apresentada, a seguir, na Figura 15:

Figura 15 – Cópia de tela da página eletrônica utilizada na busca dos certames

Fonte: Sítio eletrônico “Questões de concursos”⁶².

Conforme ilustrado na figura acima, para a localização dos certames, usamos os filtros “banca” e “ano”, sinalizados em retângulos laranja, seguidos da busca visual pela ordem cronológica da aplicação da prova objetiva, com atenção para os critérios estabelecidos previamente.

Os certames foram identificados e arquivados em pasta específica a partir de código alfanumérico, que deve ser lido conforme o exemplo “CBP01_2010”, apresentado na legenda que segue no Quadro 10:

⁶¹ Referimo-nos ao endereço: <www.qconcursos.com>. Subsidiariamente, de forma eventual em casos em que houve dificuldade para proceder ao *download* de algum arquivo, consultamos o *site* <<https://www.pciconcursos.com.br/provas/>>.

⁶² Disponível em: <<https://www.qconcursos.com/questoes-de-concursos/provas>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

Quadro 10 – Legenda de código alfanumérico empregado na identificação dos certames

CBP01_2010		
CBP	01_	2010
Identifica a banca pelo uso da sigla ou simplificação da sigla, no caso da Cebraspe. Fizemos uso de três formas distintas: CBP, FCC e FGV para identificar, respectivamente, as bancas (i) Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE), (ii) Fundação Carlos Chagas e (iii) Fundação Getúlio Vargas.	Identifica o certame, em numeração cardinal. Usamos a ordenação crescente de 01 a 30 para indicação de 30 certames para cada banca.	Identifica o ano de realização do certame. Varia de 2010 a 2019.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Para a identificação das provas objetivas também designamos um código alfanumérico de modo análogo ao código desenvolvido para a identificação do certame. Duas variáveis foram acrescentadas em posição anterior à designação do certame, “S01_CBP01_2010”, que deve ser lida conforme legenda, em fundo verde, apresentada no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – Legenda de código alfanumérico empregado na identificação das provas objetivas

S01_		CBP01_2010
S	01_	CBP 01_2010
Identifica o nível de escolaridade exigido para o cargo. Usamos S, M e F para designar nível superior, médio e fundamental, respectivamente.	Identifica o número da prova objetiva, em numeração cardinal. Usamos a ordenação crescente de 01 a 26 (número mínimo e máximo) para indicação das provas por nível e por banca.	Segue descrição da identificação do certame apresentado no quadro anterior.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Organizados os arquivos, o passo metodológico seguinte consistiu no *download* e organização destes – editais, provas objetivas e respectivos gabaritos – em repositório digital, para posterior exploração dos dados.

Em etapa posterior, realizamos o mapeamento da documentação da pesquisa a partir da elaboração de fichas individuais. Por mapeamento, temos compreendido, conforme apontam Coelho, Nóbrega e Alves (2021, p. 13), um recurso metodológico empregado em pesquisas historiográficas que consiste no registro de informações para constituição de banco de dados. Trata-se, conforme apontam os estudiosos, de um recurso que consiste em uma “espécie de descrição inicial da documentação da pesquisa”, que procura evidenciar suas características básicas enquanto reflexo ou depósito material do conhecimento linguístico produzido em determinadas circunstâncias ao longo do tempo.

Seguindo as supracitadas orientações, as fichas reúnem (i) informações externas à imanência dos conhecimentos linguístico-gramaticais presentes nas provas, como dados sobre as bancas organizadoras (banca organizadora, ano de realização do certame, número de provas,

instituição ofertante das vagas, fases da seleção, quantidade de questões de língua portuguesa por fase, níveis de escolaridade exigidos, número de vagas disponibilizadas, cargos, valor da remuneração); (ii) informações relativas aos conhecimentos linguístico-gramaticais presentes nas provas, como o programa de estudo para cada uma das fases da seleção. Para ilustrar o modo como procedemos na elaboração das fichas, segue modelo de ficha, no Quadro 12.

Quadro 12 – Modelo de ficha elaborada para cada certame constituinte do *corpus*

IDENTIFICAÇÃO	CBP01_2010
NÚMERO DE PROVAS	01 superior; 01 médio
BANCA	CEBRASPE – CBP
ANO	2010
INSTITUIÇÃO	INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER (INCA)
FASES DE SELEÇÃO	DISCURSIVA: superior; médio OBJETIVA Superior: 20 de 100; (40 básicos e 60 específicos); Médio: 20 de 100; (40 básicos e 60 específicos) ORAL: não
LINKS	MINISTÉRIO DA SAÚDE CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO DE VAGAS E FORMAÇÃO DE CADASTRO RESERVA EM CARGOS DE NÍVEL SUPERIOR E DE NÍVEL MÉDIO EDITAL N° 59 – MS – DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 http://www.cespe.unb.br/concursos/INCA2009/ EDITAL: http://www.cespe.unb.br/concursos/INCA2009/arquivos/ED_59_INCA_ABT19.12.2009T.PDF OBJETIVA superior: http://www.cespe.unb.br/concursos/INCA2009/arquivos/INCA_CB_NS.pdf http://www.cespe.unb.br/concursos/SEDUC_AL_17/arquivos/MATRIZ_376_SEDUCAL001_PAG_3.PDF GABARITO: http://www.cespe.unb.br/concursos/INCA2009/arquivos/Gab_Definitivo_JINCA10_000_CBNS.PDF OBJETIVA médio: http://www.cespe.unb.br/concursos/INCA2009/arquivos/INCA_CB_NM.pdf GABARITO: www.cespe.unb.br/concursos/INCA2009/arquivos/Gab_Definitivo_JINCA10_000_CBNM.PDF
ESCOLARIDADE	Superior; médio
CARGO	Diversos (100 cargos diferentes)
REMUNERAÇÃO	R\$ 4.549,63 (superior); R\$ 2.504,68 (médio)
VAGAS	191
PROVA OBJETIVA: 5 DOS OBJETOS DE AVALIAÇÃO (HABILIDADES E CONHECIMENTOS) 15.1 HABILIDADES 15.1.1 Os itens das provas objetivas poderão avaliar habilidades que vão além de mero conhecimento memorizado, abrangendo compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, valorizando a capacidade de raciocínio. 15.1.2 Cada item das provas objetivas poderá contemplar mais de uma habilidade e conhecimentos relativos a mais de uma área de conhecimento. 15.2 CONHECIMENTOS 15.2.1 Nas provas objetivas, serão avaliados, além de habilidades, conhecimentos, conforme especificação a seguir. 15.2.1.1 CONHECIMENTOS BÁSICOS LÍNGUA PORTUGUESA: 1 Compreensão e interpretação de textos. 2 Tipologia textual. 3 Ortografia oficial. 4 Acentuação gráfica. 5 Emprego das classes de palavras. 6 Emprego do sinal indicativo de crase. 7 Sintaxe da oração e do período. 8 Pontuação. 9 Concordância nominal e verbal. 10 Regência nominal e verbal. 11 Significação das palavras. PROVA DISCURSIVA:	

A prova discursiva tem o objetivo de avaliar o conteúdo – conhecimento do tema, a capacidade de expressão na modalidade escrita e o uso das normas do registro formal culto da Língua Portuguesa. O candidato deverá produzir texto, com base em temas formulados pela banca examinadora, primando pela coerência e pela coesão.

Fonte: Elaboração própria (2024), ficha CBP01_2010.

Além das informações mencionadas, incluímos nas fichas dos certames o endereço eletrônico dos editais, provas e gabaritos, fomentando o movimento “Ciência Cooperativa”, ação que preconiza o compartilhamento de dados, métodos ou procedimentos, com vistas à construção coletiva do saber (cf. Coelho, Nóbrega e Alves, 2021).

Seguindo essa perspectiva de Ciência Cooperativa, disponibilizamos todas as fichas, em formato de texto editável, referente a todas as bancas, no endereço abaixo indicado: <https://docs.google.com/document/d/1YXDP_UGUGRqNx5jouB9RySIKxv102SYS/edit> e por do meio da leitura do código QR que segue:

Figura 16 – Código QR bidimensional – fichas individuais dos certames (2010-2019)



Fonte: Elaboração própria (2024).

Apresentados os critérios de seleção e coleta dos certames, sintetizamos o *corpus* delimitado: foram selecionados os três primeiros certames de cada ano, cujos editais coincidiram com o ano de aplicação das provas objetivas. Seguindo a seleção de três certames por ano, chegamos ao número de trinta certames por banca, perfazendo um total de noventa certames, conforme ilustrado na tabela seguinte:

Tabela 1– Seleção de certames por amostragem

		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL POR BANCA
NÚMERO CERTAMES	CBP	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	30
	FCC	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	30
	FGV	03	03	03	03	03	03	03	03	03	03	30
TOTAL DE CERTAMES												90

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os critérios de seleção do *corpus* nos permitiram abarcar uma diversidade de certames, conduzindo-nos à reunião de um conjunto de dados representativos das diferentes configurações das provas de língua portuguesa nos certames realizados no cenário nacional, no decênio 2010-2019.

Ao fim da coleta, construímos quadros-sínteses dos certames para as três bancas selecionadas, disponibilizados a seguir. Os quadros são apresentados a partir das variáveis ano (2010-2019), instituição (CBP, FCC e FGV) e nível de escolaridade requerido para o cargo (nível superior, nível médio e nível fundamental – este último mantido no quadro para possibilitar a construção dos perfis dos certames realizados pelas bancas). Além das provas objetivas, foram identificadas 13 provas discursivas. Embora estas últimas não constituam *corpus* de análise, também foram quantificadas com o objetivo de evidenciar perfis e configurações dos certames e das bancas.

Quadro 13 – Levantamento dos certames e das provas da banca CBP

ANO	CERTAME CBP	NOME DA INSTITUIÇÃO	PROVA SUPERIOR OBJETIVA	PROVA MÉDIO OBJETIVA	PROVA SUPERIOR DISCURSIVA + ORAL
2010	CBP01_2010	INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER (INCA)	S01_CBP01_2010	M01_CBP01_2010	(-)
	CBP02_2010	ADVOCACIA-GERAL DA UNIÃO	(-)	(-)	D01
	CBP03_2010	DEFENSORIA PÚBLICA-GERAL DA UNIÃO	(-)	(-)	D02
2011	CBP04_2011	TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 5ª REGIÃO	(-)	(-)	D03
	CBP05_2011	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO DO AMAZONAS	S02_CBP05_2011	M02_CBP05_2011 (F01_CBP05_2011)	(-)
	CBP06_2011	TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO	S03_CBP06_2011	(-)	(-)
2012	CBP07_2012	DEPARTAMENTO DE POLÍCIA FEDERAL	S04_CBP07_2012	(-)	(-)
	CEB08_2012	SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA	S05_CBP08_2012	M03_CBP08_2012	(-)
	CBP09_2012	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DA BAHIA	(-)	(-)	D04
2013	CBP10_2013	DEPARTAMENTO DE POLÍCIA FEDERAL	S06_CBP10_2013	(-)	(-)
	CBP11_2013	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS	S07_CBP11_2013	M04_CBP11_2013	(-)
	CBP12_2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA)	S08_CBP12_2013	M05_CBP12_2013	(-)
2014	CBP13_2014	MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO	S09_CBP13_2014	M06_CBP13_2014	(-)
	CBP14_2014	INSTITUTO RIO BRANCO	S10_CBP14_2014	(-)	(-)

2015	CBP15_2014	CÂMARA DOS DEPUTADOS	SI1_CBP15_2014	M07_CBP15_2014	(-)
	CBP16_2015	MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO	SI2_CBP16_2015	M08_CBP16_2015	(-)
	CBP17_2015	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	SI3_CBP17_2015	M09_CBP17_2015	(-)
	CBP18_2015	DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL	SI4_CBP18_2015	M10_CBP18_2015	(-)
2016	CBP19_2016	SECRETARIA DE DEFESA SOCIAL-POLÍCIA CIVIL	SI5_CBP19_2016	(-)	(-)
	CBP20_2016	SECRETARIA DE DEFESA SOCIAL-POLÍCIA CIVIL (CIENTÍFICA)	SI6_CBP20_2016	(-)	(-)
	CBP21_2016	TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PARÁ	SI7_CBP20_2016	M11_CBP21_2016	(-)
			SI8_CBP21_2016		
2017	CBP22_2017	INSTITUTO RIO BRANCO	SI9_CBP21_2016	(-)	(-)
	CBP23_2017	SECRETARIA EXECUTIVA DE RESSOCIALIZAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO	S20_CBP22_2017	(-)	(-)
	CBP24_2017	TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DA BAHIA	S21_CBP23_2017	M12_CBP24_2017	(-)
			S22_CBP24_2017		
2018	CBP25_2018	AGÊNCIA BRASILEIRA DE INTELIGÊNCIA (ABIN)	S23_CBP25_2018	M13_CBP25_2018	(-)
	CBP26_2018	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE ALAGOAS	S24_CBP25_2018	(-)	(-)
	CBP27_2018	SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA STJ	S25_CBP26_2018	M14_CBP27_2018	(-)
			S26_CBP27_2018		
2019	CBP28_2019	SERVIÇO DE LIMPEZA URBANA DO DISTRITO FEDERAL	S27_CBP28_2019	(-)	(-)
	CBP29_2019	PROCURADORIA GERAL DO MUNICÍPIO DE BOA VISTA	S28_CBP29_2019	(-)	(-)
	CBP30_2019	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SANTA CATARINA	(-)	(-)	D05
	Total		28	14	05

Fonte: Elaboração própria (2024).

Dos 30 certames selecionados para a composição da amostra referente à banca CBP, identificamos 25 certames válidos. Por certames válidos, compreendemos os certames que contemplaram o campo disciplinar Língua Portuguesa na prova objetiva de nível superior ou nível médio⁶³. Dos 25 certames válidos, três contemplaram duas provas no mesmo certame para nível superior, perfazendo um total de 28 provas objetivas de nível superior, 14 provas objetivas de nível médio, uma prova de nível fundamental e cinco provas discursivas.

Vejamos a síntese da banca FCC:

Quadro 14 – Levantamento dos certames e das provas da banca FCC

	CERTAM E FCC	NOME DA INSTITUIÇÃO	PROVA SUPERIOR OBJETIVA	PROVA MÉDIO OBJETIVA	PROVA SUPERIOR DISCURSIVA + ORAL
2010	FCC01_2010	DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO	(-)	M01_FCC01_2010	(-)
	FCC02_2010	TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DE ALAGOAS	S01_FCC02_2010	M02_FCC02_2010	(-)
	FCC03_2010	SECRETARIA DE ESTADO DE FINANÇAS – RONDÔNIA	S02_FCC03_2010	(-)	(-)

⁶³ Ainda que um dos nossos critérios de seleção dos certames pudesse ter sido, exatamente, a presença de questões do campo disciplinar Língua Portuguesa, a consideração dos certames em sua totalidade proporcionou a percepção da relação dos certames que contemplam a disciplina Língua Portuguesa (84,4%) dos certames que não contemplam (15,6%). Essa relação é apresentada na Tabela 09.

2011	FCC04_2011	TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 1ª REGIÃO	S03_FCC04_2011	M03_FCC04_2011	
	FCC05_2011	TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 4ª REGIÃO	S04_FCC05_2011	M04_FCC05_2011	
	FCC06_2011	TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO	(-)	(-)	D01
2012	FCC07_2012	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	S05_FCC07_2011	M05_FCC07_2011	
	FCC08_2012	PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO	S06_FCC08_2011	(-)	(-)
	FCC09_2012	MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO	S07_FCC09_2011	M06_FCC09_2011	(-)
2013	FCC10_2013	ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA PARAIBA	S08_FCC10_2013	M07_FCC10_2013 F01_FCC10_2013	(-)
	FCC11_2013	TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO AMAZONAS	S09_FCC11_2013 S10_FCC11_2013		
	FCC12_2013	PROCURADORA GERAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO MARANHÃO	S11_FCC12_2013	M08_FCC12_2013	(-)
2014	FCC13_2014	TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA PRIMEIRA REGIÃO	(-)	(-)	D02
	FCC14_2014	ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO	S12_FCC14_2014	M09_FCC14_2014	(-)
	FCC15_2014	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO AMAPÁ	(-)	(-)	D03
2015	FCC16_2015	MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE PERNAMBUCO	(-)	(-)	D04
	FCC17_2015	SECRETARIA DA FAZENDADO ESTADO DE PERNAMBUCO	S13_FCC17_2015	(-)	(-)
	FCC18_2015	PREFEITURA DE MANAUS – MANAUS PREVIDÊNCIA	S14_FCC18_2015	M10_FCC18_2015	(-)
2016	FCC19_2016	PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS	(-)	(-)	D05
	FCC20_2016	PROCURADORIA GERAL DO ESTADO DE MATO GROSSO	(-)	(-)	D06
	FCC21_2016	PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA	S15_FCC21_2016	M11_FCC21_2016	(-)
2017	FCC22_2017	DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ	(-)	(-)	D07
	FCC23_2017	FUNDAÇÃO DE APOSENTADORIAS E PENSÕES DOS SERVIDORES DO ESTADO DE PERNAMBUCO	S16_FCC23_2017	(-)	(-)
	FCC24_2017	TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO PARANÁ	S17_FCC24_2017	M12_FCC24_2017	(-)
2018	FCC25_2018	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	S18_FCC25_2018	(-)	(-)
	FCC26_2018	ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SERGIPE	S19_FCC26_2018	M13_FCC26_2018	(-)
	FCC27_2018	PREFEITURA DE SÃO LUÍS	S20_FCC27_2018	(-)	(-)
2019	FCC28_2019	PREFEITURA DE MANAUS	S21_FCC28_2019	M14_FCC28_2019	(-)
	FCC29_2019	CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA	S22_FCC29_2019	M15_FCC29_2019	(-)
	FCC30_2019	SECRETARIA DA FAZENDA DO ESTADO DA BAHIA	S23_FCC30_2019	(-)	(-)
Total			23	15	07

Fonte: Elaboração própria (2024).

Dos 30 certames selecionados para a composição da amostra referente à banca FCC, entre nível superior e médio, identificamos 23 certames válidos, sendo 22 exclusivos de nível superior e/ou médio e um exclusivo de nível médio (FCC01_2010). Dos 22 certames de nível superior, um contemplou duas provas no mesmo certame, perfazendo um total de 23 provas objetivas de nível superior, 15 provas objetivas de nível médio, uma prova de nível fundamental e sete provas discursivas.

Por fim, segue síntese dos certames para a Banca FGV:

Quadro 15 – Levantamento dos certames e das provas da banca FGV

ANO	CERTAME FGV	NOME DA INSTITUIÇÃO	PROVA SUPERIOR OBJETIVA	PROVA MÉDIO OBJETIVA	PROVA SUPERIOR DISCURSIVA + ORAL
2010	FGV01_2010	GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO	S01_FGV01_2010	(-)	(-)
	FGV02_2010	SECRETARIA DE FAZENDA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	S02_FGV02_2010	(-)	(-)
	FGV03_2010	PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS –SECRETARIA DE FAZENDA	S03_FGV03_2010	(-)	(-)
2011	FGV04_2011	TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO PARÁ	S04_FGV04_2011	M01_FGV04_2011	(-)
	FGV05_2011	SECRETARIA DE FAZENDA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	S05_FGV05_2011	(-)	(-)
	FGV06_2011	SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	S06_FGV06_2011	(-)	(-)
2012	FGV07_2012	POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DO MARANHÃO (delegado)	S07_FGV07_2012	(-)	(-)
	FGV08_2012	POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DO MARANHÃO (diversos)	S08_FGV08_2012	M02_FGV08_2012 M03_FGV08_2012	(-)
	FGV09_2012	(-)	(-)	(-)	(-)
2013	FGV10_2013	SECRETARIA DE ESTADO DA GESTÃO E PREVIDÊNCIA	S09_FGV10_2013	(-)	(-)
	FGV11_2013	INSTITUTO ESTADUAL DO AMBIENTE – SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE DO RIO DE JANEIRO	S10_FGV11_2013	M04_FGV11_2013	(-)
	FGV12_2013	ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO MARANHÃO	(-)	M05_FGV12_2013	(-)
2014	FGV13_2014	DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	S11_FGV13_2014	M06_FGV13_2014	(-)
	FGV14_2014	FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTES	S12_FGV14_2014	M07_FGV14_2014	(-)
	FGV15_2014	DEFENSORIA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL	S13_FGV15_2014	(-)	(-)
2015	FGV16_2015	SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA DO AMAZONAS	S14_FGV16_2015	M08_FGV16_2015	(-)
	FGV17_2015	TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SERGIPE	S15_FGV17_2015	(-)	(-)
	FGV18_2015	CÂMARA MUNICIPAL DE CARUARU	S16_FGV18_2015	M09_FGV18_2015	(-)
2016	FGV19_2016	PREFEITURA DE CUIABÁ SECRETARIA MUNICIPAL DE FAZENDA	S17_FGV19_2016	(-)	(-)
	FGV20_2016	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	(-)	(-)	D01
	FGV21_2016	MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	S18_FGV21_2016	M10_FGV21_2016	(-)
2017	FGV22_2017	TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO 12ª REGIÃO	S19_FGV22_2017	M11_FGV22_2016	(-)
	FGV23_2017	GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA	S20_FGV23_2017	M12_FGV23_2016	(-)
	FGV24_2017	MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA	S21_FGV24_2017	M13_FGV24_2017	(-)
2018	FGV25_2018	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SANTA CATARINA	S22_FGV25_2018	M14_FGV25_2018	(-)
	FGV26_2018	ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE RONDÔNIA	S23_FGV26_2018	(-)	(-)
	FGV27_2018	PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA – SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO	S24_FGV27_2018	M15_FGV27_2018	(-)
2019	FGV28_2019	PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR – SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO	S25_FGV28_2019	(-)	(-)
	FGV29_2019	TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO CEARÁ	(-)	M16_FGV29_2018 M17_FGV29_2018	(-)
	FGV30_2019	MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	S26_FGV30_2019	M18_FGV30_2018	(-)
Total			26	18	01

Fonte: Elaboração própria (2024).

Dos 30 certames selecionados para a composição da amostra referente à banca FGV, identificamos 28 certames válidos, sendo 26 exclusivos de nível superior e/ou médio e dois

exclusivos de nível médio (FGV12_2013; FGV29_2018). Dos certames de nível médio, dois contemplaram duas provas no mesmo certame, perfazendo um total de 26 provas objetivas de nível superior, 18 provas objetivas de nível médio, nenhuma prova de nível fundamental e apenas uma prova discursiva.

Uma síntese dessa relação quantitativa entre editais válidos, programas de estudo e provas objetivas é apresentada na Tabela 2:

Tabela 2 – Síntese da distribuição quantitativa de editais válidos, programas de estudo e provas objetivas por nível de escolaridade e por banca

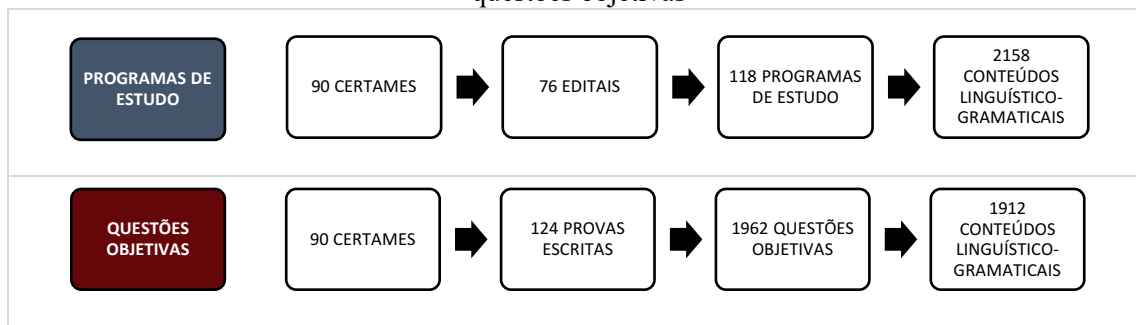
	EDITAIS VÁLIDOS			PROGRAMAS DE ESTUDO			PROVAS OBJETIVAS		
	SUPERIOR E/OU MÉDIO	APENAS MÉDIO	TOTAL	SUPERIOR	MÉDIO	TOTAL	SUPERIOR	MÉDIO	TOTAL
CBP	25	-	25	25	14	39	25 + 3 = 28	14	42
FCC	22	01	23	22	15	37	22 + 1 = 23	15	38
FGV	26	02	28	26	16	42	26	16 + 2 = 18	44
TOTAL	73	03	76	73	45	118	77	47	124

Fonte: Elaboração própria (2024).

No primeiro grupo, temos um quantitativo de 76 editais válidos, sendo 73 que contemplam o nível superior exclusivo ou conjugado ao nível médio, acrescido de três editais exclusivos do nível médio. No segundo grupo, temos um quantitativo de 118 programas de estudo, sendo 73 de nível superior e 45 de nível médio. No terceiro e último grupo, temos um total de 124 provas objetivas, sendo 77 de nível superior e 47 de nível médio. O número de certames para as bancas CBP e FCC sofrem acréscimo no nível superior e a banca FGV no nível médio em razão da realização de mais de uma prova no mesmo certame.

A título de síntese, podemos dizer que chegamos a um conjunto bastante diversificado e representativo de conteúdos extraídos de programas de estudo e de provas objetivas escritas, conforme apresentado no quadro-síntese, abaixo representado, com destaque para o volume dos dados:

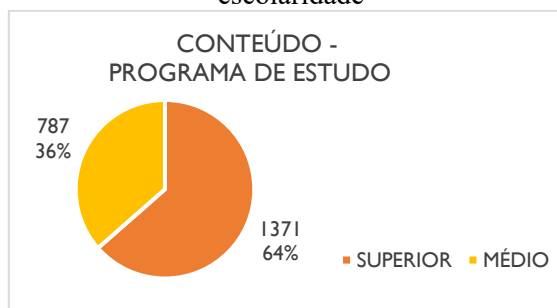
Quadro 16 – Síntese da seleção e delimitação dos conteúdos presentes nos programas de estudo e nas questões objetivas



Fonte: Elaboração própria (2024).

No que diz respeito aos programas de estudo, do total de 90 certames, quantificamos 76 editais válidos e 118 programas de estudo dos quais extraímos os itens para análise. Por editais válidos, conforme já mencionado, compreendemos os editais cujas provas objetivas contemplaram língua portuguesa. A análise dos 118 programas de estudo⁶⁴ resultou na identificação de 2158 itens distribuídos por nível de escolaridade, consoante apresentamos no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Distribuição quantitativa dos conteúdos constantes nos programas de estudo por nível de escolaridade



Fonte: Elaboração própria (2024).

A quantidade exata dos conteúdos é de 1371 itens para nível superior e de 787 itens para nível médio. Em termos proporcionais, esses achados correspondem a 63,53% e 36,48% dos conteúdos presentes nos programas de estudo dos editais, para nível superior e médio, respectivamente.

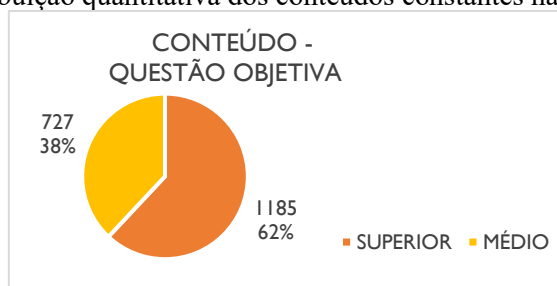
A disparidade do número de itens quantificados para nível superior em relação ao número de itens do nível médio se justifica em razão do maior número de certames para o primeiro nível de escolaridade. Já vimos que, do total de certames flagrados no período

⁶⁴ Foram 73 (61,86%) programas de estudo de nível superior e 45 (38,14%) programas de estudo de nível médio.

investigado, 77 provas foram destinadas ao nível superior e apenas 47 ao nível médio. A essa disparidade, atribuímos a demanda das instituições por especialidades na composição do quadro de pessoal no serviço público.

No que tange às questões objetivas, do total de 90 certames, quantificamos 124 provas escritas e 1962 questões objetivas, das quais identificamos 1912⁶⁵ itens para análise, distribuídos por nível de escolaridade consoante dados apresentados no gráfico que segue:

Gráfico 4 – Distribuição quantitativa dos conteúdos constantes nas questões objetivas



Fonte: Elaboração própria (2024).

Identificamos 1182 itens para nível superior e 727 itens para nível médio. A relação proporcional entre estes é de exatamente 61,97% e 38,02% para nível superior e nível médio, respectivamente. Essa proporção continua a tendência para o nível de escolaridade superior já observada para os programas de estudo. Aqui, também, justificamos a disparidade do número de conteúdos para nível superior em relação ao nível médio em razão do maior número de certames para o primeiro.

Neste ponto, vale esclarecer que a opção de dois objetos de estudo, os *programas de estudo* apresentados nos editais dos certames e as *questões objetivas* das provas escritas, como procedimento metodológico, atende à necessidade de reunir registros de diferentes naturezas com o fim da triangulação dos dados, definida por Laperrière (2012) como recurso analítico que permite ao pesquisador chegar a interpretações mais consistentes, certificando-se da objetividade e da concordância dos resultados.

Decorrente da distinta natureza dos objetos, conduzimos a sistematização dos dados a partir de distintos procedimentos, motivo pelo qual tratamos cada objeto separadamente. Apresentamos, a partir deste ponto, os procedimentos operacionalizados para os *programas de estudo* (4.5.4.1), seguidos dos procedimentos operacionalizados para as *questões objetivas* (4.5.4.2).

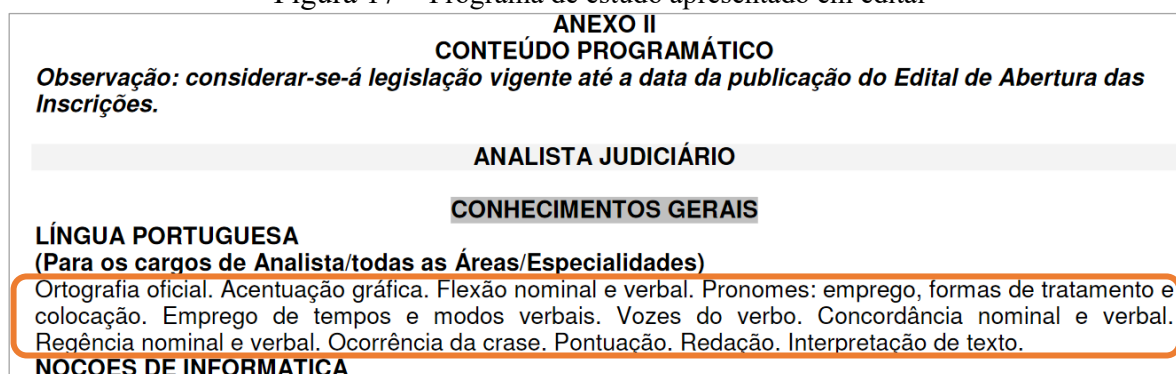
⁶⁵ Número a que chegamos após a exclusão das questões de compreensão de texto.

4.5.4.1 Programas de estudo apresentados nos editais

Estamos chamando *programa de estudo* a relação nominal de conteúdos ou conjunto de conteúdos apresentados no edital do certame. Este é apresentado previamente aos candidatos em documento público, geralmente o edital de abertura do concurso público e, assim como as demais especificações constantes no edital, constitui uma normativa orientadora para a elaboração das questões da prova objetiva. Serve, ainda, como roteiro de estudo para os candidatos, no período de preparação para a realização das etapas de seleção.

Para maior clareza na descrição do tratamento metodológico dos dados, ilustramos, a partir de cópia de tela, o *programa de estudo* estabelecido para o cargo de analista judiciário⁶⁶ do Tribunal Regional Federal da 1ª Região, constante em edital publicado em 2011, pela banca FCC, também autodenominado de “conteúdo programático”. Vejamos:

Figura 17 – Programa de estudo apresentado em edital



Fonte: Certame FCC04_2011.

A cópia de tela acima ilustra o programa de estudo referente ao campo disciplinar Língua Portuguesa, destacado em retângulo laranja, que constitui objeto de avaliação na prova objetiva do certame acima mencionado. O programa de estudo apresentado contempla os seguintes conteúdos: *ortografia oficial, acentuação gráfica, flexão nominal e verbal, pronomes (emprego, formas de tratamento e colocação), emprego de tempos e modos verbais, vozes do verbo, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, pontuação, redação e interpretação de texto.*

A título de conhecimento, esclarecemos que o edital do concurso público, também conhecido como documento regulamentador do certame, é um documento oficial público, para

⁶⁶ Este certame considerou o mesmo conteúdo programático para nível de escolaridade superior e médio.

o qual deve ser dada ampla publicidade, normalmente realizada por meio de publicação em Diário Oficial. Este constitui o primeiro ato normativo do certame e, de acordo com Gasparine (2007), é o ato administrativo normativo mais importante de todo processo na medida em que fixa as regras de obediência obrigatória entre a administração e os interessados. É por meio deste que a Administração informa abertura do certame, número de vagas, exigências para ocupação dos cargos, etapas da seleção (prova objetiva, prova prática, prova subjetiva e/ou prova de títulos), cronograma de realização das etapas, e, costumeiramente, indica matérias e conteúdos objetos de avaliação.

A Tabela 3, logo abaixo, recupera o quantitativo do número de programas de estudo, extraídos de todos os editais que compõem o nosso *corpus*, acrescentando detalhes quanto à distribuição quantitativa referente ao nível de escolaridade e à banca. Vejamos os dados absolutos e relativos:

Tabela 3 – Distribuição quantitativa dos programas de estudo por nível de escolaridade e por banca

	SUPERIOR	MÉDIO	TOTAL (BANCA)
CBP	25	14	39 (33,05%)
FCC	22	15	37 (31,35%)
FGV	26	16	42 (35,59%)
TOTAL (ESCOLARIDADE)	73 (61,86%)	45 (38,14%)	118 (100%)

Fonte: Elaboração própria (2024).

Além de indicar uma predominância de programas de estudo para nível superior em relação ao nível médio, com 61% dos casos, os dados apontam uma relativa distribuição isonômica entre as bancas, em termos quantitativos, observados a partir da distribuição do número de programas de estudo por banca: 33% para a CBP, 31% para a FCC e 35% para a FGV. O somatório dos programas de estudo por banca indica, ainda, uma ligeira majoritariedade, em termos quantitativos, para a banca FGV (42%), seguido da banca CBP (39%) e da banca FCC (37%).

Tendo definido nossa compreensão acerca dos programas de estudo e apresentado as quantificações referentes a cada uma das bancas e níveis de escolaridade, seguem especificações para identificação dos conteúdos, níveis de análise linguístico-gramatical e abordagens.

4.5.4.1.1 Identificação dos conteúdos apresentados nos programas de estudo

Algumas particularidades no tocante ao tratamento dos programas de estudo devem ser mencionadas. A primeira delas diz respeito à distribuição hierárquica dos conteúdos apresentados nos editais. Observamos que, enquanto a banca CBP opta pela ordenação numérica dos conteúdos em itens, podendo haver hierarquização em subitem de conteúdos mais específicos para cada item listado, as bancas FCC e FGV oscilam a forma de apresentação dos conteúdos, mesclando entre forma numérica com hierarquização de subitem; forma numérica sem subitem; divisão de conteúdo por vírgula, ponto e vírgula e/ou ponto.

A diferença de disposição dos itens entre as bancas analisadas não configurou um problema, afora o fato de que, conforme avançamos a análise, algumas hierarquizações apresentadas entre itens e subitens se mostraram confusas ou até mesmo incoerentes. Podemos ilustrar essa situação a partir do programa de estudo apresentado pela banca FCC para concurso público promovido pela Prefeitura Municipal de São Paulo, em 2012. Observemos a disposição dos conteúdos que compõem o *programa de estudo* apresentado pela banca, com destaque para os itens sinalizados em retângulo laranja.

Quadro 17 – Programa de estudo com mistura de níveis de análise

ITENS	CONTEÚDO
1	Compreensão e interpretação de textos
2	Semântica
3	Ortografia oficial
4	Sintaxe
5	Classes das palavras
6	Pronomes: emprego e colocação
7	Verbos: conjugação e vozes
8	Flexão nominal
9	Flexão verbal
10	Concordância nominal
11	Concordância verbal
12	Regência nominal
13	Regência verbal
14	Emprego da crase
15	Acentuação gráfica
16	Pontuação

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em dados do certame FCC08_2012.

Os itens *semântica* e *sintaxe* foram destacados dos demais itens em razão da indistinção entre “conteúdos” e “níveis de análise linguístico-gramatical”, postos indevidamente em paralelo no programa de estudo ilustrado. Além da incoerência advinda dessa falta de paralelismo entre conteúdos e níveis de análise linguístico-gramatical, parece haver uma

desconsideração de que grande parte dos conteúdos abordados na lista, como *flexão*, *concordância*, *regência* e *crase* extrapolam o nível morfológico e, também, se constituem como fenômenos do nível sintático.

Tais ocorrências nos conduziram à decisão de segmentar os itens para que pudéssemos realizar um mapeamento mais transparente e coerente em relação aos conteúdos tratados, conseqüentemente, menos servil à categorização e à hierarquização dos conteúdos apresentada pelas bancas e com menos risco de enviesar os resultados das análises.

Assim, para não haver duplicidade em decorrência da sobreposição entre nível de análise e conteúdo, optamos por considerar o item referente ao nível de análise apenas quando não houve a descrição de conteúdos integrantes do nível de análise mencionado. Para ilustrar nossa opção metodológica com maior clareza, reapresentamos a situação anteriormente apresentada, com a indicação dos níveis considerados e desconsiderados no nosso mapeamento. Vejamos no quadro que segue:

Quadro 18 – Opção metodológica para conteúdos com mistura de níveis de análise

ITENS	CONTEÚDO
1	Compreensão e interpretação de textos
2	Semântica ✓
3	Ortografia oficial
4	Sintaxe ✗
5	Classes das palavras
6	Pronomes: emprego e colocação
7	Verbos: conjugação e vozes
8	Flexão nominal
9	Flexão verbal
10	Concordância nominal
11	Concordância verbal
12	Regência nominal
13	Regência verbal
14	Emprego da crase
15	Acentuação gráfica
16	Pontuação

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em dados do certame FCC08_2012.

Consideramos o item *semântica* uma vez que não há em todo programa de estudo nenhuma outra especificação de conteúdos desse nível. Por sua vez, não consideramos o item *sintaxe* por compreendermos que esse nível já está contemplado em outros itens, como, por exemplo, *concordância verbal* e *emprego da crase*.

Ainda, em virtude da discrepância no padrão de distribuição hierárquica dos conteúdos apresentados nos editais entre as três bancas, procedemos nossa análise a partir de outras decisões metodológicas, a saber:

i. sintetizando como único item descrições compostas, conforme observado para o tratamento verbal e para o estudo das conjunções, consoante exemplos apresentados no quadro seguinte:

Quadro 19 – Sistematização dos conteúdos quando único item

ITENS	CONTEÚDO	CLASSIFICAÇÃO
1	Emprego de tempos e modos verbais	1.Verbo
2	Conjunções coordenativas e subordinativas	2.Conjunções

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em dados do certame FCC02_2010.

No exemplo apontado, os itens *emprego de tempos e modos verbais* e *conjunções coordenativas e subordinativas* foram mapeadas respectivamente como *verbo*, no primeiro caso, e como *conjunção*, no segundo.

ii. sintetizando como único item conteúdo mais geral apresentado a partir de especificação, conforme se observa no item descrito no exemplo seguinte:

Quadro 20 – Sistematização dos conteúdos quando especificado

ITENS	CONTEÚDO	CLASSIFICAÇÃO
1	Emprego dos pronomes pessoais e das formas de tratamento	1.Pronome

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em dados do certame FGV01_2010.

Na situação acima apresentada, o item *emprego de pronomes pessoais e formas de tratamento* foi sintetizado no item de caráter mais geral: *pronome*.

iii. segmentando os conteúdos em diferentes itens quando estes estavam reunidos como único, a exemplo de *concordância* e de *regência*, ilustrados logo abaixo, cujos conteúdos se subdividem em nominal e verbal, o que demanda a mobilização de conhecimentos distintos para cada subdivisão. Vejamos:

Quadro 21 – Sistematização dos conteúdos quando itens distintos

ITENS	CONTEÚDO	CLASSIFICAÇÃO
1	Concordância nominal e verbal	1.Concordância nominal; 2.Concordância verbal;
2	Regência nominal e verbal	3.Regência nominal; 4.Regência verbal;

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em dados do certame FCC03_2010.

Na ocasião supracitada, subdividimos os dois conteúdos em quatro: *concordância nominal*; *concordância verbal*; *regência nominal*; *regência nominal*.

Ilustramos ainda, com outros três exemplos, outros conteúdos que também foram desmembrados em itens distintos. O Quadro 22, logo em seguida, exemplifica a segmentação do item descrito como *concordância, regência e colocação*:

Quadro 22 – Sistematização dos conteúdos quando itens distintos (ii)

ITENS	CONTEÚDO	CLASSIFICAÇÃO
I	Concordância, regência e colocação	1.Concordância nominal; 2.Concordância verbal; 3.Regência nominal; 4.Regência verbal; 5.Colocação pronominal

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em dados do certame FCC18_2015.

Conforme observado, os dois primeiros elementos foram desmembrados em uma face verbal e outra nominal. O item *concordância, regência e colocação*, portanto, foi decomposto em cinco itens.

O Quadro 23, em sequência, ilustra a segmentação do item descrito como *reconhecimento de tipos e gêneros textuais*. Vejamos:

Quadro 23 – Sistematização de conteúdos na individualização do item

ITENS	CONTEÚDO	CLASSIFICAÇÃO
I	Reconhecimento de tipos e gêneros textuais	1.Tipo textual; 2.Gênero textual;

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em dados do certame FCC18_2015.

Embora descritos em único item, *tipo* e *gênero* são conteúdos distintos.

Por fim, o Quadro 24 ilustra o item descrito como *pronomes: emprego, colocação e formas de tratamento e colocação*, também segmentado. Vejamos:

Quadro 24 – Sistematização de conteúdos na individualização do item (ii)

ITENS	CONTEÚDO	CLASSIFICAÇÃO
I	Pronomes: emprego, colocação e formas de tratamento e colocação	1.Pronome 2.Colocação pronominal

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em dados do certame FCC04_2011.

Também na situação acima ilustrada, procedemos à segmentação do conteúdo em dois itens distintos: *pronome* e *colocação pronominal*.

Afora as particularidades já mencionadas, empregamos como procedimento metodológico de categorização dos dados a uniformização da nomenclatura empregada por cada uma das bancas para fazer menção aos conteúdos linguísticos. Vale destacar que, nesse

processo de unificação terminológica, foi importante a renomeação dos conteúdos a partir de uma terminologia comum às três bancas, que permitisse o uso de filtros de busca por conteúdo. Esse procedimento nos permitiu realizar mapeamentos e comparações dos conteúdos entre as bancas, além de correlações entre os conteúdos apresentados no programa de estudo e os conteúdos contemplados nas questões objetivas.

A fim de ilustrar a flutuação terminológica na descrição dos conteúdos e a nossa opção metodológica de unificação da terminologia, apresentamos no Quadro 25, logo abaixo, distintas formas empregadas pelas bancas para fazer menção ao conteúdo *crase*. Na segunda coluna, apresentamos a forma comum empregada na classificação:

Quadro 25 – Diversidade terminológica na descrição do conteúdo *crase*

CONTEÚDO	CONTEÚDO RENOMEADO
Emprego do sinal indicativo de crase (CBP, FCC e FGV)	Crase
Ocorrência de crase (FCC e FGV)	Crase
Emprego da crase (FCC)	Crase
Emprego do acento da crase (FGV)	Crase

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em conteúdos presentes em programas de estudo.

A partir do exposto na primeira coluna, no quadro acima, percebemos quatro diferentes maneiras de nomear o mesmo conteúdo. A forma *emprego do sinal indicativo de crase* é compartilhada pelas três bancas; a forma *ocorrência de crase* é compartilhada pelas bancas FCC e FGV; as outras duas, *emprego da crase* e *emprego do acento da crase*, exclusivas para as bancas FCC e FGV, respectivamente. Note-se haver oscilação na forma de nomear conteúdos até mesmo pelas mesmas bancas, no caso das bancas FCC e FGV. Para todas as situações, renomeamos o conteúdo com um termo comum. Neste caso em específico, adotamos a terminologia *crase*.

Segue um segundo exemplo, empregado para ilustrar a flutuação terminológica na descrição do conteúdo *coesão textual*. Vejamos no quadro abaixo as distintas formas empregadas pelas bancas, seguida da forma adotada na nossa classificação:

Quadro 26 – Diversidade na descrição do conteúdo *mecanismos de coesão textual*

CONTEÚDO	CONTEÚDO RENOMEADO
Domínio dos mecanismos de coesão textual: Emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequenciação textual (CBP e FGV)	Mecanismos de coesão textual
Articulação do texto: pronomes e expressões referenciais, nexos, operadores sequenciais (FGV)	Mecanismos de coesão textual
Articulação do texto: coesão e coerência (FCC)	Mecanismos de coesão textual
Domínio dos mecanismos de coesão textual (FCC)	Mecanismos de coesão textual
Marcas de textualidade: coesão, [...] (FGV)	Mecanismos de coesão textual

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em conteúdos presentes em programas de estudo.

Na primeira coluna do exemplo apresentado, percebemos cinco diferentes formas que incluem a *coesão textual*. A primeira forma, *domínio dos mecanismos de coesão textual: emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequenciação textual*, é compartilhada pela banca CBP e pela banca FGV – observamos 23 ocorrências para a banca CBP e apenas uma para a banca FGV, dado que particulariza a forma para a banca CBP e indica que a FGV segue a mesma descrição da banca CBP –; as demais formas são descrições particulares às bancas FCC ou FGV. Diante da necessidade de uniformização, para todas as situações apresentadas, adotamos a forma *mecanismos de coesão textual*, conforme observado na última coluna. Devemos mencionar que cada item listado no conteúdo programático foi considerado em separado. Do item “Articulação do texto: coesão e coerência”, por exemplo, além do conteúdo “coesão”, também consideramos, em separado, o item “coerência”.

Não passou despercebido o fato de haver sutilezas nas descrições que particularizam o modo de construir o enunciado e até mesmo a abordagem que a banca pretende imprimir ao conteúdo. Observamos, no exemplo acima apresentado, algumas das formas mais voltadas ao processo de coesão, como as três últimas: *Articulação do texto: coesão e coerência*, *Domínio dos mecanismos de coesão textual* e *Marcas de textualidade: coesão, [...]*; outras mais voltadas aos mecanismos linguísticos que permitem a coesão textual, como as duas primeiras: *Domínio dos mecanismos de coesão textual: emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequenciação textual* e *articulação do texto: pronomes e expressões referenciais, nexos, operadores sequenciais*.

Para ilustrar o modo como operacionalizamos o procedimento metodológico de unificação terminológica em relação a todos os itens dos programas de estudo, apresentamos o programa de estudo referente ao primeiro certame do nosso *corpus*. Na primeira coluna,

reapresentamos os conteúdos constantes nos programas de estudo dos certames, seguido da renomeação dos itens, na segunda coluna:

Quadro 27 – Renomeação de conteúdos apresentados nos programas de estudo de edital

CONTEÚDO	CONTEÚDO RENOMEADO
1. Compreensão e interpretação de textos	Compreensão de texto
2. Tipologia textual	Tipo textual
3. Ortografia oficial	Ortografia
4. Acentuação gráfica	Acentuação gráfica
5. Emprego das classes de palavras	Classe de palavras
6. Emprego do sinal indicativo de crase	Crase
7. Sintaxe da oração e do período	Oração e período
8. Pontuação	Pontuação
9. Concordância nominal e verbal	Concordância verbal Concordância nominal
10. Regência nominal e verbal	Regência verbal Regência nominal
11. Significação das palavras	Significado de palavras e expressões

Fonte: Elaboração própria (2024), com base no certame CEB01_2010.

Para cada item descrito na primeira coluna, relacionamos um conteúdo com classificação terminológica em comum às três bancas. Salientamos que para a avaliação da abordagem e do nível de análise da língua consideramos a descrição original por entendermos que algumas nuances na descrição dos itens são imprescindíveis na definição das nossas categorias.

Uma penúltima e substancial nota diz respeito à contagem em separado dos dados referentes à *literatura*, à *redação oficial* e à *compreensão de texto*, uma vez que, nesse estudo, reduzimos nosso interesse a conhecimentos linguístico-gramaticais. Apesar da redação oficial incluir questões normativas e de gênero textual-discursivo (memorando, ofício, circular etc.), compreendemos como um conhecimento à parte dos estudos linguísticos tradicionalmente contemplados no currículo de língua portuguesa da educação básica, e por isso, também desconsiderados.

Para sermos mais claros em relação aos dados não contabilizados nos programas de estudo, apresentamos a tabela abaixo, que aponta a quantidade exata de conteúdos que deixaram de ser contabilizados, por nível de escolaridade e por especificidade:

Tabela 4 – Sistematização dos itens desconsiderados nos programas de estudo

	NÍVEL SUPERIOR		NÍVEL MÉDIO	
	REDAÇÃO OFICIAL	LITERATURA	REDAÇÃO OFICIAL	LITERATURA
CBP	43	2	26	0
FCC	7	0	7	0
FGV	8	0	5	0
TOTAL:	58	2	38	0
	60		38	

Fonte: Elaboração própria (2024).

Apenas 60 itens para cargos de nível superior e 38 itens para cargos de nível médio não foram considerados na análise, pelas justificativas já expostas.

Uma última nota diz respeito à contagem em separado de conteúdos sobre *compreensão de texto*. Considerando o foco da pesquisa de investigar os conhecimentos linguístico-gramaticais presentes nas provas de concursos públicos, do total dos conteúdos distinguimos conteúdos com ênfase em conhecimentos linguístico-gramaticais de conteúdos com foco na *compreensão de texto*. O quadro abaixo ilustra o quantitativo de programas de estudo de *compreensão de texto* para nível superior e médio:

Quadro 28 – Quantitativo de itens de *compreensão de texto* nos programas de estudo

CONTEÚDOS	NÍVEL SUPERIOR	NÍVEL MÉDIO
COMPREENSÃO DE TEXTO	108	67
TOTAL	175	

Fonte: Elaboração própria (2024).

Para maior conhecimento e transparência no tratamento dos dados, elencamos no quadro abaixo, para cada banca, os itens referentes à *compreensão de texto* mencionados nos programas de estudo.

Quadro 29 – Conteúdos sobre *compreensão de texto*

CBP	FCC	FGV	CONTEÚDO
Compreensão e interpretação de textos;	Compreensão e interpretação de textos;	Compreensão e estruturação de texto;	COMPREENSÃO DE TEXTO
Compreensão e interpretação de textos de gêneros variados;	Intelecção de texto;	Leitura e análise de textos;	
Compreensão, interpretação e análise crítica de textos escritos em língua portuguesa.	Interpretação de texto;	Interpretação: pressuposições e inferências; implícitos e subentendidos;	
	Compreensão e interpretação de textos de gêneros variados;	Leitura, compreensão e interpretação de textos;	

	Identificação de informações explícitas e implícitas; Interpretação com o auxílio de material gráfico diverso; Relações de sentido entre recursos verbais e não verbais.	Leitura e análise de textos; Compreensão e interpretação de textos; Interpretação e organização interna; Compreensão textual; Interpretação de textos argumentativos, com destaque para métodos de raciocínio e tipologia argumentativa; Estabelecimento de relações entre o texto verbal e ilustrações, gráficos, tabelas, esquemas.	
Textos literários e não literários.	Distinção entre fato e opinião; Tema do texto; Diferentes formas de tratar uma informação; Posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema; Relações entre as partes do texto; Identificação da tese do texto; Relação entre tese e argumentos; Estratégias argumentativas; Partes principais e secundárias no texto.	Organização e hierarquia das ideias; Processos de construção textual; Progressão textual; Texto argumentativo: tese e argumentos; Estratégias argumentativas; A construção da autoridade e da credibilidade; A contra-argumentação; Elementos de construção do texto e seu sentido; Estratégias discursivas; Estabelecimento de relações entre partes de um mesmo texto ou entre textos diversos; Identificação da ideia central e das secundárias, bem como das estratégias argumentativas do autor; Identificação de opiniões, ironia, valores implícitos e pressuposições.	ESTUDO DO TEXTO

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os dados apresentados no quadro apontam que a FGV faz uma descrição do item *compreensão de texto* com maior diversidade de especificações, enquanto a banca CBP apresenta a descrição do item com a menor variação no modo de indicar o conteúdo. Esse dado pode ser indicativo de que a FGV tem buscado incorporar tendências que surgem nos estudos linguísticos ou, ainda, que é uma banca que trabalha com maior abertura para programas sugeridos pelas instituições que ofertam as vagas.

Embora o estudo da *compreensão de texto* não seja foco desta pesquisa, apresentamos ligeiramente alguns dados comparativos em relação aos itens com foco na *compreensão de texto*. Para os programas de estudo temos a seguinte configuração:

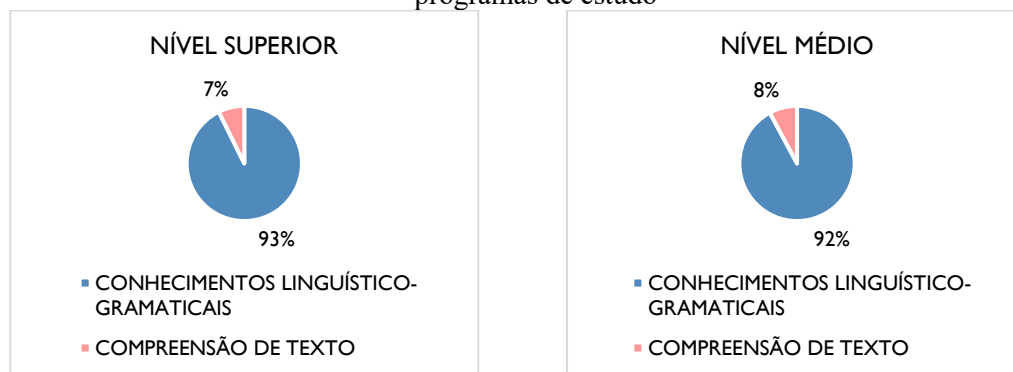
Tabela 5 – Quantitativo de itens linguístico-gramaticais e de compreensão de texto nos programas de estudo

CONTEÚDOS	NÍVEL SUPERIOR	NÍVEL MÉDIO	TOTAL
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICO-GRAMATICAI	1371	787	2158
COMPREENSÃO DE TEXTO	108	67	175
TOTAL POR NÍVEL	1479 (63,39%)	854 (36,60%)	2333 (100%)

Fonte: Elaboração própria (2024).

Em peso relativo, os números referentes aos itens que focam a *compreensão de texto* correspondem a 7% e 8% para nível superior e médio, respectivamente. Essa relação é melhor representada visualmente por meio dos gráficos abaixo:

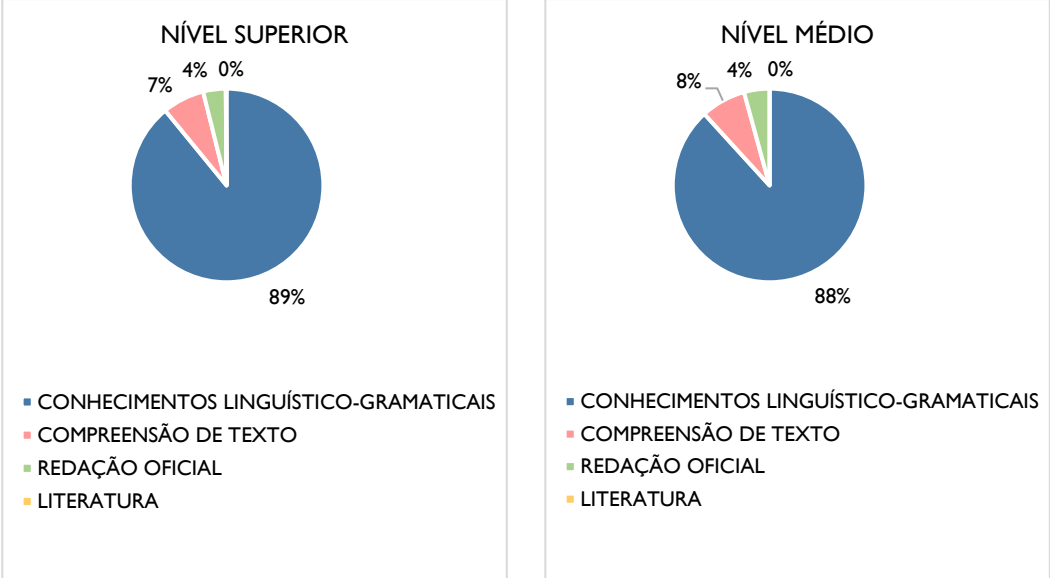
Gráfico 5 – Relação entre itens linguístico-gramaticais e questões de *compreensão de texto* nos programas de estudo



Fonte: Elaboração própria (2024).

Incluímos, ainda, os dados relativos aos itens *redação oficial* e *literatura* para uma apresentação mais completa:

Gráfico 6 – Relação entre todos os itens observados nos programas de estudo



Fonte: Elaboração própria (2024).

Nessa exibição mais completa, as porcentagens relativas aos conteúdos de compreensão se mantêm na proporção de 7% e 8%, respectivamente, para nível superior e nível médio, dado que ratifica a menor importância aos itens relativos à *redação oficial* e à *literatura*.

Para termos uma ideia do comportamento dos conteúdos de *compreensão de texto* nos programas de estudo, por banca e por nível de escolaridade, seguem alguns dados relevantes:

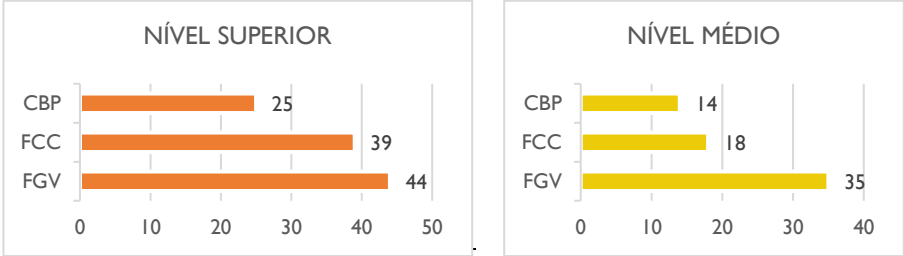
Tabela 6 – Quantitativo de itens de compreensão de texto para nível superior e nível médio nos programas de estudo

COMPREENSÃO DE TEXTO	NÍVEL SUPERIOR	NÍVEL MÉDIO	TOTAL
CBP	25	14	39
FCC	39	18	57
FGV	44	35	79
TOTAL	108	67	175

Fonte: Elaboração própria (2024).

Uma apresentação perfilada da quantidade de conteúdos de compreensão de texto listado no programa de estudo para cada banca permite que se compreenda com mais nitidez o comportamento das bancas, de modo particular:

Gráfico 7 – Relação quantitativa de itens relativos à *compreensão de texto* nos programas de estudo por banca e por nível de escolaridade



Fonte: Elaboração própria (2024).

No tocante ao nível superior, os dados apontam uma superioridade de itens relativos à compreensão textual para as bancas FGV e FCC, respectivamente. Para nível médio, há nitidamente uma superioridade da banca FGV em relação às demais. Curiosamente, a CBP é a banca que apresenta o menor número de itens de *compreensão de texto* na descrição dos conteúdos programáticos.

Para os propósitos desta seção, vale retomarmos o foco nos conteúdos linguístico-gramaticais e apresentar, neste ponto, um quadro-síntese com os conteúdos linguístico-gramaticais identificados nos *programa de estudos* dos editais. Vejamos:

Quadro 30 – Síntese dos conteúdos explorados nos programas de estudo

CONTEÚDO	
FONÉTICO-FONOLÓGICO	1. Acentuação gráfica
	2. Ortografia
	3. Sílabas
MORFOSSINTÁTICO (+MORFOLÓGICO)	4. Classe de palavras
	5. Substantivo
	6. Adjetivo
	7. Pronome
	8. Relativo
	9. Verbo
	10. Voz verbal
	11. Advérbio
	12. Preposição
	13. Conjunção e outros conectivos
	14. Flexão nominal
MORFOSSINTÁTICO (+SINTÁTICO)	15. Flexão verbal
	16. Processo de formação de palavras
	17. Concordância verbal
	18. Concordância nominal
	19. Transitividade e regência verbal
	20. Transitividade e regência nominal
	21. Colocação pronominal
	22. Termos da oração
	23. Subordinação
	24. Coordenação
	25. Oração e período
	26. Clivagem
	27. Pontuação
	28. Crase

		29.	Relação causa/consequência
SEMÂNTICO		30.	Conotação e denotação
		31.	Significado de palavras e expressões
		32.	Campo semântico
		33.	Sinônimo e antônimo
		34.	Homônimo e parônimo
		35.	Hiperônimo e hipônimo
		36.	Polissemia
		37.	Figuras de linguagem
		38.	Proposição, premissa e conclusão
		39.	Pressuposto e subentendido
TEXTUAL		40.	Tipo textual
		41.	Gênero textual
		42.	Norma e variação linguística
		43.	Funções da linguagem
		44.	Mecanismos de coesão textual
		45.	Intertextualidade
		46.	Discurso direto e indireto
		47.	Atividade de correção
		48.	Clareza
		49.	Objetividade
		50.	Coerência
		51.	Contradição
		52.	Ambiguidade
		53.	Redundância
		54.	Paralelismo
		55.	FONÉTICA
		56.	MORFOLOGIA
		57.	SINTAXE
		58.	SEMÂNTICA

Fonte: Elaboração própria (2024).

Após análise do nosso *corpus*, chegamos a um total 53 itens linguístico-gramaticais, acrescido de quatro itens indicadores de nível de análise que foram apresentados pelas bancas como programas de estudo: *fonética*, *morfologia*, *sintaxe* e *semântica*. É relevante mencionar que (i) os conteúdos foram sendo levantados à medida que fomos realizando a análise individual de cada um dos programas de estudo e que (ii) para a nomeação destes, empregamos a terminologia assumida na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), assim como a terminologia corrente empreendida em diferentes tradições de pesquisa de base sociodiscursiva.

Os conteúdos foram apresentados em distintos níveis de tabulação em dois momentos: o primeiro, na tentativa de indicar que há uma hierarquização na descrição dos conteúdos mais gerais e conteúdos mais específicos. Conforme já apontado, há programas que preferem mencionar o item mais geral, por exemplo, *classe de palavras*, enquanto outros especificam duas ou três classes. O segundo, para indicar que alguns conteúdos são apresentados relacionados às atividades de escrita, especificamente os itens 48 a 54, recuados em relação ao item *atividade de correção*.

Afora os itens acima apresentados, identificamos (e quantificamos em separado) outros três itens, abaixo relacionados:

Quadro 31 – Outros itens observados nos programas de estudo

59.	Compreensão de texto (incluindo organização textual)
60.	Redação oficial
61.	Literatura

Fonte: Elaboração própria (2024).

Apresentadas as especificidades quanto ao tratamento dos conteúdos, neste ponto, apontaremos as especificidades empregadas na classificação do nível de análise linguístico-gramatical e da abordagem.

4.5.4.1.2 Identificação do nível de análise linguístico-gramatical explorado nos programas de estudo

Conforme mencionado anteriormente, uma classificação operada para programas de estudo dos editais diz respeito à distinção dos conteúdos a partir de quatro níveis de análise linguístico-gramatical, conforme reapresentado, em cores, na Figura 18:

Figura 18 – Distribuição dos níveis de análise linguístico-gramatical



Fonte: Elaboração própria (2024).

Distinguimos os conteúdos entre os níveis fonético-fonológico (incluindo ortografia, acentuação e outras convenções gráficas), morfossintático, semântico e textual. Como já explicado, trabalhamos com a imbricação do nível morfológico ao nível sintático a partir da noção de nível “morfossintático” pelas razões de interrelação entre ambos os níveis.

O nível de análise linguístico-gramatical foi definido para cada conteúdo em uma relação de correspondência. Para fins de exemplificação, identificamos no quadro de conteúdos abaixo os quatro níveis de análise correlacionados aos conteúdos constantes num programa de estudo qualquer:

Quadro 32 – Identificação dos níveis de análise linguístico-gramatical no programa de estudo

CONTEÚDO	
1.	Compreensão e interpretação de textos
2.	Tipologia textual
3.	Ortografia oficial
4.	Acentuação gráfica
5.	Emprego das classes de palavras
6.	Emprego do sinal indicativo de crase
7.	Sintaxe da oração e do período
8.	Pontuação
9.	Concordância nominal e verbal
10.	Regência nominal e verbal
11.	Significação das palavras

Fonte: Certame CP01_S01_CEB01_2010.

No Quadro 32, acima apresentado, observamos a indicação nominal dos conteúdos acrescida da classificação do nível de análise, indicada em cores. Em ordem, apresentamos o nível textual, sinalizado em azul, para os conteúdos *compreensão e interpretação de textos* e *tipologia textual*; o nível fonético-fonológico, em amarelo, para os conteúdos *ortografia oficial* e *acentuação gráfica*; o morfo sintático, em verde, para os conteúdos *emprego das classes de palavras*, *emprego do sinal indicativo de crase*, *sintaxe da oração e do período*, *pontuação*, *concordância nominal e verbal* e *regência nominal e verbal*; e o semântico, em magenta, para o conteúdo *significação das palavras*. Dado o tácito conhecimento dos níveis de análise linguístico-gramatical nos estudos linguísticos, não precisamos recorrer à delimitação de critérios com vistas à garantia de segurança teórica e/ou metodológica. Ao contrário, a adoção da categoria dispensa prolongamentos.

Cabe destacar que a definição do nível de análise linguístico-gramatical para os programas de estudo esteve, ao mesmo tempo, limitada e atenta ao conteúdo textualmente materializado. Limitada, no sentido de que o julgamento do conteúdo dispunha apenas da descrição do item como elemento de avaliação; atenta, no sentido de buscar correlacionar os conteúdos aos níveis de análise mais adequados.

Além das especificidades de classificação quanto ao nível de análise linguístico-gramatical, apresentamos, abaixo, as especificidades empregadas na classificação da abordagem nos programas de estudo.

4.5.4.1.3 Identificação da abordagem nos programas de estudo

A despeito de termos adotado como ponto de partida para o critério *abordagem* três subcategorias de análise (abordagem tradicional, abordagem formal e abordagem

sociodiscursiva), correspondentes às três abordagens dos estudos linguísticos, foram raros e pouco expressivos os casos de abordagem em uma perspectiva formal em nosso *corpus*, razão pela qual procedemos à reorganização dos critérios de classificação da abordagem – nos conteúdos apresentados nos *programas de estudo* dos editais e explorados nas *questões objetivas* – a partir da distinção entre as abordagens tradicional e sociodiscursiva. Ademais, as raras ocorrências do tratamento que se aproximaria da abordagem formal puderam ser classificadas como abordagem tradicional, em menor nível de prototipicidade, haja vista a relação muito próxima com esta abordagem no tocante à dimensão descritiva da língua.

A fim de ilustrar a ocorrência de uma abordagem próxima à abordagem formal, recuperamos a questão que segue, na Figura 19, na qual se explora a disposição dos termos nas orações.

Figura 19 – Questão ilustrativa de abordagem próxima à abordagem formal

10

A frase em que a troca de posição dos termos sublinhados NÃO provoca mudança de sentido é:

- (A) “Cada um é criador do próprio destino”;
- (B) “A estreita ligação do erro com a verdade nasce do fato de um erro simples ser inconcebível”;
- (C) “Em certos momentos, os homens são donos do próprio destino”;
- (D) “Para o homem complicado, quase tudo é uma nova complicação”;
- (E) “Um velho chapéu conhece mais a cabeça do dono”.

Fonte: Questão objetiva S24_FGV27_2018_10. Gabarito: alternativa A.

A questão acima ilustrada explora a mudança de sentido em razão da troca da posição dos termos sublinhados. A posição que os termos ocupam na expressão faz com que alguns termos assumam valor substantivo ou valor adjetivo. A mudança de sentido ocorre quando a alteração da posição altera o valor da classe gramatical.

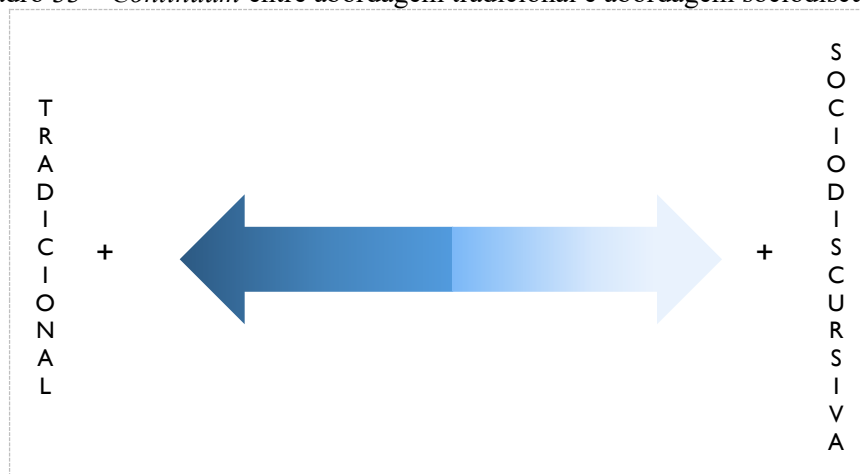
A pouca expressividade da abordagem formal é um dado interessante na medida em que revela o comportamento dos concursos públicos em relação à apropriação dos estudos linguísticos. Dentre outros aspectos que podem explicar esse dado, levantamos a hipótese de que o universo que envolve os estudos da língua portuguesa, após a virada linguística, foi orientado pela entrada da ciência linguística dos usos e pelo discurso antigramática, sem deixar espaço para a ciência linguística que foca as estruturas formais. Essa relação fica bastante clara

no universo escolar, no qual o ensino de língua portuguesa segue dividido, em linhas gerais, entre a perspectiva sociodiscursiva proposta nas orientações oficiais e a perspectiva tradicional.

Assim, não é sem explicação que percebemos a ausência dessa abordagem no nosso *corpus*. Assim como a abordagem formal não tem encontrado um espaço a contento na sala de aula, nas provas de concursos públicos também não têm encontrado abertura, muito provavelmente em razão de uma tensão já estabelecida entre a abordagem tradicional e a abordagem sociodiscursiva.

A reorganização dos critérios de classificação da abordagem a partir da distinção entre uma abordagem tradicional e uma abordagem sociodiscursiva seguiu a noção de *continuum*, compreendida como uma linha ininterrupta com distinção marcada em seus polos. Essa relação segue abaixo representada:

Quadro 33 – *Continuum* entre abordagem tradicional e abordagem sociodiscursiva



Fonte: Elaboração própria (2024).

Longe de uma classificação estanque, a seta com dupla direção ilustra a compreensão de que a abordagem tradicional abrange um tratamento linguístico que vai do mais tradicional ao menos tradicional (escala de azul escuro, à esquerda). De modo semelhante, a abordagem sociodiscursiva abrange um tratamento linguístico que vai do menos sociodiscursivo ao mais sociodiscursivo (escala de azul claro, à direita).

Assim, consideramos *abordagem tradicional*, no nível de maior incidência de prototipicidade, o conteúdo cujo tratamento tendência à exploração da norma e da metalinguagem advinda de estudos de base gramatical e, no nível de menor prototipicidade, o conteúdo cujo tratamento tendência a uma abordagem estrutural com foco na metalinguagem e

nas estruturas morfológicas e sintáticas da língua⁶⁷. Foram considerados aspectos explorados no âmbito da microestrutura do sistema da língua, de nível gramatical – como o fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, – além da ortografia, acentuação e outras convenções gráficas –, situados no nível da palavra ou da oração, até o limite do período, seja em sua perspectiva normativa e até mesmo descritiva.

Consideramos *abordagem sociodiscursiva*, no nível de maior incidência de prototipicidade, o conteúdo cujo tratamento tendência à exploração de aspectos linguísticos advindos dos estudos de tradição sociodiscursiva, com foco na exploração dos efeitos de sentido, de aspectos da situação comunicativa, da adequação linguística, dos usos linguísticos, da variação e mudança linguística e de aspectos do plano discursivo e, no nível de menor prototipicidade, o conteúdo cujo tratamento foca níveis de análise não contemplados na tradição gramatical (nível do texto, por exemplo) ou algum aspecto linguístico vinculado à perspectiva dos usos, ainda que de um ponto de vista da forma⁶⁸. Foram considerados aspectos da macroestrutura textual relacionados a diferentes níveis de análise linguístico-gramaticais – como o fonético-fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico – centrados em níveis superiores ao escopo do período, como o texto e, eventualmente níveis mais abstratos, como o discurso; além de níveis menores, como a palavra, a oração e o período, desde que dependentes da análise do contexto.

Considerando que a categoria “abordagem” não se constitui como uma categoria aprioristicamente dada, para cada um dos nossos objetos de estudo (programas de estudo e questões objetivas) definimos critérios minimamente objetivos para distinção entre as abordagens na tentativa de nortear nossa classificação com maior segurança teórica e metodológica.

Para a definição destes critérios classificatórios entre abordagem tradicional e abordagem sociodiscursiva, foi bastante produtiva a distinção entre as diretrizes da gramática tradicional propostas por Vieira (2018, 2020c), em contraste aos fundamentos pedagógicas da

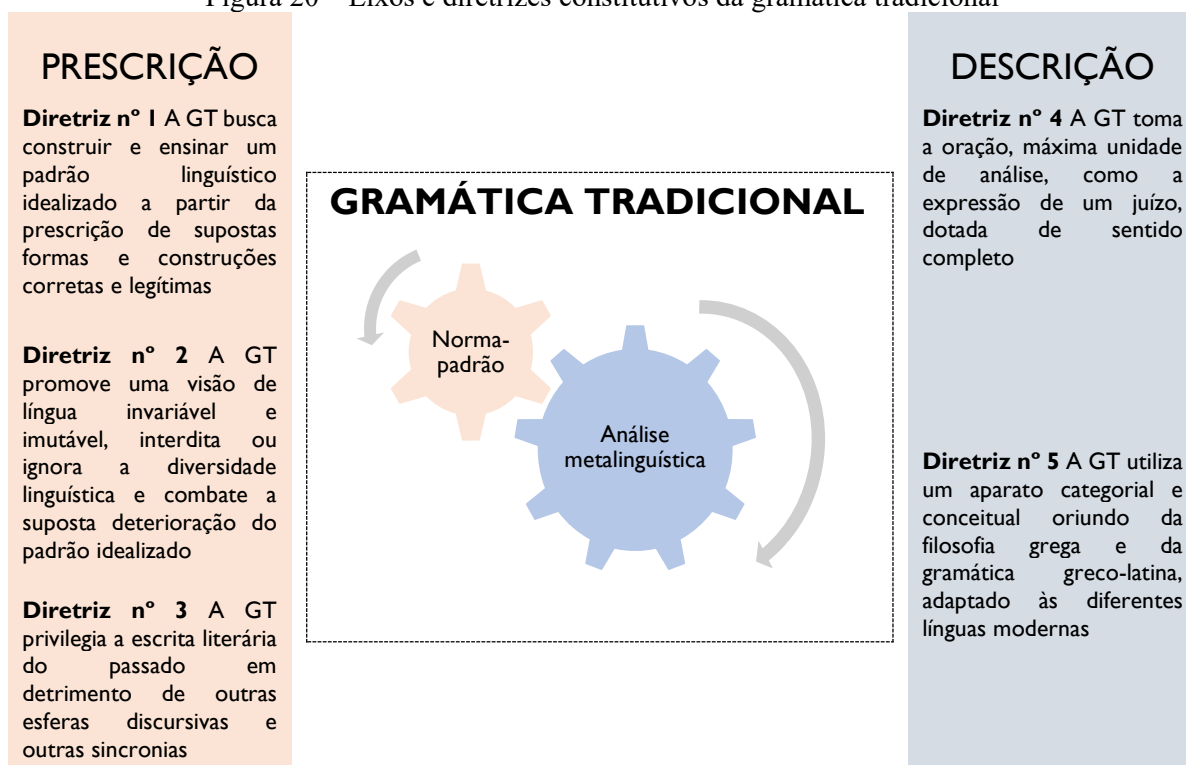
⁶⁷ Ainda que no nível de menor prototipicidade da abordagem tradicional haja uma semelhança com a abordagem formal, há uma distinção entre ambas as abordagens situada na perspectiva metodológica que cada abordagem adota. Enquanto a abordagem tradicional opera com o reconhecimento e a fixação da metalinguagem, por exemplo, na observação de uma estrutura morfológica ou sintática, a abordagem formal observa as regularidades da língua nesses mesmos níveis, com o fim de perceber seu funcionamento. Há, nessa distinção, a necessidade de diferenciar o “componente formal” como elemento que se faz presente na abordagem tradicional, da “abordagem formal” como um programa de investigação.

⁶⁸ Não confundir o emprego que fazemos da expressão “da forma” para referir-se à materialidade, por exemplo, a exploração de um item sociodiscursivo em sua perspectiva teórica ou estrutural (a exploração de características prototípicas de determinado gênero textual, por exemplo), com o uso “abordagem formal”, compreendida como a subcategoria empregada para fazer referência a perspectivas teóricas formalistas, fundamentadas nos estudos linguísticos, notadamente estruturalistas e gerativistas.

tradição sociodiscursiva propostos por Gueiros (2019) e Vieira e Gueiros (2020), cujas delimitações recuperamos, neste ponto, haja vista que nos ajuda a pensar a relação entre as duas abordagens observadas nos programas de estudo e nas questões objetivas.

Para além de divergências teóricas e metodológicas observadas entre uma abordagem tradicional e uma abordagem sociodiscursiva, esses linguistas alertam para divergências ideológicas e epistemológicas no tratamento dos objetos por tais abordagens. Para melhor compreensão do funcionamento da tradição gramatical, apresentamos, abaixo, uma reapresentação da proposta de Vieira (2020c, p. 89) acerca da engrenagem articulatória entre os dois eixos constitutivos da gramática tradicional, com destaque para a articulação entre a tendência filosófica descritiva e a tendência doutrinária prescritiva. Com vistas a uma melhor visualização, situamos as diretrizes em colunas indicativas do eixo da prescrição (em cor rosa) e do eixo da descrição (em cor azul), na figura abaixo:

Figura 20 – Eixos e diretrizes constitutivos da gramática tradicional



Fonte: Reelaborado a partir de Vieira (2020c, p. 89 e 94).

Nos moldes da teoria, os traços compartilhados para cada um dos eixos constituem diretrizes epistemológicas que criaram e sustentam a gramática tradicional da antiguidade clássica à contemporaneidade. O autor mostra que a norma e a metalinguagem se articulam na constituição da gramática tradicional na medida em que a prescrição da língua está ancorada na rede conceitual e categorial de origem greco-latina.

Conforme sugerido a partir das disposições das diretrizes na Figura 20, as três primeiras diretrizes estão relacionadas ao eixo da norma, ao tratar de um padrão linguístico idealizado a partir da prescrição de supostas formas e construções corretas e legítimas; promover uma visão de língua invariável e imutável; e privilegiar a escrita literária do passado. A quarta e a quinta diretrizes dizem respeito ao eixo da metalinguagem, ao tomar a oração como máxima unidade de análise e expressão de um juízo; e utilizar um aparato categorial e conceitual oriundo da filosofia grega e da gramática greco-latina, respectivamente.

Por seu turno, a compreensão da língua como um fenômeno sociodiscursivo advém de um único programa de investigação ou de uma tradição sociodiscursiva (TSD), denominação cunhada e definida por Gueiros (2019, p. 8), conforme já mencionado, com base em Larry Laudan (2011 [1978]) e Dell Hymes (1983), enquanto uma tradição composta por diferentes empreendimentos teórico-metodológicos que concebem a linguagem como um fenômeno social e discursivo.

De acordo com Gueiros (2019), a despeito das divergências entre os distintos empreendimentos teóricos que constituem a tradição sociodiscursiva, estes agrupam quatro diretrizes pedagógicas ou domínios não formalistas de investigação que compartilham certa consensualidade em torno de quatro pontos principais, apresentados em Vieira e Gueiros (2020, p. 210-211), a saber:

Figura 21 – Diretrizes pedagógicas da tradição sociodiscursiva

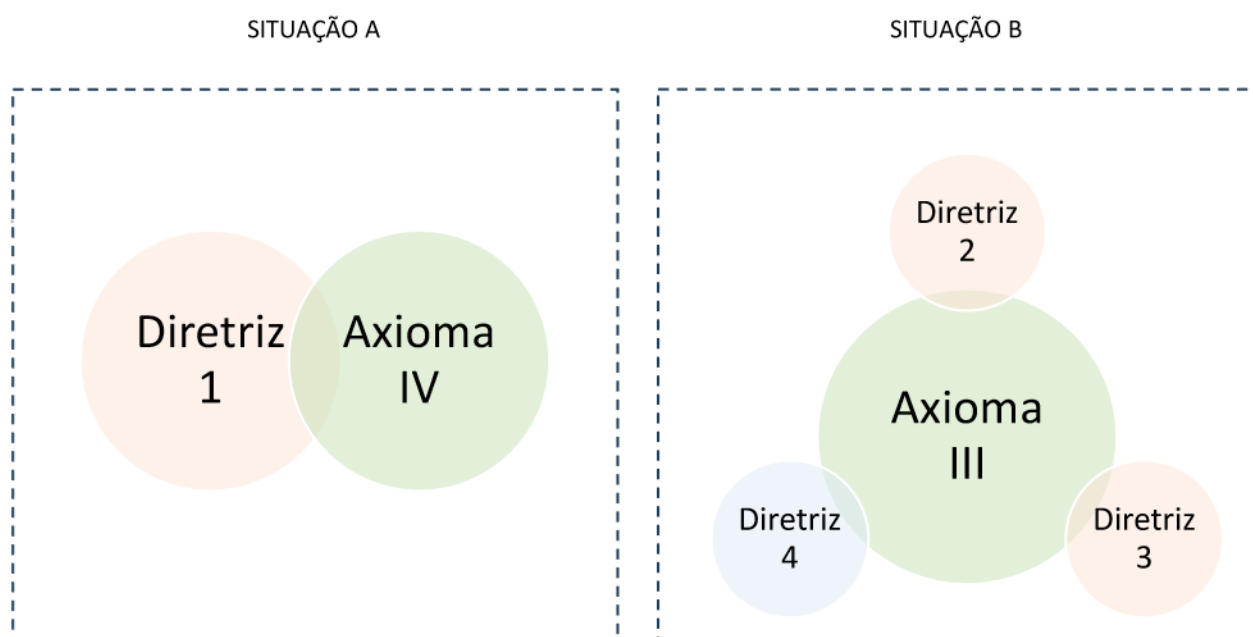


Fonte: Reelaborado a partir de Vieira e Gueiros (2020, p. 210-211).

Nesse construto, na contramão das diretrizes da gramática tradicional, constituem diretrizes pedagógicas da tradição sociodiscursiva (i) a reflexão sobre a variabilidade constitutiva da língua e o abandono das noções de “certo” e “errado”; (ii) a proposição de trabalho com produção textual a partir da concepção de texto como produto da interação entre interlocutores que constroem sentidos colaborativamente; (iii) a compreensão da constituição sócio-histórica e ideológica da linguagem e sua aplicação nas práticas de leitura e produção textual; (iv) a crítica ao ensino dos conhecimentos linguísticos como foco exaustivo na metalinguagem técnica e na prescrição de uma norma-padrão.

A comparação entre a perspectiva da gramática tradicional (GT) e a perspectiva da tradição sociodiscursiva (TSD) situa seus respectivos princípios em polos contrários. Grosso modo, essa relação pode ser assim pensada:

Quadro 34 – Relação entre diretrizes epistemológicas da gramática tradicional e diretrizes pedagógicas da tradição sociodiscursiva



Fonte: Elaboração própria (2024).

Na situação A, vê-se uma relação direta de oposição: enquanto na perspectiva tradicional se valorizam formas e construções corretas e legítimas (diretriz 1), a perspectiva sociodiscursiva refuta o ensino pautado no trabalho exaustivo com a metalinguagem técnica tradicionalmente explorada e na prescrição de uma norma-padrão (axioma IV). Na situação B, também podemos apreender uma relação de oposição, ainda que de forma ampla, entre as diretrizes 2, 3 e 4 e o axioma III. Enquanto a perspectiva tradicional interdita ou ignora a

diversidade linguística em prol de uma língua idealizada (diretriz 2), se fecha para um padrão idealizado de língua, notadamente a língua pregressa (diretriz 3) e concebe a oração como unidade máxima de análise (diretriz 4), a perspectiva sociodiscursiva se abre para a reflexão da língua como uma manifestação social, histórica e ideológica (axioma III).

São justamente essas divergências ideológicas e epistemologia apontadas para cada uma das tradições de pesquisa que justificam o tratamento metodológico diferenciado para o conhecimento linguístico – ao tempo que nos fornecem ferramentas para pensar e definir critérios distintivos para duas das abordagens observadas nos programas de ensino e nas questões objetivas das provas de língua portuguesa.

Embasados nas diretrizes epistemológicas da gramática tradicional e nos fundamentos pedagógicos da tradição sociodiscursiva, para cada um dos nossos instrumentos de geração de dados (programas de estudo e questões objetivas), definimos critérios minimamente objetivos que pudessem nortear com maior segurança teórica e metodológica nossa análise. Especificamente quanto à classificação da abordagem nos programas de estudo presentes nos editais, nossa análise foi norteadada segundo dois aspectos: (i) *afiliação terminológica* e (ii) *nível de alcance referencial*.

Por *afiliação terminológica* entendemos a rede de metatermos elaborados no interior de cada construto epistemológico para fazer referência a fatos da língua, como, por exemplo, *substantivo*, *regência*, de um lado, advindos da base tradicional gramatical; *coesão* e *coerência*, de outro, advindos da base sociodiscursiva. Correlacionamos as diferentes terminologias encontradas nos programas de estudo às tradições de pesquisa de origem – considerando não apenas a sua denominação, mas a própria tradição no tratamento do conteúdo. Para melhor compreensão, ilustramos, no quadro que segue, a correlação entre alguns itens recorrentes nos dados com a abordagem de origem. Vejamos:

Quadro 35 – Correlação entre terminologia e abordagem

TERMOS		TRADIÇÃO DE PESQUISA
Pontuação; Flexão verbal; Concordância verbal; Crase etc.	→	ABORDAGEM TRADICIONAL
Coerência; Coesão; Referenciação; Tipologia textual etc.	→	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA

Fonte: Elaboração própria (2024).

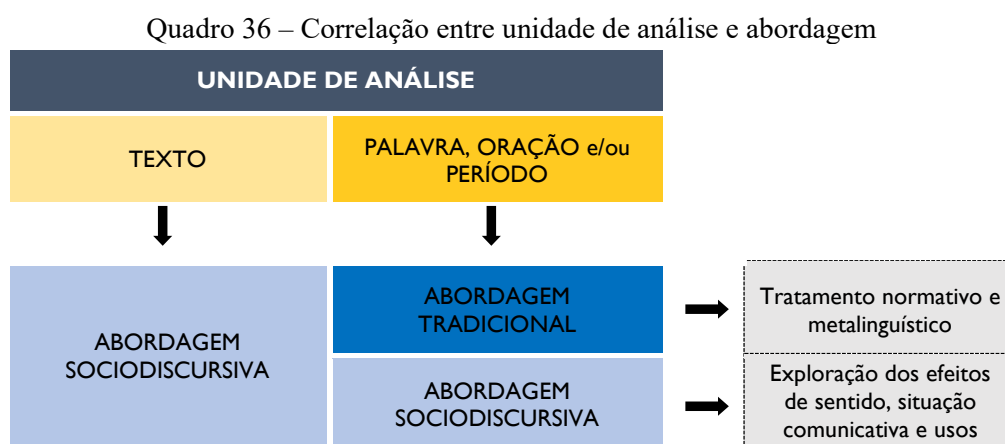
Conteúdos como *pontuação, flexão nominal, flexão verbal, concordância verbal, crase* etc. foram relacionados à abordagem gramatical. Conteúdos como *coerência, coesão, referenciação, tipologia textual* foram relacionadas à abordagem sociodiscursiva.

A partir da relação estabelecida entre terminologia e abordagem aplicada aos programas de estudo, não podemos nem desejamos apontar que os conteúdos venham a ser tratados necessariamente a partir de uma ou outra perspectiva nas questões objetivas das provas. Os dados analisados nos programas de estudo nos limitam tão somente a relacionar as terminologias empregadas às supostas bases epistemológicas de origem, especificamente tomando como corte a base gramatical tradicional e a base sociodiscursiva.

As novas terminologias para fazer menção aos fatos da língua se justificam em decorrência da necessidade de tratar de unidades mais complexas. No dizer de Vieira (2015, p. 15), o deslocamento do foco da frase para o texto “demandou novas categorias para se refletir sobre a língua, de maior alcance explicativo em comparação às categorias seculares da tradição gramatical, restritas ao escopo da oração”.

Cabe, ainda, a ressalva de que não é nossa aspiração apresentar um panorama de terminologias e suas respectivas filiações teórico-metodológicas, o que seria incompatível com o espaço e com o propósito deste trabalho. Constitui nossa pretensão tão somente avaliar e agrupar conteúdos cuja terminologia tenha relação com estudos linguísticos de base gramatical e conteúdos cuja terminologia tenha relação com estudos linguísticos de base sociodiscursiva, a partir dos nossos conhecimentos acadêmicos e práticas profissionais.

Por *nível de alcance referencial* entendemos a unidade máxima de análise linguística, como palavra, oração, período ou texto. Nessa direção, correlacionamos as diferentes unidades de análise da língua às abordagens, conforme esquema representado no Quadro 36, a seguir:



Fonte: Elaboração própria (2024).

Dado o exposto no quadro, os conteúdos linguísticos que indicam o texto como unidade de análise foram relacionados à abordagem sociodiscursiva. Conteúdos que indicam a palavra, a oração e/ou o período como unidade de análise foram relacionados à abordagem tradicional, quando o foco era o tratamento normativo e metalinguístico; ou relacionados à abordagem sociodiscursiva, quando o foco era a exploração dos efeitos de sentido, a exploração de aspectos da situação comunicativa e os usos linguísticos.

Enquanto as perspectivas de base gramatical tradicional concebem como unidade máxima de análise o período, as abordagens sociodiscursivas reclamam como unidade privilegiada unidades maiores e mais complexas, como o texto, além de poder incluir as unidades menores, como a palavra, a oração ou o período. Isso porque os objetos de estudos se ampliam de uma perspectiva formal para uma perspectiva discursiva interacional.

Na análise do programa de estudo, além da observação da afiliação terminológica e do nível de análise, estivemos sensíveis a nuances na descrição dos conteúdos. A título de exemplo, apresentamos o conteúdo *advérbio*, cuja classificação da abordagem apresentou variação em decorrência do modo como foi exposto:

Quadro 37 – Contagem de itens a partir de diferentes abordagens

ITENS	CONTEÚDO	CLASSIFICAÇÃO	ABORDAGEM	CERTAME
1	3.8 Relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	Advérbio	Sociodiscursiva	CPI7_S18_FCC25_2018
2	Advérbio: classificação e emprego;	Advérbio	Tradicional	CPI7_S17_FGV19_2016
3	Advérbio	Advérbio	Tradicional	CP02_S02_FCC03_2010

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em dados do programa de estudo.

O item *relações lógicas-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.* foi classificado como abordagem sociodiscursiva, enquanto os outros dois, *advérbio: classificação e emprego* e *advérbio*, foram classificados como abordagem tradicional. Há uma tendência à abordagem sociodiscursiva no primeiro caso a partir da apresentação do advérbio como um recurso linguístico empregado para a exploração de relações lógico e discursivas presentes no texto. No segundo caso, prevalece a indicação de uma abordagem voltada à classificação do advérbio; no terceiro caso, o conteúdo não apresenta nenhuma especificação, de modo que o julgamos pela tradição do conteúdo. Cabe mencionar que, no item *relações lógicas-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios*, além do conteúdo advérbio, registramos o conteúdo *conjunção*.

A título de exemplo, quanto à classificação da abordagem, ilustramos os quatro primeiros conteúdos apresentados no programa de estudo do certame CBP06_2011, no Quadro 38. Vejamos:

Quadro 38 – Sistematização quanto à classificação da abordagem

ITENS	CONTEÚDO
1	Compreensão e interpretação de textos ✖
2	Tipologia textual
3	Ortografia oficial
4	Acentuação gráfica
	[...]

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em dados do certame CBP06_2011.

O conteúdo *Compreensão e interpretação de textos* é contado em separado. O segundo conteúdo contempla o texto como unidade de análise e é classificado como de abordagem sociodiscursiva. Os dois últimos têm como unidade de análise a palavra (desvinculada de reflexão acerca de efeitos de sentido ou propósito comunicativo) e são classificados como de abordagem tradicional.

Ainda quanto às particularidades no tratamento metodológico da abordagem nos conteúdos apresentados nos programas de estudo dos editais, devemos mencionar, por fim, que na etapa classificatória nos deparamos com três situações: abordagem claramente gramatical, abordagem claramente sociodiscursiva e abordagem cuja classificação se mostrou imprecisa. Para afastar possíveis incoerências e tratamentos divergentes para fenômenos de mesma natureza, além de considerarmos a descrição explícita textualmente materializada do item como parâmetro norteador, consideramos a hierarquização entre item e subitem. Para maior esclarecimento, apresentamos exemplo extraído do nosso *corpus*, no quadro que segue:

Quadro 39 – Sistematização dos conteúdos quanto à coerência entre item e subitem

ITENS	CONTEÚDO
1	4 Domínio dos mecanismos de coesão textual.
2	[...]
3	Emprego/correlação de tempos e modos verbais

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em dados do certame CBP11_2013.

O conteúdo “Domínio dos mecanismos de coesão textual”, sinalizado em círculo laranja, foi considerado o item mais geral, a partir da numeração 4 e o conteúdo *Emprego/correlação de tempos e modos verbais* foi considerado subitem do primeiro, a partir da sua numeração 4.2. Considerado isoladamente, o conteúdo *Emprego/correlação de tempos e modos verbais* seria compreendido mais facilmente como de abordagem tradicional, mas, em

consonância com o tópico geral *Domínio dos mecanismos de coesão textual*, o subitem mencionado passa a ser observado e classificado como de abordagem sociodiscursiva, por ser um conteúdo apresentado como recurso coesivo.

Tendo recorrido acerca das especificidades metodológicas empreendidas na classificação dos programas de estudo apresentados nos editais, passemos à descrição dos procedimentos empregados nas questões objetivas das provas de língua portuguesa.

4.5.4.2 Questões objetivas das provas de língua portuguesa

Entendemos por *questão objetiva* as questões constantes na prova escrita, geralmente a primeira etapa do certame, de caráter eliminatório e classificatório. O conhecimento dos candidatos nas provas de concurso público é mensurado mediante sua capacidade de avaliar e escolher a alternativa adequada, assim como pela capacidade de julgar determinada assertiva com valores de verdade ou falsidade.

As questões das provas objetivas versam sobre conhecimentos de distintas naturezas, normalmente denominados conhecimentos gerais, conhecimentos básicos e/ou conhecimentos específicos. A avaliação do campo disciplinar Língua Portuguesa se insere nos conhecimentos gerais e as questões são elaboradas de acordo com os níveis de formação, capacitação e/ou complexidade exigidos para o cargo (nível fundamental, médio ou superior), bem como, conforme já mencionado, em direta consonância com os conteúdos apresentados previamente em edital.

Recuperamos, na tabela seguinte, o quantitativo de provas objetivas extraídas dos editais que compõem o nosso *corpus*, acrescentando detalhes quanto à distribuição quantitativa referente ao nível de escolaridade e à banca:

Tabela 7 – Distribuição quantitativa das provas objetivas por nível de escolaridade e por banca

	SUPERIOR	MÉDIO	TOTAL
CBP	25 + 3 = 28	14	42
FCC	22 + 1 = 23	15	38
FGV	26	16 + 2 = 18	44
TOTAL	77	47	124

Fonte: Elaboração própria (2024).

Com vistas à identificação das questões dentro do conjunto do nosso *corpus*, procedemos à organização do arquivo de dados com as questões dos certames referentes às três bancas. Para a identificação de cada questão, acrescentamos dois dígitos ao código alfanumérico já apresentado, segundo disposição da questão na prova objetiva. Os dígitos acrescentados estão destacados no Quadro 40, em verde, junto à reapresentação de todo código alfanumérico já apresentado, em azul.

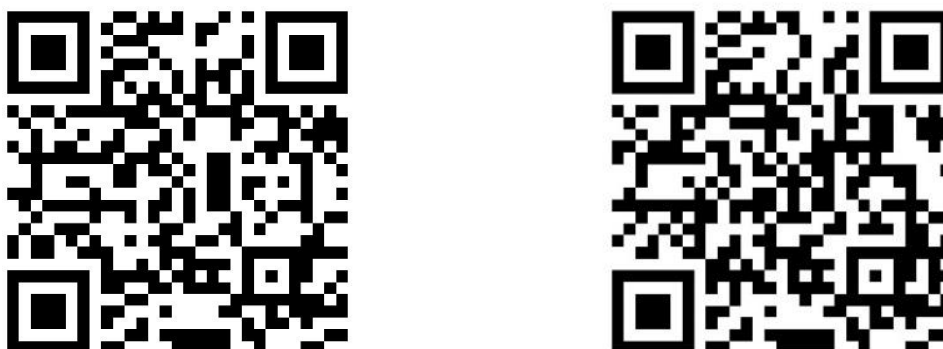
Quadro 40 – Legenda de código alfanumérico empregado na identificação das questões objetivas

S01CBP_01_2010_01					
S01CBP_01_2010					01
S	01_	CBP	01	2010	01
Identifica o nível de escolaridade exigido para o cargo. Usamos S, M e F para designar nível superior, médio e fundamental, respectivamente.	Identifica o número da prova objetiva, em numeração cardinal. Usamos a ordenação crescente de 01 a 26 (número máximo encontrado) para indicação das provas por nível e por banca.	Identifica a banca pelo uso da sigla ou simplificação desta. Fizemos uso de três formas distintas: CBP, FCC e FGV para identificar, respectivamente, as bancas (i) Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos, (ii) Fundação Carlos Chagas e (iii) Fundação Getúlio Vargas.	Identifica o certame, em numeração cardinal. Usamos a ordenação crescente de 01 a 30 para indicação de 30 certames para cada banca.	Identifica o ano de realização do certame. Varia de 2010 a 2019.	Identifica o número da questão segundo disposição na prova objetiva escrita. Empregamos de 01 a 40 (número máximo encontrado por prova) para identificar a questão.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os arquivos com as questões também estão disponíveis para consulta, em formato de texto editável, em consonância com a postura cooperativa e política de compartilhamento de dados (cf. Coelho, Nóbrega e Alves, 2021). O arquivo com as questões de nível superior está disponível no endereço <<https://drive.google.com/file/d/14uNXowBvwrgXkR1eW3wo2uHW0NWN8vRs/view>>. O arquivo com as questões de nível médio está disponível no endereço <<https://docs.google.com/document/d/19nEwvyjvQyJ9VYmSQmwRFXCv5wXxhIEh/edit>>. Os mesmos arquivos podem ser acessados, ainda, por meio da leitura dos códigos QRs, disponibilizados em sequência. Em ordem, seguem o código QR referente às questões de nível superior e o código QR referente às questões de nível médio:

Figura 22 – Código QR bidimensional – questões de nível superior e de nível médio (2010-2019)



Fonte: Elaboração própria (2024).

De modo semelhante ao operacionalizado com os programas de estudo, procedemos à categorização de todas as questões objetivas, para todos os anos do interstício, em duas etapas: (i) identificação dos conteúdos e (ii) classificação do nível de análise linguístico-gramatical em conjunto à classificação da abordagem.

Na primeira etapa, identificamos o(s) conteúdo(s) contemplado(s) em cada questão para os dados de nível superior e, posteriormente, para os dados de nível médio. Na segunda etapa, procedemos à identificação simultânea do nível de análise linguístico-gramatical e da abordagem para cada conteúdo identificado.

Para sermos mais precisos em relação à classificação das questões objetivas, especificamos os critérios empregados para a (i) identificação do conteúdo; (ii) identificação do nível de análise linguístico-gramatical explorado; e (iii) classificação da abordagem. Apresentamos cada um desses aspectos, em sequência.

4.5.4.2.1 Identificação do conteúdo nas questões objetivas

Os conteúdos linguístico-gramaticais identificados nas questões objetivas foram sendo levantados à medida que fomos realizando a análise das questões. A identificação do conteúdo ensejou a análise particular das questões, da qual decorrem algumas observações. Trataremos do modelo das questões; da relação entre o número de questões e o número de conteúdos; e, ainda, da natureza do conhecimento focado na questão, nessa ordem.

O modelo das questões é o primeiro aspecto que se mostrou importante na quantificação dos conteúdos, motivo pelo qual devemos apresentá-lo. Em todo o *corpus*, observamos quatro perfis recorrentes de questões. Assim os nomeamos: (i) modelo de *múltipla escolha*; (ii) modelo de *julgamento de certo ou errado com uma assertiva*; (iii) modelo de *julgamento de certo ou errado com quatro assertivas* (para cada questão); e (iv) modelo *misto*.

No modelo de *múltipla escolha*, o candidato deve marcar apenas uma dentre quatro ou cinco alternativas; no modelo de *julgamento de certo ou errado com uma assertiva*, o candidato julga a assertiva atribuindo valor de verdade ou falsidade; no modelo de *julgamento de certo ou errado com quatro assertivas*, o candidato atribui valores para cada assertiva da questão; no modelo *misto*, há uma combinação entre julgamento de assertiva seguido de marcação de alternativa adequada.

Para maior conhecimento e clareza, ilustramos, a partir de cópia de tela, os quatro modelos de questões objetivas, sinalizadas nas figuras que seguem. Em ordem, apresentaremos

o modelo de *múltipla escolha*, o modelo de *julgamento de certo ou errado com uma assertiva*, o modelo de *julgamento de certo ou errado com quatro assertivas* e o modelo *misto*. Vejamos:

Figura 23 – Cópia de tela de formato de questão de múltipla escolha

	
Caderno de Prova 'A01', Tipo 004	
CONHECIMENTOS GERAIS Português <u>Atenção:</u> As questões de números 1 a 5 referem-se ao texto seguinte. O valor da informação <i>Um indivíduo participa da vida social em proporção ao volume e à qualidade das informações que possui, mas, especialmente, em função de suas possibilidades de aproveitá-las e, sobretudo, de sua possibilidade de nelas intervir como produtor do saber. Isso significa que, nas discussões acerca das condições sociais da democracia, algumas questões merecem ser focalizadas.</i>	2. São questões decisivas, se a discussão da democracia for a sério. Numa nova redação da frase acima, mantêm-se o sentido e a adequada correlação entre tempos e modos verbais em: (A) Caso se levasse a sério a discussão da democracia, ainda assim seriam questões decisivas. (B) Conquanto decisivas, tais questões serão levadas a sério na discussão da democracia. (C) Sempre que a discussão da democracia for levada a sério, questões como essas serão decisivas. (D) Mesmo sendo decisivas tais questões, a discussão da democracia é levada a sério. (E) Fossem questões decisivas, e a discussão da democracia será levada a sério. 3. Está clara e correta a redação deste livre comentário

Fonte: Questão objetiva S02_FCC03_2010_02. Gabarito: alternativa C.

A questão de *múltipla escolha* ilustrada se configura a partir da disposição de cinco alternativas, apresentadas em letras A, B, C, D e E, sinalizadas em retângulos. São apresentadas cinco alternativas das quais apenas uma corresponde ao gabarito oficial. Esse modelo se mostrou muito comum para as bancas FCC e FGV.

No segundo modelo de questão, denominado modelo de *julgamento de certo e errado*, as questões são agrupadas por comandos e o candidato deve julgar cada assertiva individualmente. Os itens são avaliados como *certo* ou *errado*. A título de conhecimento, segue representação do formato apontado na figura seguinte:

Figura 24 – Questão no formato de julgamento de certo ou errado com uma assertiva

Com base nas estruturas linguísticas e nas relações argumentativas do texto acima, julgue os itens seguintes.	
6	A organização das ideias no texto mostra que “realidade atual” (ℓ.1) constitui a circunstância de tempo em que a “temática da saúde” (ℓ.2) está sendo considerada; por isso, mantêm-se as relações entre os argumentos e a correção gramatical ao se iniciar o texto com Na realidade atual .

Fonte: Questão objetiva S01_CBP01_2010_06. Gabarito: alternativa E.

No modelo acima apresentado, o candidato deve avaliar a assertiva atribuindo valor de verdade ou falsidade. A questão será constituída de itens para julgamento, de modo que o julgamento de cada item será “certo” ou “errado”, indicadas respectivamente pelas letras *C* e *E*. Esse modelo se mostrou recorrente nas questões da banca CBP e configura o formato característico da banca, por excelência.

O terceiro modelo de questão, o modelo de *julgamento de certo ou errado com quatro assertivas*, foi empregado pela banca CBP, porém em número bem menor se comparado ao segundo (apenas cinco certames de um total de vinte e nove). Esse formato pode ser ilustrado na figura que segue:

Figura 25 – Questão no formato de julgamento de certo ou errado com quatro assertivas

QUESTÃO 9

Em relação ao texto I acima, julgue (C ou E) os itens seguintes.

- 1 Em língua portuguesa, as expressões “estar entre aspas” e “viver entre parênteses” equivalem-se, pois ambas significam um estado de suspensão ou de espera diante de acontecimentos.
- 2 A autora do texto estabelece forte oposição entre “ser” e “não-ser”, optando pelo último, uma vez que “ser” poderia aproximá-la de uma forma aparente e mentirosa para a qual não se encontra preparada.
- 3 A sentença “Eu era a imagem do que não era” (l.15) expressa um paradoxo ou oxímoro.
- 4 Entre as funções das aspas, está a de salientar o sentido figurado de uma expressão, isolando na frase o termo desejado. Clarice Lispector se vale desse recurso ao explicar que sempre conservou “uma aspa à esquerda e outra à direita de mim” (l.4), além de se declarar satisfeita em projetar “Essa imagem de mim entre aspas” (l.14).

Fonte: Questão objetiva S10_CBP14_2014_09. Gabarito: EECC.

Conforme se verifica na figura acima, cada questão é composta por quatro assertivas (1, 2, 3 e 4), destacadas em círculos, as quais devem ser avaliadas individualmente. Esse modelo de questão acaba por tornar a questão ainda mais complexa e extensa comparada ao modelo de única assertiva.

O quarto perfil, o modelo *misto*, deriva do modelo de julgamento de certo e errado conjugado ao modelo de múltipla escolha. As assertivas devem ser julgadas segundo valores de

verdade e falsidade seguidas de marcação de alternativa que indica o gabarito esperado. A título de ilustração, apresentamos um exemplo desse modelo na figura que segue:

Figura 26 – Questão no formato misto

5. Considere as afirmações abaixo a respeito da pontuação do texto:

☒ I. Mantendo-se a correção e o sentido original, os travessões podem ser substituídos por vírgulas em: *O sistema de mercado – baseado na propriedade privada, nas trocas voluntárias e na formação de preços por meio de um processo competitivo reconhecidamente imperfeito – define...*

☒ II. Sem prejuízo da correção, uma pontuação alternativa para um segmento do texto é: *A regra de ouro do mercado estabelece que, a recompensa material dos seus participantes, corresponderá ao valor monetário que os demais estiverem dispostos a atribuir, ao resultado de suas atividades.*

☒ III. Sem prejuízo da correção e da lógica, o sinal de dois-pontos pode ser substituído por "pois", precedido de vírgula, no segmento *é preciso ter uma visão clara do que podemos esperar que façam por nós: a ciência jamais aplacará a nossa fome de sentido...*

☒ IV. Uma vírgula pode ser inserida imediatamente após **Assim**, sem prejuízo do sentido original, em *Assim como a gramática não determina o teor das mensagens...*

Está correto o que se afirma APENAS em

☒ (A) I e IV.

☒ (B) I e III.

☒ (C) I e II.

☒ (D) II, III e IV.

☒ (E) III e IV.

Fonte: Questão objetiva S23_FCC30_2019_05. Gabarito: alternativa B.

Em círculo, temos quatro assertivas (I, II, III e IV), que devem ser avaliadas com valor de verdade ou falsidade. Em seguida, o comando da questão sinaliza para a marcação de uma entre cinco alternativas (A, B, C, D e E), sinalizadas em retângulos. Cada alternativa é composta por diferentes opções de assertivas.

No caso do modelo de múltipla escolha, as alternativas marcadas corretamente têm valores calculados cumulativamente. No caso de julgamento de certo ou errado, há uma relativa complexificação no sentido de que para cada resposta em discordância com o gabarito oficial é atribuída pontuação negativa: contabiliza-se um ponto positivo para respostas convergentes com o gabarito oficial, um ponto negativo para as respostas divergentes do gabarito oficial e nenhuma pontuação para questões não marcadas (em branco ou marcadas em duplicidade). Em todos os tipos de questões observadas, a nota final é o resultado da soma dos pontos obtidos – deduzidos os pontos negativos, no caso de modelo de julgamento de certo ou errado aplicado pela banca CBP.

A atribuição de pontuação para indicar o rendimento do candidato, constitui, conforme propõe Shohamy (2006), uma vontade de objetivação dos testes. Nos termos da estudiosa, “[...] as pontuações são, portanto, usadas para emprestar objetividade aparente a julgamentos baseados em ideologias prescritivas” (Shohamy, 2006, p. 96). A pontuação do teste se relaciona, de acordo com a linguista, ao grau de assimilação da língua testada, de modo que as pontuações mais altas estarão ligadas aos níveis de acomodações linguísticas do participante em relação à

língua que está sendo avaliada. Além do exposto, Shohamy (2006) aponta dois aspectos relacionados ao modelo de prova e à modalidade da prova que também valem ser recuperados: o primeiro aspecto é quanto à confiabilidade conferida às provas cujas respostas são apresentadas por meio de alternativas; o segundo é quanto à consideração da prova na modalidade escrita constituir, com base em Foucault (1979), uma poderosa ferramenta de dominação.

Embora não seja nosso objetivo tratar de atividades cognitivas mobilizadas para se responder os diferentes tipos de questão, encontramos em Widdowson (2005) uma reflexão curiosa acerca de diferentes tipos de questão de compreensão que dialoga com os tipos de questão observados.

Widdowson (2005) argumenta que, entre quatro modelos de questão – abertas, fechadas, de juízo de valor e de múltipla escolha –, as questões de múltipla escolha e de juízo de valor – correspondentes, respectivamente, ao modelo de múltipla escolha e de julgamento de certo e errado dos certames em análise nesta tese – exigem atividade de esforço do tipo mental ou psicológico, dirigidas a uma resposta mental, interna, em oposição às questões do tipo aberta ou fechada, que se voltam para uma resposta social e, portanto, externa. A título de exemplificação, uma pergunta do tipo aberta solicita que se discorra sobre determinado assunto, como, por exemplo, “discorra sobre a fome”, enquanto uma pergunta fechada pede informações específicas sobre determinado assunto, como, por exemplo, “quantas pessoas morrem diariamente, no mundo, em razão da fome?”. Esses formatos de múltipla escolha e de julgamento de certo e errado favorecem o desenvolvimento de questões com maior grau de previsibilidade e menor grau de subjetividade.

Especificamente quanto a questões de múltipla escolha, Widdowson (2005) afirma que esta exige uma atividade isolada de compreensão, no sentido de que há um conjunto de afirmações a serem avaliadas e apenas uma corresponde à alternativa correta. Em relação às questões de juízo de valor, o estudioso esclarece que é um enunciado independente que representa uma proposição que pode ser considerada isoladamente.

Diante do exposto, temos que uma questão fulcral da questão objetiva é a não pressuposição de um conhecimento exterior ao texto, mas a avaliação entre alternativas ou entre verdade e falsidade.

Apresentamos abaixo os dados relativos ao número de questões segundo o modelo, nível de escolaridade e ocorrência por banca.

Tabela 8 – Distribuição dos distintos modelos de questões objetivas por banca para o nível superior

ANO		CBP					FCC					FGV					
		SUPERIOR	TOTAL	MÚLTIPLA ESCOLHA	JULGAMENTO CERTO ERRADO UMA ASSERTIVA	JULGAMENTO CERTO ERRADO QUATRO	MISTO	SUPERIOR	TOTAL	MÚLTIPLA ESCOLHA	JULGAMENTO CERTO ERRADO UMA ASSERTIVA	JULGAMENTO CERTO ERRADO QUATRO	MISTO				
2010	S01_CBP01_2010	20	-	-	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	(-)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	(-)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
2011	(-)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S02_CBP05_2011	19	-	-	19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S03_CBP06_2011	13	-	-	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
2012	S04_CBP07_2012	16	-	-	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S05_CBP08_2012	08	-	-	08	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	(-)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
2013	S06_CBP10_2013	04	-	-	04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S07_CBP11_2013	17	-	-	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S08_CBP12_2013	15	-	-	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
2014	S09_CBP13_2014	12	-	-	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S10_CBP14_2014	14 X4	-	-	56	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S11_CBP15_2014	40	-	-	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
2015	S12_CBP16_2015	15	-	-	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S13_CBP17_2015	15	-	-	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S14_CBP18_2015	10	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
2016	S15_CBP19_2016	08	08	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S16_CBP20_2016	06	06	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S17_CBP20_2016	08	08	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
2017	S18_CBP21_2016	20	-	-	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S19_CBP21_2016	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S20_CBP22_2017	10 X4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
2018	S21_CBP23_2017	08	07	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S22_CBP24_2017	06	05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S23_CBP25_2018	10	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
2019	S24_CBP25_2018	09*	-	-	09*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S25_CBP26_2018	22	-	-	22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S26_CBP27_2018	10	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
2019	S27_CBP28_2019	25	-	-	25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	S28_CBP29_2019	20	-	-	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	(-)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		443	34	311	96	02						310	287	(-)	(-)	24	

ANO	FCC					FGV						
	SUPERIOR	TOTAL	MÚLTIPLA ESCOLHA	JULGAMENTO CERTO ERRADO UMA ASSERTIVA	JULGAMENTO CERTO ERRADO QUATRO	MISTO	SUPERIOR	TOTAL	MÚLTIPLA ESCOLHA	JULGAMENTO CERTO ERRADO UMA ASSERTIVA	JULGAMENTO CERTO ERRADO QUATRO	MISTO
2010	(-)	-	-	-	-	-	S01_FGV01_2010	10	08	-	-	-
	S02_FCC02_2010	15	14	-	-	-	S02_FGV02_2010	20	20	-	-	-
	S02_FCC03_2010	05	04	-	-	-	S03_FGV03_2010	06	05	-	-	-
2011	S03_FCC04_2011	15	15	-	-	-	S04_FGV04_2011	13	09	-	-	-
	S04_FCC05_2011	12	12	-	-	-	S05_FGV05_2011	20	15	-	-	-
	(-)	-	-	-	-	-	S06_FGV06_2011	10	10	-	-	-
2012	S05_FCC07_2011	30	28	-	-	-	S07_FGV07_2012	15	14	-	-	-
	S06_FCC08_2011	30	29	-	-	-	S08_FGV08_2012	15	13	-	-	-
	S07_FCC09_2011	08	07	-	-	-	(-)	-	-	-	-	-
2013	S08_FCC10_2013	10	10	-	-	-	S09_FGV10_2013	15	15	-	-	-
	S09_FCC11_2013	15	13	-	-	-	S10_FGV11_2013	20	20	-	-	-
	S10_FCC11_2013	15	13	-	-	-	(-)	-	-	-	-	-
2014	S11_FCC12_2013	10	08	-	-	-	S11_FGV13_2014	20	19	-	-	-
	(-)	-	-	-	-	-	S12_FGV14_2014	30	30	-	-	-
	S12_FCC14_2014	13	13	-	-	-	S13_FGV15_2014	10	10	-	-	-
2015	(-)	-	-	-	-	-	S14_FGV16_2015	20	20	-	-	-
	S13_FCC17_2015	10	09	-	-	-	S15_FGV17_2015	20	20	-	-	-
	S14_FCC18_2015	20	19	-	-	-	S16_FGV18_2015	15	15	-	-	-
2016	(-)	-	-	-	-	-	S17_FGV19_2016	12	12	-	-	-
	(-)	-	-	-	-	-	(-)	-	-	-	-	-
	S15_FCC21_2016	14	13	-	-	-	S18_FGV21_2016	30	30	-	-	-
2017	(-)	-	-	-	-	-	S19_FGV22_2017	19	19	-	-	-
	S16_FCC23_2017	10	09	-	-	-	S20_FGV23_2017	14	14	-	-	-
	S17_FCC24_2017	10	09	-	-	-	S21_FGV24_2017	20	20	-	-	-
2018	S18_FCC25_2018	10	10	-	-	-	S22_FGV25_2018	20	20	-	-	-
	S19_FCC26_2018	14	14	-	-	-	S23_FGV26_2018	10	10	-	-	-
	S20_FCC27_2018	10	09	-	-	-	S24_FGV27_2018	20	20	-	-	-
2019	S21_FCC28_2019	10	09	-	-	-	S25_FGV28_2019	10	10	-	-	-
	S22_FCC29_2019	14	13	-	-	-	(-)	-	-	-	-	-
	S23_FCC30_2019	10	07	-	-	-	S26_FGV30_2019	12	12	-	-	-
		310	287	(-)	(-)	24	426		410	(-)	(-)	16

*09 questões do certame S24_CBP25_2018 não foram contabilizadas por serem questões repetidas.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Uma tabela-síntese com os valores relativos à banca e ao nível de escolaridade é apresentado a seguir, para melhor apreensão:

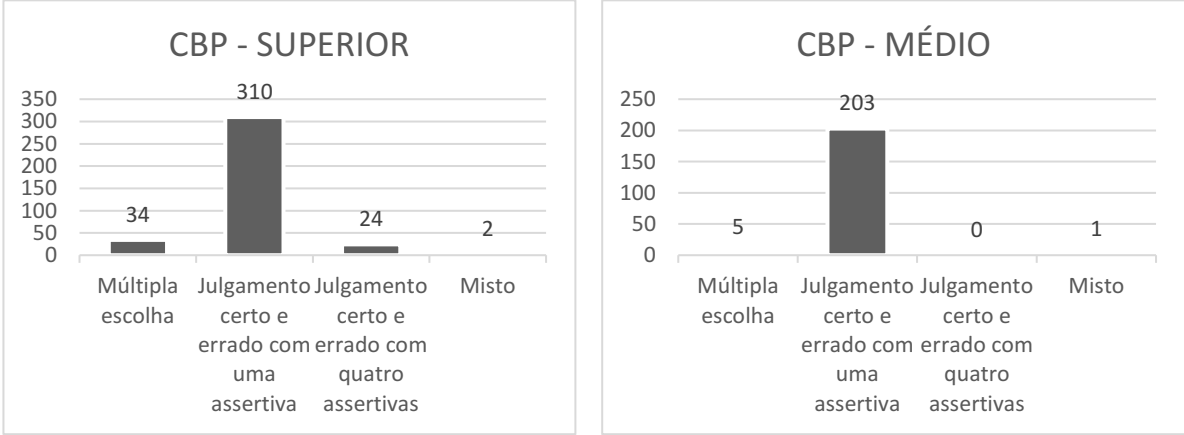
Tabela 10 – Síntese da distribuição dos distintos modelos de questões

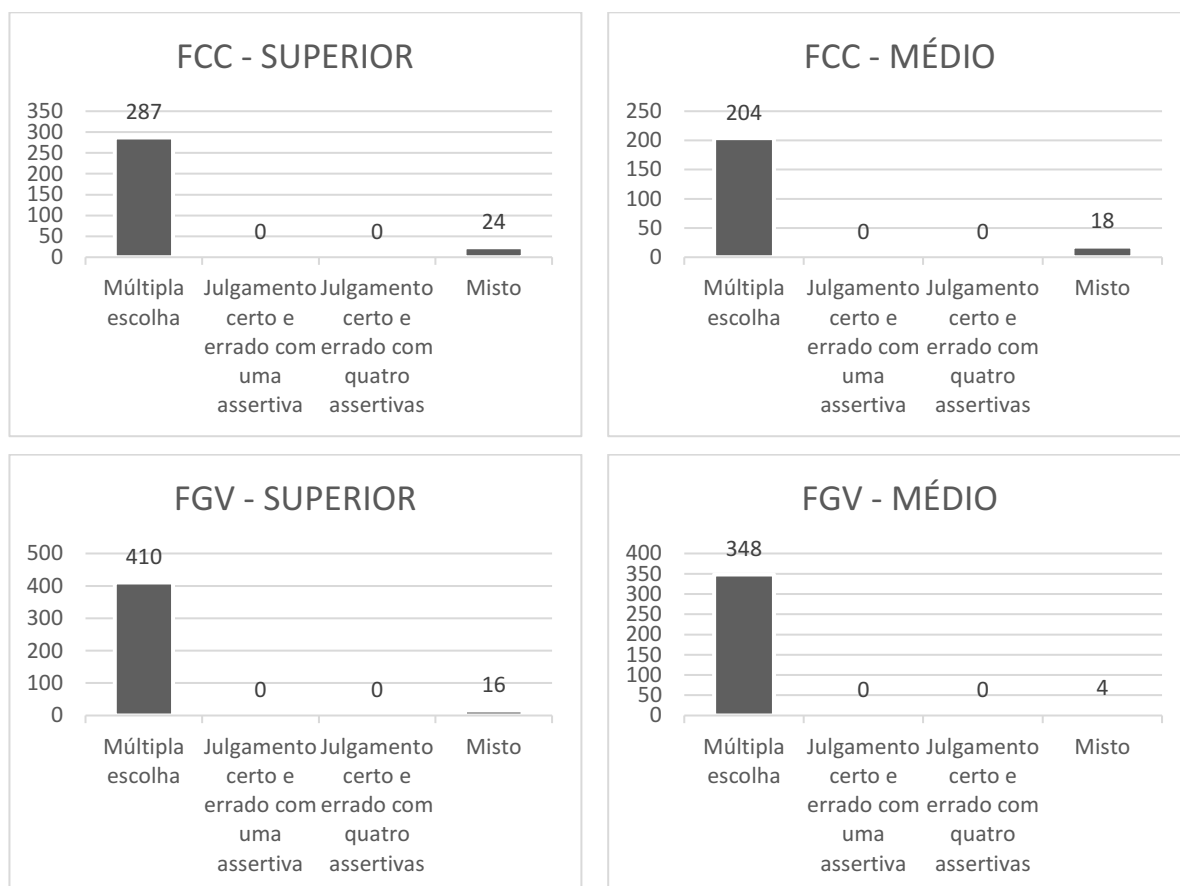
	NÍVEL SUPERIOR					NÍVEL MÉDIO				
	MÚLTIPLA ESCOLHA	JULGAMENTO CERTO ERRADO COM UMA ASSERTIVA	JULGAMENTO CERTO ERRADO COM QUATRO ASSERTIVAS	MISTO	TOTAL POR BANCA	MÚLTIPLA ESCOLHA	JULGAMENTO CERTO ERRADO COM UMA ASSERTIVA	JULGAMENTO CERTO ERRADO COM QUATRO ASSERTIVAS	MISTO	TOTAL POR BANCA
CBP	34	311	96	02	443	05	203	-	01	209
FCC	287	-	-	24	310	204	-	-	18	222
FGV	410	-	-	16	426	348	-	-	04	352
	731	310	24	42	1179	557	203	-	23	783
TOTAL:	1962									

Fonte: Elaboração própria (2024).

Reapresentando os dados em disposição gráfica, temos a configuração a seguir, para questões de (i) múltipla escolha, (ii) julgamento de certo ou errado com uma assertiva, (iii) julgamento de certo ou errado com quatro assertivas e (iv) modelo misto, respectivamente, apresentados por banca e por nível de escolaridade:

Gráfico 8 – Reapresentação das questões objetivas segundo modelo por banca e por nível de escolaridade





Fonte: Elaboração própria (2024).

Os dados apontam uma clara predominância de questões no formato julgamento de certo ou errado com uma assertiva para a banca CBP, para ambos os níveis de escolaridade e predominância no formato múltipla escolha para as bancas FCC e FGV, também para ambos os níveis de escolaridade. Traços como esses acabam por singularizar e ao mesmo tempo definir os perfis das bancas.

O segundo aspecto que se mostrou importante refere-se à relação entre número de questões e número de conteúdos. Notamos que não há uma correspondência exata entre o número de questões e o quantitativo de conteúdos identificados, haja vista que algumas questões exploram apenas um conteúdo enquanto outras questões exploram mais de um conteúdo simultaneamente. De todos os modelos, as questões do tipo (iii) *julgamento de certo ou errado com quatro assertivas* e (iv) modelo *misto* se destacam quanto à particularidade de contemplar dois ou mais conteúdos por questão.

Para as distintas configurações dos conteúdos identificados nas questões, denominamos: (i) questão *monoconteúdo* para fazer menção às questões com apenas um conteúdo; (ii) questão *multiconteúdo com um conteúdo por alternativa* para fazer menção às questões que explora um

conteúdo distinto por alternativa; (iii) questão *multiconteúdo com dois ou mais conteúdos por alternativa* para fazer menção às questões que exploram dois ou mais conteúdos por alternativa; (iv) questão *multiconteúdo com repetição de conteúdo nas alternativas* para fazer menção às questões cujas alternativas repetem conteúdos em mais de uma alternativa.

Com o intuito de possibilitar maior transparência no que concerne às distintas configurações dos conteúdos explorados, apresentamos nas figuras em sequência, as quatro formas identificadas, a começar pelo modelo de questão (i) *monoconteúdo*:

Figura 27 – Questão monoconteúdo

9 A correção gramatical do texto seria prejudicada caso se inserisse acento indicativo de crase no “a”, em “a homenagear o especialista” (l. 16 e 17).

Fonte: Questão objetiva S13_CBP17_2015_09. Gabarito: Certo.

A figura acima retrata uma questão que explora o conteúdo *crase*. Embora outros conhecimentos sejam necessários para a avaliação do emprego do acento grave, como a identificação de um verbo posposto à preposição, o conteúdo central continua sendo *crase*. Apesar de o exemplo ter sido apresentado a partir do formato de certo e errado, esclarecemos que os outros formatos de questão também poderiam ter sido classificados como questão monoconteúdo.

O exemplo que segue, na figura abaixo, ilustra o modelo de questão (ii) *multiconteúdo com um conteúdo por alternativa*. Vejamos:

Figura 28 – Questão multiconteúdos com um conteúdo por alternativa

4. A evolução das relações internacionais desde o fim da Segunda Guerra Mundial foi largamente comandada pela emancipação dos povos colonizados e pela constituição de um terceiro mundo, que decidiu permanecer neutro no enfrentamento dos dois blocos. Um dos fenômenos mais importantes da história contemporânea é, precisamente, a entrada, no palco das relações internacionais, na condição dos países que se tornam atores da diplomacia, dos que, por tanto tempo, nele só figuraram como objeto.

Sobre o que se tem acima, é correto afirmar:

1/2

- (A) Transpondo a frase inicial para a voz ativa, obtém-se a forma verbal "comandou".
- (B) Em *decidiu permanecer*, o verbo que indica permanência de estado sinaliza a presença, na frase, de uma ideia não explícita.
- (C) Considerado o respeito às fronteiras sintático-semânticas, a colocação de uma vírgula depois da palavra *Mundial* mantém a correção da frase.
- (D) A substituição de *por tanto tempo* por "há muito" não altera qualquer traço de sentido presente na formulação original.
- (E) A palavra *só*, equivalendo a "mesmo" ou "próprio", constitui reforço demonstrativo da referência feita pelo pronome, tal como se nota em "Mário, o *chef* dos *chefs*, ele só fará o bolo de casamento".

2/2

Fonte: Questão objetiva S13_FCC17_2015_04. Gabarito: alternativa B.

Na figura apresentada, cada alternativa contempla um conteúdo, a saber: (a) *voz verbal*; (b) *verbo*; (c) *pontuação*; (d) *significação de palavras e expressões*; e (e) *advérbio*. Para avaliar e responder a questão, é necessário o domínio desses distintos conteúdos, razão que explica a consideração de todos os conteúdos abordados na quantificação dos dados. Nos termos de Lôbo e Silva (2009, p. 46), “é como se cada alternativa fosse independente uma da outra, de modo que cada alternativa exige capacidades diferentes do candidato”.

Na figura abaixo, segue o terceiro tipo de questão identificada, a (iii) *multiconteúdo com dois ou mais conteúdos por alternativa*. Segue exemplo:

Figura 29 – Questão multiconteúdo com dois ou mais conteúdos por alternativa

28. Está INADEQUADO o emprego do elemento sublinhado na frase:
- (A) A traição a que por vezes está sujeita nossa audição pode ter resultados divertidos.
- (B) Os sons das palavras, a cujos poucas vezes dedicamos plena atenção, podem ser bastante enganosos.
- (C) A melodia e o ritmo de uma frase, em cujo embalo podemos nos equivocar, valem pelo efeito poético.
- (D) E afinal, por onde andaré dona Ondirá, senhora misteriosa de quem o leitor foi fã cativo, quando menino?
- (E) E dona Quicás, a quem Nat King Cole jamais teve a honra de ser apresentado, morará ainda em Madri?

Fonte: Questão objetiva S05_FCC07_2011_28. Gabarito: alternativa B.

A questão acima demanda o conhecimento simultâneo de dois conteúdos, a saber, (a) *pronome relativo* e (b) *transitividade e regência verbal*. Em cada alternativa deve ser avaliado

o emprego do pronome relativo, assim como o emprego da preposição que o antecede, em função da regência solicitada pelo verbo. Nesse tipo de questão, também foram considerados os dois conteúdos abordados, dada a importância de ambos na resolução da questão. Dentro dessa mesma classificação, pode haver conteúdos distintos por alternativas, sem que se repitam os mesmos conteúdos em todas as alternativas.

As questões que seguem o padrão (iv) *multiconteúdo com repetição de conteúdo por alternativa*, por sua vez, podem ser ilustradas a partir do exemplo seguinte:

Figura 30 – Questão multiconteúdo com repetição de conteúdo por alternativas

8. *Só uma coisa não mudou: o nacionalismo cultural. Continuamos repetindo, ritualmente, que a cultura brasileira (ou latino-americana) deve desfazer-se dos modelos importados e voltar-se para sua própria tradição cultural.*
- Considerado o trecho acima, é correto afirmar:
- (A) A palavra *Só* está empregada com o mesmo valor do notado na frase "É ela só que arranja as flores nas cerimônias", isto é, como reforço demonstrativo do pronome, equivalendo a "mesmo", "próprio".
 - (B) A elipse da vírgula que antecede *ritualmente* não prejudica o sentido e a correção originais.
 - (C) Em (*ou latino-americana*), *ou* explora mais a aproximação dos conceitos que enlaça que a distinção entre eles.
 - (D) É legítima a substituição dos parênteses unicamente por travessões, pois somente eles manteriam o sentido e a correção originais.
 - (E) Se o autor fizesse referência a "povos", em vez de à "cultura" latino-americana, a correção exigiria que ambos os termos do gentílico estivessem no masculino e no plural.

Fonte: Questão objetiva S07_FCC08_2011_08. Gabarito: alternativa C.

A questão apresentada na figura acima ilustra uma questão do tipo *multiconteúdo com repetição de conteúdo por alternativa*, cujo enunciado solicita a afirmação correta em relação a um fragmento de texto. As alternativas (a), (c) e (e) exploram, respectivamente, *advérbio*; *conjunção (e outros conectivos)*; e *concordância nominal*. A duplicidade de conteúdo acontece, portanto, pela repetição do mesmo conteúdo (*pontuação*) nas letras (b) e (d). Nesse e em casos semelhantes, para fins de quantificação dos conteúdos, nossa opção metodológica foi pela consideração da primeira ocorrência de conteúdos repetidos. Nesta questão, em específico, consideramos os conteúdos *advérbio*; *pontuação*; *conjunção (e outros conectivos)*; e *concordância nominal*, consoante a ordem das alternativas.

Quanto à natureza do conhecimento trabalhado nas questões, observamos que há questões que trabalham exclusivamente conhecimentos linguístico-gramaticais, questões que trabalham exclusivamente compreensão textual e questões que alternam entre conhecimento linguístico-gramatical e compreensão de texto. Apresentamos um exemplo de questão que explora o conhecimento linguístico-gramatical simultâneo à compreensão de texto. Vejamos:

Figura 31 – Questão de conhecimento linguístico-gramatical e de compreensão de texto

QUESTÃO 6

Ainda em relação ao texto, julgue (C ou E) os itens subsequentes.

- 1 As formas verbais “imagina” (l.1), “atribuir” (l.4) e “servir” (l.8) foram utilizadas como verbos transitivos indiretos.
- 2 No trecho “Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural” (l.12-14), o autor indica que a crônica e a linguagem falada é a que consegue a mais perfeita comunicação literária.
- 3 No trecho “certa profundidade de significado e certo acabamento de forma” (l.16-17), o adjetivo “certo” e sua forma flexionada no feminino foram utilizados com o sentido exato, preciso, correto.
- 4 Há elementos no texto que permitem deduzir que, segundo o autor, a crônica será um gênero maior quando o Prêmio Nobel for concedido a um cronista.

Fonte: Questão objetiva CBP14_2014_06. Gabarito: EEEE.

A questão acima exposta trabalha aspectos linguístico-gramaticais, como a *transitividade verbal* (item 1) e o *significado de palavras e expressões* (item 3), simultâneo à exploração da compreensão de texto (itens 2 e 4). Tendo em vista o foco da pesquisa de investigar os conhecimentos linguístico-gramaticais presentes nas provas de concursos públicos, distinguimos questões com ênfase em conhecimentos linguístico-gramaticais de questões com foco na *compreensão de texto*. Neste caso, consideramos para fins de mapeamento os itens referentes ao conhecimento linguístico-gramaticais e contabilizamos em separado os itens referentes à *compreensão de texto*.

Para que fique clara a distinção operacionalizada na diferenciação entre *conhecimentos linguístico-gramaticais* e *compreensão de texto*, reiteramos que foram classificadas como questões linguístico-gramaticais, no nível semântico, as questões com foco na exploração de sentidos no nível da palavra, como *significado de palavras e expressões*, *sinônimo* e *antônimo*, incluindo os sentidos no domínio do léxico e do vocabulário, para uma abordagem tradicional; além das questões com foco no *significado de palavras e expressões* a partir da exploração do significado cotextual, para uma abordagem sociodiscursiva. Por outro lado, foram classificadas como *compreensão de texto* as questões com foco na compreensão leitora desvinculada de conteúdos linguístico-gramaticais, cujo foco se centrou nas diferentes estratégias sociocognitivas, como inferência, dedução, hipótese, generalização; além de questões com foco na exploração da organização textual.

As questões com foco na compreensão leitora desvinculada de aspectos linguístico-gramaticais são apresentadas a partir de enunciados como: “[...] conclui-se da leitura [...]”, “Uma das ideias defendidas pelo texto [...]”, entre outras similares. Um bom exemplo desse tipo de questão é a questão abaixo apresentada:

Figura 32 – Questão de *compreensão de texto*

- 4** Depreende-se das informações veiculadas no segundo parágrafo que, para os autores, a obra literária de qualidade deve permitir ao leitor compreender a sequência da narrativa.

Fonte: Questão objetiva S07_CBP11_2013_04. Gabarito: alternativa C.

As questões de *compreensão do texto* que exploram organização textual, organização retórica e movimentos discursivos focam as ideias e a argumentação desenvolvida na progressão textual, a partir de estratégias e movimentos retóricos, responsáveis pela construção discursiva do texto, a exemplo da questão que segue:

Figura 33 – Questão de *compreensão de texto* com foco na organização textual, retórica e discursiva

14

O texto 4 defende a tese de que a televisão não pode ser melhorada; para sustentar esse ponto de vista o autor do livro citado apela predominantemente para:

- (A) opiniões pessoais ligadas à sua experiência e investigação;
- (B) depoimentos técnicos sobre a própria tecnologia;
- (C) a refutação de opiniões alheias;
- (D) a discussão de pontos nevrálgicos;
- (E) a credibilidade de autoridades do setor.

Fonte: Questão objetiva S14_FGV16_2015_14. Gabarito: alternativa A.

Ao todo, foram identificados o quantitativo abaixo listado de questões de *compreensão de texto* nas questões objetivas de nível superior e nível médio. Vejamos:

Tabela 11 – Quantitativo de questões de compreensão de texto por número de questões

CONTEÚDOS	NÍVEL SUPERIOR	NÍVEL MÉDIO	TOTAL
COMPREENSÃO DE TEXTO	378	239	617

Fonte: Elaboração própria (2024).

A relação quantitativa entre as questões de *compreensão de texto* e questões envolvendo conhecimentos linguístico-gramaticais também foi observada. Primeiro, apresentamos os dados

a que chegamos por meio da quantificação do número de questões. Em sequência, apresentamos os dados obtidos por meio da quantificação em número de itens. Embora tenhamos adotado neste estudo a opção metodológica pela consideração do número de itens, já que algumas questões trabalham mais de um conteúdo na mesma questão, julgamos pertinente quantificar as ocorrências em número de questões, que é a opção comum empregada em outros trabalhos.

Em número de questões, colocando as questões de *compreensão de texto* em paralelo com as questões que exploram conhecimentos linguístico-gramaticais, temos a seguinte configuração:

Tabela 12 – Quantitativo de questões linguístico-gramaticais e de compreensão de texto por número de questões

CONTEÚDOS	NÍVEL SUPERIOR	NÍVEL MÉDIO	TOTAL
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICO-GRAMATICAI	801	544	1345
COMPREENSÃO DE TEXTO	378	239	617
TOTAL POR NÍVEL	1179	783	1962

Fonte: Elaboração própria (2024).

Há, nitidamente, nos dados apresentados, o predomínio da exploração de conhecimentos linguístico-gramaticais. Em peso relativo, os números referentes às questões de compreensão correspondem à proporção aproximada de um para dois, relação representada nos gráficos seguintes, para os níveis de escolaridade superior e médio. Vejamos:

Gráfico 9 – Relação entre conhecimento linguístico-gramatical e questões de *compreensão de texto* por número de questões



Fonte: Elaboração própria (2024).

Os dados apontam a proporção de 32% e 31% de questões de compreensão de texto, para nível médio e superior, respectivamente, em relação a todo *corpus*, o que corresponde a aproximadamente um terço do número total de questões. Esse resultado ratifica os achados de Descardecí (1992), em trabalho realizado há três décadas. A estudiosa constata o enfoque da

prova de língua portuguesa para os aspectos normativos da língua (ortografia; gramática e morfologia), com 70% do total das questões das provas em detrimento do enfoque para as questões de compreensão, com 30% dos dados.

A comparação com os achados de Descardecí (1992) nos permite, ainda, falar em uma continuidade na distribuição da proporção de questões de *compreensão de texto* e questões de conhecimentos linguístico-gramaticais. Parece-nos indicativo que permanece um perfil de distribuição que tem se mantido. Ainda que não seja necessariamente um achado da nossa pesquisa, já que não realizamos uma análise comparativa de provas ao longo do tempo, a comparação entre os achados desta e daquela pesquisa nos permite esta constatação. É relevante registrar, ainda, que esse achado contraria afirmações que sugerem o aumento de questões de compreensão nas provas de concursos públicos das últimas décadas (cf. Barbosa, 2008).

Na tabela em sequência, apresentamos a relação quantitativa entre os itens relacionados aos conhecimentos linguístico-gramaticais e itens de compreensão de texto em número de conteúdos explorados nas questões, segundo modo de apresentação dos dados. Vejamos:

Tabela 13 – Quantitativo de itens linguístico-gramaticais e de compreensão de texto por número de conteúdos

CONTEÚDOS	NÍVEL SUPERIOR	NÍVEL MÉDIO	TOTAL
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICO-GRAMATICAI	1185	727	1912
COMPREENSÃO DE TEXTO	405	239	638
TOTAL POR NÍVEL	1586	966	2552

Fonte: Elaboração própria (2024).

A proporção observada em relação ao número de questões é um pouco mais acentuada para os conhecimentos linguístico-gramaticais, haja vista que foram considerados todos os conteúdos explorados em uma mesma questão. Em peso relativo, os números referentes às questões de compreensão correspondem à relação representada nos gráficos seguintes, para os níveis de escolaridade superior e médio:

Gráfico 10 – Relação entre conhecimento linguístico-gramatical e questões de *compreensão de texto* por número de conteúdos



Fonte: Elaboração própria (2024).

Os dados apontam a proporção de 25% de questões de compreensão de texto para nível médio e para nível superior, em relação a todo *corpus*, dado que corresponde a um quarto do total de itens explorados nas questões.

A fim de exaurirmos todos os dados obtidos, apresentamos o quantitativo de itens de compreensão de texto por banca e por nível de escolaridade, na tabela imediatamente abaixo:

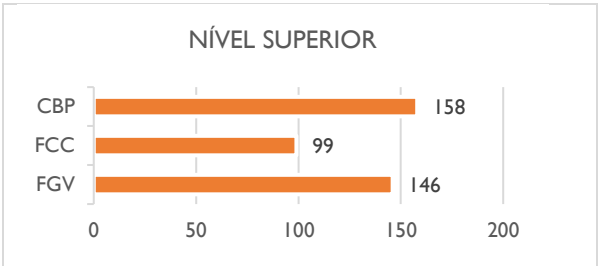
Tabela 14 – Quantitativo de itens de compreensão de texto por número de conteúdos

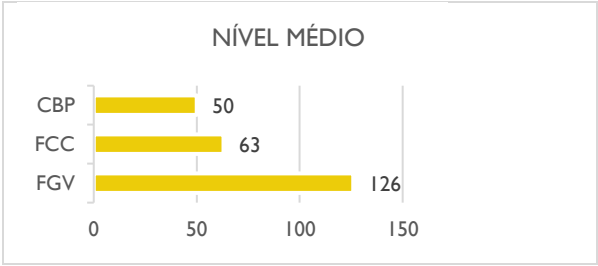
COMPREENSÃO DE TEXTO	NÍVEL SUPERIOR	NÍVEL MÉDIO
CBP	158	50
FCC	101	63
FGV	146	126
TOTAL	405	239

Fonte: Elaboração própria (2024).

Uma apresentação perfilada da quantidade de questões objetivas de compreensão de texto para cada banca permite que se compreenda com mais nitidez o comportamento das bancas, de modo particular, no que concerne a esse aspecto:

Gráfico 11 – Relação quantitativa das questões de *compreensão de texto* por banca e por nível de escolaridade





Fonte: Elaboração própria (2024).

No tocante ao nível superior, os dados apontam uma superioridade de questões de compreensão de texto para as bancas CBP e FGV, respectivamente. Para nível médio, constata-se que há um aumento na recorrência de questões de compreensão de texto para banca FGV em relação às demais. A banca CBP triplica o número de questões de interpretação para nível superior, enquanto a banca FGV já apresenta elevado número em ambos os níveis de análise. Esse comportamento distinto das bancas nos permite afirmar a existência de diferentes perfis de bancas.

Para os propósitos desta subseção, vale retomamos o foco nos conteúdos linguístico-gramaticais e apresentar, neste ponto, um quadro-síntese com os conteúdos linguístico-gramaticais identificados nas questões objetivas das provas escritas. Vejamos:

Quadro 41 – Síntese dos conteúdos explorados nas questões objetivas

NÍVEL DE ANÁLISE	CONTEÚDO
FONÉTICO-FONOLÓGICO	1. Acentuação gráfica
	2. Ortografia
	3. Sílabas
MORFOSSINTÁTICO (+MORFOLÓGICO)	4. Artigo
	5. Substantivo
	6. Adjetivo
	7. Pronome
	8. Relativo
	9. Verbo
	10. Voz verbal
	11. Advérbio
	12. Preposição
	13. Conjunção e outros conectivos
	14. Interjeição
	15. Processo de formação de palavras
MORFOSSINTÁTICO	16. Concordância verbal
	17. Concordância nominal
	18. Transitividade e regência verbal
	19. Transitividade e regência nominal
	20. Colocação pronominal
	21. Sujeito e tipos de sujeito
	22. Complemento verbal
	23. Complemento nominal
	24. Adjunto adverbial
	25. Adjunto adnominal
	26. Aposto
	27. Vocativo

(+SINTÁTICO)	28. Agente da passiva
	29. Predicativo do sujeito
	30. Predicativo do objeto
	31. Oração coordenada
	32. Oração subordinada substantiva
	33. Oração subordinada adjetiva
	34. Oração subordinada adverbial
	35. Oração reduzida
	36. Oração e período
	37. Partícula expletiva
	38. Paralelismo sintático
	39. Funções do “se”
	40. Clivagem
	41. Pontuação
SEMÂNTICO	42. Crase
	43. Funções do “se”
	44. Relação de causa e consequência
	45. Conotação e denotação
	46. Significado de palavras e expressões
	47. Sinônimo e antônimo
	48. Homônimo e parônimo
	49. Hiperônimo e hipônimo
	50. Polissemia
	51. Figuras de linguagem
	52. Proposição, premissa e conclusão
	53. Pressuposto e subentendido
	54. Tipo textual
	55. Gênero textual
TEXTUAL	56. Norma e variação linguística
	57. Mecanismos de coesão textual
	58. Atividade de correção
	59. Clareza
	60. Objetividade
	61. Coerência
	62. Contradição
	63. Ambiguidade
	64. Redundância
	65. Intertextualidade
	66. Paralelismo
	67. Discurso direto e indireto
	68.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Conforme apontado no quadro acima, identificamos 67 conteúdos distintos. É relevante retomar a informação de que (i) estes também foram sendo levantados à medida que fomos realizando a análise individual de cada questão e que (ii) para a nomeação destes, também empregamos a terminologia assumida na NGB, assim como a terminologia corrente empreendida em diferentes tradições de pesquisa de base sociodiscursiva.

Devemos mencionar uma particularidade em relação a dois itens que ora apareceram como conteúdo, ora como aspectos a ser considerados na avaliação: *clareza* e *coerência*. Um bom exemplo de questão que explora *coerência* como conteúdo é observado na questão que segue:

Figura 34 – *Coerência* como conteúdo**12**

Uma das marcas de um texto é a sua coerência, que tanto pode ser a do mundo lógico como a do mundo textual: a frase abaixo que é marcada pela coerência é:

- (A) O turista se afogou na praia de Copacabana e foi retirado da água desacordado;
- (B) O estudante estrangeiro fez o curso de Direito no Rio até se tornar conhecido na área;
- (C) O ministro explicou ontem, um mês após seu afastamento, as razões de sua demissão;
- (D) Nenhum morador morreu em função do desabamento, exceto o morador do andar térreo;
- (E) Ao contrário do que disse a imprensa, o candidato não foi reprovado, mas sim aprovado em lugar de destaque.

Fonte: Questão objetiva S26_FGV30_2019_12. Gabarito: alternativa E.

Por outro lado, um exemplo de questão que explora a *coerência* como aspecto a ser considerado na avaliação é o que segue:

Figura 35 – *Coerência* como aspecto considerado na avaliação

- 14** Conservando-se a coerência e correção gramatical do texto, o primeiro período do primeiro parágrafo poderia ser assim reescrito: A democracia deixou de ser apenas uma esperança, uma questão, um direito; abdicou de seu papel de mero apanágio de uma cidade adornada como Atenas ou de um povo admirável como os romanos: hoje, para as sociedades modernas, ela é mais, é tudo.

Fonte: Questão objetiva M07_CBP15_2014_14. Gabarito: Errado.

Outros elementos também foram empregados nos enunciados das questões como aspectos avaliativos: *correção*, *correção gramatical*, *precisão*, *lógica*, *sentido original*, *informações originais*, *norma padrão escrita* e *padrão culto escrito*. Nos casos em que os itens funcionaram como aspectos avaliativos, não foram quantificados como conteúdos.

Expostas as especificidades empregadas na identificação dos conteúdos nas questões objetivas, apresentamos, em sequência, especificidades para a identificação do nível de análise linguístico-gramatical e para a identificação da abordagem nas questões objetivas.

4.5.4.2.2 Identificação do nível de análise linguístico-gramatical explorado nas questões objetivas

Semelhante à classificação operacionalizada para os conteúdos listados nos editais, buscamos identificar nas questões objetivas o nível de análise linguístico-gramatical explorado em cada questão (ou em cada item da questão, a depender do modelo) conforme níveis já apresentados (ver Figura 18 – *Distribuição dos níveis de análise linguístico-gramaticais*). Distinguimos os níveis de análise linguístico-gramaticais em quatro camadas já apresentadas: fonético-fonológico, morfossintático, semântico e textual, incluindo ortografia, acentuação e outras convenções gráficas no nível fonético-fonológico. Aqui também trabalhamos com a imbricação do nível morfológico ao nível sintático a partir da noção de nível “morfossintático” pelas razões já apontadas de interrelação entre ambos os níveis.

O nível de análise linguístico gramatical foi definido para cada questão objetiva em concordância com o nível de análise mobilizado pelo candidato para responder as questões. A título de exemplificação, apresentamos quatro questões objetivas as quais exploram os diferentes níveis de análise. Em ordem, ilustramos o nível fonético-fonológico, morfossintático, semântico e textual:

Figura 36 – Exploração do nível fonético-fonológico

8

Assinale a palavra que tenha sido acentuada seguindo a mesma regra que *distribuídos* (L.8).

(A) sócio

(B) sofrê-lo

(C) lúcidos

(D) constituí

(E) órfãos

Fonte: Questão objetiva S04_FGV04_2011_08. Gabarito: alternativa D.

A questão apresentada na figura acima explora aspecto linguístico-gramatical observável no nível fonético-fonológico da língua. O reconhecimento da sílaba tônica é condição primária ao reconhecimento do emprego do acento gráfico.

A figura abaixo, por sua vez, ilustra uma questão cujo nível de análise mobilizado é o morfossintático. Vejamos:

Figura 37 – Exploração do nível morfossintático

6. As normas de concordância verbal encontram-se plenamente atendidas na frase:
- (A) O autor considera que as novas técnicas já constituiu um espetáculo por si mesmas, ao passo que atualmente já não vem exercendo o mesmo fascínio.
 - (B) Já fazem muitas décadas – e parece que foi ontem – que a maioria do público dos cinemas não perdiam por nada as boas comédias do tipo pastelão.
 - (C) Ainda que não se gostem das comédias pastelão, é preciso reconhecer que elas arrebanhavam verdadeiras multidões, que lotava qualquer cinema.
 - (D) As crianças que hoje vem cativando a programação de TV são as mesmas a quem se sonega o prazer das antigas brincadeiras de rua.
 - (E) Será que a atenção que dedicavam aos filmes de Chaplin uma plateia de pessoas comuns tornaram-se hoje um apanágio dos especialistas em cinema?

Fonte: Questão objetiva S09_FCC11_2013_06. Gabarito: alternativa D.

Além do conhecimento morfológico, relacionado à flexão de número, a questão mobiliza simultaneamente o domínio do conhecimento sintático para o reconhecimento das relações de concordância verbal entre os constituintes da oração.

A questão que segue, por sua vez, ilustra um conteúdo cujo nível de análise linguístico-gramatical principal é o semântico. Vejamos:

Figura 38 – Exploração do nível semântico

12

“Particularmente, após o desastre da Região Serrana (RJ) em 2011, uma série de iniciativas importantes ocorreu. Criou-se o Centro Nacional de Monitoramento e Alerta de Desastres Naturais, a Força-Tarefa de Apoio Técnico e Emergência, a Força Nacional do SUS e reestruturou-se o Centro Nacional de Gerenciamento de Riscos de Desastres. Estas iniciativas ainda estão concentradas no monitoramento, alerta e respostas aos desastres. Faltam políticas integradas para redução de riscos”.

Nas alternativas a seguir, a substituição do termo sublinhado foi feita por outro equivalente de modo adequado, à **exceção de uma**. Assinale-a.

- (A) desastre / catástrofe
- (B) reestruturou-se / reorganizou-se
- (C) monitoramento / acompanhamento
- (D) integradas / conjuntas
- (E) redução / eliminação

Fonte: Questão objetiva S10_FGV11_2013_12. Gabarito: alternativa E

A questão ilustrada na figura acima explora a relação de sentido estabelecida entre termos semanticamente equivalentes. Visa-se à identificação da questão cuja substituição não estabeleça uma relação de sentido equivalente.

Em sequência, a questão abaixo, ilustra a exploração do nível textual. Vejamos:

Figura 39 – Exploração do nível textual

Em relação ao texto acima, julgue os itens de **16** a **20**.

- 16** No texto, predominantemente narrativo, ocorrem tanto o discurso direto como o discurso indireto livre.

Fonte: Questão objetiva S11_CBP15_2014_17. Gabarito: Certo.

A questão apresentada explora simultaneamente a tipologia textual e o tipo de discurso empregado na construção textual, ambos elementos empregados para análise do texto.

Enfatizamos que observamos o conteúdo segundo a particularidade de cada questão, individualmente. Exemplificando nossa afirmação, apresentamos uma segunda questão, cujo conteúdo foi classificado como *verbo* e nível de análise semântico. Vejamos:

Figura 40 – Particularidade do conteúdo em relação ao nível de análise

- 8** Sem prejuízo das informações veiculadas no texto, a forma verbal “responda” (l.7) poderia ser substituída por **atenda**.

Fonte: Questão objetiva S25_CBP26_2018_08. Gabarito: Certo.

A questão sugere a substituição de um termo por outro, desde que a substituição não implique alteração das informações veiculadas originalmente. Muito embora o conteúdo *verbo* seja comumente estudado dentro dos estudos morfológicos, a classificação do nível de análise aconteceu em razão do aspecto explorado na resolução da questão, o nível semântico.

É importante, ainda, esclarecer que a definição do nível de análise da língua nas questões objetivas é norteadas a partir da noção de “nível predominante”. Nem sempre há um só nível de análise na mesma questão, de modo que algumas vezes é possível perceber a sobreposição de níveis de análise, conforme exemplo que segue na próxima figura, cujo nível de análise poderia ser o semântico a partir da exploração do sentido, no entanto, é classificado como nível textual, dada a exploração semântica dos termos a partir de uma significação construída na superfície textual:

Figura 41 – Questão ilustrativa de sobreposição de nível de análise da língua

QUESTÃO 1

No texto CG1A1AAA, a palavra

- A** “arbitrio” (ℓ.12) foi empregada no sentido de **vontade**.
- B** “inusitado” (ℓ.2) foi empregada no sentido de **corriqueiro**.
- C** ‘extraordinária’ (ℓ.6) foi empregada no sentido de **comezinha**.
- D** ‘aterrador’ (ℓ.8) foi empregada no sentido de **atenuador**.
- E** “dilema” (ℓ.7) foi empregada no sentido de **contraditório**.

Fonte: Questão objetiva S17_CBP20_2016_01. Gabarito: alternativa A.

Observa-se, na questão apresentada, que as acepções possíveis para os termos em destaque devem ser avaliadas em relação à cadeia enunciativa que antecede e sucede o termo, o que é diferente de explorar as acepções de um dado termo de modo isolado.

Um segundo exemplo é apresentado na figura abaixo, em sequência, na qual se percebe a exploração simultânea dos níveis morfossintático e semântico:

Figura 42 – Questão ilustrativa de sobreposição de nível de análise da língua

10

A frase em que a troca de posição dos termos sublinhados **NÃO** provoca mudança de sentido é:

- (A) “Cada um é criador do próprio destino”;
- (B) “A estreita ligação do erro com a verdade nasce do fato de um erro simples ser inconcebível”;
- (C) “Em certos momentos, os homens são donos do próprio destino”;
- (D) “Para o homem complicado, quase tudo é uma nova complicação”;
- (E) “Um velho chapéu conhece mais a cabeça do dono”.

Fonte: Questão objetiva S24_FGV27_2018_10. Gabarito: alternativa A.

A questão explora as nuances de sentido estabelecidas a partir da alteração da disposição sintática entre adjetivo e substantivo (*próprio destino* – *destino próprio*; *erro simples* – *simples erro*; *certos momentos* – *momentos certos*; *nova complicação* – *complicação certa*; *velho chapéu* – *chapéu velho*). A alteração das relações sintagmáticas provoca alteração de sentido, exceto na alternativa A. Ainda que observemos sobreposição de níveis de análise, optamos pela classificação em nível semântico, dada a ênfase da questão ao sentido resultante da alteração.

Apresentadas as especificidades dos procedimentos classificatórios quanto ao nível de análise linguístico-gramatical, seguimos com as especificações quanto à abordagem nas questões objetivas.

4.5.4.2.3 Identificação da abordagem nas questões objetivas

Um dos objetivos deste estudo consiste em distinguir o tratamento dos conteúdos das questões objetivas a partir da distinção entre *abordagens*. Já dissemos na ocasião de apresentação da identificação dos programas de estudo que nossa opção inicial de distinção entre as abordagens *tradicional*, *formal* e *sociodiscursiva* passou por uma reorganização em razão da ausência de dados para a abordagem formal. Aqui também, no tratamento das questões objetivas, não foram identificados dados para essa abordagem, de modo que seguimos a perspectiva de *continuum* anteriormente adotada nos programas de estudo para a relação entre a *abordagem tradicional* e a *abordagem sociodiscursiva*.

Também já dissemos que por abordagem tradicional compreendemos o tratamento dos conteúdos linguísticos a partir de prescrições normativas de tradição gramatical greco-latina, cuja ênfase recai na exploração de ideais de correção linguística e em aspectos classificatórios e terminológicos. Por sua vez, entendemos por abordagem sociodiscursiva o tratamento dos conteúdos linguísticos a partir da reflexão acerca da dimensão social e discursiva da língua, cuja ênfase recai nos efeitos de sentido e na situação de comunicação, incluídas as reflexões sobre norma e variedades linguísticas.

A fim de clarificar a distinção operacionalizada entre abordagem tradicional e abordagem sociodiscursiva, cabe uma apresentação exemplificativa de questões cujo tratamento é orientado, respectivamente, por cada uma das abordagens:

Figura 43 – Questão ilustrativa de abordagem tradicional

20 As formas verbais “Acesse”, “conheça” e “consulte” caracterizam-se por uma uniformidade na flexão de modo e de pessoa.

Fonte: Questão objetiva S28_CBP29_2019_20. Gabarito: Certo.

A questão apresentada é um clássico exemplo de abordagem tradicional. Sua análise exige o reconhecimento de uniformidade da flexão verbal de modo e de pessoa de três verbos distintos. É preciso reconhecer que os verbos destacados estão conjugados na terceira pessoa do modo imperativo. Embora não se solicite identificação taxonômica do modo e da pessoa, o

candidato deve mobilizar seu conhecimento classificatório a fim de reconhecer e julgar a assertiva.

É relevante ressaltar que a classificação do conteúdo da questão como abordagem tradicional nem sempre precisa de um tratamento terminológico. Um bom exemplo é apontado na questão seguinte:

Figura 44 – Questão com abordagem tradicional sem tratamento classificatório

7

Na primeira linha do texto 1, o termo “leitor” aparece entre vírgulas pela mesma razão que elas são empregadas em:

- (A) “Há uma famosa observação do primeiro-ministro Chou En-Lai, muito citada, que traduz essa noção singular do tempo”;
- (B) “Em certa ocasião, no início dos anos 1970, um jornalista estrangeiro lançou a pergunta...”;
- (C) “Qual é afinal, primeiro-ministro, a sua avaliação da Revolução Francesa?”;
- (D) “Recentemente, li aqui na China que essa célebre resposta foi um simples mal-entendido”;
- (E) “É um país que tem coesão e rumo, como notou o meu colega de coluna neste jornal Cristovam Buarque...”.

Fonte: Questão objetiva S02_FGV02_2010_07. Gabarito: alternativa C.

A questão explora a replicação de um emprego de vírgula em decorrência do isolamento do apostro apresentado no texto ligado à questão. A questão em si não faz menção a regras de uso da vírgula, nem ao termo “apostro”, no entanto, a compreensão da questão requer uma análise tradicional das estruturas sintáticas e do conhecimento normativo quanto ao emprego das convenções gramaticais do uso da vírgula.

Vejamos um outro exemplo:

Figura 45 – Questão com abordagem tradicional sem tratamento classificatório (ii)

7. Os verbos que exigem o mesmo tipo de complemento estão empregados nos segmentos transcritos em:
- (A) *A vida é triste e complicada. // ... mergulhemos de corpo e alma no cafezinho.*
 - (B) *... alguém dará o nosso recado sem endereço. // A vida é triste e complicada.*
 - (C) *Tinha razão o rapaz... // Depois de esperar duas ou três horas...*
 - (D) *Para quem espera nervosamente... // Depois de esperar duas ou três horas...*
 - (E) *Tinha razão o rapaz... // ... mergulhemos de corpo e alma no cafezinho.*

Fonte: Questão objetiva: S05_FCC07_2011_07. Gabarito: alternativa C.

A questão explora a transitividade verbal a partir do reconhecimento da uniformidade na transitividade verbal das unidades apresentadas em paralelo. Para a realização da questão se faz necessário o reconhecimento mínimo acerca da noção de complemento e transitividade verbal, incluindo o reconhecimento do verbo na estrutura oracional.

Em sequência, apresentamos mais uma questão prototípica para a abordagem tradicional, porém em um formato diferente:

Figura 46 – Questão com abordagem tradicional sem tratamento classificatório (iii)

7. A alternativa redigida em conformidade com a norma-padrão escrita é:
- (A) *Tinha mania de imputar nos outros as ações que ela mesma praticava irrefletidamente, e por isso, ao suporem que faria o mesmo naquele dia, acusaram-lhe antecipadamente de malediscência.*
 - (B) *Conclusões as mais absurdas possível foram endossadas por muitos pesquisadores de renome, os quais todos esperavam, com justiça, perspicácia e bom senso.*
 - (C) *Enfatizou que nada contribue mais para o desânimo da categoria do que ver o jornalismo impresso hoje desmoralizado e rendido perante às redes sociais e novas mídias.*
 - (D) *Se ele vir de avião, chegará antes do tempo previsto, mas, ninguém há de considerá-lo empecilho para que se dê continuidade aos preparativos da festa em sua própria homenagem.*
 - (E) *De todas as atividades prazerosas, as que mais surtiam efeito positivo sobre o ânimo dos adolescentes eram as que concretizavam a intenção de levantar fundos para instituições beneficentes.*

Fonte: Questão objetiva S12_FCC14_2014_07. Gabarito: alternativa E.

Nesta última questão, há um movimento de análise do texto do ponto de vista da expressão escrita, em sua modalidade formal, sem que se explicita ou solicite conhecimento acerca da rede taxonômica ou classificatória da gramática tradicional. Ao mesmo tempo, não há reflexão em torno de efeitos de sentido ou da dimensão social e discursiva da língua, o que também afasta a questão da abordagem sociodiscursiva. Neste padrão de questão, há um trabalho com o eixo da norma na medida que a análise das assertivas é direcionada por um fio analítico tradicional normativo que implica o reconhecimento de empregos autorizados e empregos interditados pela norma-padrão.

De modo semelhante, e a partir de um enunciado bem mais prescritivo, ilustramos um padrão de questão bem semelhante, cujo foco também é a “correção”. Vejamos:

Figura 47 – Questão com abordagem tradicional

10. Está correta a seguinte frase:
- (A) Já está inserto na obra o trecho em que ele afirma acreditar muito na água que considera benta, pois diz que, tendo sido benzida em dia de muito fervor, é miraculosa.
 - (B) Urge, e ninguém discorda disso, as medidas já anunciadas, porém se o secretário dispuser de imediato de toda a verba prometida, poderá haver problemas mais à frente.
 - (C) Tratam-se de advertências as mais singulares, entre elas a que incita os cidadãos a que remediem por si só os danos cuja reparação está legalmente sob o dever do estado.
 - (D) O presidente advertiu Vossa Excelência para que não deixeis passar o prazo previsto no acordo, caso em que sereis responsabilizado legalmente pelo decurso.
 - (E) Tenho exausto minhas forças nesse pretencioso projeto, mas nem que consiga o octagésimo lugar no concurso, que é o último, espero vê-lo analisado.

Fonte: Questão objetiva S04_FCC05_2011_10. Gabarito: alternativa A.

De um modo ainda mais incisivo, o enunciado parte da ideia de correção. As alternativas trazem interdições quanto a diversos aspectos linguísticos, a exemplo das interdições observadas nas alternativas: *transitividade e regência verbal, concordância verbal*, emprego de *pronome* e *grafia*.

Por sua vez, ilustramos a abordagem sociodiscursiva a partir da questão que segue, cujo foco é a identificação do propósito comunicativo do autor do texto, a partir das suas escolhas linguísticas:

Figura 48 – Questão ilustrativa de abordagem sociodiscursiva

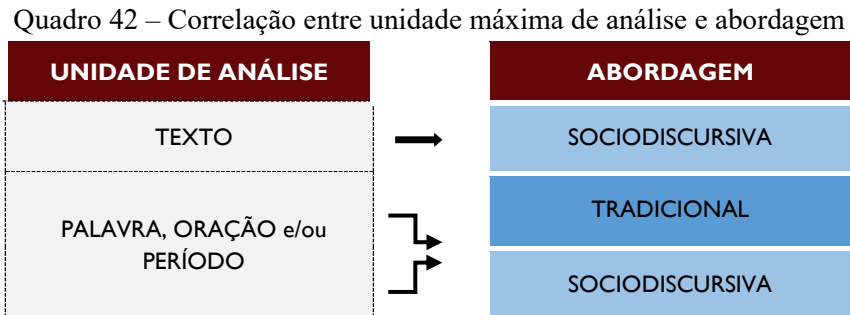
11 O autor constrói seu texto de forma a se aproximar do leitor, o que explica, por exemplo, o emprego da primeira pessoa do singular no segundo período e o do imperativo no quarto.

Fonte: Questão objetiva S03_CBP06_2011_11. Gabarito: Certo.

A questão exemplificada parte do texto como unidade privilegiada de análise para refletir acerca do emprego de elementos linguísticos. Ainda que não possamos falar em abordagem sociodiscursiva em um sentido *stricto sensu*, que considere ou simule uma situação comunicativa em uma dimensão interacional, em um contexto comunicativo historicamente situado, podemos perceber uma abordagem sociodiscursiva *lato sensu*, cuja preocupação é o propósito comunicativo pretendido pelo autor do texto a partir das suas escolhas linguísticas.

Com o propósito de distinguir a abordagem com maior segurança teórica e metodológica, adotamos critérios minimamente objetivos para nortear a análise das questões objetivas, de modo análogo ao operacionalizado em relação aos programas de estudo. Assim, nossa análise foi norteadas segundo três aspectos: (i) *nível de alcance referencial*, (ii) *natureza dos elementos explorados* e (iii) *foco da questão*.

Por *nível de alcance referencial* entendemos, conforme já especificado em momento anterior, a unidade máxima de análise linguística, como palavra, oração, período ou texto. Desse modo, buscamos identificar em cada questão objetiva a unidade da língua focada. Identificada a unidade, as correlacionamos às abordagens, conforme esquema representado no quadro a seguir:



Fonte: Elaboração própria (2024).

Consoante o exposto, questões objetivas cuja unidade de análise centrava-se no texto foram relacionadas à abordagem sociodiscursiva. Questões objetivas cujas unidades de análises centravam-se na palavra, oração e/ou período foram relacionadas a qualquer das abordagens a depender de um segundo elemento, o foco. Classificamos como abordagem tradicional quando o foco da questão era a norma e a metalinguagem e classificamos como abordagem sociodiscursiva quando o foco da questão eram os usos.

Dadas as relações expostas, para uma questão ter sido classificada como abordagem tradicional, a análise da situação explorada não ultrapassou o escopo do período, dado este ser a unidade máxima de alcance explicativo da gramática tradicional. Um bom exemplo de uma questão com escopo restrito ao período é a questão que segue:

Figura 49 – Questão restrita ao limite do período

- 18** Para se realçar “mecanismos de monitoração” (l.2), em vez de “regime trabalhista” (l.1), poderia ser usada a voz passiva, escrevendo-se **são instituídos** em vez de “institui” (l.2), sem que a coerência entre os argumentos e a correção gramatical do texto fossem prejudicadas.

Fonte: Questão objetiva S01_CBP01_2010_18. Gabarito: Certo.

A questão apresentada acima explora o conteúdo *voz verbal* e a sua avaliação demanda um escopo de análise restrito ao limite do período. A análise pontual do primeiro período do texto se mostra suficiente para a compreensão e a resolução da questão.

Por sua vez, a abordagem sociodiscursiva amplia seu escopo de análise para unidades como o parágrafo e o texto. Uma questão de nível textual pode ser ilustrada com a questão apresentada na figura que segue:

Figura 50 – Questão extensiva ao nível textual

- 2**
O texto se classifica como
(A) narrativo.
(B) injuntivo.
(C) descritivo.
(D) dissertativo.
(E) epistolar.

Fonte: Questão objetiva S04_FGV04_2011_02. Gabarito: alternativa D.

A classificação da *tipologia* predominante se faz mediante análise tipológica das sequências do texto, em sua totalidade.

Foram classificadas, ainda, como abordagem sociodiscursiva questões que exploram unidades menores que o texto, desde que a consideração do texto, contexto e/ou usos tenha sido indispensável ao julgamento da questão. A título de exemplo, apresentamos a questão que segue:

Figura 51 – Questão sociodiscursiva

- 19** O uso das formas verbais “ergue” (ℓ.11) e “Revira” (ℓ.12), denotativas de movimento, indica a recuperação física do personagem, decorrente da retomada da “ânsia de viver” (ℓ.7).

Fonte: Questão objetiva S11_CBP15_2014_19. Gabarito: Errado.

A questão explora o emprego de duas formas verbais, ou seja, dois recursos linguísticos empregados a favor de um propósito comunicativo retratado na trama do texto. O julgamento da assertiva quanto aos empregos dos dois termos perpassa inevitavelmente a análise do texto e contexto.

A fim de apontar a diversidade de unidades linguísticas exploradas nas questões objetivas, recortamos diferentes formas observadas ao longo do nosso *corpus*, tais quais as apresentadas logo abaixo:

Quadro 43 – Diversidade de unidades linguísticas e terminologias empregadas nos enunciados das questões

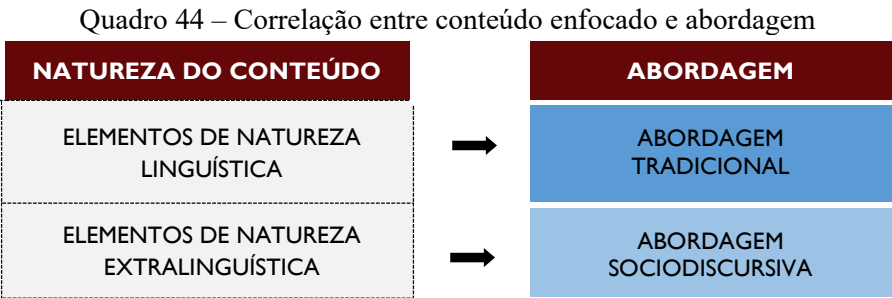
ENUNCIADO	QUESTÃO
A palavra abaixo, retirada do texto 1, que apresenta um processo	S02_FGV02_2010_11
12. Assinale a alternativa cujo termo sublinhado desempenha uma função textual diferente de todas as demais.	S07_FGV07_2012_12
Está traduzida corretamente a seguinte expressão do texto:	S03_FCC04_2011_02
O segmento em destaque na frase acima exerce a mesma função sintática que o elemento grifado em:	S08_FCC10_2013_06
4 A oração iniciada por “ao dar vazão” (ℓ.10) apresenta uma causa para o homem deparar-se “com seus limites” (ℓ.13).	S01_CBP01_2010_04
7 A forma verbal “Há” (ℓ.16) poderia ser substituída por Existe sem que houvesse prejuízo para a correção gramatical do período .	S09_CBP13_2014_07

Considerado o fragmento acima transcrito, entende-se corretamente que Humberto Werneck	M03_FCC04_2011_03
No trecho acima, empregou-se corretamente a forma PORQUE. Assinale a alternativa em que NÃO se tenha obedecido às regras de seu emprego.	S03_FGV03_2010_05
No segmento acima, o verbo “gostar” está empregado exatamente com a mesma regência com que está empregado o verbo da seguinte frase:	M03_FCC04_2011_10
No excerto acima, o autor	M04_FCC05_2011_05
A alternativa em que o significado do elemento sublinhado está indicado corretamente é:	S09_FGV10_2013_07
O segundo parágrafo do texto 1 começa por “Coesão e rumo”, seguido de ponto. Tal pontuação tem como função:	S02_FGV02_2010_06
De acordo com as ideias do texto ,	M02_CBP05_2011_10

Fonte: Elaboração própria (2024).

Entre as distintas formas empregadas para fazer referência às unidades, os exemplos apontam: *palavra, termo, expressão, frase, oração, período, fragmento, trecho, segmento, excerto, elemento, parágrafo* e *texto*. As distintas formas de nomear a unidade de análise proposta nas questões indicam diferentes unidades exploradas, porém não determinam necessariamente afiliações ou compromissos teóricos assumidos pelas bancas.

Por *natureza dos elementos explorados*, o segundo critério, entendemos a natureza do conteúdo focado na questão objetiva, a partir da distinção entre a exploração de elementos linguísticos e de elementos extralinguísticos, consoante representado no quadro seguinte:



Fonte: Elaboração própria (2024).

A abordagem tradicional tem como foco o elemento linguístico do ponto de vista da forma linguística, em uma dimensão puramente linguística, frasal; a abordagem sociodiscursiva considera a exploração de elementos extralinguísticos, contextuais, acrescido das intenções comunicativas, da adequabilidade linguística e dos efeitos de sentido. A distinção entre ambas as perspectivas pode ser observada, de forma mais evidente, nos exemplos que seguem:

Figura 52 – Questão com foco na dimensão linguística

14

Nesse sentido, se a evasão tributária é uma doença social, seu combate ou tratamento não pode ficar restrito aos seus agentes; é necessário o envolvimento de toda a sociedade.
(L.61-64)

Assinale o termo que **NÃO** poderia ser colocado após o ponto e vírgula sob pena de provocar grave alteração de sentido.

- (A) portanto,
- (B) não obstante,
- (C) logo,
- (D) nesse sentido,
- (E) assim,

Fonte: Questão objetiva S05_FGV05_2011_14. Gabarito: alternativa B.

Enquanto a questão ilustrada na figura acima se centra em aspectos linguísticos, mediante o emprego de conjunção que mantenha o sentido original, a questão abaixo se centra em aspectos extralinguísticos. Vejamos:

Figura 53 – Questão com foco na dimensão extralinguística

- 14** Ao utilizar formas típicas da linguagem oral e coloquial, produzindo um texto com tom predominantemente informal, o autor aproxima-se do leitor.

Fonte: Questão objetiva S02_CBP05_2011_14. Gabarito: Errado.

Diferentemente do exemplo anterior, a questão apresentada na figura imediatamente acima explora elementos de natureza extralinguística mediante reflexão acerca de propósitos comunicativos na escolha do registro informal.

Por *foco da questão*, terceiro e último critério empregado na delimitação da abordagem, entendemos o propósito principal explorado na questão objetiva, cuja ênfase recai na norma ou na metalinguagem, de um lado; na variação ou nos usos, de outro, conforme ilustrado:

Quadro 45 – Correlação entre propósito da questão e abordagem

ÊNFASE DA QUESTÃO		ABORDAGEM
NORMA e METALINGUAGEM	→	ABORDAGEM TRADICIONAL
VARIAÇÃO e EFEITOS DE SENTIDOS	→	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA

Fonte: Elaboração própria (2024).

À abordagem tradicional foram correlacionadas as duas faces da gramática tradicional: de um lado, a norma; de outro, a metalinguagem empregada para fazer referência aos fenômenos linguísticos, ao conhecimento terminológico da NGB e aos conceitos a ela relacionados. À abordagem sociodiscursiva foi correlacionada, de um lado, a reflexão em torno dos usos e adequabilidade linguística; de outro, a percepção dos efeitos de sentido. Podemos perceber essa distinção nas questões a seguir apresentadas. Em ordem: uma questão classificada como abordagem tradicional, com foco na norma; uma questão classificada como abordagem tradicional, com foco na metalinguagem; uma questão classificada como abordagem sociodiscursiva, com foco na variação; e uma questão classificada como abordagem sociodiscursiva, com foco nos efeitos de sentido:

Figura 54 – Questão abordagem tradicional com foco na norma

7. A alternativa redigida em conformidade com a norma-padrão escrita é:

(A) Tinha mania de imputar nos outros as ações que ela mesma praticava irrefletidamente, e por isso, ao suporem que faria o mesmo naquele dia, acusaram-lhe antecipadamente de malediscência.

(B) Conclusões as mais absurdas possível foram endossadas por muitos pesquisadores de renome, os quais todos esperavam, com justiça, perspicácia e bom senso.

(C) Enfatizou que nada contribue mais para o desânimo da categoria do que ver o jornalismo impresso hoje desmoralizado e rendido perante às redes sociais e novas mídias.

(D) Se ele vir de avião, chegará antes do tempo previsto, mas, ninguém há de considerá-lo empecilho para que se dê continuidade aos preparativos da festa em sua própria homenagem.

(E) De todas as atividades prazerosas, as que mais surti- am efeito positivo sobre o ânimo dos adolescentes eram as que concretizavam a intenção de levantar fundos para instituições beneficentes.

Fonte: Questão objetiva S12_FCC14_2014_07. Gabarito: alternativa B.

A questão apresentada explora o viés normativo da língua a partir da proposta de identificação da assertiva redigida de acordo com a norma-padrão escrita. Afora esse enunciado, são comuns para a abordagem tradicional enunciados prescritivistas como os apresentados abaixo:

Quadro 46 – Enunciados com ênfase na correção

ENUNCIADO	QUESTÃO
15. Está redigida de modo claro e em conformidade com o padrão culto escrito a seguinte frase:	S03_FCC04_2011_15
9. A frase redigida de modo claro e condizente com o padrão culto escrito é:	S04_FCC05_2011_09
14. É preciso CORRIGIR a má estruturação da seguinte frase:	S10_FCC11_2013_14
4. Está clara e correta a redação deste livre comentário sobre o texto:	S11_FCC12_2013_04
19. A frase inteiramente correta é:	M01_FCC01_2010_19
19. Dentre as frases abaixo, a que está redigida de modo claro e correto é:	M03_FCC04_2011_19
20. É clara e correta a seguinte redação:	M03_FCC04_2011_20
9. O período redigido com lógica, clareza e correção é:	M09_FCC14_2014_09
19. Dentre as frases abaixo, a que está redigida de modo claro e correto é:	M03_FCC04_2011_19
10. Está correta a redação do seguinte comentário:	M13_FCC26_2018_10

Fonte: Elaboração própria (2024).

Como se vê, são enunciados que focam a correção das assertivas em relação ao padrão normativo da língua. No perfil de questões apresentadas há indicativos de formas mais prescritivistas a partir de termos como *claro*, *correto*; assim como de formas mais abrandadas, como *conformidade com o padrão culto*, *condizente com o padrão culto*, *adequado*, *inadequado*, *de acordo com as normas gramaticais*. São enunciados que diferem dos abaixo apresentados:

Quadro 47 – Enunciados neutros

ENUNCIADO	QUESTÃO
A respeito do período acima e sua relação com o texto, analise as afirmativas a seguir:	S04_FGV04_2011_06
Em relação aos significados e às estruturas linguísticas do texto acima, julgue os itens a seguir.	M01_CBP01_2010_01
A respeito do trecho acima, analise as afirmativas a seguir:	M01_FGV04_2011_08
Em relação ao período acima, analise as afirmativas a seguir:	S04_FGV04_2011_13
A respeito da estrutura do texto e suas ideias, analise as afirmativas a seguir:	S05_FGV05_2011_05

Fonte: Elaboração própria (2024).

Nestes perfis de questões apresentadas, há uma completa supressão de termos que direcionem para uma concepção específica de língua, ou mesmo para um contexto.

A fim de ilustrarmos uma abordagem tradicional com foco na metalinguagem, recuperamos a questão que segue:

Figura 55 – Questão tradicional com foco na metalinguagem

QUESTÃO 8

Assinale a opção na qual a palavra apresentada no texto **CG1A01BBB** classifica-se, do ponto de vista morfosintático, como advérbio.

- A** “historicamente” (ℓ.13)
- B** “modo” (ℓ.15)
- C** “intenso” (ℓ.30)
- D** “muitas” (ℓ.1)
- E** “quando” (ℓ.11)

Fonte: Questão objetiva 08, S15_CBP19_2016_08. Gabarito: alternativa A.

A questão acima apresentada explora o advérbio a partir do comando explícito de assinalar a alternativa cujo termo se classifica como advérbio. Para responder à questão é necessário dominar a terminologia e a classificação da conhecida divisão das palavras em classes (classes de palavras).

Inversamente proporcionais à abordagem presente nas duas questões apresentadas, seguem exemplos para questão com abordagem sociodiscursiva com foco na variação e questão sociodiscursiva com foco nos efeitos de sentido, nessa ordem:

Figura 56 – Questão sociodiscursiva com foco na variação

QUESTÃO 8

A forma “xópi” representa

- (A) a forma gráfica autorizada equivalente a *shopping*.
- (B) a tradução literal do inglês *shopping*.
- (C) uma tentativa de grafar a pronúncia de *shopping*.
- (D) uma pronúncia popular do inglês *shopping*.
- (E) uma adaptação culta do inglês *shopping*.

Fonte: Questão objetiva S11_FGV13_2014_08. Gabarito: alternativa C.

A questão explora a tentativa de representação gráfica do termo *shopping* a partir da sua pronúncia (“xópi”). Do modo como está sendo abordada, a questão caminha na direção de compreender o uso do termo e não da interdição da forma.

No que diz respeito à exemplificação de questão com foco nos efeitos de sentido, segue abaixo uma questão:

Figura 57 – Questão com foco nos efeitos de sentido

- 17 A escassez de verbos nas duas primeiras frases do texto e o uso de forma verbal na voz passiva realçam a situação de imobilidade e fragilidade do personagem em foco.

Fonte: Questão objetiva S11_CBP15_2014_17. Gabarito: Certo.

A reflexão em torno do uso mitigado de *verbos* acrescido do emprego da *voz verbal* parece corroborar a preocupação com aspectos da situação comunicativa. Para esse perfil de questão, foi bastante comum enunciados conforme os apresentados em sequência:

Quadro 48 – Enunciados com menção ao contexto

ENUNCIADO	QUESTÃO
Considerando-se o contexto e a construção do texto, observa-se que	S19_FCC26_2018_08
Considerado o contexto, o segmento com valor concessivo está em:	M14_FCC28_2019_06

Considerando-se o contexto, deve-se entender que o segmento	S05_FCC07_2011_13
Considerando-se o contexto, traduz-se adequadamente o sentido de um segmento em:	S01_FCC02_2010_12
Respeitando-se o contexto, traduz-se adequadamente o sentido de um segmento do texto em:	S21_FCC28_2019_03

Fonte: Elaboração própria (2024).

Ao tempo que os enunciados semelhantes ao perfil acima apresentado parecem apontar uma abertura para a consideração de um contexto, elemento importante para se pensar a abertura a aspectos mais próximos à abordagem sociodiscursiva, observamos que esse contexto fica restrito ao cotexto e limita sentidos autorizados pelo elaborador.

O estabelecimento de critérios para a distinção entre as abordagens também perpassou a reflexão acerca do conhecimento explícito no comando da questão e o conhecimento que, de fato, o candidato precisa mobilizar para responder as questões. Para percebermos esse critério, ainda que a questão mencione a atenção a determinado nível ou dimensão, este só foi considerado na análise se, de fato, o elemento tenha se mostrado produtivo na resolução da questão. Para termos uma ideia mais clara dessa decisão metodológica, ilustramos com o exemplo que segue (acrescido de fragmento do texto-base, em cor verde):

Figura 58 – Questão ilustrativa da finalidade da questão

13 A correção gramatical e a coerência do texto seriam preservadas, caso as formas verbais “possa formar” (l.9) e “instaurar” (l.10) fossem substituídas, respectivamente, por **forme e instaure**.

penal e de sua autoria. Em outras palavras, o inquérito policial
7 é um procedimento policial que tem por finalidade construir
um lastro probatório mínimo, ensejando justa causa para que
o titular da ação penal possa formar seu convencimento, a
10 *opinio delicti*, e, assim, instaurar a ação penal cabível. Nessa
linha, percebe-se que o destinatário imediato do inquérito
policial é o Ministério Público, nos casos de ação penal
13 pública, e o ofendido, nos casos de ação penal privada.

Fonte: Questão objetiva S12_CBP16_2015_13. Gabarito: Certo.

No exemplo ilustrado na figura apresentada, além da menção à correção gramatical, há menção à “coerência do texto”. Desse exemplo decorre a reflexão em torno do emprego desmedido de terminologias que podem estar sendo propagadas como abordagens inovadoras

sem que haja, de fato, um trabalho com a categoria. Embora a questão pareça desejar transparecer uma abordagem gramatical atualizada às novas abordagens, neste e nos demais casos similares ao exemplo, há uma redução a uma abordagem tradicional, pois a avaliação quanto à substituição das formas alternativas – nesta questão e em outros exemplos similares –, não compromete a unidade de sentido do texto. Claramente, a proposta da questão se fundamenta na avaliação do paralelismo entre as formas gramaticais.

Para melhor esclarecer e até definir os limites da classificação aqui proposta, relacionamos cada um dos critérios estabelecidos a cada uma das abordagens observadas, no quadro-síntese abaixo:

Quadro 49 – Aspectos considerados na distinção entre as abordagens

ASPECTOS CONSIDERADOS	ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA
NÍVEL DE ALCANCE REFERENCIAL	A questão contempla conhecimentos linguístico-gramaticais circunscritos ao limite do período (palavra, oração e período).	A questão contempla prioritariamente conhecimentos linguísticos no nível do parágrafo e do texto, podendo contemplar elementos menores, como palavra, oração e período.
NATUREZA DOS ELEMENTOS EXPLORADOS	A questão explora elementos de natureza estritamente linguística, em sua imanência.	A questão explora elementos de natureza extralinguística (contextuais), a partir de um viés interacional ou mesmo do ponto de vista da forma (isto é, da estrutura). Também pode explorar elementos de natureza linguística (cotextual) quando focaliza relações entre unidades frasais.
FOCO DA QUESTÃO	A questão tende a focar o trabalho com a prescrição e correção gramatical; também pode explorar a dimensão descritiva da língua. A questão tende a focar a metalinguagem, de modo que sua análise tende à exploração do domínio de categorias da NGB, em termos terminológicos, classificatórios e conceituais.	A questão tende a focar a reflexão em torno da dimensão social e discursiva da língua e da adequabilidade linguística; A questão tende a focar o trabalho com os efeitos de sentido decorrentes dos empregos linguísticos nas diversas situações de comunicação e as intenções comunicativas.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Conforme já mencionado, embora necessária aos fins pretendidos, a distinção entre conteúdo e abordagem não deve ser entendida como uma formulação que situa as categorias

em posições fundamentalmente opostas entre si, muito embora precisem ser apresentadas como categorias diferentes. Ao contrário, conteúdo e abordagem são categorias interligadas, de modo que a definição de uma das categorias pode, inclusive, direcionar a classificação da outra. Essa interdependência pode ser ilustrada a partir da questão abaixo apresentada, na qual a abordagem define o conteúdo:

Figura 59 – Questão cuja abordagem define o conteúdo

- 5 No texto, a noção do familiar contrapõe-se à ideia do novo e do desconhecido e é referida por expressões como “dependência” (l.6), “conformismo” (l.7), “terra firme” (l.12), “reproduzir” (l.26), “repetir” (l.27) e “fidelidade à tradição” (l.28), entre outras.

Fonte: Questão objetiva S02_CBP05_2011_05. Gabarito: Certo.

A questão explora o significado de várias expressões interligadas semanticamente no texto, as quais contribuem para a construção de uma ideia mais geral. A exploração da significação em nível textual autoriza a classificação na abordagem sociodiscursiva e a descrição do conteúdo como “coesão” por associação, ao tempo que desautoriza a relação com outros conteúdos vinculados à tradição, como “significado de palavras e/ou expressões” ou “vocabulário”, ambos restritos ao nível da palavra e típicos de uma abordagem tradicional. Observamos que a questão não se restringe ao trabalho com o vocabulário, pois não é uma abordagem de palavras isoladas. Mais que isso, há um trabalho de significação vinculado a toda rede semântica estabelecida no texto que recupera a ideia do “familiar”, colaborando para a aproximação e construção da unidade de sentido do texto.

De forma inversa, observamos situações em que o conteúdo define a abordagem. Como exemplo, podemos mencionar uma questão que explora o conteúdo *coesão textual*, um construto teórico desenvolvido no escopo da Linguística Textual. A questão apresentada a seguir ilustra a situação:

Figura 60 – Questão cujo conteúdo define a abordagem

- 3 A expressão “dessas duas palavras” (l.11), como comprovam as ideias desenvolvidas no parágrafo em que ela ocorre, remete não aos dois vocábulos que imediatamente a precedem — “mais-valia” (l.8) e “inconsciente” (l.9) —, mas, sim, a “fetichismo” (l.7) e “alienação” (l.8).

Fonte: Questão objetiva S04_CBP07_2012_03. Gabarito: Certo.

O conteúdo *coesão textual* autoriza a classificação como abordagem sociodiscursiva ao tempo que desautoriza a classificação como abordagem tradicional.

Dois últimos aspectos devem ser apresentados. Sempre que os conteúdos se relacionam a tradições de pesquisa de base sociodiscursiva, as questões são classificadas como abordagem sociodiscursiva. Não quer dizer que essa abordagem seja condizente com uma abordagem sociodiscursiva efetivamente interacional. Observamos que alguns conteúdos de base sociodiscursiva foram explorados a partir de uma perspectiva “da forma” (isto é, da estrutura), como se verifica na questão abaixo:

Figura 61 – Questão ilustrativa de abordagem sociodiscursiva do ponto de vista da forma

1

O texto 1 pode ser incluído no gênero textual do depoimento pessoal; tomando por base o primeiro parágrafo desse texto, NÃO se inclui entre suas características:

- (A) a presença marcante da 1ª pessoa do singular;
- (B) a busca da interação com os leitores do jornal;
- (C) a importância dada à opinião pessoal do enunciador;
- (D) a preferência por temas de sensibilidade;
- (E) a preocupação com a certeza dos dados veiculados.

Fonte: Questão objetiva S02_FGV02_2010_01. Gabarito: alternativa E.

A questão apresentada ilustra a exploração do conteúdo *gênero textual* a partir das características prototípicas do gênero depoimento, que devem ser observadas no primeiro parágrafo do texto. Diferentemente do que se poderia esperar, não se enfatiza o caráter sociocomunicativo do gênero depoimento ou as suas propriedades funcionais. Questões como essa revelam que até mesmo as questões que tratam de conteúdos sociodiscursivos, por vezes, passam por um processo de simplificação didática que acabam empobrecendo a abordagem do conteúdo. Trata-se da formalização dos gêneros para fins classificatórios e didáticos.

Essa reflexão nos direciona para outra opção levantada para se pensar a natureza da abordagem empregada na classificação dos conteúdos: a relação forma vs. interação. Embora bastante evocadas para caracterizar traços da tradição e do movimento sociodiscursivo, a distinção entre uma dimensão formal (isto é, estrutural) e uma dimensão interacional não se sustentou na análise concreta dos conteúdos presentes nos *programas de estudo* dos editais e nas *questões objetivas* das provas, dada a percepção de que a exploração de aspectos formais não constitui uma propriedade exclusiva da abordagem tradicional. Foi preciso considerar, também na dimensão sociodiscursiva, o componente formal presente na manifestação linguística. Adotar a dicotomização “formal-interacional” seria dicotomizar equivocadamente

a ideia de que o formal estaria para o tratamento linguístico tradicional e que o interacional estaria para o tratamento linguístico sociodiscursivo, quando na verdade o componente formal se faz presente em ambas as perspectivas.

Notamos, ainda, a presença de questões que lidam com *coesão*, mas em uma abordagem interfrástica, da forma (isto é, da estrutura), pensando na organização do ponto de vista cotextual, sem considerar nenhuma questão de efeito de sentido, de interação e de contexto. Esse perfil de questão que mencionamos analisa o funcionamento do texto, mas em uma perspectiva da forma (isto é, da estrutura), sem considerar outras questões para além de unidades limitadas ao nível da frase. Observamos que há questões em que não há um interacionismo a serviço da leitura ou da escrita, mas, ainda assim se trata de uma abordagem sociodiscursiva. Os exemplos que seguem ilustram o pensamento que mencionamos:

Figura 62 – Questão com abordagem sociodiscursiva sem interacionismo

- 9** O termo “Essa descrição” (ℓ.18) refere-se apenas ao que está expresso na primeira oração do período que o antecede.

Fonte: Questão objetiva S04_CBP07_2012_09. Gabarito: Certo.

Vejamos um outro exemplo:

Figura 63 – Questão com abordagem sociodiscursiva sem interacionismo (ii)

No que se refere aos aspectos linguísticos e às ideias do texto acima, julgue os próximos itens.

- 9** O vocábulo “aquela” (ℓ.2) refere-se à expressão “nova classe média brasileira” (ℓ.1-2).

Fonte: Questão objetiva S09_CBP13_2014_09. Gabarito: Certo.

As duas questões lidam com a dimensão sociodiscursiva em uma perspectiva bastante limitada e do ponto de vista da estrutura. A relação no texto não acontece em razão de efeitos de sentido, mas da recuperação de referente por meio de vocábulos e expressões anafóricas. Ainda assim, ambas as questões foram classificadas como de abordagem sociodiscursiva.

Por fim, devemos apresentar o segundo aspecto. Este refere-se a nossa decisão metodológica em relação a um tipo específico de questão que trabalha a correção gramatical de frases ou períodos extraídos dos textos-base. O primeiro perfil desse tipo de questão enfatiza apenas a correção gramatical e pode ser exemplificado a partir da questão abaixo disposta:

Figura 64 – Questão com foco na correção gramatical

- 8** Sem prejuízo para a correção gramatical do texto, o período “Tal materialidade (...) época determinada” (l.32-36) poderia ser assim reescrito: O meio de comunicação, assim como as instituições responsáveis por reproduzir a cultura, é compreendido por essa materialidade, que, em um sentido amplo, abrange as relações entre meio de comunicação, instituições e hábitos mentais de certa época.

Fonte: Questão objetiva S05_CBP08_2012_08. Gabarito: Certo.

Dentro da nossa classificação, a questão acima recebeu a denominação *atividade de correção*, abordagem tradicional, dada a ênfase à correção gramatical do período.

O segundo perfil desse tipo de questão enfatiza a correção gramatical e o sentido. Ilustramos com a questão abaixo representada:

Figura 65 – Questão com foco na correção e no sentido

- 6** Mantendo-se a correção gramatical e os sentidos do texto, o último período poderia ser reescrito da seguinte forma: Considerando esses pressupostos como obviamente ligados a noção ocidental de dignidade humana, que se diferencia das de outras culturas, a pergunta a ser feita é: porque a universalidade dos direitos humanos é uma questão que tornou-se tão inflamadamente debatida?

Fonte: Questão objetiva S26_CBP27_2018_06. Gabarito: Errada.

Também a classificamos como *atividade de correção* – abordagem tradicional –, em razão do mesmo caráter normativo atribuído à unidade selecionada para análise.

Vale mencionar a diversidade de critérios conjugados à correção gramatical, como se pode notar nos enunciados logo abaixo apresentados:

Quadro 50 – Enunciados com ênfase na correção conjugada a outro elemento

ENUNCIADO	QUESTÃO
“Sem prejuízo das informações originais do texto e de sua correção gramatical”	S20_CBP22_2017_02
1 Sem prejuízo das informações originais do texto e de sua correção gramatical, o trecho “Abandonando os episódios sentimentais (...) larga e profundamente humano” (ℓ. 71 a 76) poderia ser reescrito da seguinte forma: Ao abandonar	
“Sem prejuízo dos sentidos e da correção gramatical”	S27_CBP28_2019_07
7 Sem prejuízo dos sentidos e da correção gramatical do texto, o trecho “O resto faz voar por cima de sua cabeça”	
“A correção gramatical e os sentidos do texto seriam preservados”	S23_CBP25_2018_11
11 A correção gramatical e o sentido do texto seriam preservados caso o período “Após quatro anos de trabalho, Turing	
“Mantendo-se a correção gramatical e os sentidos do texto”	S26_CBP27_2018_06
6 Mantendo-se a correção gramatical e os sentidos do texto, o último período poderia ser reescrito da seguinte forma:	
“Pode-se reconstruir com correção e coerência”	S01_FCC02_2010_14
Pode-se reconstruir com correção e coerência a frase	
“[...] com correção, sem contradizer a mensagem original”	S15_FCC21_2016_08
Essa frase está reescrita com correção, sem contradizer a mensagem original, em:	
“[...] nova, correta e coerente redação”	S18_FCC25_2018_03
3. Considerada no contexto, uma passagem do texto recebeu nova, coerente e correta redação em:	

Fonte: Elaboração própria (2024).

Um terceiro tipo de questão do mesmo perfil enfatiza apenas o sentido, como se nota na questão abaixo:

Figura 66 – Questão com foco no sentido

- 3 Seria mantido o sentido do texto caso o trecho “que proibem que uns prejudiquem aos outros” (ℓ. 12 e 13) fosse reescrito da seguinte forma: o que impossibilita que uns e outros se prejudiquem.

Fonte: Questão objetiva S26_CBP27_2018_03. Gabarito: Errado.

Diferentemente dos dois primeiros casos, este último foi classificado como *paráfrase* – abordagem sociodiscursiva –, em razão da questão centrar-se apenas na manutenção das relações de sentido estabelecidas na nova formulação.

Apresentados os procedimentos metodológicos e alguns gestos analíticos empregados na classificação das questões objetivas, resta-nos apresentar o modo com os dados referentes aos programas de estudo e às questões objetivas foram organizados.

4.5.4.3 Organização dos dados

Todos os conteúdos e questões foram analisados e classificados em arquivo digital. Para o registro do conteúdo, empregamos o nome do conteúdo por extenso, como *crase*, *pontuação*, *coesão* etc.; para a indicação dos níveis de análise linguístico-gramatical, empregamos as quatro primeiras letras minúsculas do alfabeto grego – alfa (α), beta (β), gama (γ) e delta (δ); para a definição da abordagem empregamos símbolos especiais – cerquilha (#) e arroba (@). A correspondência entre letras e símbolos com nível de análise e abordagem é apresentada em sequência:

Quadro 51 – Indicação do nível de análise linguístico-gramatical e da abordagem

NÍVEL DE ANÁLISE		ABORDAGEM	
FONÉTICO-FONOLÓGICO	α	TRADICIONAL	#
MORFOSSINTÁTICO	β		
SEMÂNTICO	γ	SOCIODISCURSIVA	@
TEXTUAL	δ		

Fonte: Elaboração própria (2024).

Fazendo uso dos recursos mencionados, os conteúdos e as questões objetivas foram classificados em conformidade com a descrição apresentada no quadro-síntese a seguir, consoante a classificação operacionalizada para o conteúdo *crase*:

Quadro 52 – Legenda empregada na classificação dos conteúdos

β crase#		
β	crase	#
Identifica o nível de análise da língua. Empregamos as letras gregas α , β , γ e δ (alfa, beta, gama e delta, respectivamente) para indicar, respectivamente, os níveis fonético-fonológico, morfosintático, semântico e textual.	Identifica o conteúdo a partir de uma terminologia comum às três bancas. Empregamos nomes como acentuação gráfica, pontuação, artigo, substantivo, concordância verbal, coesão etc.	Identifica o tratamento linguístico-gramatical a partir da distinção entre abordagem tradicional e sociodiscursiva. Empregamos os símbolos # e @ (cerquilha e arroba).

Fonte: Elaboração própria (2024).

A classificação contempla, em ordem, nível de análise de língua, conteúdo e abordagem. Para ilustrar o modo como organizamos os arquivos, apresentamos abaixo, a classificação operada para um programa de estudo e para uma questão objetiva qualquer:

Quadro 53 – Ilustração de avaliação operacionalizada com os programas de estudo

CP01_S01_CEB01_2010		
ITENS	CONTEÚDO	CLASSIFICAÇÃO
1	1. Compreensão e interpretação de textos	Compreensão de Texto
2	2. Tipologia textual	δ Tipo textual@
3	3. Ortografia oficial	α Ortografia#
4	4. Acentuação gráfica	α Acentuação gráfica#
5	5. Emprego das classes de palavras	β Classe de palavras#
6	6. Emprego do sinal indicativo de crase	β Crase#
7	7. Sintaxe da oração e do período	β Oração e período#
8	8. Pontuação	β Pontuação#
9	9. Concordância nominal e Verbal	β Concordância verbal# β Concordância nominal#
10	10. Regência nominal e Verbal	β Transitividade e regência verbal# β Transitividade e regência nominal#
11	Significação das palavras	γ Significado de palavras e expressões#

Fonte: Elaboração própria, com base em dados do certame CBP01_2010.

Observamos, na primeira coluna, os itens apresentados no edital, seguido da nossa classificação, e, na segunda coluna, a partir da disposição do nível de análise, conteúdo e abordagem para cada um dos conteúdos, exceto para o item compreensão de texto, observado em separado, como já dissemos.

Quanto às questões objetivas, a cópia de tela ilustra o modo como as organizamos e classificamos:

Figura 67 – Ilustração de avaliação operacionalizada com as questões objetivas

S08_CBP12_2013_08	8	A utilização do acento grave indicativo de crase em “quanto às reformulações educacionais e às mudanças” (l.11-12) justifica-se pelo emprego da preposição a , requerida por “quanto” — quanto a —, e do artigo definido, no plural, as , que precede “reformulações” e “mudanças”.	C	β Crase#

Fonte: Questão objetiva S08_CBP12_2013_08. Gabarito: alternativa C.

Os dois arquivos – referentes ao nível superior e nível médio – foram organizados em documento do Microsoft Office Word, em três colunas, contendo: identificação da questão a partir do seu código alfanumérico; apresentação da questão a partir de imagem de tela, acrescida da indicação do gabarito; classificação da questão consoante (i) nível de análise de língua, (ii) conteúdo e (iii) abordagem. A questão ilustrada na figura acima recebeu a classificação do conteúdo “crase”, explorada no nível morfo sintático (β), a partir de uma abordagem tradicional (#). Faz-se importante destacar que o emprego dos símbolos foi imprescindível na gestão dos dados, haja vista a necessidade de um recurso de filtro dos elementos observados.

Na classificação dos programas de estudo e das questões objetivas, empregamos os quatro níveis de análise linguístico-gramatical, já apresentados, e as duas abordagens (ver Quadro 51 – *Indicação do nível de análise linguístico-gramatical e da abordagem*). O quadro em sequência ilustra as possíveis combinações resultantes da interrelação entre os níveis de análise linguístico-gramatical e as abordagens:

Quadro 54 – Possibilidades de interrelação entre níveis de análise e abordagens para os programas de estudo

	FONÉTICO-FONOLÓGICO α	MORFOSSINTÁTICO β	SEMÂNTICO γ	TEXTUAL δ
TRADICIONAL #	α conteúdo#	β conteúdo#	γ conteúdo#	δ conteúdo#
SOCIODISCURSIVA @	α conteúdo@	β conteúdo@	γ conteúdo@	δ conteúdo@

Fonte: Elaboração própria (2024).

A reunião dos conteúdos e das questões a partir de uma terminologia comum às três bancas nos possibilitou uma análise comparativa e a consequente percepção de distintos padrões, seja no modo de mencionar o conteúdo, para os programas de estudo; seja no modo de construir os enunciados, ou nos objetos enfocados, nas questões objetivas.

Com a apresentação dos procedimentos metodológicos adotados, encerramos a delimitação do nosso “plano de estudo”, compreendido com base em Swiggers (2013, p. 48-49), como o conjunto de instrumentos e a agenda de pesquisa que constituem a base documental e o quadro analítico de uma investigação personalizada.

Apresentado todo percurso metodológico, decorrente da heterogeneidade do nosso *corpus* e da nossa questão de pesquisa, passemos ao capítulo seguinte, no qual expomos os achados referentes aos objetivos propostos com este estudo.

5 DISCUTINDO OS DADOS: TRATAMENTO DOS CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICO-GRAMATICAIS EM PROVAS DE CONCURSOS PÚBLICOS

Aos poucos, estabeleceu-se, nessa esfera, um forte círculo vicioso: os concursos dão como justificativas de seus programas a programação escolar; e as escolas justificam sua programação pelos programas dos concursos!

(Carlos Alberto Faraco, *Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?* 2006, p. 23).

Em consonância com o objetivo geral desta tese – *compreender o modo como têm sido abordados os conteúdos linguístico-gramaticais do campo disciplinar Língua Portuguesa nos concursos públicos nacionais, no decênio 2010 a 2019* – direcionamos nossa atenção ao desenvolvimento de sete seções.

A primeira seção (5.1) é dedicada à apresentação de alguns achados gerais relativos à constituição do *corpus*, notadamente à relevância da disciplina Língua Portuguesa nos concursos públicos, à distribuição dos certames por nível de escolaridade, à equivalência entre editais e à apresentação dos perfis de seleção.

A segunda, terceira, quarta e quinta seções estão voltadas ao desenvolvimento da frente que denominamos *linguística*. Na segunda seção (5.2), passamos à discussão do mapeamento dos conteúdos, níveis de análise e abordagens presentes nos programas de estudo dos editais e explorados nas questões objetivas das provas de língua portuguesa, consoante propomos nos objetivos de pesquisa *a* e *b*. Na terceira seção (5.3), observamos os movimentos de continuidade e descontinuidade das abordagens, consoante propomos no objetivo *c*. Na quarta seção (5.4), observamos as correspondências e divergências de conteúdos e abordagens entre os programas de estudo e as questões objetivas, em conformidade com o objetivo *d*. Na quinta seção (5.5), apresentamos os nossos achados em relação à presença dos programas de investigação de tradição sociodiscursiva na elaboração dos programas de estudo e das questões objetivas, em conformidade com o objetivo de pesquisa *e*.

A sexta e sétima seções, a partir de um viés mais social e político, estão voltadas ao desenvolvimento da frente que denominamos *sociopolítica*. Na sexta seção (5.6), recuperamos fatores sociopolíticos que explicam a atual configuração assumida pelos concursos públicos no decênio 2010-2019, em conformidade com o objetivo de pesquisa *f*. Na sétima seção (5.7), direcionamos nossa atenção para a discussão do concurso público como um instrumento de seleção que se consolida de modo efetivamente democrático (ou apenas no plano retórico) na

seleção de candidatos para ocupação de cargos públicos, conforme propomos no objetivo de pesquisa g.

Este capítulo corresponde simultaneamente às duas últimas fases que a Historiografia da Linguística denomina *fase hermenêutica* e *fase executiva* da pesquisa historiográfica, compreendidas respectivamente como o trabalho interpretativo do material levantado consoante as categorias de análise e a demonstração dos resultados da investigação (cf. Swiggers, 2012).

Passemos a cada uma das seções apresentadas.

5.1 Achados gerais

Nesta seção, levantamos alguns aspectos em relação à análise global do nosso *corpus*. O primeiro aspecto a ser posto em evidência é a relevância que a disciplina Língua Portuguesa assume nos exames de concursos públicos, fato atestado a partir dos nossos achados. Vejamos os dados apontados na tabela seguinte:

Tabela 15 – Quantificação da presença de língua portuguesa nas provas objetivas

	LÍNGUA PORTUGUESA NA PROVA OBJETIVA		TOTAL DE CERTAMES
	PRESENÇA	AUSÊNCIA	
TOTAL	76 (84,4%)	13 (15,6%)	90 (100%)

Fonte: Elaboração própria (2024).

Do universo de 90 certames, 76 deles contemplam conhecimentos de língua portuguesa na etapa objetiva, o que corresponde, em números relativos, a 84,4% da totalidade do *corpus*. Um achado bastante relevante é que mesmo os 13 certames que não contemplaram a disciplina Língua Portuguesa na prova objetiva, correspondentes a 15,6% do total, contemplaram-na na prova discursiva a partir de critérios de avaliação da produção escrita. Esses resultados coadunam com os achados de Lôbo e Silva (2009, p. 35), para quem “a disciplina de língua portuguesa é exigida em praticamente todos os concursos para praticamente todos os cargos e níveis de instrução”, ao tempo que nos possibilita ratificar a importância que o componente curricular Língua Portuguesa assume nas provas de concursos públicos.

Para que se tenha maior clareza acerca da presença de critérios considerados na etapa discursiva, apresentamos uma amostra de critérios avaliados em provas discursivas relativos às três bancas, com destaque nosso, em retângulos laranja, aos aspectos linguístico-gramaticais:

Quadro 55 – Conhecimentos avaliados em provas discursivas

CERTAME	CRITÉRIOS DE CORREÇÃO																																								
CBP03_2010	13.2.3 Os textos das provas discursivas específicas serão avaliados quanto ao domínio do conteúdo – demonstração de conhecimento técnico aplicado – e à modalidade escrita de Língua Portuguesa. b) a avaliação do domínio da modalidade escrita totalizará o número de erros (NEi) do candidato, considerando-se aspectos de natureza gramatical tais como: grafia/acentuação, morfosintaxe, propriedade vocabular etc.																																								
CBP05_2011	8.6 A prova discursiva tem o objetivo de avaliar o conteúdo – conhecimento do tema, a capacidade de expressão na modalidade escrita e o uso das normas do registro formal culto da Língua Portuguesa. O candidato deverá produzir, com base em temas formulados pela banca examinadora, texto dissertativo, primando pela coerência e pela coesão.																																								
FCC02_2010	A avaliação na prova Discursiva - Redação abrangerá: 4.1 quanto ao conteúdo: a compreensão e o conhecimento dos temas, o desenvolvimento e a adequação da argumentação, a conexão e a pertinência, a objetividade e a sequência lógica do pensamento e valerá, no máximo, 7 (sete) pontos; 4.2 quanto ao uso do idioma: a utilização correta do vocabulário e das normas gramaticais e valerá, no máximo, 3 (três) pontos, considerando-se: a) o desempenho linguístico de acordo com o nível de conhecimento exigido; b) a adequação do nível de linguagem adotado à produção proposta e coerência no uso; c) o domínio da norma culta formal, com atenção aos seguintes itens: estrutura sintática de orações e períodos, elementos coesivos; concordância verbal e nominal; pontuação; regência verbal e nominal; emprego de pronomes; flexão verbal e nominal; uso de tempos e modos verbais; grafia e acentuação.																																								
FCC04_2011	5. Na avaliação da Prova de Redação serão considerados, para atribuição dos pontos, os seguintes aspectos: 5.1 Conteúdo – até 40 (quarenta) pontos: a) perspectiva adotada no tratamento do tema; b) capacidade de análise e senso crítico em relação ao tema proposto; c) consistência dos argumentos, clareza e coerência no seu encadeamento. 5.2 A nota será prejudicada, proporcionalmente, caso ocorra uma abordagem tangencial, parcial ou diluída em meio a divagações e/ou colagem de textos e de questões apresentados na prova. 5.3 Estrutura – até 30 (trinta) pontos: a) respeito ao gênero solicitado; b) progressão textual e encadeamento de ideias; c) articulação de frases e parágrafos (coesão textual). 5.4 Expressão – até 30 (trinta) pontos: 5.4.1 A avaliação da expressão não será feita de modo estanque ou mecânico, mas sim de acordo com sua estreita correlação com o conteúdo desenvolvido. 5.4.2 A avaliação será feita considerando-se: a) desempenho linguístico de acordo com o nível de conhecimento exigido; b) adequação do nível de linguagem adotado à produção proposta e coerência no uso; c) domínio da norma culta formal, com atenção aos seguintes itens: estrutura sintática de orações e períodos, elementos coesivos; concordância verbal e nominal; pontuação; regência verbal e nominal; emprego de pronomes; flexão verbal e nominal; uso de tempos e modos verbais; grafia e acentuação.																																								
FGV04_2011	9.7. As provas de redação serão corrigidas com base no seguinte critério: <table border="1"> <thead> <tr> <th>(A) ASPECTOS MACROESTRUTURAIS</th><th>PONTUAÇÃO</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 – Apresentação, legibilidade, margens e parágrafos</td><td>1,0</td></tr> <tr> <td>2 – Adequação ao tema e/ou à tipologia textual</td><td>1,0</td></tr> <tr> <td>3 – Estrutura textual (construção pertinente de introdução, desenvolvimento e conclusão)</td><td>2,0</td></tr> <tr> <td>4 – Pertinência e riqueza de argumentos/exemplos</td><td>2,0</td></tr> <tr> <td>5 – Relação lógica entre as ideias</td><td>2,0</td></tr> <tr> <td>6 – Objetividade, ordenação e clareza das ideias</td><td>2,0</td></tr> <tr> <td>TOTAL</td><td>10,0</td></tr> </tbody> </table> <table border="1"> <thead> <tr> <th>(B) ASPECTOS MICROESTRUTURAIS</th><th>FÓRMULA DE PONTUAÇÃO</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Indicação de um erro por cada ocorrência dos tipos a seguir:</td><td></td></tr> <tr> <td>1 – Ortografia, acentuação e crase</td><td></td></tr> <tr> <td>2 – Inadequação vocabular</td><td></td></tr> <tr> <td>3 – Repetição ou omissão de palavras</td><td></td></tr> <tr> <td>4 – Falha de construção frasal ou falta de paralelismo</td><td></td></tr> <tr> <td>5 – Pontuação</td><td></td></tr> <tr> <td>6 – Emprego de conectores</td><td></td></tr> <tr> <td>7 – Concordância verbal ou nominal</td><td></td></tr> <tr> <td>8 – Regência verbal ou nominal</td><td></td></tr> <tr> <td>9 – Emprego e colocação de pronomes</td><td></td></tr> <tr> <td>10 – Vícios de linguagem, estruturas não recomendadas e emprego de maiúsculas e minúsculas</td><td></td></tr> </tbody> </table> $NF = A - (3B/TL)$ onde: NF = Nota Final; A = Soma dos aspectos macroestruturais; B = Quantidade de ocorrências dos erros; TL = Total de linhas efetivamente escritas.	(A) ASPECTOS MACROESTRUTURAIS	PONTUAÇÃO	1 – Apresentação, legibilidade, margens e parágrafos	1,0	2 – Adequação ao tema e/ou à tipologia textual	1,0	3 – Estrutura textual (construção pertinente de introdução, desenvolvimento e conclusão)	2,0	4 – Pertinência e riqueza de argumentos/exemplos	2,0	5 – Relação lógica entre as ideias	2,0	6 – Objetividade, ordenação e clareza das ideias	2,0	TOTAL	10,0	(B) ASPECTOS MICROESTRUTURAIS	FÓRMULA DE PONTUAÇÃO	Indicação de um erro por cada ocorrência dos tipos a seguir:		1 – Ortografia, acentuação e crase		2 – Inadequação vocabular		3 – Repetição ou omissão de palavras		4 – Falha de construção frasal ou falta de paralelismo		5 – Pontuação		6 – Emprego de conectores		7 – Concordância verbal ou nominal		8 – Regência verbal ou nominal		9 – Emprego e colocação de pronomes		10 – Vícios de linguagem, estruturas não recomendadas e emprego de maiúsculas e minúsculas	
(A) ASPECTOS MACROESTRUTURAIS	PONTUAÇÃO																																								
1 – Apresentação, legibilidade, margens e parágrafos	1,0																																								
2 – Adequação ao tema e/ou à tipologia textual	1,0																																								
3 – Estrutura textual (construção pertinente de introdução, desenvolvimento e conclusão)	2,0																																								
4 – Pertinência e riqueza de argumentos/exemplos	2,0																																								
5 – Relação lógica entre as ideias	2,0																																								
6 – Objetividade, ordenação e clareza das ideias	2,0																																								
TOTAL	10,0																																								
(B) ASPECTOS MICROESTRUTURAIS	FÓRMULA DE PONTUAÇÃO																																								
Indicação de um erro por cada ocorrência dos tipos a seguir:																																									
1 – Ortografia, acentuação e crase																																									
2 – Inadequação vocabular																																									
3 – Repetição ou omissão de palavras																																									
4 – Falha de construção frasal ou falta de paralelismo																																									
5 – Pontuação																																									
6 – Emprego de conectores																																									
7 – Concordância verbal ou nominal																																									
8 – Regência verbal ou nominal																																									
9 – Emprego e colocação de pronomes																																									
10 – Vícios de linguagem, estruturas não recomendadas e emprego de maiúsculas e minúsculas																																									

FGV10_2013	A Prova Escrita Discursiva será corrigida conforme critérios a seguir:	
(A) ASPECTOS MACROESTRUTURAIS		PONTUAÇÃO
1. Abordagem do tema e conteúdo	40	40,00
2. Apresentação, legibilidade, margens e parágrafos	10	10,00
3. Estrutura textual (construção pertinente de introdução, desenvolvimento e conclusão)	30	30,00
4. Objetividade, ordenação e clareza das idéias	20	20,00
TOTAL	100	100,00
(B) ASPECTOS MICROESTRUTURAIS		
Indicação de um erro por cada ocorrência dos tipos a seguir:		
1. Ortografia, acentuação e crase	6. Emprego de conectores	
2. Inadequação vocabular	7. Concordância verbal ou nominal	
3. Repetição ou omissão de palavras	8. Regência verbal ou nominal	
4. Falha de construção frasal ou falta de paralelismo	9. Emprego e colocação de pronomes	
5. Pontuação	10. Vícios de linguagem, estruturas não recomendadas e emprego de maiúsculas e minúsculas	

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em dados extraídos de certames constituintes do *corpus*.

Os dados apresentados foram extraídos de seis certames distintos e são suficientes para demonstrar a expressiva presença de conhecimentos linguísticos nas provas discursivas, fato que ratifica e eleva a importância da disciplina Língua Portuguesa nos concursos públicos.

Uma segunda observação refere-se à distribuição dos certames por nível de escolaridade. Embora não constitua nosso *corpus* de pesquisa provas de nível fundamental, quantificamos as ocorrências durante o período observado, com o objetivo de montar uma fotografia mais real possível acerca dos perfis dos certames realizados pelas bancas investigadas. Os dados relativos ao número e ao nível de escolaridade dos certames são quantitativamente recuperados na tabela abaixo, para conhecimento:

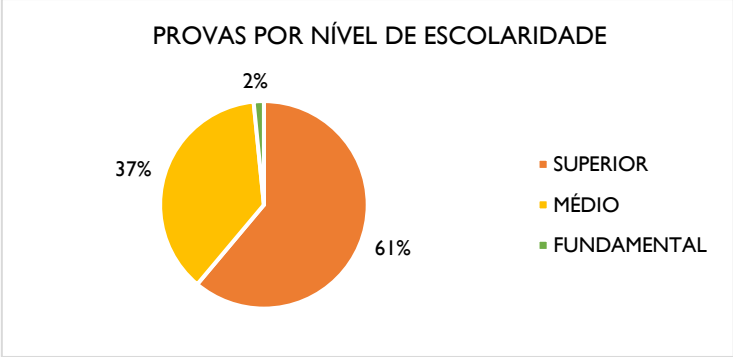
Tabela 16 – Relação das provas objetivas por nível de escolaridade do cargo

	CBP	FCC	FGV	TOTAL
SUPERIOR	28	23	26	77 (61,11%)
MÉDIO	14	15	18	47 (37,30%)
FUNDAMENTAL	01	01	-	02 (01,58%)
TOTAL DE PROVAS	43	39	44	126 (100%)

Fonte: Elaboração própria (2024).

Uma representação com maior nitidez visual da distribuição das provas por nível de escolaridade é apresentada no gráfico seguinte:

Gráfico 12 – Distribuição das provas por nível de escolaridade



Fonte: Elaboração própria (2024).

Os dados apontam claramente uma predominância de certames para nível superior, com 61,11% das ocorrências, seguida de certames para nível médio, com 37,30% das ocorrências. Apenas 1,58% das provas correspondem ao nível fundamental. Esse dado revela o nível de excelência e a demanda por especialidades nas instituições para as quais as bancas avaliadas têm prestado serviço, além de reafirmar a notória credibilidade das bancas para a seleção de candidatos com formação especializada.

Uma terceira observação, decorrente da primeira, diz respeito à relativa equivalência do número de editais por banca que contemplam a disciplina Língua Portuguesa na prova objetiva. Contabilizamos 76 editais, distribuídos quase igualmente por banca, conforme dados disponibilizados na tabela seguinte:

Tabela 17 – Quantificação do número de editais por banca contemplando a disciplina Língua Portuguesa

BANCAS	CBP	FCC	FGV	TOTAL
NÚMERO DE EDITAIS	25 (32,89%)	25 (32,89%)	26 (34,21%)	76 (100%)

Fonte: Elaboração própria (2024).

Nota-se, no quadro, uma relativa isonomia na distribuição do número de certames por banca, considerando aqueles que contemplam a disciplina Língua Portuguesa. Esse dado, do ponto de vista metodológico, favorece uma análise o mais equânime possível, em termos de comparação entre as bancas. Em valores relativos, a distribuição corresponde a 32,89%, 32,89% e 34,21%, respectivamente, valores praticamente equivalentes.

A observação geral dos certames também revelou distintas configurações assumidas por eles. Considerando que as bancas realizam as seleções a partir de etapa única (prova objetiva) ou diferentes etapas (prova objetiva, prova discursiva, prova oral, prova de títulos), mapeamos as provas por fases e níveis de escolaridade a fim de também apreendermos padrões e perfis

das seleções realizadas pelas bancas observadas, no decênio 2010-2019. Assim, foi possível perceber os seguintes perfis na realização de certames:

- i. apenas uma prova objetiva de nível superior;
- ii. duas provas objetivas de nível superior;
- iii. duas provas objetivas, sendo uma de nível superior e outra de nível médio;
- iv. três provas objetivas, sendo uma de nível superior, uma de nível médio e outra de nível fundamental;
- v. certames que contemplam língua portuguesa apenas na prova discursiva, acompanhada ou não de prova oral.

A apresentação detalhada dos perfis de seleção a partir dos níveis de escolaridade e das etapas constitutivas dos certames pode ser observada nos quadros a seguir para as bancas CBP, FCC e FGV, nesta ordem:

Quadro 56 – Relação dos certames por fase e por nível de escolaridade para a banca CBP

CBP			
	APENAS OBJETIVA	OBJETIVA E DISCURSIVA	DISCURSIVA (+ORAL)
SUPERIOR	1. INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER – INCA; 2. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO; 3. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS; 4. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA; 5. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE ALAGOAS; 6. SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA;	1. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO (SEDUC) – AMAZONAS 2. DEPARTAMENTO DE POLÍCIA FEDERAL (DPF); 3. SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA (STJ); 4. DEPARTAMENTO DE POLÍCIA FEDERAL; 5. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO; 6. INSTITUTO RIO BRANCO; 7. CÂMARA DOS DEPUTADOS; 8. MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO; 9. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA; 10. DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL; 11. SECRETARIA DE DEFESA SOCIAL- POLÍCIA CIVIL – PE; 12. SECRETARIA DE DEFESA SOCIAL 2 13. TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PARÁ; 14. TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PARÁ (2); 15. INSTITUTO RIO BRANCO 16. SECRETARIA EXECUTIVA DE RESSOCIALIZAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO; 17. TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DA BAHIA; 18. AGÊNCIA BRASILEIRA DE INTELIGÊNCIA; 19. AGÊNCIA BRASILEIRA DE INTELIGÊNCIA 2;	1. ADVOCACIA-GERAL DA UNIÃO; + oral 2. DEFENSORIA PÚBLICA-GERAL DA UNIÃO; 3. TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 5ª REGIÃO; 4. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DA BAHIA; 5. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE SANTA CATARINA.
		OBJETIVA + DISC+ ORAL	APENAS DISCURSIVA
		PROCURADORIA GERAL DO MUNICÍPIO DE BOA VISTA PGM/RR; + oral	(-)

MÉDIO	1. INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER – INCA; 2. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO (SEDUC) – AMAZONAS; 3. SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA (STJ); 4. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS; 5. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPÁ; 6. MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO 7. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA; 8. SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA 9. SERVIÇO DE LIMPEZA URBANA DO DISTRITO FEDERAL;	1. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO; 2. CÂMARA DOS DEPUTADOS; 3. DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL; 4. TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO PARÁ; 5. TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DA BAHIA; 6. AGÊNCIA BRASILEIRA DE INTELIGÊNCIA;	(-)
FUNDAMENTAL	1. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO (SEDUC) – AMAZONAS;	(-)	(-)

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quadro 57 – Relação dos certames por fase e por nível de escolaridade para a banca FCC

FCC			
	APENAS OBJETIVA	OBJETIVA E DISCURSIVA	DISCURSIVA (+ORAL)
SUPERIOR	1. SECRETARIA DE ESTADO DE FINANÇAS – RONDÔNIA; 2. MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO; 3. PREFEITURA DE MANAUS - MANAUS PREVIDÊNCIA; 4. FUNDAÇÃO DE APOSENTADORIAS E PENSÕES DOS SERVIDORES DO ESTADO DE PERNAMBUCO; 5. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO;	1. TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DE ALAGOAS; 2. TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 1ª REGIÃO; 3. TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 4ª REGIÃO; 4. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; 5. PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO; 6. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA PARAÍBA; 7. TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO AMAZONAS (2); 8. PROCURADORA GERAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO MARANHÃO; 9. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO; 10. SECRETARIA DA FAZENDA DO ESTADO DE PERNAMBUCO 11. PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA; 12. TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO PARANÁ; 13. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO; 14. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SERGIPE; 15. PREFEITURA DE SÃO LUÍS; 16. PREFEITURA DE MANAUS; 17. CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA; 18. SECRETARIA DA FAZENDA DO ESTADO DA BAHIA;	1. TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO; 2. TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA PRIMEIRA REGIÃO; 3. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO AMAPÁ; 4. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE PERNAMBUCO; 5. PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS; + oral 6. PROCURADORIA GERAL DO ESTADO DE MATO GROSSO; 7. DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ;
		OBJETIVA + DISC+ ORAL	APENAS DISCURSIVA
		(-)	(-)

MÉDIO	1. DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO; 2. TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DE ALAGOAS; 3. TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 1ª REGIÃO; 4. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; 5. MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO; 6. PROCURADORA GERAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO MARANHÃO; 7. PREFEITURA DE MANAUS - MANAUS PREVIDÊNCIA; 8. PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA; 9. #TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO PARANÁ**; 10. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO; 11. #ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SERGIPE**; 12. PREFEITURA DE MANAUS; 13. CÂMARA MUNICIPAL DE FORTALEZA;	1. TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 4ª REGIÃO; 2. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA PARAIBA; 3. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO;	(-)
FUNDAMENTAL	1. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA PARAÍBA;	(-)	(-)

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quadro 58 – Relação dos certames por fase e por nível de escolaridade para a banca FGV

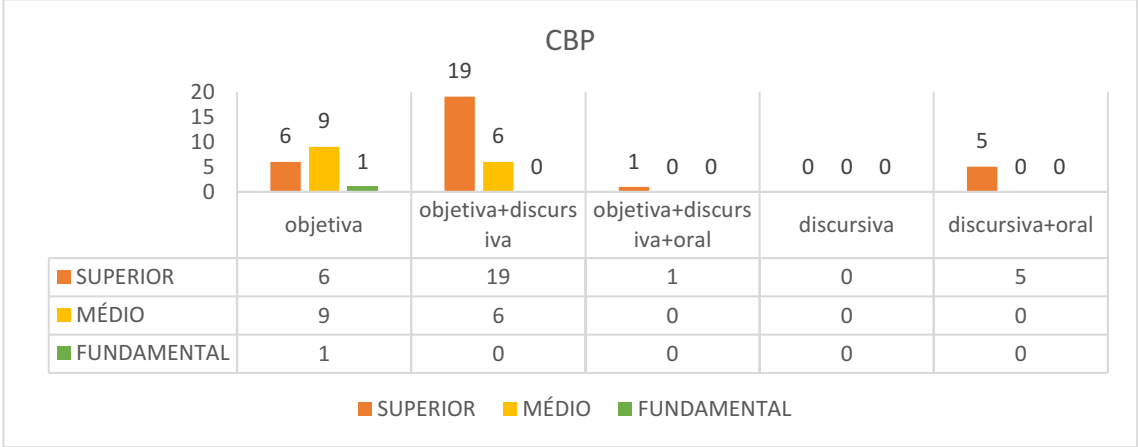
FGV			
	APENAS OBJETIVA	OBJETIVA E DISCURSIVA	DISCURSIVA (+ORAL)
SUPERIOR	1. GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO; 2. SECRETARIA DE FAZENDA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; 3. PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS - SECRETARIA DE FAZENDA; 4. SECRETARIA DE FAZENDA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; 5. SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; 6. POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DO MARANHÃO (diversos); 7. INSTITUTO ESTADUAL DO AMBIENTE – SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE DO RIO DE JANEIRO; 8. DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; 9. DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO RIO DE JANEIRO 2x; 10. FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTES; 11. SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA DO AMAZONAS; 12. PREFEITURA DE CUIABÁ SECRETARIA MUNICIPAL DE FAZENDA; 13. GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA;	1. TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO PARÁ; 2. POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DO MARANHÃO (delegado); 3. SECRETARIA DE ESTADO DA GESTÃO E PREVIDÊNCIA; 4. DEFENSORIA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL; 5. TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SERGIPE; 6. CÂMARA MUNICIPAL DE CARUARU; 7. TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO 12ª REGIÃO; 8. PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA – SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO;	

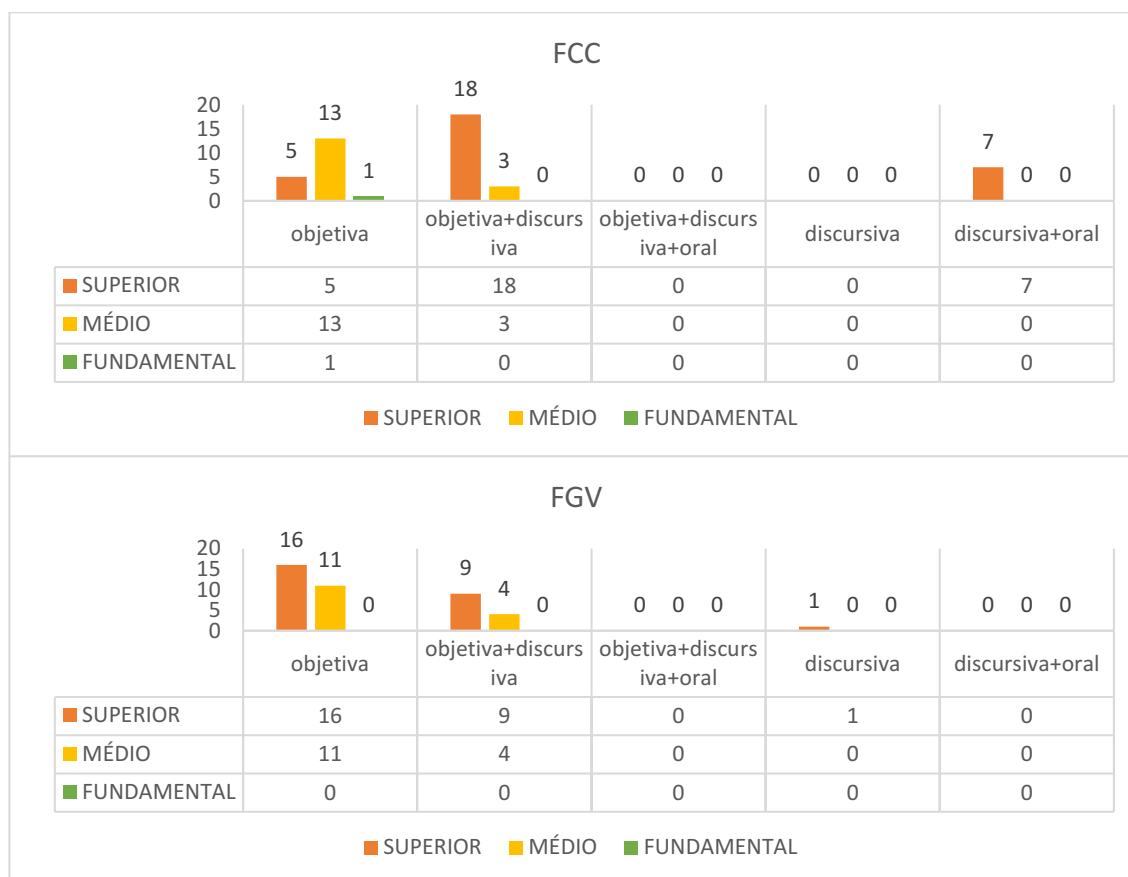
		OBJETIVA + DISC+ ORAL	APENAS DISCURSIVA
		1. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE RONDÔNIA;	2. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO; (não oral)
	14. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO SANTA CATARINA; 15. PREFEITURA MUNICIPAL DO SALVADOR – SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO; 16. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO;		
MÉDIO	1. TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO PARÁ; 2. POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DO MARANHÃO; 3. POLÍCIA CIVIL DO ESTADO DO MARANHÃO; (2x) 4. INSTITUTO ESTADUAL DO AMBIENTE – SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE DO RIO DE JANEIRO; 5. DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; 6. FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTES; 7. SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA DO AMAZONAS; CÂMARA MUNICIPAL DE CARUARU; 8. GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA; 9. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SANTA CATARINA; 10. PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA – SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO; 11. MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO;	1. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO MARANHÃO; 2. TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO 12ª REGIÃO; 3. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO CEARÁ; 4. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO CEARÁ; (2x)	(-)
FUNDAMENTAL	(-)	(-)	(-)

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os perfis de seleção dessas bancas são ilustrados no gráfico em sequência, considerando as fases de avaliação que cada certame pode configurar. Para conhecimento, apresentamos, em ordem, os dados relativos às bancas CBP, FCC e FGV:

Gráfico 13 – Perfis de seleção das bancas por nível de escolaridade e por fase de avaliação





Fonte: Elaboração própria (2024).

Os dados levantados nos permitem falar em perfis específicos de provas realizadas pelas bancas. No tocante às similaridades e particularidades, notamos:

- (i) predominância de certames com fase objetiva (fase única) para cargos de nível médio (notadamente CBP e FCC) e de certames com fases objetiva e discursiva para cargos de nível superior, além de baixa realização de provas para cargos de nível fundamental, o que reflete a demanda por especialidades nas instituições para as quais as bancas avaliadas têm prestado serviço;
- (ii) aproximações entre as bancas CBP e FCC, como predominância de certames com fases objetiva e discursiva para cargos de nível superior, seguida de fase objetiva (fase única) para cargos de nível médio. Inversamente ao observado para as bancas CBP e FCC, a banca FGV apresenta maior número de certames para a fase objetiva e ênfase, nesse segmento, para nível superior, demonstrando maior especialidade neste nível;
- (iii) presença, na CBP, de certames que contemplam provas discursivas conjugadas com prova oral para cargos específicos, o que só aumenta a importância do domínio do campo disciplinar Língua Portuguesa;

(iv) ausência, na FGV, de certames que contemplam provas discursivas conjugada com prova oral para cargos específicos e de certames de nível fundamental.

A observações já postas, acrescentamos outras de caráter ainda mais geral que também contribuem para a percepção de que o componente Língua Portuguesa assume uma posição de destaque nos certames. São observações quanto à disposição dos conteúdos, peso das questões, recorrência de conteúdos e critérios de desempate da pontuação final. Em relação à disposição dos conteúdos, notamos que língua portuguesa é o primeiro campo disciplinar listado no edital e no caderno de questões, exceto num único caso. Em relação ao peso das questões, quer dizer, da atribuição de valores para fins de contagem de pontuação, é comum que as questões de língua portuguesa recebam “peso 2”. No tocante à recorrência de conteúdos, notamos que língua portuguesa é contemplada em distintas etapas: objetiva, discursiva e oral (salvo alguns cargos específicos em que não é contemplada na prova objetiva). Quanto ao valor da pontuação alcançada na prova de língua portuguesa, esta é usada, na quase totalidade dos certames, como terceiro critério de desempate de candidatos – após idade do candidato e pontuação recebida em conteúdo específico.

Apresentados esses achados gerais, passemos ao desenvolvimento das seções que focam especificamente as nossas questões de pesquisa.

5.2 De olho na imanência dos dados

O mapeamento acerca do nível de análise linguístico-gramatical e da abordagem para os objetos *programas de estudo* e *questões objetivas* aconteceu a partir de uma metodologia bastante similar entre si, porém com particularidades, haja vista a natureza distinta de cada um deles. Em razão dessas particularidades, o mapeamento quantitativo referente aos programas de estudo e às questões objetivas será apresentado separadamente, porém sempre que possível seus resultados foram postos em paralelo.

Conforme já descrito no capítulo metodológico, de posse dos dados, identificamos e reclassificamos todos os conteúdos observados nos programas de estudo e nas questões objetivas segundo uma nomenclatura comum para todas as bancas, seguida da sua quantificação, para todos os anos do interstício. Para maior clareza na visualização dos dados, construímos tabelas nas quais expomos os conteúdos referentes aos programas de estudo segundo o número de ocorrências, em ordem decrescente, para ambos os níveis de escolaridade. Vejamos, em sequência, cada uma das tabelas seguidas de comentários a seu respeito.

Tabela 18 – Recorrência dos conteúdos mencionados nos programas de estudo

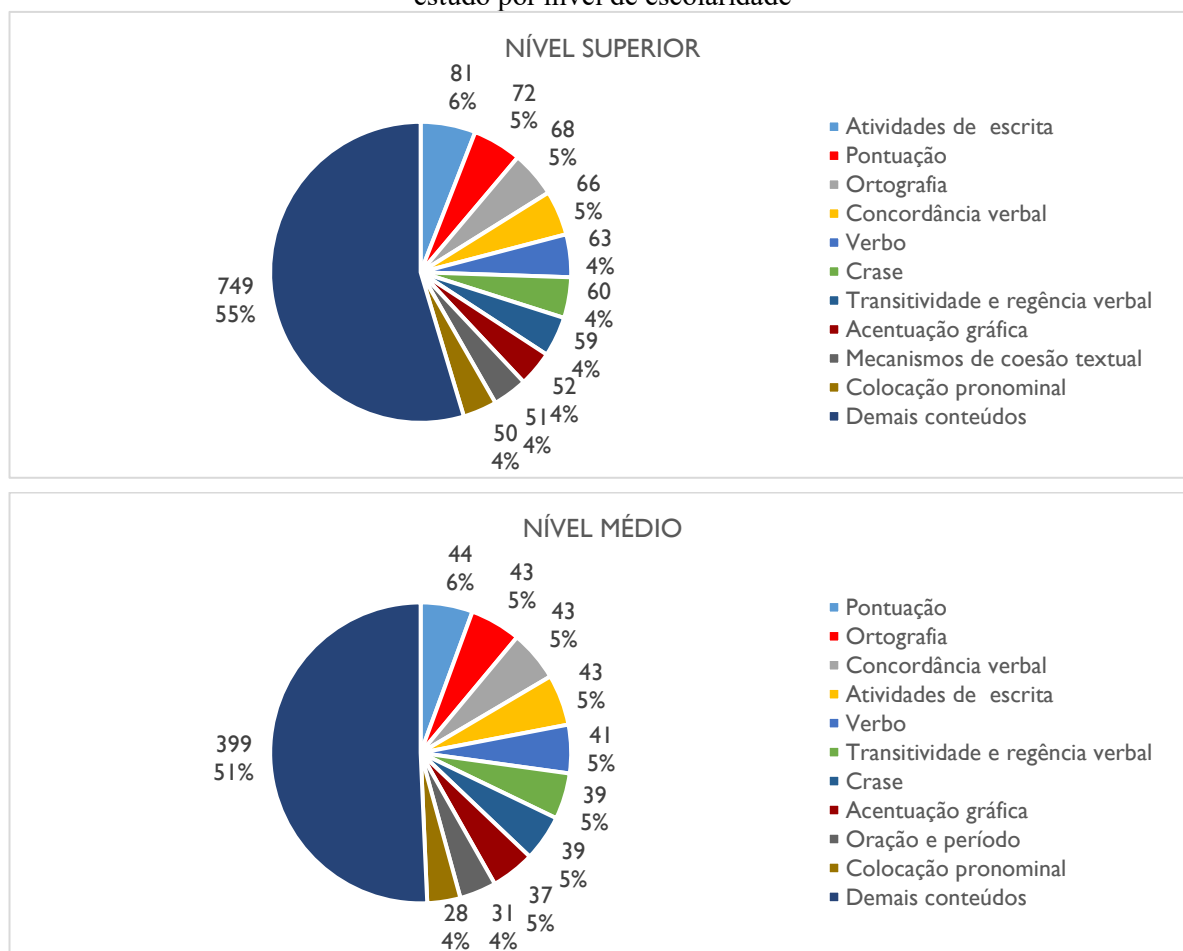
CONTEÚDO SUPERIOR	TOTAL	CONTEÚDO MÉDIO	TOTAL	SOMA SUPERIOR E MÉDIO	TOTAL
Atividade de correção	81	Pontuação	44	Atividade de correção	124
Pontuação	72	Ortografia	43	Pontuação	116
Ortografia	68	Concordância verbal	43	Ortografia	111
Concordância verbal	66	Concordância nominal	43	Concordância verbal	109
Concordância nominal	66	Atividade de correção	43	Concordância nominal	109
Verbo	63	Verbo	41	Verbo	104
Crase	60	Transitividade e regência verbal	39	Crase	99
Transitividade e regência verbal	59	Transitividade e regência nominal	39	Transitividade e regência verbal	98
Transitividade e regência nominal	59	Crase	39	Transitividade e regência nominal	98
Acentuação gráfica	52	Acentuação gráfica	37	Acentuação gráfica	89
Mecanismos de coesão textual	51	Oração e período	31	Colocação pronominal	78
Colocação pronominal	50	Colocação pronominal	28	Mecanismos de coesão textual	78
Subordinação	44	Tipo textual	28	Oração e período	75
Coordenação	44	Mecanismos de coesão textual	27	Tipo textual	69
Oração e período	44	Classe de palavras	22	Subordinação	66
Tipo textual	41	Subordinação	22	Coordenação	66
Flexão nominal	38	Coordenação	22	Classe de palavras	56
Flexão verbal	38	Significado de palavras e expressões	22	Pronome	56
Gênero textual	38	Pronome	20	Significado de palavras e expressões	54
Pronome	36	Voz verbal	14	Gênero textual	51
Classe de palavras	34	Processo de formação de palavras	14	Flexão nominal	49
Norma e variação linguística	34	Norma e variação linguística	14	Flexão verbal	49
Significado de palavras e expressões	32	Termos da oração	13	Norma e variação linguística	48
Termos da oração	22	Gênero textual	13	Voz verbal	35
Voz verbal	21	Flexão nominal	11	Processo de formação de palavras	35
Processo de formação de palavras	21	Flexão verbal	11	Termos da oração	35
Figuras de linguagem	14	Figuras de linguagem	10	Figuras de linguagem	24
Coerência	11	Campo semântico	09	Paralelismo	20
Paralelismo	11	Paralelismo	09	Campo semântico	19
Campo semântico	10	Homônimo e parônimo	05	Coerência	15
Conjunção e outros conectivos	09	Advérbio	04	Conjunção e outros conectivos	13
Discurso direto e indireto	09	Conjunção e outros conectivos	04	Homônimo e parônimo	12
Conotação e denotação	08	Coerência	04	Advérbio	11
Advérbio	07	Conotação e denotação	03	Conotação e denotação	11

Os dados apresentados na última coluna correspondem à soma dos conteúdos contabilizados para os níveis superior e médio.

A observação dos conteúdos por número de ocorrência evidencia a recorrência de determinados itens em relação a outros. Podemos observar que, enquanto o primeiro conteúdo, *atividade de correção*, localizado no topo da última coluna, é explorado cento e vinte e quatro vezes, os seis últimos itens da coluna – *silaba*, *substantivo*, *adjetivo*, *preposição*, *relação causa e consequência* e *ambiguidade* – aparecem uma única vez no *corpus* representativo referente a todo espaço temporal flagrado.

Uma observação um pouco mais acurada aponta para um fato bastante revelador: os primeiros conteúdos apresentados em cada um dos níveis de escolaridade desfrutam de uma notável preferência em relação aos demais. A disposição dos dez primeiros conteúdos em gráfico ilustra com maior clareza visual essa relação. Vejamos a disposição dos dados para nível superior e para nível médio:

Gráfico 14 – Distribuição quantitativa dos dez primeiros conteúdos mencionados nos programas de estudo por nível de escolaridade



Fonte: Elaboração própria (2024).

Os dez primeiros conteúdos constantes nos programas de estudo de nível superior e de nível médio somam, respectivamente, 622 e 388 conteúdos, de um total de 1371 e 787 itens. Em uma relação proporcional, esses números correspondem a 45,30% e 49,42% de todos os itens constantes nos programas de estudo, praticamente metade dos conteúdos apresentados em edital.

Esse dado é intrigante por revelar claramente conteúdos linguístico-gramaticais privilegiados pelas bancas nos programas de estudo. Em ordem, são eles: *atividade de correção, pontuação, ortografia, concordância verbal, concordância nominal, verbo, crase, transitividade e regência verbal, transitividade e regência nominal, acentuação gráfica, mecanismos de coesão textual, colocação pronominal*, para nível superior; e *pontuação, ortografia, concordância verbal, concordância nominal, atividade de correção, verbo, transitividade e regência verbal, transitividade e regência nominal, crase, acentuação gráfica, oração e período, colocação pronominal*, para nível médio.

O levantamento dos conteúdos mencionados com mais recorrência nos programas de estudo indica, a princípio, os itens considerados relevantes pelas bancas. Esses conteúdos, objetos de avaliação das provas, constituem condição para aprovação na prova escrita e, por extensão, condição para ingresso no serviço público em qualquer das esferas.

Em analogia às teorizações de Schiffman (1996), entendemos que a seleção desses conteúdos – objeto de avaliação nas provas – assume força similar a uma política linguística explícita a partir do momento que passa a influenciar a visão de língua dos candidatos em relação aos conteúdos linguístico-gramaticais que devem dominar.

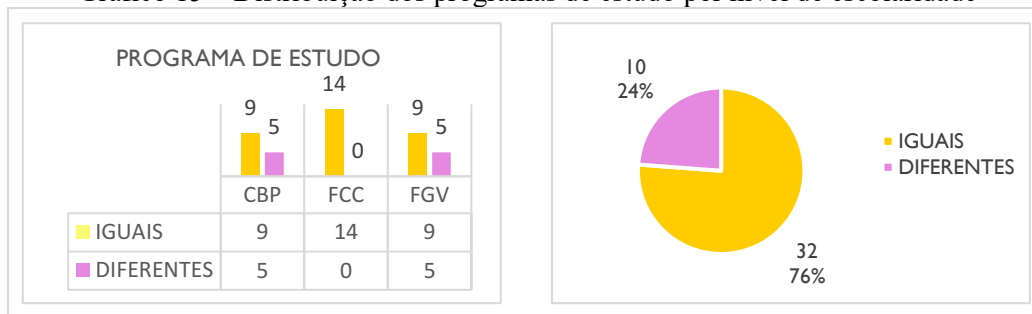
Uma segunda observação se refere à semelhança dos conteúdos recorrentes para nível superior e para nível médio. A comparação entre ambos os níveis aponta grande similaridade dos conteúdos indicados nos programas de estudo, com distinção mínima de posição entre os itens, o que equivale à distinção mínima na quantidade de ocorrências.

Dessa análise inicial decorre nossa percepção de que há uma certa homogeneização dos conteúdos constantes nos programas de estudo e que não há uma diferenciação substancial entre os itens cobrados nos certames cujas vagas são destinadas a cargos de nível superior e os itens cobrados nos certames cujas vagas são destinadas a cargos de nível médio.

Um indicativo de que essa estreita relação entre níveis de análise seria possível é o compartilhamento de um único programa de estudo para exames de nível superior e médio observado em diversos certames, sobretudo pela banca FCC. Tanto nos chamou atenção esse

fato, que julgamos pertinente apresentar os dados quantitativos de certames que compartilham o mesmo programa de estudo para ambos os níveis de escolaridade. Vejamos:

Gráfico 15 – Distribuição dos programas de estudo por nível de escolaridade



Fonte: Elaboração própria (2024).

Os dados acima ilustram uma correspondência total dos conteúdos para a banca FCC, com compartilhamento de todos os programas de estudo; e correspondência majoritária para as bancas CBP e FGV, com 64% de correspondência para cada banca. Esse dado indica que não há uma distinção substancial entre os conteúdos relativos aos dois níveis de escolaridade.

O programa que segue exemplifica a indicação do mesmo programa de estudo para ambos os níveis de escolaridade, cujo conteúdo foi apresentado em lista comum para cargos de nível superior e cargos de nível médio:

Figura 68 – Programa de estudo comum para nível superior e nível médio

15.2 CONHECIMENTOS

15.2.1 Nas provas, serão avaliados, além de habilidades, conhecimentos conforme descritos a seguir.

15.2.1.1 CONHECIMENTOS BÁSICOS PARA TODOS OS CARGOS

LÍNGUA PORTUGUESA: 1 Compreensão e interpretação de textos de gêneros variados. 2 Reconhecimento de tipos e gêneros textuais. 3 Domínio da ortografia oficial. 4 Domínio dos mecanismos de coesão textual. 4.1 Emprego de elementos de referenciação, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequenciação textual. 4.2 Emprego de tempos e modos verbais. 5 Domínio da estrutura morfosintática do período. 5.1 Emprego das classes de palavras. 5.2 Relações de coordenação entre orações e entre termos da oração. 5.3 Relações de subordinação entre orações e entre termos da oração. 5.4 Emprego dos sinais de pontuação. 5.5 Concordância verbal e nominal. 5.6 Regência verbal e nominal. 5.7 Emprego do sinal indicativo de crase. 5.8 Colocação dos pronomes átonos. 6 Reescrita de frases e parágrafos do texto. 6.1 Significação das palavras. 6.2 Substituição de palavras ou de trechos de texto. 6.3 Reorganização da estrutura de orações e de períodos do texto. 6.4 Reescrita de textos de diferentes gêneros e níveis de formalidade. 7 Correspondência oficial conforme Normas para Padronização de Documentos da Universidade de Brasília (disponível em <http://www.unb.br/noticias/downloads/normaspadronizacaoaversaofinal.pdf>). 7.1 Aspectos gerais da redação oficial. 7.2 Finalidade dos expedientes oficiais. 7.3 Adequação da linguagem ao tipo de documento. 7.4 Adequação do formato do texto ao gênero.

Fonte: Certame CBP17_2015.

Nos casos em que foram disponibilizados dois programas de estudo distintos, são observadas, em geral, alterações pontuais. É bastante comum a distinção incidir sobre a diminuição do número de itens para cargos de nível médio em relação ao nível superior,

conforme ilustrado a partir do certame CBP13_2014, cujos programas de estudo são apresentados em listas distintas. Vejamos:

Figura 69 – Programa de estudo distinto para nível superior e nível médio

NÍVEL SUPERIOR:	LÍNGUA PORTUGUESA: 1 Compreensão e interpretação de textos de gêneros variados. 2 Reconhecimento de tipos e gêneros textuais. 3 Domínio da ortografia oficial. 4 Domínio dos mecanismos de coesão textual. 4.1 Emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequenciação textual. 4.2 Emprego de tempos e modos verbais. 5 Domínio da estrutura morfosintática do período. 5.1 Emprego das classes de palavras. 5.2 Relações de coordenação entre orações e entre termos da oração. 5.3 Relações de subordinação entre orações e entre termos da oração. 5.4 Emprego dos sinais de pontuação. 5.5 Concordância verbal e nominal. 5.6 Regência verbal e nominal. 5.7 Emprego do sinal indicativo de crase. 5.8 Colocação dos pronomes átonos. 6 Reescrita de frases e parágrafos do texto. 6.1 Significação das palavras. 6.2 Substituição de palavras ou de trechos de texto. 6.3 Reorganização da estrutura de orações e de períodos do texto. 6.4 Reescrita de textos de diferentes gêneros e níveis de formalidade. 7 Correspondência oficial (conforme Manual de Redação da Presidência da República). 7.1 Aspectos gerais da redação oficial. 7.2 Finalidade dos expedientes oficiais. 7.3 Adequação da linguagem ao tipo de documento. 7.4 Adequação do formato do texto ao gênero.
NÍVEL MÉDIO:	LÍNGUA PORTUGUESA: 1 Compreensão e interpretação de textos de gêneros variados. 2 Domínio da ortografia oficial. 3 Domínio dos mecanismos de coesão textual. 4 Domínio da estrutura morfosintática do período. 4.1 Emprego dos sinais de pontuação. 4.2 Concordância verbal e nominal. 4.3 Regência verbal e nominal. 4.4 Emprego do sinal indicativo de crase. 4.5 Acentuação gráfica. 5 Reorganização da estrutura de orações e de períodos do texto. 6 Correspondência oficial (conforme Manual de Redação da Presidência da República). 6.1 Aspectos gerais da redação oficial. 6.2 Finalidade dos expedientes oficiais. 6.3 Adequação da linguagem ao tipo de documento. 6.4 Adequação do formato do texto ao gênero.

Fonte: Certame CBP13_2014.

O programa de estudo de nível superior contempla alguns itens e alguns subitens suprimidos na lista de nível médio, a saber: 2. *Reconhecimento de tipos e gêneros textuais*; 4.1. *Emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequenciação textual*; 4.2. *Emprego de modos e tempos verbais*; 5.1. *Emprego das classes de palavras*; 5.2. *Relações de coordenação entre orações e entre termos da oração*; *Relações de subordinação e entre termos da oração*; 5.8. *Colocação dos pronomes átonos*; 6. *Reescrita de frases e parágrafos do texto*; 6.1. *Significação das palavras*; 6.2. *Substituição de palavras ou de trechos do texto*.

Uma segunda situação distingue os conteúdos para cada nível de escolaridade a partir da expansão dos conteúdos de nível superior para uma abordagem do texto e para atividades relacionadas à escrita, como podemos observar no programa de estudo, apresentado em sequência:

Figura 70 – Programa de estudo distinto para nível superior e nível médio

NÍVEL SUPERIOR:	CONHECIMENTOS BÁSICOS (CARGOS DE NÍVEL SUPERIOR) LÍNGUA PORTUGUESA: 1 Compreensão e interpretação de textos de gêneros variados. 2 Reconhecimento de tipos e gêneros textuais. 3 Domínio da ortografia oficial. 3.1 Emprego das letras. 3.2 Emprego da acentuação gráfica. 4 Domínio dos mecanismos de coesão textual. 4.1 Emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e outros elementos de sequenciação textual. 4.2 Emprego/correlação de tempos e modos verbais. 5 Domínio da estrutura morfossintática do período. 5.1 Relações de coordenação entre orações e entre termos da oração. 5.2 Relações de subordinação entre orações e entre termos da oração. 5.3 Emprego dos sinais de pontuação. 5.4 Concordância verbal e nominal. 5.5 Emprego do sinal indicativo de crase. 5.6 Colocação dos pronomes átonos. 6 Reescritura de frases e parágrafos do texto. 6.1 Substituição de palavras ou de trechos de texto. 6.2 Retextualização de diferentes gêneros e níveis de formalidade. 7 Correspondência oficial (conforme Manual de Redação da Presidência da República). 7.1 Adequação da linguagem ao tipo de documento. 7.2 Adequação do formato do texto ao gênero.
NÍVEL MÉDIO:	CONHECIMENTOS BÁSICOS (CARGOS DE NÍVEL INTERMEDIÁRIO) LÍNGUA PORTUGUESA: 1 Compreensão e interpretação de textos. 2 Tipologia textual. 3 Ortografia oficial. 4 Acentuação gráfica. 5 Emprego das classes de palavras. 6 Emprego/correlação de tempos e modos verbais 7 Emprego do sinal indicativo de crase. 8 Sintaxe da oração e do período. 9 "Pontuação. 10 Concordância nominal e verbal. 11 Regência nominal e verbal. 12 Significação das palavras. 13 Redação de correspondências oficiais (Manual de Redação da Presidência da República). 13.1 Adequação da linguagem ao tipo de documento. 13.2 Adequação do formato do texto ao gênero.

Fonte: Certame CBP12_2013.

O tratamento de aspectos do texto e de atividades relacionadas à escritura para o nível superior é percebido notadamente no item 6, a partir de itens que tratam de atividade de reescritura e retextualização: 6. *Reescrita de frases e parágrafos do texto*; 6.1. *Substituição de palavras ou de trechos do texto*; 6.2. *Retextualização de diferentes gêneros e níveis de formalidade*. A maioria dos itens contemplados no nível médio foram contemplados no nível superior, excetuando os itens 5 *Emprego das classes de palavras* e 12 *Significação das palavras*.

Contrariamente às situações apresentadas, percebemos distinção no padrão geral de conteúdos constantes nos programas de estudo em duas situações atípicas. A primeira para o cargo de diplomata do Instituto Rio Branco (CBP14_2014); a segunda para o cargo de professor da Secretaria do Estado da Educação do Espírito Santo (FCC25_2018). Vejamos esses casos:

Figura 71 – Programas de estudo peculiares

INSTITUTO RIO BRANCO	LÍNGUA PORTUGUESA (Primeira e Segunda Fases): 1 Língua portuguesa: modalidade culta usada contemporaneamente no Brasil. 1.1 Sistema gráfico: ortografia, acentuação e pontuação; legibilidade. 1.2 Morfossintaxe. 1.3 Semântica. 1.4 Vocabulário. 2 Leitura e produção de textos. 2.1 Compreensão, interpretação e análise crítica de textos escritos em língua portuguesa. 2.2 Conhecimentos de linguística, literatura e estilística: funções da linguagem; níveis de linguagem; variação linguística; gêneros e estilos textuais; textos literários e não literários; denotação e conotação; figuras de linguagem; estrutura textual. 2.3 Redação de textos dissertativos dotados de fundamentação conceitual e factual, consistência argumentativa, progressão temática e referencial, coerência, objetividade, precisão, clareza, concisão, coesão textual e correção gramatical. 2.3.1 Defeitos de conteúdo: descontextualização, generalização, simplismo, obviedade, paráfrase, cópia, tautologia, contradição. 2.3.2 Vícios de linguagem e estilo: ruptura de registro linguístico, coloquialismo, barbarismo, anacronismo, rebuscamento, redundância e linguagem estereotipada.
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO	Língua Portuguesa 1. Compreensão e interpretação de textos de gêneros variados: 1.1 Identificação de informações explícitas e implícitas; 1.2 Significado de palavras e expressões; 1.3 Distinção entre fato e opinião; 1.4 Tema do texto; 1.5 Suporte, gênero e enunciador do texto; 1.6 Função sociocomunicativa de um gênero textual; 1.7 Interpretação com o auxílio de material gráfico diverso; 1.8 Reconhecimento de textos de diferentes gêneros. 2. Relação entre textos: 2.1 Diferentes formas de tratar uma informação; 2.2 Posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema; Intertextualidade. 3. Coerência e coesão referencial e sequencial: 3.1 Relações entre as partes do texto; 3.2 Identificação da tese do texto; 3.3 Relação entre tese e argumentos; 3.4 Estratégias argumentativas; 3.5 Partes principais e secundárias no texto; 3.6 Relações de sentido entre recursos verbais e não verbais; 3.7 Relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; 3.8 Relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. 4. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido: 4.1 Efeitos de ironia ou humor em textos variados; 4.2 Efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, da escolha de uma determinada palavra ou expressão; 4.3 Exploração de recursos ortográficos, morfossintáticos e estilísticos. 5. Variação linguística: 5.1 Marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto; 5.2 Marcas linguísticas ou situações de uso que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

Fonte: Certame CBP12_2013.

No primeiro caso, os itens são distribuídos em dois grandes grupos. O primeiro grupo é constituído pelo macroitem *1 Língua portuguesa: modalidade culta usada contemporaneamente no Brasil* e abarca os itens costumeiramente trabalhado pelas bancas. No segundo grupo consta o macroitem *2 Leitura e produção de textos*, que, além do item *compreensão de texto*, costumeiramente cobrado, contempla outros itens menos cobrados, como *Linguística, Literatura e Redação de textos dissertativos*.

No segundo caso, os itens constantes no programa de estudo são distribuídos em cinco grandes grupos – *1 Compreensão e interpretação de textos de gêneros variados; 2 Relação entre textos; 3 Coerência e coesão referencial e sequencial; 4 Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e 5 Variação Linguística*. Pela descrição, os itens caminham na direção de um olhar menos prescritivo sobre a língua, cujo tratamento se desprende da natureza circunscrita aos níveis morfológico e sintático e incorpora fenômenos relacionados ao estudo do texto.

Frente aos dados analisados, podemos dizer que, na amostra investigada, não é possível observar uma distinção fortemente marcada entre os conteúdos cobrados nos diferentes níveis de escolaridade. Distante disso, excetuando-se os casos particulares apresentados acima, observamos que existe, nos casos em que foram disponibilizadas duas listas de programas de estudo, uma distinção relacionada à (i) diminuição do número de itens para cargos de nível

médio em relação ao nível superior; (ii) exploração de aspectos do texto para o nível superior. Esse achado contraria o senso comum de que há um grau de dificuldade relacionado ao nível de escolaridade do cargo.

Acrescente-se que a constatação da homogeneização dos conteúdos apresentados nos conteúdos programáticos também ratifica achados de outras pesquisas, como a desenvolvida por Lôbo e Silva (2009), para quem a seleção dos conteúdos de língua portuguesa não tem relação com o cargo.

De modo análogo ao tratamento dispensado aos programas de estudo, procedemos em relação às questões objetivas. Seguimos com a organização dos conteúdos individualmente, de acordo com a ordem decrescente do número de ocorrências. A tabela em sequência apresenta, em ordem, os conteúdos mais recorrentes nas questões objetivas para o nível superior, para o nível médio e em relação à soma dos conteúdos referentes aos níveis superior e médio. Vejamos:

Tabela 19 – Recorrência dos conteúdos contemplados nas questões objetivas

CONTEÚDO SUPERIOR	TOTAL	CONTEÚDO MÉDIO	TOTAL	SOMA SUPERIOR E MÉDIO	TOTAL
Pontuação	100	Pontuação	61	Pontuação	161
Atividade de correção	99	Atividade de correção	51	Atividade de correção	150
Pronome	87	Verbo	49	Verbo	135
Verbo	86	Conjunção e outros conectivos	47	Pronome	127
Conjunção e outros conectivos	73	Concordância verbal	40	Conjunção e outros conectivos	120
Concordância verbal	72	Pronome	40	Concordância verbal	112
Mecanismos de coesão textual	57	Mecanismos de coesão textual	38	Mecanismos de coesão	95
Transitividade e regência verbal	49	Significado de palavras e expressões	28	Significado de palavras e expressões	74
Significado de palavras e expressões	46	Crase	27	Transitividade e regência verbal	74
Crase	39	Transitividade e regência verbal	25	Crase	66
Voz verbal	29	Adjetivo	21	Oração subordinada	47
Oração subordinada ⁶⁹	29	Tipo textual	19	Voz verbal	46
Advérbio	28	Advérbio	18	Advérbio	45
Ortografia	25	Sinônimo e antônimo	18	Adjetivo	43
Preposição	23	Oração subordinada	18	Ortografia	43
Adjetivo	22	Ortografia	18	Sinônimo e antônimo	36
Processo de formação de palavras	21	Voz verbal	17	Processo de formação de palavras	34
Oração e período	20	Figuras de linguagem	15	Tipo textual	34
Sinônimo e antônimo	18	Oração reduzida	15	Preposição	32
Norma e variação linguística	17	Concordância nominal	13	Figuras de linguagem	30
Colocação pronominal	16	Processo de formação de palavras	13	Oração e período	27
Sujeito e tipos de sujeito	16	Substantivo	11	Colocação pronominal	26
Figuras de linguagem	15	Colocação pronominal	10	Sujeito e tipos de sujeito	25
Tipo textual	15	Preposição	09	Norma e variação linguística	25
Complemento verbal	14	Sujeito e tipos de sujeito	09	Substantivo	24
Substantivo	13	Complemento verbal	08	Concordância nominal	23
Gênero textual	12	Norma e variação linguística	08	Complemento verbal	22
Acentuação gráfica	11	Gênero textual	07	Oração reduzida	20
Complemento nominal	11	Oração e período	07	Gênero textual	19

⁶⁹ Apesar de termos contabilizado as orações subordinadas em separado, agrupamos em “oração subordinada” para apresentarmos valores mais reais em relação aos demais itens. Os valores para cada tipo, são: subordinadas adverbiais (15S; 15M – lê-se: 15 itens de nível superior e 15 itens de nível médio), adjetivas (10S, 02M) e substantivas (04S, 01M).

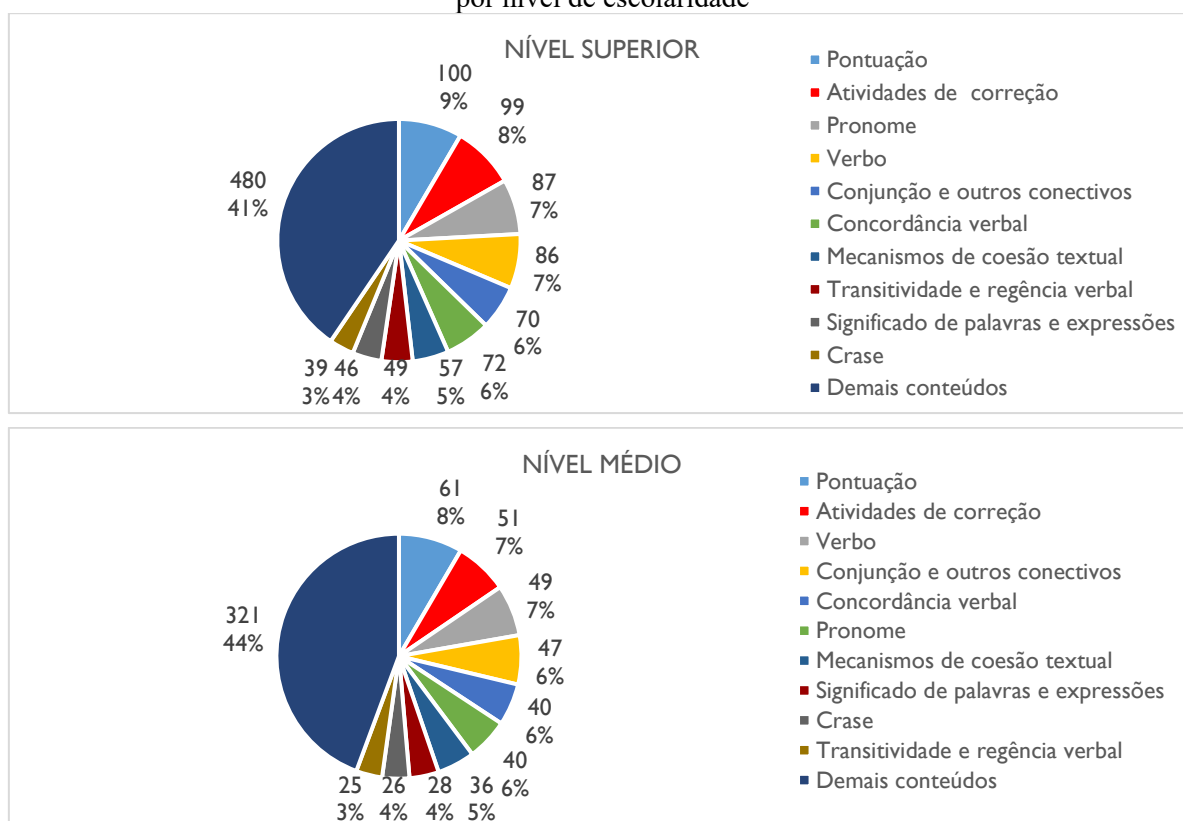
Artigo	10	Relação de causa e consequência	07	Complemento nominal	17
Adjunto adverbial	10	Complemento nominal	06	Acentuação gráfica	16
Concordância nominal	10	Acentuação gráfica	05	Relação de causa e consequência	14
Adjunto adnominal	09	Ambiguidade	05	Adjunto adverbial	12
Ambiguidade	07	Aposto	04	Ambiguidade	12
Funções do “se”	07	Discurso direto e indireto	04	Artigo	11
Relação de causa e consequência	07	Funções do “se”	04	Adjunto adnominal	11
Transitividade e regência nominal	06	Coerência	03	Funções do “se”	11
Aposto	05	Conotação e denotação	03	Aposto	09
Oração reduzida	05	Hipêrônimo e hipônimo	03	Discurso direto e indireto	08
Proposição, premissa e conclusão	05	Homônimo e parônimo	03	Paralelismo	07
Discurso direto e indireto	04	Intertextualidade	03	Hipêrônimo e hipônimo	06
Paralelismo	04	Paralelismo	03	Transitividade e regência nominal	06
Clareza	03	Adjunto adnominal	02	Homônimo e parônimo	06
Hipêrônimo e hipônimo	03	Adjunto adverbial	02	Proposição, premissa e conclusão	06
Homônimo e parônimo	03	Objetividade	02	Intertextualidade	05
Oração coordenada	03	Polissemia	02	Coerência	05
Vocativo	03	Agente da passiva	01	Oração coordenada	04
Coerência	02	Contradição	01	Conotação e denotação	04
Contradição	02	Proposição, premissa e conclusão	01	Clareza	03
Intertextualidade	02	Redundância	01	Polissemia	03
Predicativo do sujeito	02	Artigo	01	Redundância	03
Redundância	02	Oração coordenada	01	Vocativo	03
Agente da passiva	01	Clareza	0	Contradição	03
Conotação e denotação	01	Clivagem	0	Agente da passiva	02
Clivagem	01	Interjeição	0	Predicativo do sujeito	02
Interjeição	01	Partícula expletiva	0	Objetividade	02
Partícula expletiva	01	Predicativo do objeto	0	Clivagem	01
Polissemia	01	Predicativo do sujeito	0	Interjeição	01
Predicativo do objeto	01	Pressuposto e subentendido	0	Sílabas	01
Pressuposto e subentendido	01	Sílabas	0	Predicativo do objeto	01
Sílabas	01	Transitividade e regência nominal	0	Partícula expletiva	01
Objetividade	0	Vocativo	0	Pressuposto e subentendido	01
	1185		727		1912

Fonte: Elaboração própria (2024).

De modo similar ao observado para os programas de estudo, notamos uma preferência na exploração de determinados conteúdos em relação a outros. Enquanto o conteúdo apresentado no topo da última coluna, *pontuação*, soma 163 itens, os cinco últimos itens da coluna – *interjeição*, *sílabas*, *predicativo do objeto*, *partícula expletiva* e *pressuposto e subentendido* – foram observados apenas uma única vez em todo interstício flagrado.

Notamos também nas questões objetivas que os primeiros dez conteúdos mais recorrentes correspondem, em termos quantitativos, a mais da metade de todos os conteúdos quantificados nas questões. A disposição dos dados em gráfico ilustra com maior transparência visual essa relação. Vejamos:

Gráfico 16 – Distribuição quantitativa dos dez primeiros conteúdos constantes nas questões objetivas por nível de escolaridade



Fonte: Elaboração própria (2024).

O somatório dos dez primeiros itens relativos ao nível superior e ao nível médio totaliza 705 e 406 conteúdos, respectivamente, de um total de 1185 e 727. Esses números correspondem a 59,64% e 55,92% dos dados, proporção ainda mais acentuada que os achados referentes aos programas de estudo.

A comparação entre ambos os níveis aponta que figuram os mesmos conteúdos, com distinção mínima de posição. São eles: *pontuação*; *atividade de correção*; *pronome*; *verbo*;

conjunção e outros conectivos; concordância verbal; mecanismos de coesão textual; transitividade e regência verbal; significado de palavras e expressões; crase, para nível superior; e *pontuação; atividade de correção; verbo; conjunção e outros conectivos; concordância verbal; pronome; mecanismos de coesão textual; significado de palavras e expressões; crase; transitividade e regência verbal*, para nível médio.

A constatação dos conteúdos explorados nas questões objetivas reforça os conteúdos que a instituição considera relevante, assim como influencia a visão de língua dos candidatos em relação aos conteúdos que devem dominar.

Entendemos que, na prática, a apropriação desses conteúdos pelos candidatos funciona como o próprio planejamento linguístico, entendido como esforços deliberados para influenciar o comportamento linguístico dos candidatos que participam do processo seletivo. Dito de outro modo, a política linguística implementada por meio dos conteúdos cobrados nos concursos públicos acontece a partir do momento que influencia a aquisição da língua testada na prova de língua portuguesa pelos candidatos, assim como os comportamentos linguísticos e a visão que se tem sobre a língua na sociedade.

É nesse contexto de interferência, quando passam a regular a língua que deve ser empregada na realização das provas de língua portuguesa, que os concursos públicos passam a ser vistos como *mecanismos velados de políticas linguísticas* – ao lado de outros mecanismos e de agentes microsociais, como a igreja, a escola, a família etc.

As constatações a que chegamos na observação dos programas de estudo no que se refere à complexidade das questões e à semelhança entre os conteúdos contemplados entre os níveis superior e médio se repetem para as questões objetivas.

Não notamos distinção substancial em relação à complexidade das questões entre os níveis de escolaridade. As duas questões abaixo recuperadas ilustram a semelhança no tratamento do conteúdo *crase* em uma prova de nível superior e em uma prova de nível médio, ambas elaboradas pela banca CBP. Vejamos:

Figura 72 – Questão sem distinção de complexidade – CBP – nível superior

- 8 A utilização do acento grave indicativo de crase em “quanto às reformulações educacionais e às mudanças” (l.11-12) justifica-se pelo emprego da preposição **a**, requerida por “quanto” — **quanto a** —, e do artigo definido, no plural, **as**, que precede “reformulações” e “mudanças”.

Fonte: S08_CBP12_2013_08. Gabarito: Certo.

A questão de nível superior solicita uma análise das condições de uso do acento indicativo de crase.

Segue, para comparação, uma questão referente ao nível médio:

Figura 73 – Questão sem distinção de complexidade – CBP – nível médio

- 11** Nas linhas 21 e 22, o emprego do sinal indicativo de crase em “às diferentes” justifica-se pela regência de “desrespeito”, que exige complemento antecedido da preposição **a**, e pela presença de artigo feminino plural antes de “diferentes”.

Fonte: M08_CBP16_2015_11. Gabarito: Certo.

A questão de nível médio, por sua vez, também explora a justificativa para o emprego do sinal indicativo de crase, não havendo uma distinção notável em termos de complexidade.

A similaridade entre o grau de complexidade das questões em relação aos níveis de escolaridade também se repete para a banca FGV, de forma ainda mais evidente. Vejamos, em sequência, essa relação para uma questão de nível superior e outra de nível médio:

Figura 74 – Questão sem distinção de complexidade – FGV – nível superior

11

Ratifica-se, assim, o conceito de que a conscientização tributária pode representar um ponto de partida para a formação cidadã como uma das formas eficazes de atender às demandas sociais, com maior controle sobre a coisa pública. (L.49-53)

No período acima, empregou-se corretamente o acento grave para indicar o fenômeno da crase.

Assinale a alternativa em que o acento grave tenha sido empregado corretamente.

- (A) Em visita ao Rio, fomos à Copacabana da Bossa Nova.
- (B) Esta prova vai de 13h às 18h.
- (C) Finalmente fiquei face à face com a tão esperada prova.
- (D) Os candidatos somente podem deixar o local de prova à partir das 15h.
- (E) Pedimos um bife à cavalo.

Fonte: S05_FGV05_2011_11. Gabarito: alternativa A.

A questão solicita que o candidato identifique a alternativa na qual o emprego do sinal indicativo de crase esteja sendo “utilizado” corretamente.

Segue questão de nível médio:

Figura 75 – Questão sem distinção de complexidade – FGV – nível médio

14

“Todos aqueles que devem deliberar sobre questões dúbias devem também manter-se imunes ao ódio e à simpatia, à ira e ao sentimentalismo”.

Nesse pensamento de um historiador latino, ocorreu duas vezes a utilização correta do acento grave indicativo de que houve crase; a frase abaixo em que esse mesmo acento está equivocado é:

- (A) Quem perdoa uma culpa encoraja à cometer muitas outras;
- (B) A aspiração à glória é a última da qual se conseguem libertar os homens mais sábios;
- (C) Quem aspira à sumidade, raras vezes consegue passar do meio;
- (D) Veja o que ocorreu com muitos intelectuais, condenados à fama imortal;
- (E) Todos somos levados à obediência eterna a Deus.

Fonte: Questão objetiva M17_FGV29_2018_14. Gabarito: alternativa A.

De modo bastante similar à questão de nível superior, a questão de nível médio solicita que o candidato identifique a alternativa na qual o acento está equivocado. Entre estas não se nota uma distinção sequer na elaboração do enunciado que, em ambos os casos, se preserva a ideia de correção.

Essa percepção da similaridade entre os níveis de escolaridade médio e superior corrobora os achados de Martino (2008) em relação à análise das questões de compreensão de texto, para quem a resolução das questões acontece da mesma maneira para ambos os níveis de escolaridade.

Diferentemente do observado para as bancas CBP e FCC em relação à semelhança de complexidade entre os níveis de escolaridade superior e médio, para a banca FCC notamos uma distinção para o nível médio relacionada à produtividade de questões no formato de preenchimento de lacunas, formato não observado para questões de nível superior. Ilustramos os formatos das questões com uma questão de nível superior e outra de nível médio, com destaque para a questão de nível médio, em formato de lacuna.

Figura 76 – Questão sem distinção de complexidade – FCC – nível superior

10. ... e chegou à conclusão de que o funcionário passou o dia inteiro tomando café.
- Do mesmo modo que se justifica o sinal indicativo de crase em destaque na frase acima, está correto o seu emprego em:
- (A) e chegou à uma conclusão totalmente inesperada.
 - (B) e chegou então à tirar conclusões precipitadas.
 - (C) e chegou à tempo de ouvir as conclusões finais.
 - (D) e chegou finalmente à inevitável conclusão.
 - (E) e chegou à conclusões as mais disparatadas.

Fonte: Questão objetiva S05_FCC07_2011_10. Gabarito: alternativa D.

A questão acima apresentada é uma questão elaborada a partir de um modelo bastante recorrente: texto-base, enunciado e alternativas em formato de assertivas.

Vejamos a questão de nível médio, cujas alternativas são em formato de lacuna:

Figura 77 – Questão sem distinção de complexidade – FCC – nível médio

18. O grau de emoção em torno de uma situação qualquer determina o tempo de armazenamento e as características relacionadas ela, permitindo sua associação outros fatos ocorridos durante vida.
- As lacunas da frase acima estarão corretamente preenchidas, respectivamente, por:
- (A) à - a - a
 - (B) a - a - a
 - (C) a - à - à
 - (D) a - a - à
 - (E) à - à - a

Fonte: Questão objetiva M01_FCC01_2010_18. Gabarito: alternativa B.

A questão de nível superior (Figura 76) determina que o candidato identifique a alternativa em que o verbo “chegou” é usado em condições suficientes para o emprego da crase, conforme a situação apresentada no exemplo do enunciado da questão (verbo transitivo indireto e substantivo feminino). O conhecimento das situações nas quais o emprego da crase é interdito é outro caminho para se responder à questão.

A questão de nível médio (Figura 77) igualmente espera que o candidato identifique as situações nas quais a crase é interdita. A distinção entre as últimas duas questões parece se revelar mais pelo modelo da questão e menos pelo nível de complexidade ou particularidade de

conteúdos. O modelo de lacuna empregado para questões de nível médio mostrou-se um modelo próprio para o referido nível, em se tratando da banca FCC. Esse é um fato curioso e indica caminhos para pesquisas futuras, já que esses dados podem ser detidamente explorados e estendidos a todos os conteúdos contemplados nas provas objetivas. Por ora, essa semelhança reforça a ideia de que embora as vagas ofertadas nos certames sejam para distintos níveis de escolaridade, o nível de conhecimento da língua que se espera para ambos os níveis é um conhecimento intermediário, em contraste a um conhecimento especializado da língua que se poderia esperar para cargos específicos, como um professor de línguas, por exemplo.

Tendo apresentado esses achados iniciais quanto aos conteúdos identificados, apresentamos um quadro-síntese com a quantificação dos conteúdos constantes nos programas de estudo e nas questões objetivas a partir da interrelação entre as categorias nível de análise da língua e abordagem.

Dadas as oito possibilidades classificatórias (ver Quadro 54 – *Possibilidades de interrelação entre níveis de análise e abordagens para os programas de estudo*), realizamos o mapeamento dos programas de estudo e das questões objetivas considerando as distintas bancas e os níveis de escolaridade. Os dados são apresentados em quatro tabelas-síntese, sendo os dois primeiros para os programas de estudo: a Tabela 20 para nível superior e a Tabela 21 para o nível médio; e as duas últimas para as questões objetivas: a Tabela 22 para nível superior e a Tabela 23 para nível médio.

A partir dos dados apresentados nas tabelas 20, 21, 22 e 23 extraímos os valores de referência para o mapeamento quantitativo do nível de análise da língua e da abordagem.

A observação atenta aponta uma preferência por determinadas combinações, por um lado, e a impossibilidade de outras combinações, por outro lado. Mostrou-se recorrente a interrelação entre nível fonético-fonológico com abordagem tradicional (α conteúdo#); nível morfossintático com abordagem tradicional (β conteúdo#); nível semântico com abordagem tradicional e abordagem sociodiscursiva (γ conteúdo#; γ conteúdo@); e nível textual com abordagem sociodiscursiva (δ conteúdo@). Combinações entre o nível textual e a abordagem tradicional (δ conteúdo#) não ocorreram, o que nos parece coerente. Em suma, de forma geral, observamos que conteúdos explorados nos níveis fonético-fonológico, morfossintático e semântico se apresentaram a partir de abordagem tradicional ou sociodiscursiva; conteúdos no nível textual se apresentaram apenas a partir da abordagem sociodiscursiva.

Tendo apresentado esse panorama inicial, passemos à sistematização dos achados referentes aos níveis de análise linguístico-gramaticais contemplados nos programas de estudo e nas questões objetivas (5.2.1), seguidas da sistematização quanto à abordagem (5.2.2), nas seções seguintes.

6.2.1 Nível de análise linguístico-gramatical

Em atendimento ao objetivo de *identificar os níveis de análise linguístico-gramaticais (fonético-fonológico, morfossintático, semântico e textual) que orientam proeminentemente a seleção dos conteúdos apresentados nos programas de estudo dos editais e a elaboração das questões objetivas das provas de língua portuguesa*, os níveis de análise foram, em sequência, extraídos das tabelas 20, 21, 22 e 23 e analisados apartado dos conteúdos e das abordagens.

No que concerne aos programas de estudo, reunimos todos os itens referentes a cada um dos níveis de análise linguístico-gramaticais segundo nível de escolaridade e banca. Vejamos os números a que chegamos na tabela que segue:

Tabela 24 – Distribuição dos níveis de análise linguístico-gramaticais presentes nos programas de estudo por banca e por nível de escolaridade

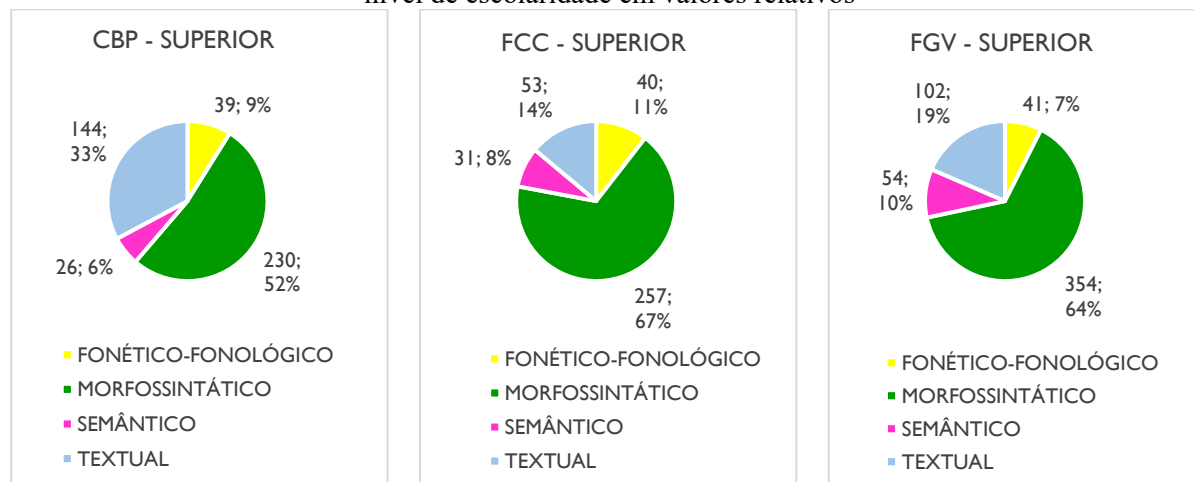
	NÍVEL SUPERIOR					NÍVEL MÉDIO				
	FONÉTICO-FONOLÓGICO	MORFOSSINTÁTICO	SEMÂNTICO	TEXTUAL	TOTAL POR BANCA	FONÉTICO-FONOLÓGICO	MORFOSSINTÁTICO	SEMÂNTICO	TEXTUAL	TOTAL POR BANCA
CBP	39	230	26	144	439	23	128	10	51	212
FCC	40	257	31	53	381	30	162	7	24	223
FGV	41	354	54	102	551	29	218	38	67	352
POR NÍVEL:	120	841	111	299	1371	82	508	55	142	787
TOTAL:	2158									

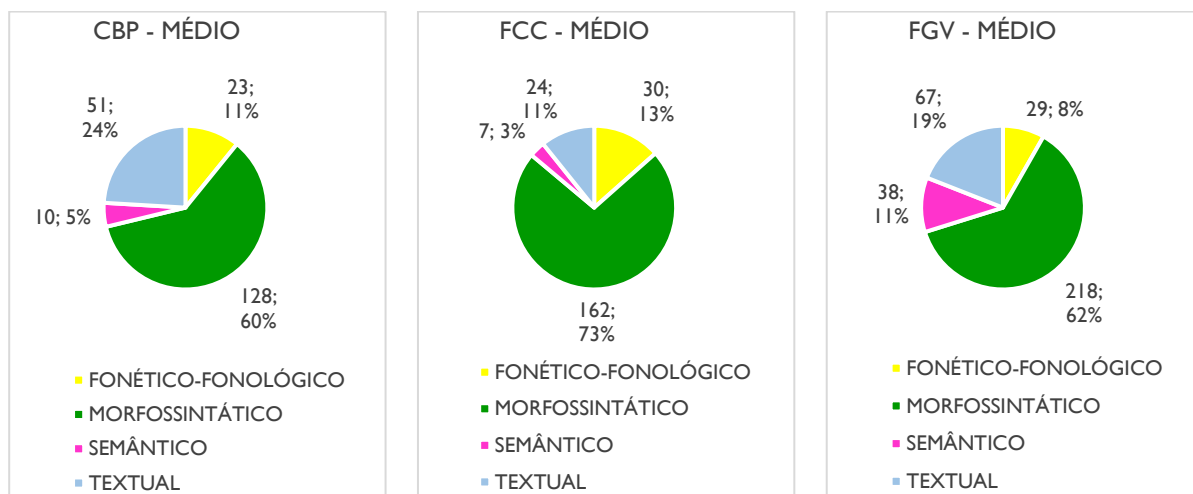
Fonte: Elaboração própria (2024).

Os números apontam claramente uma predominância do nível morfossintático nos programas de estudo para todas as bancas em ambos os níveis de escolaridade.

Estes mesmos dados são reapresentados em gráficos, recurso visual que permite melhor apreensão da segmentação por nível. Na reapresentação, continuamos dando ênfase às variáveis banca e nível de escolaridade. Vejamos:

Gráfico 17 – Distribuição do nível de análise linguístico-gramaticais nos programas de estudo por banca e por nível de escolaridade em valores relativos



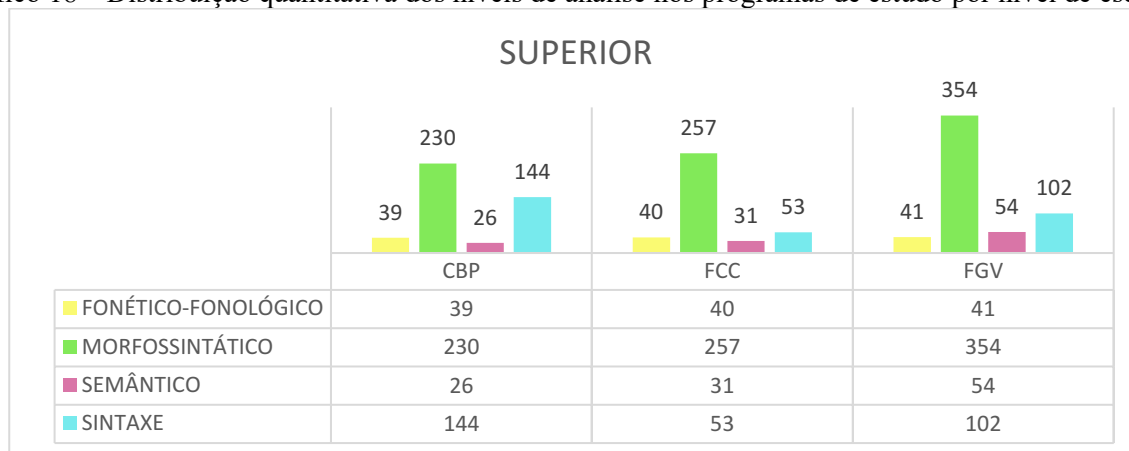


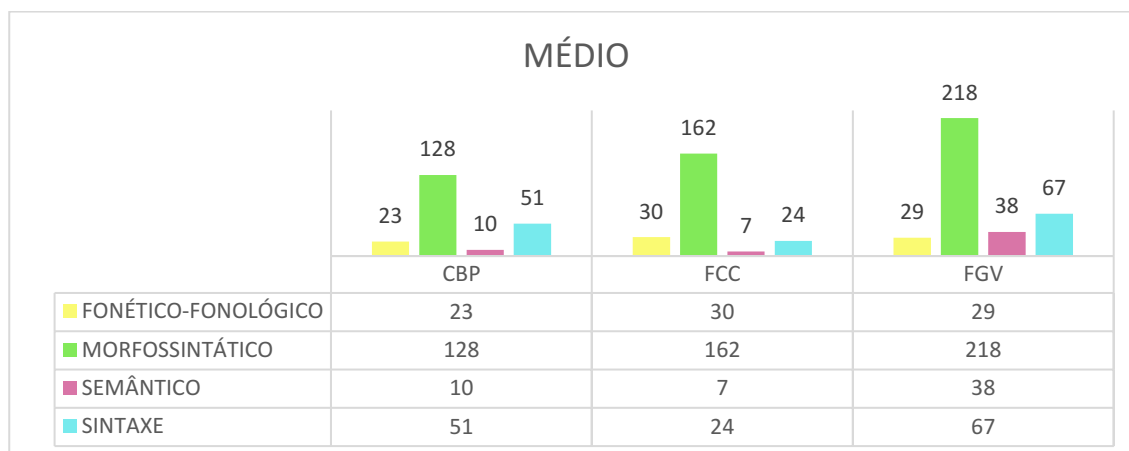
Fonte: Elaboração própria (2024).

Nessa rerepresentação em gráfico, com a disposição de valores relativos, fica bastante perceptível a predominância do nível morfofossintático, para todas as bancas, em ambos os níveis. Nota-se uma maior incidência para a banca FCC, nível médio (73%) e uma menor incidência para a banca CBP, nível superior (52%). Em segunda posição aparece o nível textual. Os níveis fonético-fonológico e semântico aparecem nas últimas posições.

Uma terceira forma de representação enfatiza, além da proporção por banca, a relação quantitativa exata de itens entre as bancas. Vejamos:

Gráfico 18 – Distribuição quantitativa dos níveis de análise nos programas de estudo por nível de escolaridade



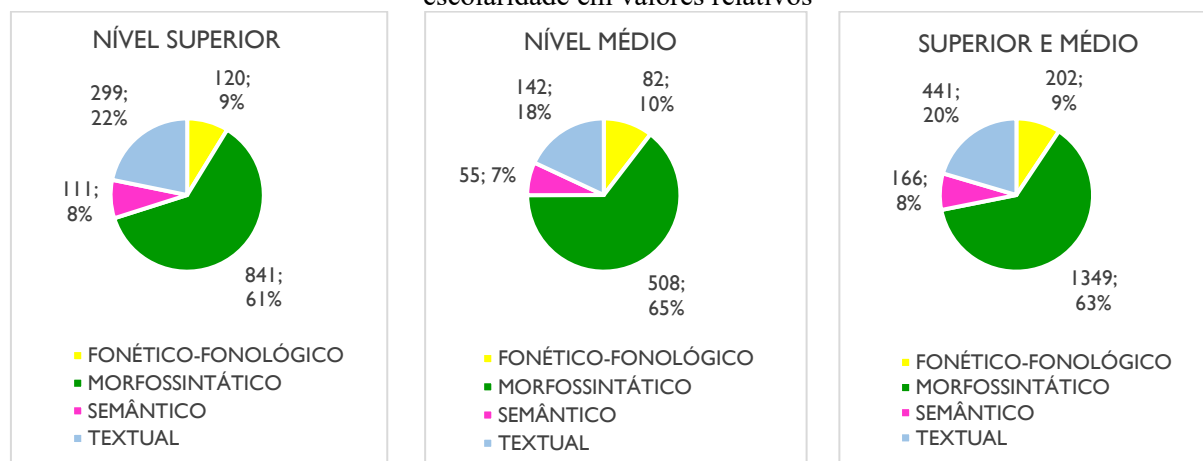


Fonte: Elaboração própria (2024).

Essa representação em valores absolutos revela dois fatos sobre a banca FGV: a superioridade da banca para itens no nível morfossintático em número considerável; a majoritariedade em número total de itens para o nível morfossintático.

A quantificação por nível, a partir da soma dos valores de todas as bancas, pode ser ilustrada no gráfico-síntese que segue, em valores relativos:

Gráfico 19 – Distribuição do nível de análise linguístico-gramatical nos programas de estudo por nível de escolaridade em valores relativos



Fonte: Elaboração própria (2024).

Observando a distinção entre os níveis de análise linguístico-gramaticais a partir do nível de escolaridade, é possível verificar o mesmo padrão na distribuição dos níveis, com majoritariedade do nível morfossintático para ambos os níveis (61% e 65%, respectivamente, para nível superior e nível médio). A média do somatório de ambos os níveis para o nível morfossintático equivale a 63% de todos os conteúdos apresentados em edital.

A constatação da expressiva predominância da exploração do nível morfossintático nos programas de estudo dos concursos públicos ratifica a produtividade da exploração de aspectos da estrutura da língua em situações de avaliação. Ao mesmo tempo, parece indicar uma tradição no que concerne aos programas de estudo de prova de concursos públicos. Essa ausência das teorias formalistas pode ser entendida, de algum modo, pelo não desenvolvimento da abordagem formal no contexto de ensino e nos documentos oficiais que orientam o ensino.

Ainda que bastante indicativo de que os concursos assumam uma postura com foco na estrutura da língua, com ênfase em propriedades da forma (isto é, da estrutura) e da organização sintática dos constituintes, aliada à análise dos conteúdos indicados nos programas de estudo realizamos a análise das questões objetivas, já que a postura das questões objetivas poderia ser outra.

Para a apresentação dos resultados relativos às questões objetivas também apresentamos uma tabela-síntese com cada um dos níveis de análise linguístico-gramaticais. Os dados foram distribuídos quantitativamente segundo nível de escolaridade e banca. Vejamos os números abaixo:

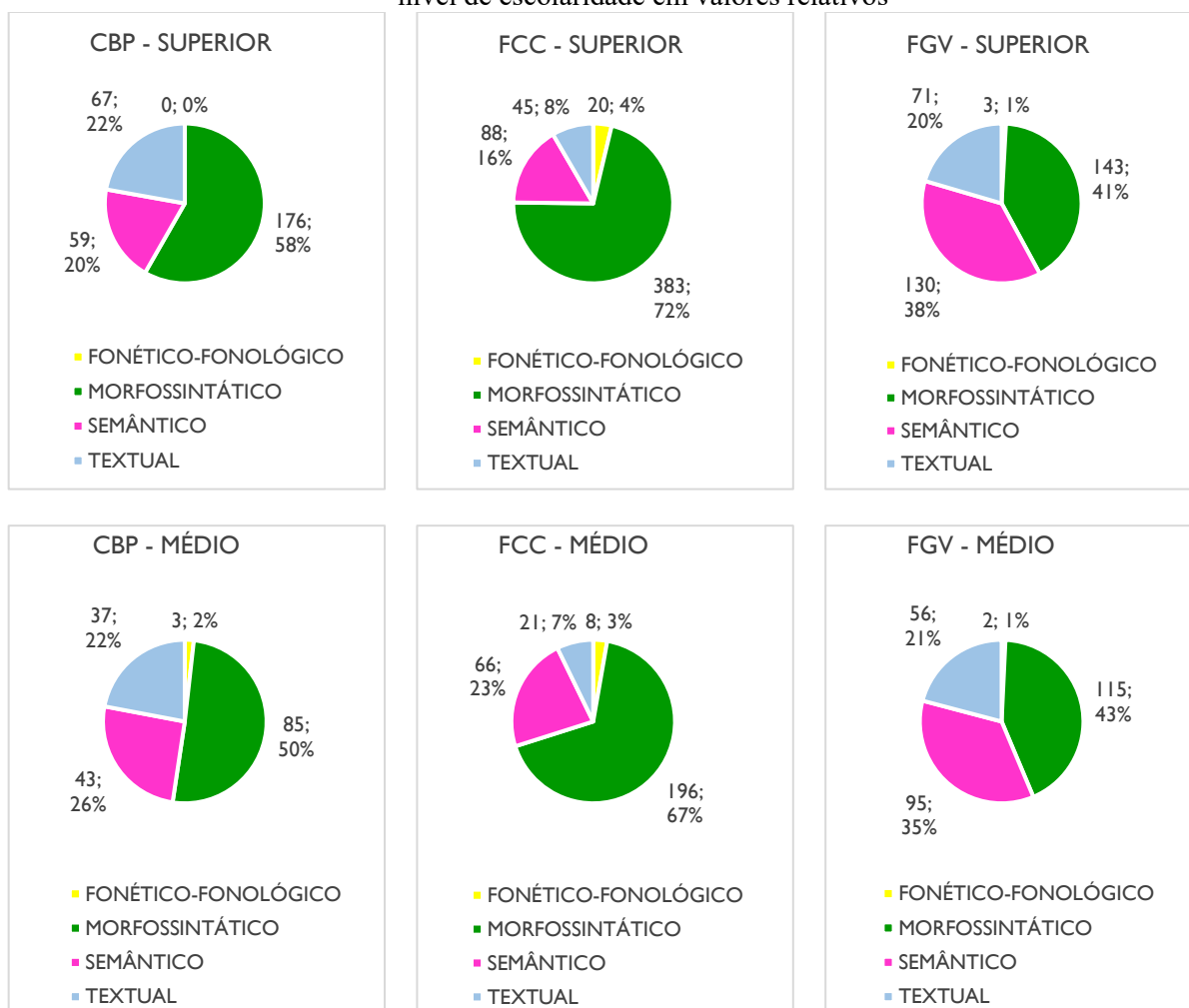
Tabela 25 – Distribuição dos níveis de análise linguístico-gramatical nos itens presentes nas questões objetivas por banca e por nível de escolaridade

	NÍVEL SUPERIOR					NÍVEL MÉDIO				
	FONÉTICO-FONOLÓGICO	MORFOSSINTÁTICO	SEMÂNTICO	TEXTUAL	TOTAL POR BANCA	FONÉTICO-FONOLÓGICO	MORFOSSINTÁTICO	SEMÂNTICO	TEXTUAL	TOTAL POR BANCA
CBP	0	176	59	67	302	03	85	43	37	168
FCC	20	383	88	45	536	08	196	66	21	291
FGV	03	143	130	71	347	02	115	95	56	268
POR NÍVEL:	23	702	277	183	1185	13	396	204	114	727
TOTAL:	1912									

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os números revelam uma majoritariedade do nível morfossintático nas questões objetivas para todas as bancas, em ambos os níveis de escolaridade. Estes mesmos dados também são reapresentados em gráficos, para melhor apresentação das relações entre os níveis. Segue gráfico-síntese:

Gráfico 20 – Distribuição do nível de análise linguístico-gramatical nas questões objetivas por banca e por nível de escolaridade em valores relativos

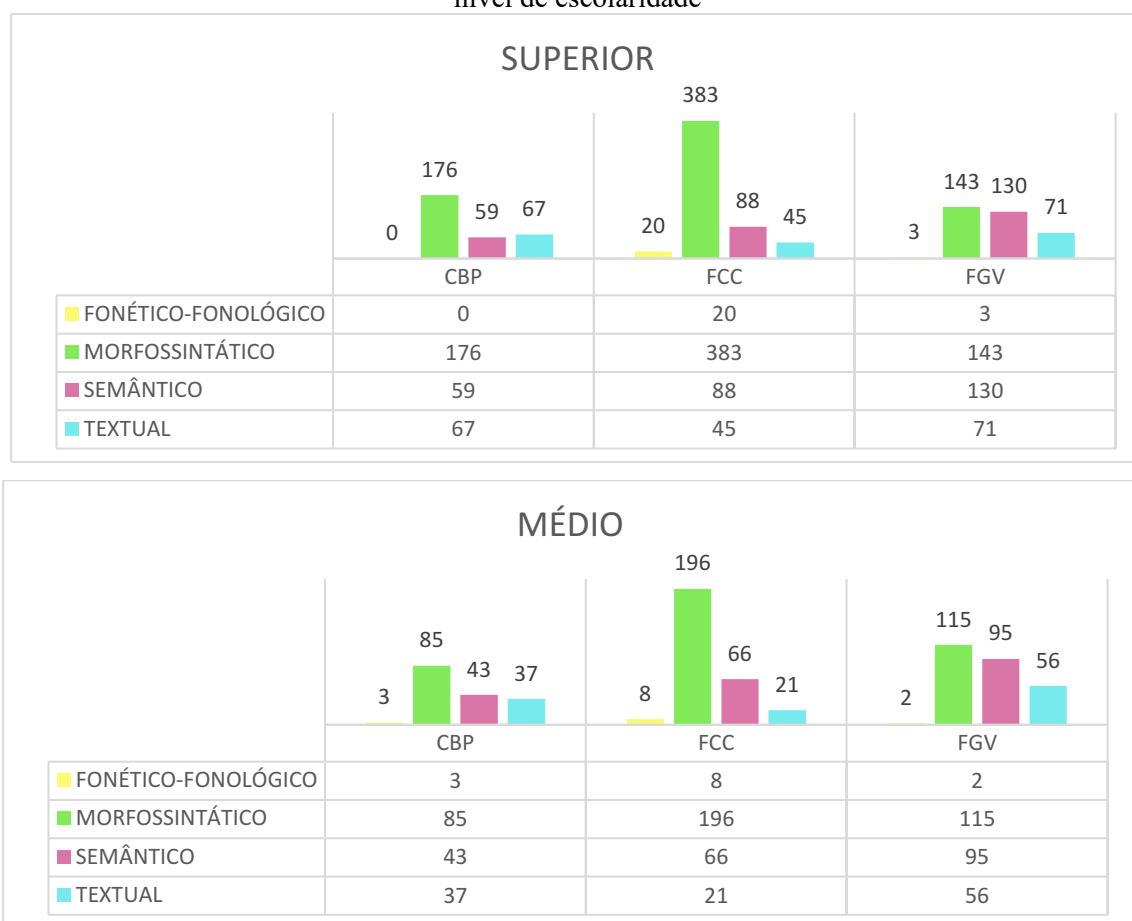


Fonte: Elaboração própria (2024).

A representação por meio de gráficos também ilustra a predominância do nível morfossintático, para todas as bancas, em ambos os níveis de escolaridade. Verificamos uma maior incidência para a banca FCC, nível superior (72%) e menor incidência para a banca FGV, nível superior (41%). Merece destaque, ainda, a produtividade da exploração do nível semântico nas questões objetivas. É o segundo nível mais recorrente para todas as bancas, excetuando-se o nível superior para a banca CBP, que praticamente empata com o nível textual. Essa evidência para o nível semântico nas questões objetivas se sobrepõe aos resultados desse mesmo nível para os conteúdos programáticos, cujo segundo nível mais recorrente foi o textual.

Uma terceira forma alternativa de representação ilustra a quantidade de itens por banca. Vejamos essa reapresentação:

Gráfico 21 – Distribuição dos níveis de análise linguístico-gramatical nas questões objetivas por nível de escolaridade



Fonte: Elaboração própria (2024).

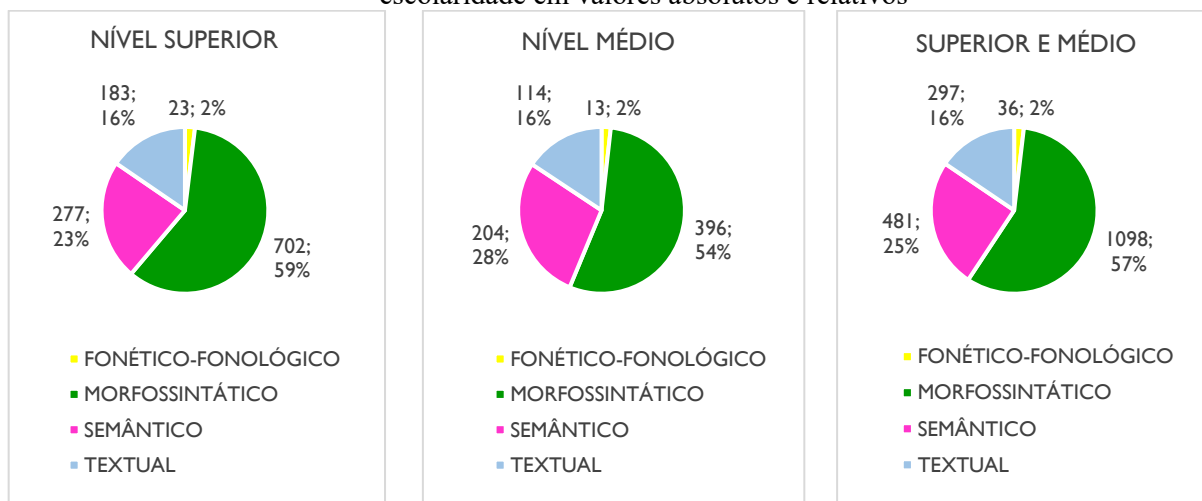
A representação acima aponta visivelmente a superioridade da banca FCC para a exploração de conteúdos a partir do nível morfofossintático, tanto para o nível superior (383 itens) quanto para o nível médio (196 itens). Quando comparamos esses dados aos dados referentes aos conteúdos programáticos, notamos um deslocamento na predominância do número de itens da banca FGV (354 e 218, respectivamente, para nível superior e nível médio) para a banca FCC (383 e 196, respectivamente, para nível superior e nível médio). Esse dado sugere que a abordagem observada no conteúdo apresentado no programa de estudo do edital não reflete exatamente na abordagem do conteúdo que é cobrado nas provas, em termos proporcionais. Se houvesse uma uniformidade entre as abordagens dos conteúdos apresentados em edital e as abordagens exploradas nos conteúdos das questões, a banca FGV deveria manter-se, também nas questões objetivas, como a banca com maior índice na exploração do nível morfofossintático.

Inversamente, a banca CBP figura com a menor incidência no número de itens entre as bancas observadas em ambos os níveis de escolaridade (176 para nível superior; 85 itens para nível médio). Esse dado referente às questões objetivas é convergente com o dado obtido para os conteúdos

programáticos, cujos resultados indicam que a banca CBP mantém-se como a banca de menor índice para os conteúdos do nível morfossintático (230 e 128, respectivamente, para nível superior e nível médio).

A quantificação por nível, a partir da soma dos valores de todas as bancas, pode ser ilustrada nos gráficos que seguem em valores absolutos e relativos:

Gráfico 22 – Distribuição do nível de análise linguístico-gramatical nas questões objetivas por nível de escolaridade em valores absolutos e relativos



Fonte: Elaboração própria (2024).

Não observamos distinção significativa entre os níveis de análise linguístico-gramaticais para os diferentes níveis de escolaridade investigados: os números apontam predominância do nível morfossintático para ambos os níveis (59% e 54%, respectivamente, para nível superior e nível médio). A média do somatório de ambos os níveis para o nível morfossintático equivale a 57% de todos os conteúdos explorados nas questões objetivas. Em segundo plano, notamos a mesma tendência observada nos conteúdos programáticos em relação ao destaque para o nível semântico – figurando em segunda posição de maior recorrência para ambos os níveis de escolaridade, com média de 25% do total de conteúdos explorados nas questões objetivas.

A predominância do nível morfossintático é bastante reveladora na direção que ratifica a produtividade dos níveis morfológico e sintático na exploração de aspectos linguísticos também nas questões das provas objetivas dos concursos integrantes do nosso *corpus*, seguida da especificidade do nível semântico para as questões objetivas.

Esses achados revelam uma visão de língua cujo foco se centra em propriedades inerentes à organização morfológica das palavras e à organização sintática das orações e dos períodos.

Para sermos claros em nossa análise, devemos registrar que grande parte dos dados da banca FCC relativos ao nível morfossintático está relacionado a um modelo específico de questão. Esse

padrão já foi apresentado anteriormente quando ilustramos a relação entre o modelo da questão e a quantidade de conteúdos identificados nas questões. Reapresentamos, abaixo, o referido modelo de questão:

Figura 78 – Questão de identificação de redação clara e correta

10. Está clara e correta a redação deste livre comentário sobre o texto:
- (A) Nem todos acatarão de que a sociedade do espetáculo seja malévola, uma vez que suas imagens são parte constituída ao nosso modo de viver.
 - (B) Muita gente reputa às imagens e às representações a qualidade de mascararem nossa própria personalidade, quando não a expandem.
 - (C) O primado das imagens sobre as coisas vem demonstrando, em nosso tempo, a supremacia do que é aparente em relação ao que é essencial.
 - (D) Ocorre que quando se valoriza as imagens em detrimento das coisas, elas nem sempre se tornam visíveis ao ponto de se distinguirem das demais.
 - (E) A absorção que todo espetáculo nos imputa é tamanha que, quando menos atentamos, já somos parte dele, em estado de inconsciência.

Fonte: Questão objetiva S01_FCC02_2010_10. Gabarito: alternativa C.

No modelo apresentado, não há especificação explícita de um conteúdo gramatical. No entanto, a questão tem como foco a identificação da única alternativa redigida em conformidade com as prescrições gramaticais (alternativa C). As demais alternativas possuem interdições normativas que foram identificadas e quantificadas no mapeamento dos conteúdos mais recorrentes nas provas realizadas pela branca FCC.

Para o tipo de questão discutida, foram recorrentes os conteúdos: *concordância verbal* (29)⁷⁰, *pontuação* (21), *transitividade e regência verbal* (20), *pronome* (15), *ortografia* (17), *crase* (12), *verbo* (09), *complemento verbal* (08), *conjunção* (06), *acentuação gráfica* (05), *colocação pronominal* (04), *concordância nominal* (03), *artigo* (02) e *preposição* (01).

Curiosamente, o modelo de questão referido já é explorado nas seleções de concursos públicos desde a primeira década do século XX. Para conhecimento, recuperamos uma questão semelhante, com data de realização de 1948:

⁷⁰ O valor indicado entre parênteses refere-se ao número de ocorrência do conteúdo: o conteúdo *concordância verbal* foi explorado 29 vezes.

Figura 79 – Questão de concurso público aplicada em 1948

DACTILÓGRAFO DO S.P.F. — C. 174
PORTUGUÊS

Item A

Em cada um dos grupos de frases que se seguem há *sòmente uma certa*. Assinale-a, pondo um X dentro dos parênteses que a precedem.

Não entende nem raspe, porque qualquer emenda ou rasura num dos parênteses anulará o grupo em que ela esteja compreendida.

1 — () Não se revem permitir privilégios, mas existem pessoas que se os arrogam.
 () Não se deve permitir privilégios, mas existe pessoas que os arrogam para si.
 () Não se deve permitir-se privilégios, mas existe pessoas que se os arroga.
 () Não se devem permitir privilégios, mas existem pessoas que os arrogam para si.
 () Não se deve permitir privilégios, mas há pessoas que se os arrogam.

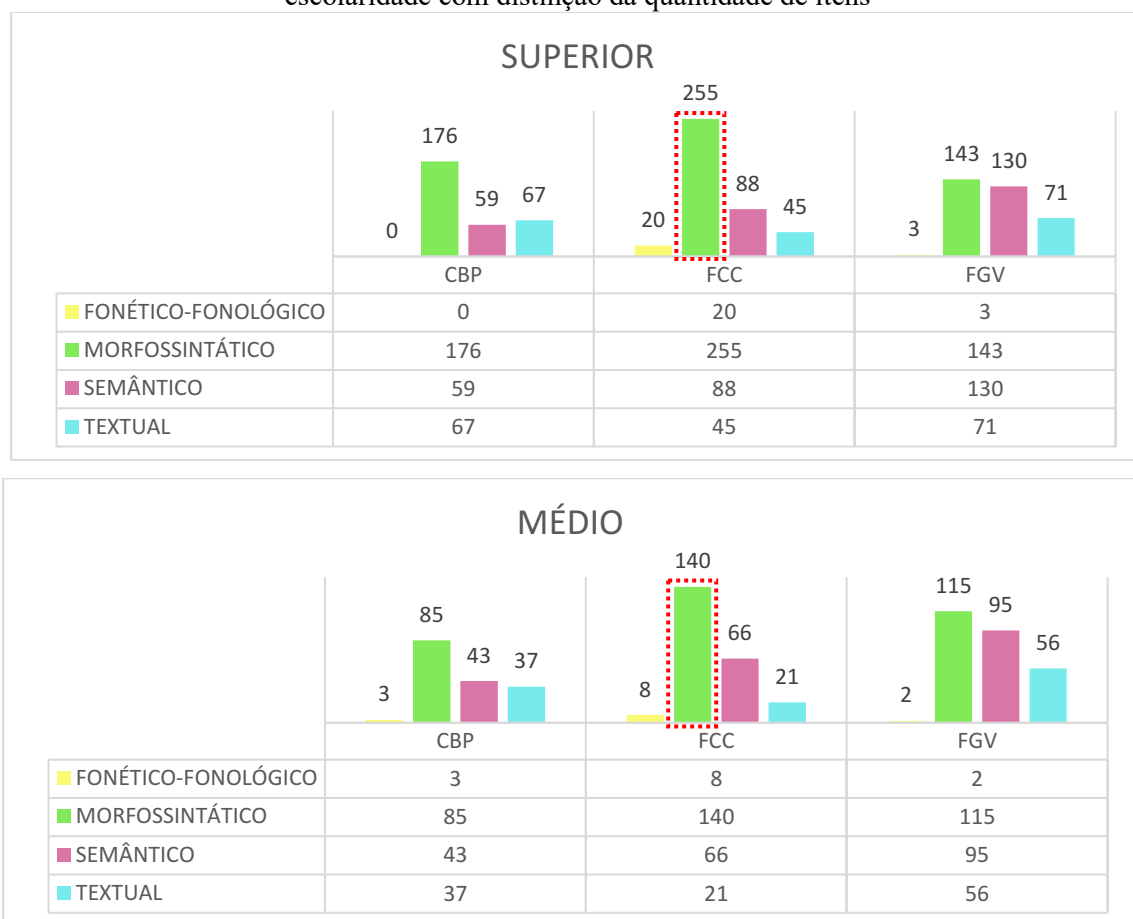
2 — () Nos meados dêste mês, farão dois anos que foi procedido o exome de admissão.
 () Nos meados dêste mês, fará dois anos que foi procedido o exame de admissão.

Fonte: RSP, v3, n.4 (2022 [1948], p. 172-174).

Dentre cinco alternativas, há uma considerada “certa” e quatro outras assertivas consideradas “erradas”.

A opção metodológica pela consideração de todos os conteúdos envolvidos nas questões implicou, inevitavelmente, o aumento no número de itens para a banca FCC. Para sermos mais claros em relação a esses números, apresentamos a relação exata entre itens convencionais e itens específicos das questões sobre correção gramatical, para esta banca. Excluindo 128 dados de nível superior e 56 itens de nível médio referentes aos itens específicos das questões de correção gramatical para a banca FCC, temos a seguinte distribuição:

Gráfico 23 – Distribuição dos níveis de análise linguístico-gramatical nas questões objetivas por nível de escolaridade com distinção da quantidade de itens



Fonte: Elaboração própria (2024).

A despeito da dedução do número de itens contabilizados para a mesma questão, a posição de nível morfoossintático como nível de análise mais explorado não perde seu estatuto. Ao contrário, permanece como nível preferencial em todas as bancas, inclusive nas provas da banca FCC.

Tendo apresentado nossos achados em relação ao nível de análise linguístico-gramatical – primeira categoria de análise –, passemos à exposição da abordagem, nossa segunda categoria de análise.

6.2.2 Abordagem

Em consonância com o objetivo de *mapear, quantitativamente, a distribuição dos itens linguístico-gramaticais apresentados nos programas de estudo dos editais dos certames e explorados nas questões objetivas das provas de língua portuguesa, a partir da distinção entre as abordagens da língua (tradicional, formal ou sociodiscursiva)*, distinguimos a abordagem dos conteúdos a partir da

diferenciação entre uma abordagem tradicional e uma abordagem sociodiscursiva, haja vista a pouca expressividade de dados para a abordagem formal.

Embora se reconheça a improdutividade da distinção dual (abordagem tradicional e abordagem sociodiscursiva), faz-se importante realçar que essa opção metodológica é compatível e necessária aos fins pretendidos, razão pela qual adotamos a noção de *continuum*. Inicialmente apresentaremos os achados para os programas de estudo seguidos dos achados para as questões objetivas.

Na Tabela 26, abaixo apresentada, indicamos a quantificação para os programas de estudo resultante do nosso mapeamento referente ao nível superior e ao nível médio para cada uma das bancas observadas. Vejamos:

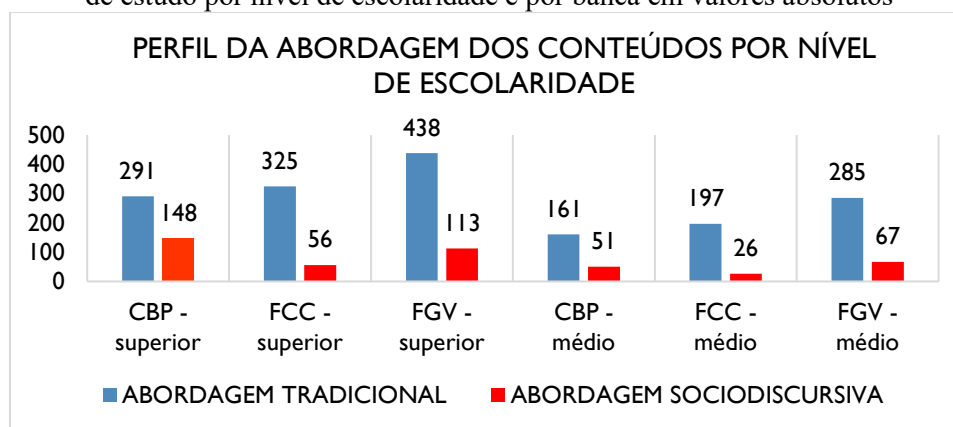
Tabela 26 – Síntese da distribuição dos programas de estudo por banca e por nível de escolaridade

	NÍVEL SUPERIOR			NÍVEL MÉDIO		
	ABORDAGM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA	TOTAL POR BANCA	ABORDAGM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA	TOTAL POR BANCA
CBP	291	148	439	161	51	212
FCC	325	56	381	197	26	223
FGV	438	113	551	285	67	352
TOTAL:	1054	317	1371	643	144	787
	63,53%			36,46%		

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os valores apresentados na tabela acima revelam uma tendência geral de predomínio da abordagem tradicional nos programas de estudo, em todas as bancas analisadas, em ambos os níveis de escolaridade. Os mesmos valores, em termos absolutos, são reapresentados no gráfico abaixo, para melhor visualização:

Gráfico 24 – Síntese da distribuição entre abordagem tradicional e abordagem sociodiscursiva nos programas de estudo por nível de escolaridade e por banca em valores absolutos

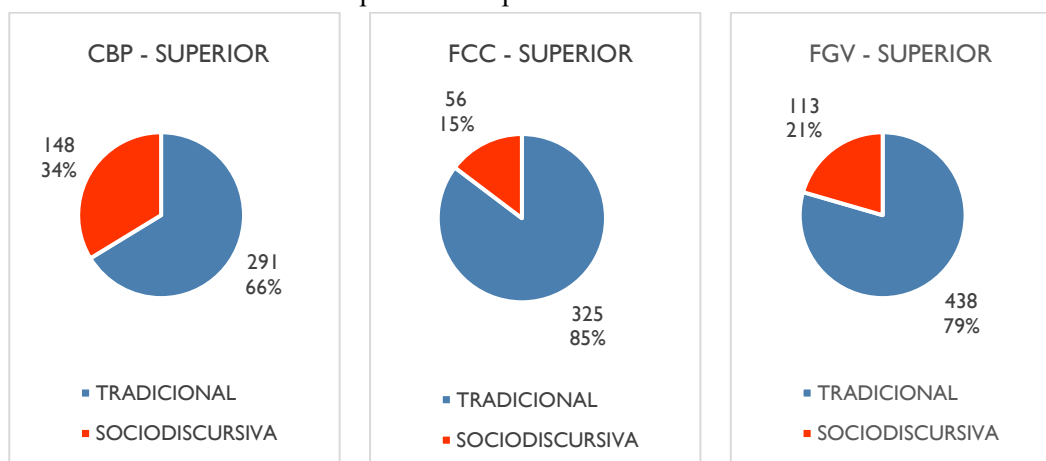


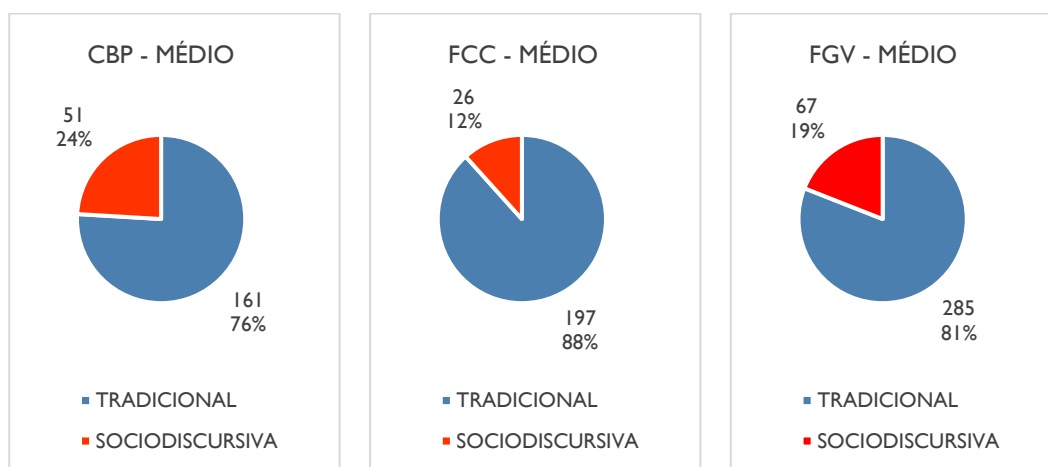
Fonte: Elaboração própria (2024).

Os dados apontam que a abordagem tradicional se constitui como uma expressiva tendência nos programas de estudo dos editais de nível superior e médio. Esse achado é bastante revelador na medida que confere concretude às nossas elocubrações apresentadas na introdução desta tese. Ainda que a teoria gramatical seja questionada e por vezes deslegitimada a partir das reflexões empreendidas no escopo de estudos da Linguística moderna, notadamente de algumas vertentes sociointeracionistas, esta se constitui como a teoria mais recorrente quando se avalia o conhecimento linguístico nas provas de concursos públicos, um espaço social bastante significativo.

A relação entre a abordagem tradicional e a abordagem sociodiscursiva nos programas de estudo também é observada para cada uma das bancas. Para melhor apreensão, apresentamos os números em gráficos a partir de valores relativos e valores absolutos. Vejamos essa relação:

Gráfico 25 – Representação da abordagem tradicional e da abordagem sociodiscursiva nos programas de estudo por banca e por nível de escolaridade





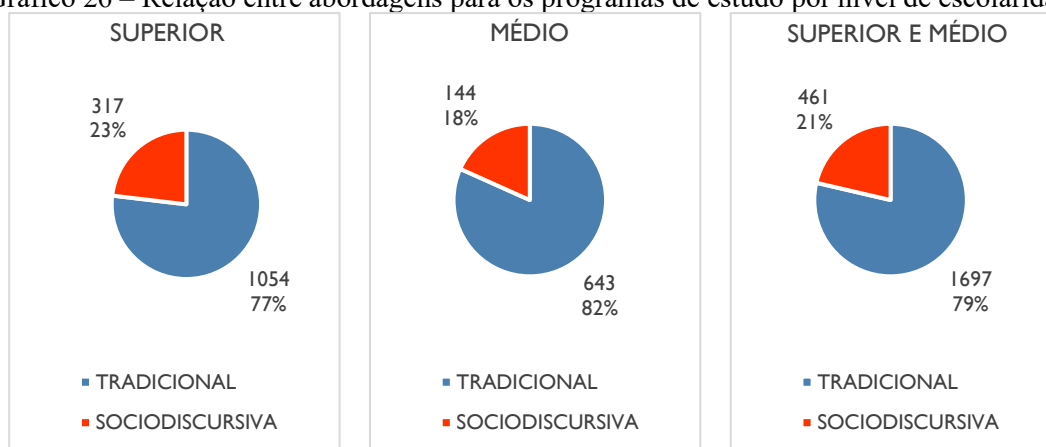
Fonte: Elaboração própria (2024).

Os achados representados no gráfico acima indicam que há uma distinção dos resultados em relação ao perfil da banca. Nitidamente, os gráficos apontam uma predominância da abordagem tradicional para todas as bancas, em ambos os níveis de escolaridade, com maior incidência da abordagem tradicional para a banca FCC, nível médio (88%) e menor incidência da abordagem tradicional para a CBP, nível superior (66%). Esse dado revela que existe uma maior abertura para reflexões sobre a língua a partir de uma perspectiva social e discursiva por parte da banca CBP, cuja tendência é majoritária para nível superior (34%) seguida do nível médio (24%). Curioso notar que mesmo a menor incidência da abordagem tradicional (66% para banca CBP, nível superior) excede a abordagem sociodiscursiva em 32 pontos percentuais. Em suma, verifica-se uma preferência pela abordagem gramatical tradicional nos conteúdos apresentados nos programas de estudo pelas bancas FGV e FCC, tanto em relação ao nível superior (85% e 79%) quanto em relação ao nível médio (88% e 81%).

Ainda que não seja uma distinção suficientemente marcada para a banca CBP, já que a abordagem tradicional também é majoritária (66% e 76% para nível superior e médio, respectivamente), os achados colocam essa banca como a elaboradora que mais dialoga com as perspectivas sociodiscursivas na formulação das questões. Essa distinção pode estar relacionada, em alguma medida, à formação dos agentes que elaboram as questões, especificamente quanto à afiliação destes agentes a tradições de pesquisa de base sociodiscursiva. Hipótese semelhante é aventada em Lôbo e Silva (2009), para quem o perfil da prova pode estar ligado aos agentes contratados para a elaboração das questões, como também à instituição contratante da banca, que tem o poder de indicar conteúdos para a prova objetiva.

O somatório dos resultados obtidos para os programas de estudo por cada uma das bancas é apresentado, em seguida, consoante nível de escolaridade. Vejamos:

Gráfico 26 – Relação entre abordagens para os programas de estudo por nível de escolaridade



Fonte: Elaboração própria (2024).

Os números e porcentagens apresentados no gráfico apontam uma majoritariedade da abordagem tradicional para o nível médio (82%) em relação ao nível superior (77%). A média obtida a partir da soma dos valores referentes ao nível superior e nível médio (terceiro gráfico) indica a majoritariedade para a abordagem tradicional, com 79% das ocorrências.

Cientes de que esse perfil pode ou não se manter para as questões objetivas, aliada à análise das abordagens dos conteúdos indicados nos programas de estudo, realizamos a análise da categoria abordagem também nas questões objetivas.

Para a apresentação dos resultados relativos às questões objetivas, exibimos, na tabela seguinte, a quantificação resultante do nosso mapeamento para o nível superior e para nível médio em relação a cada uma das bancas observadas. Vejamos:

Tabela 27 – Síntese da distribuição da abordagem nas questões objetivas por banca e por nível de escolaridade

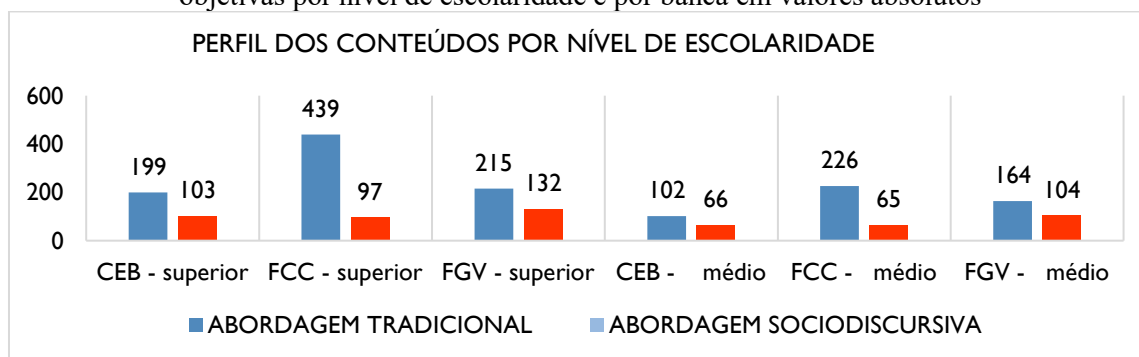
	NÍVEL SUPERIOR			NÍVEL MÉDIO		
	ABORDAGM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA	TOTAL POR BANCA	ABORDAGM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA	TOTAL POR BANCA
CBP	199	103	302	102	66	168
FCC	439	97	536	226	65	291
FGV	215	132	347	164	104	268
TOTAL:	853	332	1185	492	235	727
	61,97%			38,02%		

Fonte: Elaboração própria (2024).

O levantamento da abordagem por nível de escolaridade revelou uma predominância da abordagem tradicional em relação à abordagem sociodiscursiva em ambos os níveis de escolaridade, dados que ratificam os achados referentes aos programas de estudo.

Os mesmos valores também são reapresentados no gráfico seguinte, para melhor visualização:

Gráfico 27 – Síntese da distribuição entre abordagem tradicional e abordagem sociodiscursiva nas questões objetivas por nível de escolaridade e por banca em valores absolutos

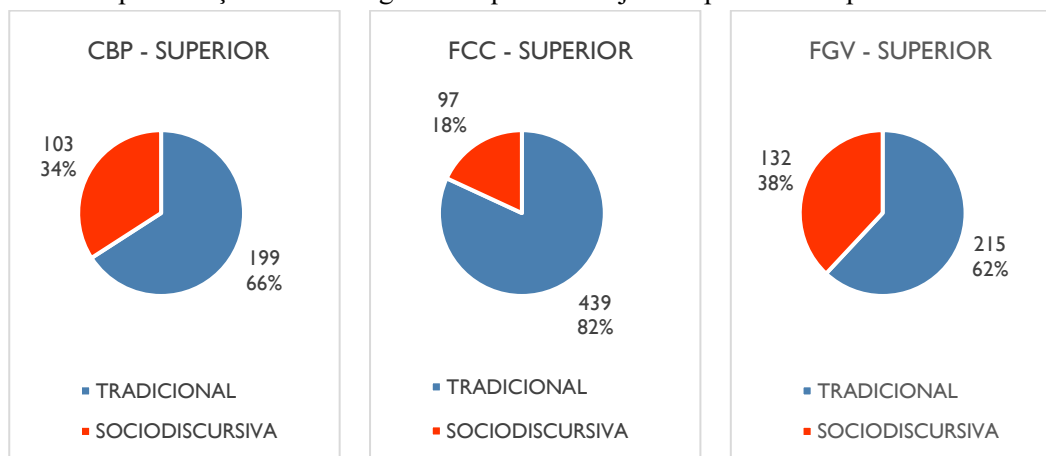


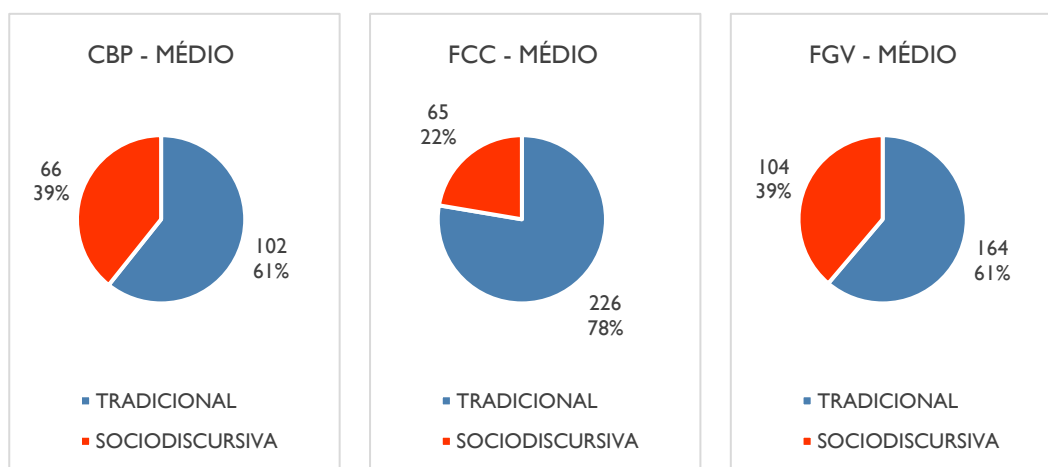
Fonte: Elaboração própria (2024).

Assim como verificado na observação da abordagem para os programas de estudo, a análise da abordagem para as questões objetivas também revela que a abordagem tradicional apresenta uma expressiva tendência, para todas as bancas, em ambos os níveis de escolaridade. Esse achado ratifica as elocubrações prévias ao desenvolvimento deste trabalho, de que os aspectos mais tradicionais e estruturais da linguagem têm recebido maior ênfase ou importância nas provas de concursos públicos.

A relação entre abordagens também é observada para cada uma das bancas. Com o intuito de melhor apreensão dessa configuração nas questões objetivas, apresentamos os números em gráficos-síntese contendo valores relativos e valores absolutos para cada uma das bancas. Vejamos:

Gráfico 28 – Representação da abordagem nas questões objetivas por banca e por nível de escolaridade





Fonte: Elaboração própria (2024).

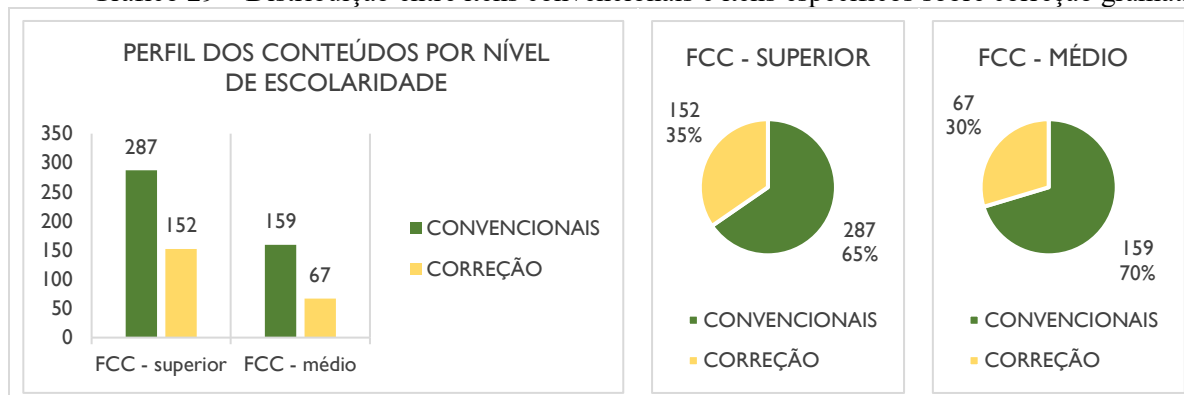
A observação do gráfico acima revela algumas particularidades. A primeira delas diz respeito à prevalência da abordagem tradicional para todas as bancas, com proporções bastante significativas. A proporção para a banca FCC é de 82% e 78%, respectivamente, para nível superior e nível médio, respectivamente; a proporção para a banca FGV é de 62% e 61%, para nível superior e médio, respectivamente; e a proporção para a CBP é de 66% e 61%, para nível superior e médio, respectivamente.

Devemos esclarecer que a majoritariedade das questões com abordagem tradicional para a banca FCC também é favorecida em razão de um padrão particular de questão cujo objetivo é a correção gramatical⁷¹.

A opção metodológica pela consideração de todos os conteúdos envolvidos nas questões implicou, inevitavelmente, o aumento no número de itens para a banca FCC. Para sermos mais claros em relação a esses números, apresentamos a relação exata entre itens “convencionais” e itens específicos das questões sobre “correção gramatical” para a banca FCC:

⁷¹ Foram reconhecidas 37 questões para nível superior e 11 questões para nível médio. Estas foram denominadas *reconhecimento de redação correta e incorreta* e contabilizadas dentro do item *atividade de correção*, ao lado do subitem *reescrita com correção gramatical e paráfrase*.

Gráfico 29 – Distribuição entre itens convencionais e itens específicos sobre correção gramatical

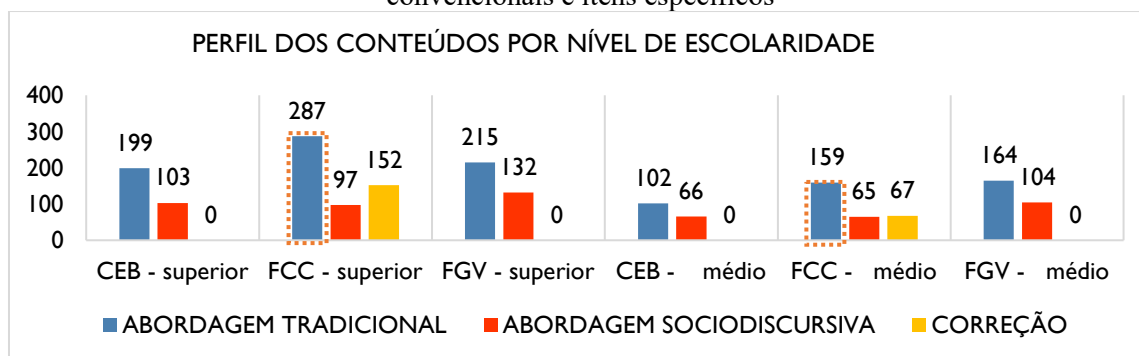


Fonte: Elaboração própria (2024).

Há uma supremacia no número de itens convencionais em relação aos itens de correção, para ambos os níveis de escolaridade. Em termos proporcionais a relação é de 65% e 70% para nível superior e médio, respectivamente.

Ainda que desconsiderássemos os dados advindos dessas questões particulares, teríamos uma superioridade para a abordagem tradicional para a banca FCC, em ambos os níveis, conforme se nota a partir do levantamento apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 30 – Síntese da distribuição entre abordagem tradicional e abordagem sociodiscursiva nas questões objetivas por nível de escolaridade e por banca em valores absolutos consoante distribuição de itens convencionais e itens específicos

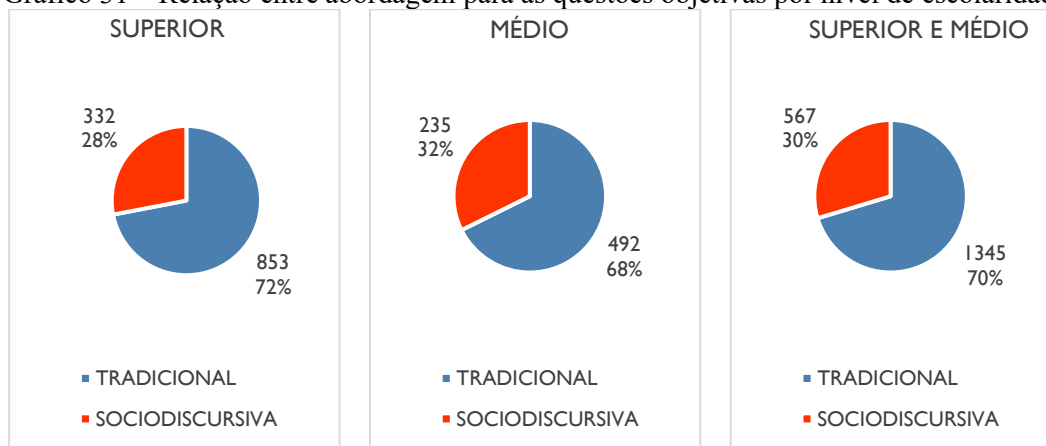


Fonte: Elaboração própria (2024).

A segunda particularidade diz respeito à observação da não distinção de padrão entre os níveis de escolaridade, já que o padrão de superioridade da abordagem tradicional é observado no nível superior e se repete no nível médio.

O somatório dos resultados obtidos por cada uma das bancas é rearranjado, em seguida, consoante síntese para os níveis de escolaridade abaixo apresentada. Vejamos:

Gráfico 31 – Relação entre abordagem para as questões objetivas por nível de escolaridade



Fonte: Elaboração própria (2024).

Não obstante as particularidades de cada banca, o gráfico-síntese acima apresentado aponta a predominância da abordagem tradicional, seguida da abordagem sociodiscursiva, para ambos os níveis de escolaridade.

Diferentemente dos estudos de Freitas (2011), para quem a forte presença de conteúdos de gramática normativa apresentados nos editais de concursos não se reflete nas provas – já que a estudiosa avalia que em muitas das provas a presença de questões que envolvem o texto é predominante⁷² –, nossos achados atestam a predominância de itens linguístico-gramaticais com tratamento normativo.

Com esses achados, constatamos que o conhecimento de língua que mais se espera dos candidatos ainda é o conhecimento que tem como base a tradição gramatical notadamente em sua face normativa. Vê-se, com muita nitidez, a exploração do eixo da norma-padrão e do eixo da metalinguagem. No primeiro caso, no que se refere especialmente à prescrição de formas e construções corretas. No segundo caso, em relação à exploração de conceitos e da terminologia tradicional.

⁷² Notamos que o resultado do nosso estudo destoa de estudo de Freitas (2011) quanto ao quantitativo de questões gramaticais e de compreensão de texto. A referida pesquisa indica que 56,9% das questões são de compreensão de texto, enquanto 43,1% abordam aspectos gramaticais. Notamos, no entanto, que a diferença acontece em razão do recorte ampliado de questões consideradas como compreensão de texto. Naquele, se considera sob o rótulo de compreensão de texto questões sobre semântica e questões que exploram efeitos de sentido decorrentes de aspectos linguístico-gramaticais. O autor explica que a consideração de questões linguístico-gramaticais como questões de compreensão ensejou a distinção entre questões de compreensão “referente à forma” e questões de compreensão “inferentes de uso”. O primeiro grupo é dependente de análise gramatical e observa relações estruturais entre frases, independentemente, muitas vezes, da significação global do texto. O autor esclarece que essas questões não são propriamente de compreensão, mas de correlação semântica com um viés gramatical imbricado. O segundo grupo, propriamente de compreensão, investiga frases no texto atreladas à ideia global e as suas possíveis construções de sentido. Neste trabalho, se considerou questões de compreensão de texto as questões com foco na compreensão leitora desvinculada de conteúdos linguístico-gramaticais. Consideramos questões de compreensão de texto as questões cujo foco se centrou nas diferentes estratégias sociocognitivas de leitura, como inferência, dedução, hipótese, generalização; além de questões com foco na exploração da organização textual.

Esses nossos resultados coadunam com os achados de Descardecí (1992) também quanto à constatação da valorização da norma-padrão da língua. A estudiosa destaca o enfoque da prova de língua portuguesa para os aspectos normativos da língua (ortografia; gramática e morfologia⁷³), com 70% do total das questões das provas.

Nossos achados somam-se, ainda, a dois outros estudos já mencionados aqui: Lôbo e Silva (2009) e Batista (2011). Em estudo bastante similar ao nosso, inclusive quanto à categorização dos dados, Lôbo e Silva (2009)⁷⁴ também constata o grau de relevância empregado à gramática tradicional em razão do elevado número de questões gramaticais a partir dessa abordagem. Na mesma direção, Batista (2011) constata que nos concursos públicos prevalecem questões cujo foco é a correção gramatical de variedades que não a padrão.

Embora com objetivos distintos, nossos achados também comungam, em parte, com os resultados de Livramento e Rafael (2022) quando apontam uma predominância de conteúdos do eixo da *Análise Linguística e gramática* (42 questões – 44,85%) em relação aos eixos da *Linguística e Textualidade* (32 questões – 29,90%) e questões *Análise Linguística e Textualidade* (27 questões – 25,23%).

Nossos achados, em conjunto aos achados apontados, são cruciais para as reflexões deste estudo, uma vez que revelam a supervalorização da norma-padrão nas provas de concursos públicos.

A discussão iniciada nesse estudo se alinha, ainda mais, à percepção de Seganfredo (2003), para quem o normativismo corrobora justamente a manutenção de grupos na ocupação de cargos públicos. Assim como nós, no entender da estudiosa, a dominação linguística espelha relações de dominação econômica e social e a postura dos concursos públicos reforça a ideologia dominante.

Na mesma linha, nossos achados nos levam a também compartilhar dos achados de Seganfredo (2003), para quem os concursos públicos são um dos mecanismos que dão suporte ao normativismo.

Em consonância com as lentes da Política Linguística, essa valorização da norma-padrão constitui uma política linguística à medida que influencia as escolhas linguísticas dos candidatos, por um lado, e seleciona o perfil de candidato para os cargos públicos, por outro.

⁷³ Descardecí (1992) distingue três tipos de conhecimentos na prova de língua portuguesa: (i) ortografia, (ii) gramática e morfologia e (iii) interpretação de textos. No primeiro grupo inclui pontuação, acentuação e crase; no segundo grupo inclui atividades de singular e plural, tempos verbais e análise sintática, entre outros. O terceiro grupo é destinado à interpretação de texto.

⁷⁴ Lôbo e Silva (2009) distingue três grupos de questões: (i) compreensão e interpretação; (ii) gramática aplicada ao texto; e (iii) gramática pura. No primeiro grupo foram incluídas questões de vocabulário do texto, questões de análise global e de análise de frases do texto. No segundo grupo foram incluídas questões de gramática que dependem de compreensão de texto. No terceiro grupo foram incluídas questões passíveis de serem respondidas mesmo que o candidato não tenha compreendido o sentido textual.

No que se refere às escolhas linguísticas dos candidatos, ao selecionar a norma-padrão como norma valorizada dos certames, os concursos públicos estão reproduzindo ideologias sobre a língua. A política linguística provoca um movimento na direção da apropriação das variedades de prestígio, que, por um lado, legitima a norma de correção linguística e, por outro lado, deslegitima a variedade linguística do candidato.

Naturalmente, essas ideologias ou crenças sobre a língua interferem nas práticas linguísticas dos candidatos, que vão buscar se apropriar da língua normatizada a fim de obter êxito nas provas. Com base nas teorizações de Shohamy (2006, 2009), a aquisição dessa língua normatizada, por si, constitui a própria política linguística consumada.

Assim como os “testes de língua” teorizados por Shohamy (2006) como mecanismos sociais de políticas linguísticas, as provas de concursos públicos impulsionam, perpetuam e reafirmam o *status* da língua avaliada, ao tempo que eliminam outras variedades e mantêm o prestígio da língua valorizada.

Não à toa, a estudiosa postula que os testes de língua servem como ferramentas para manter a ordem social, perpetuando a correção e a padronização da língua a partir do estabelecimento de um critério definido de correção linguística. Trata-se da homogeneização do conhecimento valorizado socialmente por meio da assimilação da língua dos grupos dominantes pelos grupos minoritários.

No que se refere à seleção do perfil do candidato almejado pelas instituições para ocupação dos cargos vagos, também é indicativo de que a valorização da norma-padrão favoreça a manutenção de grupos específicos na ocupação dos cargos públicos, haja vista tratar-se de um conhecimento cujo acesso é mais comum a grupos que gozam de prestígio econômico e social. O sucesso na realização das provas é medido pelas mesmas ferramentas para todos os candidatos, embora as condições e experiências de aprendizagem tenham sido totalmente diferentes.

Do exposto até este ponto, a predominância de conteúdos explorados a partir de uma abordagem tradicional nos programas de estudo e nas questões objetivas deixa de ser uma especulação e passa a ser uma constatação obtida por meio de uma análise empírica.

Apresentados nossos achados quanto aos conteúdos, níveis de análise a abordagens, passemos à observação do curso evolutivo das abordagens nos programas de estudo e nas questões objetivas das provas.

5.3 Curso evolutivo das abordagens no contínuo temporal

Em consonância com o objetivo que visa *mapear o curso evolutivo das abordagens apresentados nos programas de estudo dos editais e explorados nas questões objetivas das provas de*

língua portuguesa no contínuo temporal investigado, procedemos ao levantamento da proporção entre as abordagens para cada ano do interstício, com o fim de construirmos um contínuo temporal.

A porcentagem para cada abordagem foi calculada com base no número de itens ou questões que compuseram a amostragem para cada ano entre 2010 e 2019. Nesse cálculo, precisamos considerar (i) que nem sempre os três certames que compuseram a amostragem contemplaram língua portuguesa; (ii) que houve oscilação entre nenhuma e cinco provas objetivas a cada ano.

A título de exemplificação, apresentamos o cálculo realizado para a obtenção da porcentagem da abordagem, relativo ao ano de 2011, para questões objetivas, entendendo a porcentagem como um recurso conveniente na expressão de uma parte de um todo em termos relativos a cem partes.

Quadro 59 – Apresentação de cálculo empregado na obtenção da porcentagem para análise longitudinal das abordagens

ANO	PROVA SUPERIOR FCC	PROVA		ANO		PORCENTAGEM	
		ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA	ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA	ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA
2011	S03_FCC04_2011	12	2	26	4	(86,66)	(13,33)
	S04_FCC05_2011	14	2			87%	13%
	(-)	(-)	(-)				
$12 + 14 + 0 = 26$ $2 + 2 = 4$ $26 + 4 = 30$ $30 \rightarrow 100\%$ $26 \rightarrow x$ $30x = 2600$ $x = 2600/30$ $x = 86,66\%$ $y = 13,33\%$							

Fonte: Elaboração própria (2024).

A partir do estabelecimento de três certames por ano, o Quadro 59 indica que no ano de 2011, apenas os dois primeiros certames, sinalizados pelos códigos alfanuméricos S03_FCC04_2011 e S04_FCC_2011, contemplaram a disciplina Língua Portuguesa na prova objetiva. O terceiro espaço é sinalizado com hífen entre parênteses “(-)”, indicando que o programa de estudo apresentado no edital não contemplou o componente Língua Portuguesa na fase objetiva. Na coluna “prova”, apresentamos o número de itens de cada certame para a *abordagem tradicional* e para a *abordagem sociodiscursiva*. Na coluna “ano”, apresentamos o resultado da soma dos itens verificados no ano de 2011, no caso exemplificado, 26 itens na abordagem tradicional e 4 itens na abordagem sociodiscursiva. Na coluna

“porcentagem”, extraímos o valor proporcional para cada uma das abordagens, obtido por meio do cálculo matemático regra de três simples.

Com vistas à observação da continuidade e/ou descontinuidade de *abordagens* nos conteúdos programáticos e nas questões objetivas, no decênio observado, o valor da porcentagem para cada ano do interstício é empregado, posteriormente, na elaboração de gráficos que observam a distribuição dos conteúdos no contínuo temporal.

Em sequência, apresentamos os resultados obtidos para os programas de estudo e para as questões objetivas, nessa ordem.

Em relação aos programas de estudo, seguem tabelas 28 e 29 com síntese das porcentagens entre as abordagens, para nível superior e médio, respectivamente:

Tabela 28 – Síntese da média anual para a distinção entre as abordagens por porcentagem – conteúdos programáticos – relativas aos certames de nível superior

ANO	PROVA SUPERIOR CBP	MÉDIA	
		ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA
2010	S01_CBP01_2010	92%	08%
	(-)		
	(-)		
2011	(-)	74%	26%
	S02_CBP05_2011		
	S03_CBP06_2011		
2012	S04_CBP07_2012	67%	33%
	S05_CBP08_2012		
	(-)		
2013	S06_CBP10_2013	67%	33%
	S07_CBP11_2013		
	S08_CBP12_2013		
2014	S09_CBP13_2014	54%	46%
	S10_CBP14_2014		
	S11_CBP15_2014		
2015	S12_CBP16_2015	67,5%	32,5%
	S13_CBP17_2015		
	S14_CBP18_2015		
2016	S15_CBP19_2016	70%	30%
	S16_CBP20_2016		
	S17_CBP21_2016		
2017	S18_CBP22_2017	56%	44%
	S19_CBP23_2017		
	S20_CBP24_2017		
2018	S21_CBP25_2018	68%	32%
	S22_CBP26_2018		
	S23_CBP27_2018		
2019	S24_CBP28_2019	69%	31%
	S25_CBP29_2019		
	(-)		

ANO	PROVA SUPERIOR FCC	MÉDIA	
		ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA
2010	(-)	94%	06%
	S01_FCC02_2010		
	S02_FCC03_2010		
2011	S03_FCC04_2011	93%	07%
	S04_FCC05_2011		
	(-)		
2012	S05_FCC07_2012	94%	06%
	S06_FCC08_2012		
	S07_FCC09_2012		
2013	S08_FCC10_2013	94%	06%
	S09_FCC11_2013		
	S11_FCC12_2013		
2014	(-)	93%	07%
	S12_FCC14_2014		
	(-)		
2015	(-)	76%	24%
	S13_FCC17_2015		
	S14_FCC18_2015		
2016	(-)	93%	07%
	(-)		
	S15_FCC21_2016		
2017	(-)	83%	17%
	S16_FCC23_2017		
	S17_FCC24_2017		
2018	S18_FCC25_2018	57%	43%
	S19_FCC26_2018		
	S20_FCC27_2018		
2019	S21_FCC28_2019	83%	17%
	S22_FCC29_2019		
	S23_FCC30_2019		

ANO	PROVA SUPERIOR FGV	MÉDIA	
		ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA
2010	S01_FGV01_2010	73%	27%
	S02_FGV02_2010		
	S03_FGV03_2010		
2011	S04_FGV04_2011	71%	29%
	S05_FGV05_2011		
	S06_FGV06_2011		
2012	S07_FGV07_2012	75%	25%
	S08_FGV08_2012		
	(-)		
2013	S09_FGV10_2013	83%	17%
	S10_FGV11_2013		
	(-)		
2014	S11_FGV13_2014	75%	25%
	S12_FGV14_2014		
	S13_FGV15_2014		
2015	S14_FGV16_2015	81%	19%
	S15_FGV17_2015		
	S16_FGV18_2015		
2016	S17_FGV19_2016	69%	31%
	(-)		
	S18_FGV21_2016		
2017	S19_FGV22_2017	76%	24%
	S20_FGV23_2017		
	S21_FGV24_2017		
2018	S22_FGV25_2018	76%	24%
	S23_FGV26_2018		
	S24_FGV27_2018		
2019	S25_FGV28_2019	81%	19%
	(-)		
	S26_FGV30_2019		

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 29 – Síntese da média anual para a distinção entre as abordagens por porcentagem – conteúdos programáticos – relativas aos certames de nível médio

ANO	PROVA MÉDIO CBP	MÉDIA	
		ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA
2010	M01_CBP01_2010	92	08
	(-)		
	(-)		
2011	(-)	67	33
	M02_CBP05_2011		
	(-)		
2012	(-)	67	33
	M03_CBP08_2012		
	(-)		
2013	(-)	86	14
	M04_CBP11_2013		
	M05_CBP12_2013		
2014	M06_CBP13_2014	64	36
	(-)		
	M07_CBP15_2014		
2015	M08_CBP16_2015	82	18
	M09_CBP17_2015		
	M10_CBP18_2015		
2016	(-)	68	32
	(-)		
	M11_CBP21_2016		
2017	(-)	68	32
	(-)		
	M12_CBP24_2017		
2018	M13_CBP25_2018	68	32
	(-)		
	M14_CBP27_2018		
2019	(-)	(-)	(-)
	(-)		
	(-)		

ANO	PROVA MÉDIO FCC	MÉDIA	
		ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA
2010	M01_FCC01_2010	97	03
	M02_FCC02_2010		
	(-)		
2011	M03_FCC04_2011	93	07
	M04_FCC05_2011		
	(-)		
2012	M05_FCC07_2011	94	06
	(-)		
	M06_FCC09_2011		
2013	M07_FCC10_2013	94	06
	(-)		
	M08_FCC12_2013		
2014	(-)	92	08
	M09_FCC14_2014		
	(-)		
2015	(-)	71	29
	(-)		
	M10_FCC18_2015		
2016	(-)	93	07
	(-)		
	M11_FCC21_2016		
2017	(-)	94	06
	(-)		
	M12_FCC24_2017		
2018	(-)	71	29
	M13_FCC26_2018		
	(-)		
2019	M14_FCC28_2019	85	15
	M15_FCC29_2019		
	(-)		

ANO	PROVA MÉDIO FGV	MÉDIA	
		ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA
2010	(-)	(-)	(-)
	(-)		
	(-)		
2011	M01_FGV04_2010	76	24
	(-)		
	(-)		
2012	(-)	56	44
	M02_FGV08_2012		
	(-)		
2013	(-)	85	15
	M04_FGV11_2013		
	M05_FGV12_2013		
2014	M06_FGV13_2014	70	30
	M07_FGV14_2014		
	(-)		
2015	M08_FGV16_2015	81	19
	(-)		
	M09_FGV18_2015		
2016	(-)	45	55
	(-)		
	M10_FGV21_2016		
2017	M11_FGV22_2017	77	33
	M12_FGV23_2017		
	M13_FGV24_2017		
2018	M14_FGV25_2018	69	31
	(-)		
	M15_FGV27_2018		
2019	(-)	81	19
	M16_FGV29_2018		
	M18_FGV30_2018		

Fonte: Elaboração própria.

Os valores apresentados nas duas últimas colunas da tabela referente a cada uma das bancas correspondem à média anual das abordagens para os programas de estudo de nível superior (Tabela 28) e nível médio (Tabela 29), respectivamente. Vale destacar que os valores empregados para a composição dos valores de referência dos programas de estudo correspondem à quantificação dos itens observados em cada programa.

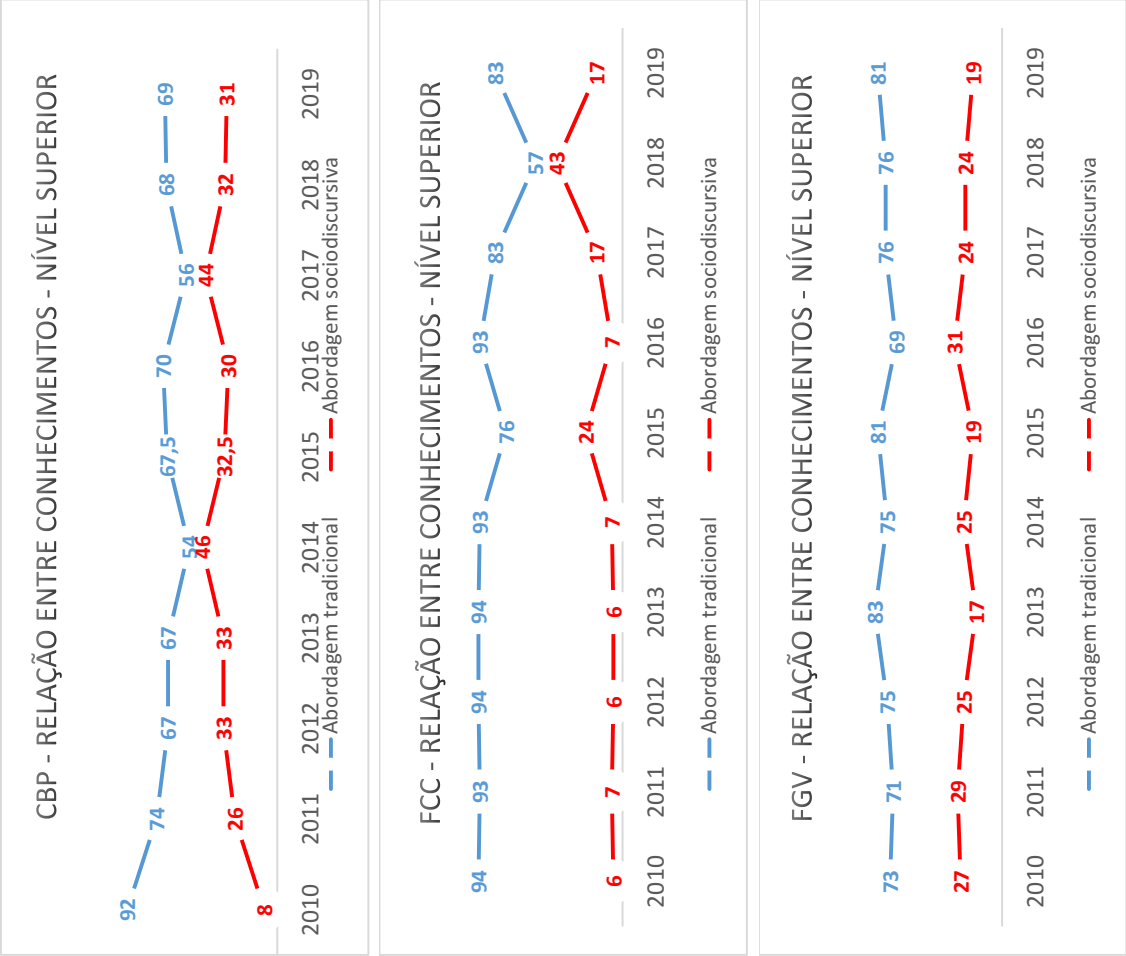
Não diferente do que já havíamos constatado, a análise em paralelo dos valores de referência entre as abordagens aponta uma discrepância da abordagem tradicional em relação à sociodiscursiva, para os conteúdos programáticos e para as questões objetivas.

Há pontos bem específicos da sobreposição da abordagem sociodiscursiva, como o certame S10_CBP14_2014, elaborado para o Instituto Rio Branco, certame atípico, com média de 9 itens classificados como abordagem tradicional e 16 itens classificados como abordagem sociodiscursiva; e

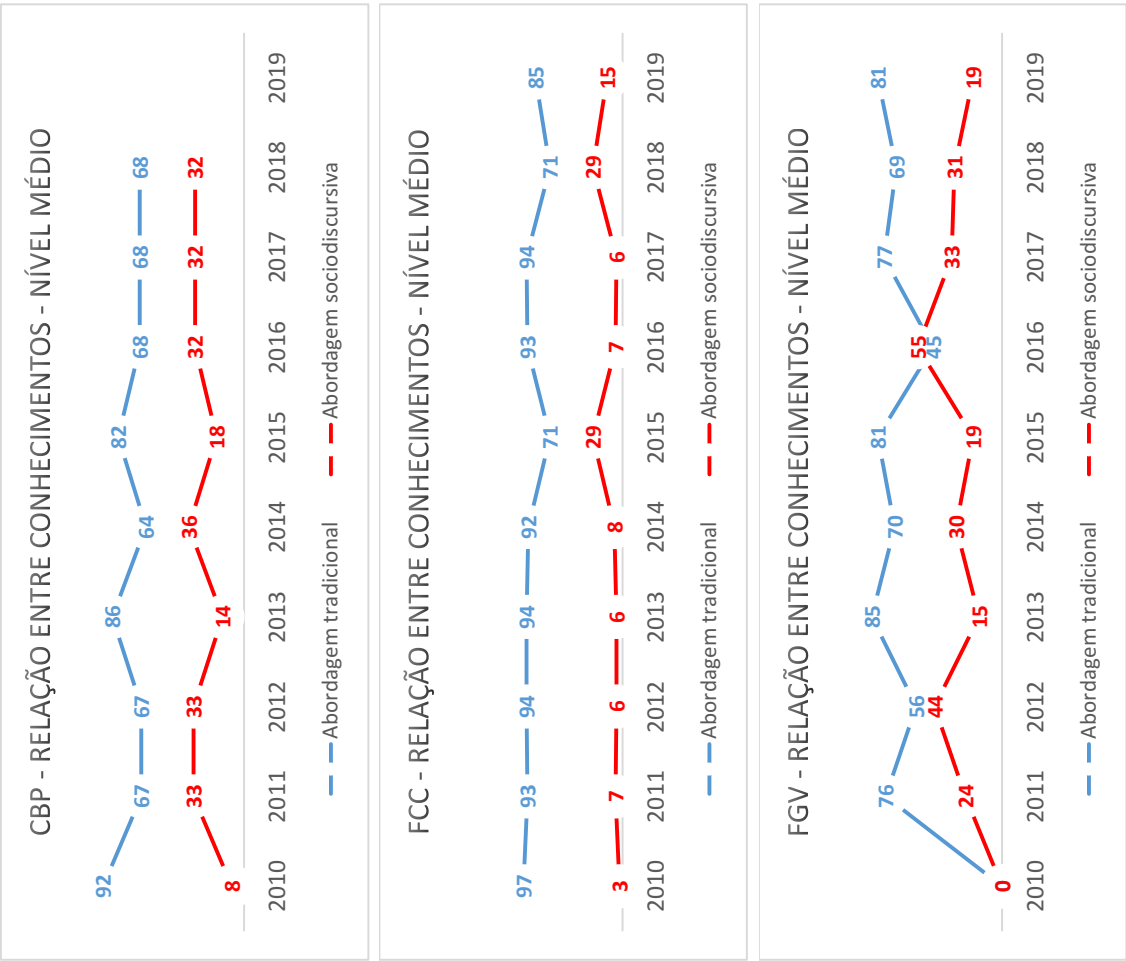
o certame S18_FCC25_2018, elaborado para seleção de professores para compor o quadro de servidores da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, nível superior, com média de 16 itens para abordagem sociodiscursiva e 3 itens para a abordagem tradicional, conforme já comentado na seção 5.2 “De olho na imanência dos dados”.

A apresentação em forma de tabela, ainda que interessante, não é o recurso visual que permite a melhor representação. Por essa razão, reapresentamos os dados em gráficos que consideram o contínuo temporal dos dez anos empregados como interstício da pesquisa (2010-2019). Seguem os gráficos com a reapresentação dos valores proporcionais obtidos para os programas de estudos, nível superior e nível médio:

Gráfico 32 – Distribuição longitudinal da abordagem por porcentagem – por banca e por nível de escolaridade para os programas de estudo



Fonte: Elaboração própria (2024).



Os gráficos acima apontam uma continuidade da abordagem gramatical em relação à abordagem sociodiscursiva, com alguns pontos de equivalência e raros pontos de sobreposição da abordagem sociodiscursiva em relação à abordagem tradicional, em se tratando dos programas de estudos. Todos os gráficos revelam a continuidade da abordagem tradicional em relação à abordagem sociodiscursiva. No que se refere ao nível superior, verificamos pontos de aproximação entre as abordagens para a banca CBP e FCC. Para a CBP, em 2014, com 54% e 46% e em 2017, com 56% e 44%; para a banca FCC, em 2018, com 57% e 43%. Em nenhum momento houve superação da abordagem tradicional pela abordagem sociodiscursiva, no interstício analisado.

Já em relação ao nível médio, há um maior distanciamento entre as abordagens. Os gráficos apontam equivalência entre as abordagens apenas para a banca FGV, em um momento específico, ano 2012, com porcentagem de 56% e 44% e um momento de sobreposição, em 2016, com 55% e 45%, respectivamente.

A despeito da mínima sobreposição, em 2016, não há, no interstício investigado, um movimento de descontinuidade da abordagem tradicional, em que a abordagem sociodiscursiva se sobressaia e continue se sobressaindo. A única sobreposição não nos parece configurar indícios de uma descontinuidade na abordagem tradicional, já que é uma ocorrência isolada e descontinuada. Entendemos que essa ocorrência pode representar um reflexo dos conteúdos valorizados pela instituição que oferta a vaga ou mesmo uma postura da banca elaboradora relacionada à natureza do cargo.

Exibidos os resultados obtidos em relação aos conteúdos programáticos apresentados nos editais, seguimos com a apresentação dos dados referentes às questões objetivas. Para fins de conhecimento, seguem as tabelas 30 e 31, com síntese dos valores empregados como média anual das abordagens para as questões objetivas, para nível superior e médio, respectivamente:

Tabela 30 – Síntese da média anual para a distinção entre as abordagens por porcentagem – questões objetivas – relativas aos certames de nível superior

ANO	PROVA SUPERIOR CBP	MÉDIA	
		ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA
2010	S01_CBP01_2010	78%	22%
	(-)		
	(-)		
2011	(-)	47%	53%
	S02_CBP05_2011		
	S03_CBP06_2011		
2012	S04_CBP07_2012	68%	32%
	S05_CBP08_2012		
	(-)		
2013	S06_CBP10_2013	67%	33%
	S07_CBP11_2013		
	S08_CBP12_2013		
2014	S09_CBP13_2014	63%	37%
	S10_CBP14_2014		
	S11_CBP15_2014		
2015	S12_CBP16_2015	74%	26%
	S13_CBP17_2015		
	S14_CBP18_2015		
2016	S15_CBP19_2016	73%	27%
	S16_CBP20_2016		
	S17_CBP20_2016		
2017	S18_CBP21_2016		
	S19_CBP21_2016		
	S20_CBP22_2017	81%	19%
2018	S21_CBP23_2017		
	S22_CBP24_2017		
	S23_CBP25_2018	58%	42%
2019	S24_CBP25_2018		
	S25_CBP26_2018		
	S26_CBP27_2018		
2019	S27_CBP28_2019	78%	22%
	S28_CBP29_2019		
	(-)		

ANO	PROVA SUPERIOR FCC	MÉDIA	
		ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA
2010	(-)	96%	04%
	S01_FCC02_2010		
	S02_FCC03_2010		
2011	S03_FCC04_2011	73%	27%
	S04_FCC05_2011		
	(-)		
2012	S05_FCC07_2012	81%	19%
	S06_FCC08_2012		
	S07_FCC09_2012		
2013	S08_FCC10_2013	81%	19%
	S09_FCC11_2013		
	S10_FCC11_2013		
2014	S11_FCC12_2013		
	(-)	79%	21%
	S12_FCC14_2014		
2015	(-)	80%	20%
	S13_FCC17_2015		
	S14_FCC18_2015		
2016	(-)	85%	15%
	(-)		
	S15_FCC21_2016		
2017	(-)	79%	21%
	S16_FCC23_2017		
	S17_FCC24_2017		
2018	S18_FCC25_2018	66%	34%
	S19_FCC26_2018		
	S20_FCC27_2018		
2019	S21_FCC28_2019	86%	14%
	S22_FCC29_2019		
	S23_FCC30_2019		

ANO	PROVA SUPERIOR FGV	MÉDIA	
		ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA
2010	S01_FGV01_2010	68%	32%
	S02_FGV02_2010		
	S03_FGV03_2010		
2011	S04_FGV04_2011	68%	32%
	S05_FGV05_2011		
	S06_FGV06_2011		
2012	S07_FGV07_2012	38%	62%
	S08_FGV08_2012		
	(-)		
2013	S09_FGV10_2013	65%	35%
	S10_FGV11_2013		
	(-)		
2014	S11_FGV13_2014	45%	55%
	S12_FGV14_2014		
	S13_FGV15_2014		
2015	S14_FGV16_2015	60%	40%
	S15_FGV17_2015		
	S16_FGV18_2015		
2016	S17_FGV19_2016	86%	14%
	(-)		
	S18_FGV21_2016		
2017	S19_FGV22_2017	62,5%	37,5%
	S20_FGV23_2017		
	S21_FGV24_2017		
2018	S22_FGV25_2018	70%	30%
	S23_FGV26_2018		
	S24_FGV27_2018		
2019	S25_FGV28_2019	54%	46%
	(-)		
	S26_FGV30_2019		

Fonte: Elaboração própria (2024).

Tabela 31 – Síntese da média anual para a distinção entre as abordagens por porcentagem – questões objetivas – relativas aos certames de nível médio

ANO	PROVA MÉDIO CBP	MÉDIA	
		ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA
2010	M01_CBP01_2010	62,5%	32,5%
	(-)		
	(-)		
2011	(-)	50%	50%
	M02_CBP05_2011		
	(-)		
2012	(-)	76%	24%
	M03_CBP08_2012		
	(-)		
2013	(-)	75%	25%
	M04_CBP11_2013		
	M05_CBP12_2013		
2014	M06_CBP13_2014	57%	43%
	(-)		
	M07_CBP15_2014		
2015	M08_CBP16_2015	66%	34%
	M09_CBP17_2015		
	M10_CBP18_2015		
2016	(-)	57%	43%
	(-)		
	M11_CBP21_2016		
2017	(-)	54%	46%
	(-)		
	M12_CBP24_2017		
2018	M13_CBP25_2018	71%	29%
	(-)		
	M14_CBP27_2018		
2019	(-)	(-)	(-)
	(-)		
	(-)		

ANO	PROVA MÉDIO FCC	MÉDIA	
		ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA
2010	M01_FCC01_2010	82%	18%
	M02_FCC02_2010		
	(-)		
2011	M03_FCC04_2011	72%	28%
	M04_FCC05_2011		
	(-)		
2012	M05_FCC07_2011	81%	19%
	(-)		
	M06_FCC09_2011		
2013	M07_FCC10_2013	67%	33%
	(-)		
	M08_FCC12_2013		
2014	(-)	71%	29%
	M09_FCC14_2014		
	(-)		
2015	(-)	86%	14%
	(-)		
	M10_FCC18_2015		
2016	(-)	93%	07%
	(-)		
	M11_FCC21_2016		
2017	(-)	92%	08%
	(-)		
	M12_FCC24_2017		
2018	(-)	83%	17%
	M13_FCC26_2018		
	(-)		
2019	M14_FCC28_2019	83%	17%
	M15_FCC29_2019		
	(-)		

ANO	PROVA MÉDIO FGV	MÉDIA	
		ABORDAGEM TRADICIONAL	ABORDAGEM SOCIODISCURSIVA
2010	(-)	(-)	(-)
	(-)		
	(-)		
2011	M01_FGV04_2010	71%	29%
	(-)		
	(-)		
2012	(-)	67%	33%
	M02_FGV08_2012		
	M03_FGV08_2012		
2013	(-)	61%	39%
	M04_FGV11_2013		
	M05_FGV12_2013		
2014	M06_FGV13_2014	63%	47%
	M07_FGV14_2014		
	(-)		
2015	M08_FGV16_2015	56%	44%
	(-)		
	M09_FGV18_2015		
2016	(-)	61%	39%
	(-)		
	M10_FGV21_2016		
2017	M11_FGV22_2017	62%	38%
	M12_FGV23_2017		
	M13_FGV24_2017		
2018	M14_FGV25_2018	56%	44%
	(-)		
	M15_FGV27_2018		
2019	(-)	48%	52%
	M16_FGV29_2018		
	M17_FGV29_2018		
	M18_FGV30_2018		

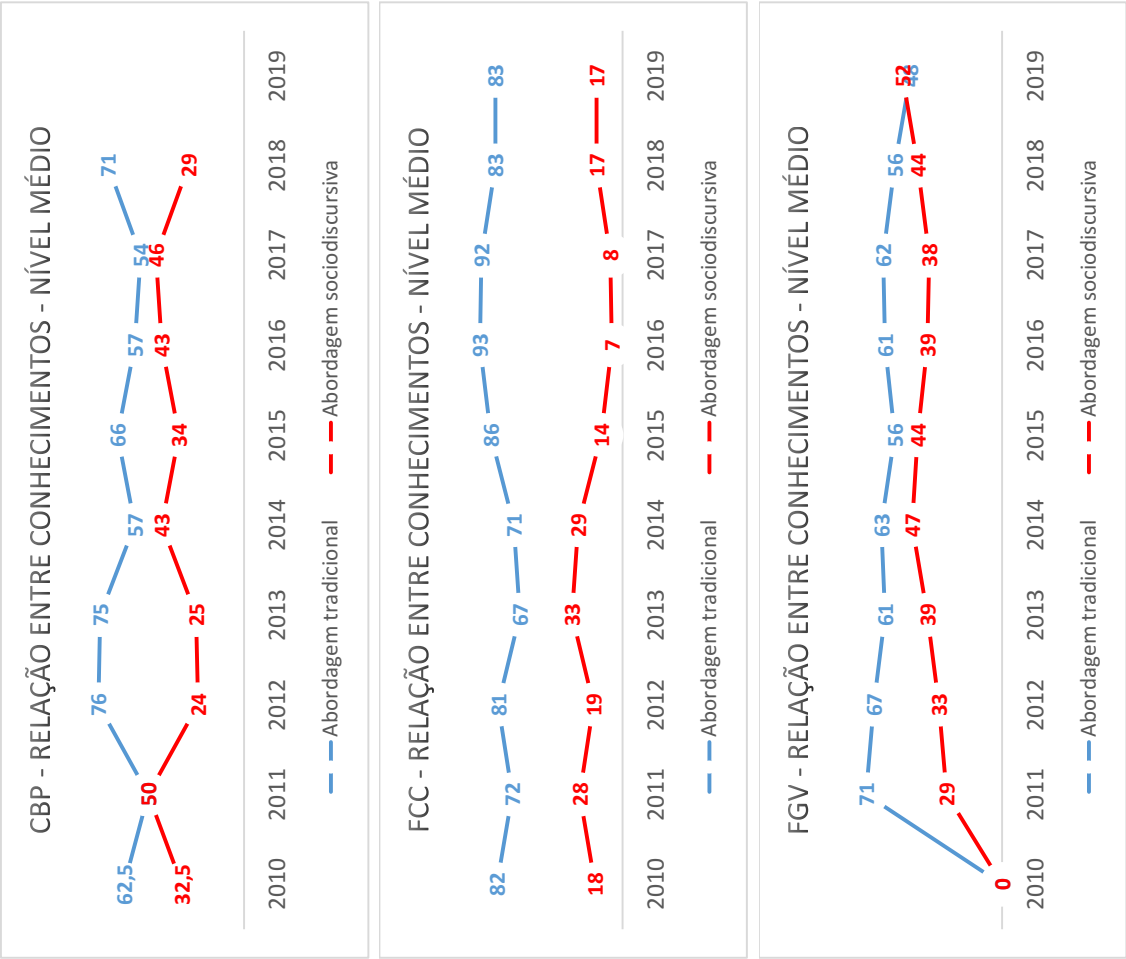
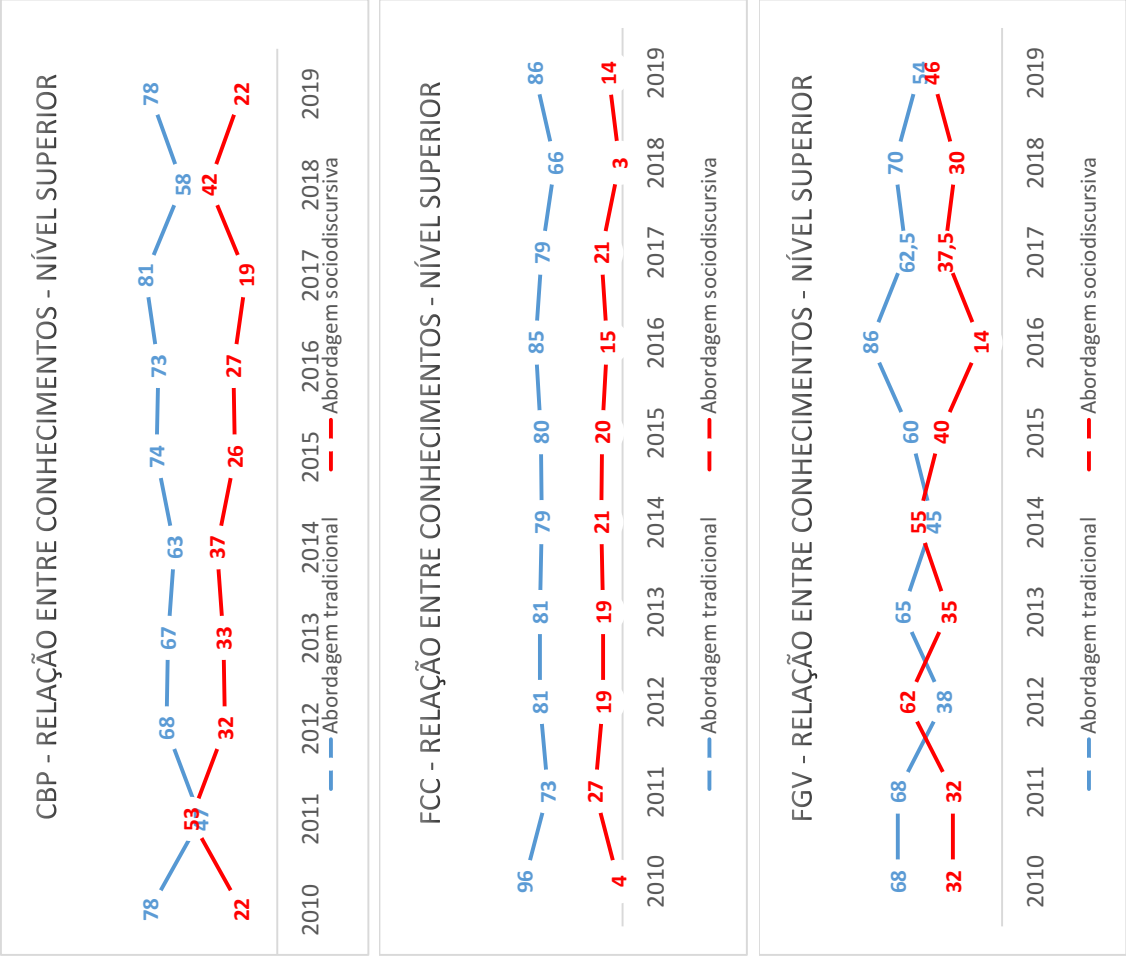
Fonte: Elaboração própria (2024).

No que se refere às questões objetivas, vale destacar que as porcentagens foram calculadas com base na quantificação dos itens observados em cada questão e não no número de questões, haja vista a possibilidade de exploração de mais de um conteúdo na mesma questão.

A análise do curso evolutivo das abordagens no contínuo temporal por porcentagem para programas de estudo e para as questões objetivas aponta uma continuidade da abordagem tradicional em relação à abordagem sociodiscursiva, haja vista a maior constância daquela abordagem em relação a esta.

Os valores proporcionais obtidos para construção da última tabela foram os mesmos empregados, em sequência, na elaboração dos gráficos que consideram o contínuo temporal de dez anos (2010-2019). Também consideramos a distinção percentual entre abordagem gramatical tradicional e abordagem sociodiscursiva. Seguem os gráficos com os resultados obtidos para as questões objetivas, nível superior e médio:

Gráfico 33 – Distribuição longitudinal da abordagem por porcentagem – por banca e por nível de escolaridade para as questões objetivas



Fonte: Elaboração própria (2024).

Os gráficos referentes às questões objetivas também apontam uma continuidade da abordagem gramatical em relação à abordagem sociodiscursiva, com alguns pontos de equivalência e eventuais momentos de sobreposição da abordagem sociodiscursiva em relação à abordagem tradicional.

No que se refere ao ensino superior, os gráficos apontam relativa equivalência entre as abordagens e superposição da abordagem sociodiscursiva apenas para as bancas CBP e FGV em momentos específicos. Há equivalência para a banca CBP e para a FGV. No caso da primeira, no ano 2018, com 58% para abordagem tradicional e 42% para a abordagem sociodiscursiva; no caso da segunda, no ano de 2019, com 54% para abordagem tradicional e 46% para a abordagem sociodiscursiva. Há sobreposição da abordagem sociodiscursiva para as mesmas bancas em momentos específicos. No caso da CBP, em 2011, com 47% para abordagem tradicional e 53% para a abordagem sociodiscursiva; no caso da FGV, em dois momentos: em 2012, com 38% para abordagem tradicional e 62% para a abordagem sociodiscursiva, e em 2014, com 45% para abordagem tradicional e 55% para a abordagem sociodiscursiva.

Essas eventuais sobreposições, no entanto, não nos parecem indícios de uma reorientação na abordagem, já que são isoladas e descontinuadas. Conforme já mencionamos, podem representar, porém, um reflexo das abordagens valorizadas pela banca elaboradora ou mesmo uma postura da instituição que oferta a vaga em relação à natureza do cargo⁷⁵.

Em relação ao ensino médio, notamos um padrão de comportamento bastante semelhante, no sentido de que a banca FCC mantém as porcentagens mais distantes e as bancas CBP e FGV apresentam equivalência entre as abordagens e sobreposição da abordagem sociodiscursiva em momentos pontuais e não continuados.

⁷⁵ A título de informação, em relação à escolha dos conteúdos selecionados para os certames, é válido relatar o testemunho de uma professora que fez parte de uma das três bancas de concursos públicos integrantes do nosso *corpus*. De acordo com seu relato, na banca para a qual prestava serviço, existia um modelo pré-definido de conteúdos, reunidos em três programas alternativos entre si, elaborados já na década de 1970 e adaptados, paulatinamente, em maior ou menor grau, às novas exigências relacionadas ao ensino de língua portuguesa (como as relativas ao tratamento de textos ou à exploração de questões sociolinguísticas). Por vezes, esses programas não eram acatados pelas entidades públicas que contratavam as bancas, havendo, nesse caso, a apresentação, pelo contratante do concurso, de alterações, supressões, acréscimos, de modo que o conteúdo programático final é resultado de uma negociação entre a entidade que disponibiliza a vaga e a banca elaboradora da prova, representada pela instituição promotora do certame (informação verbal, 2022).

Em ambos os níveis de escolaridade, notamos uma particularidade para a banca FGV. No último ano investigado (2019), é possível observar uma relativa equivalência entre as abordagens para o nível médio (54% para abordagem tradicional e 46% para abordagem sociodiscursiva) e a sobreposição da abordagem sociodiscursiva para o nível superior (48% para abordagem tradicional e 52% para abordagem sociodiscursiva). Sendo o último ano investigado, não podemos afirmar tratar-se ou não de uma descontinuidade, haja vista não termos dados dos anos seguintes. Nas demais situações, em que a abordagem sociodiscursiva se sobrepõe ou empata com a abordagem tradicional, há uma recuperação da posição dominante pela abordagem tradicional.

A despeito das eventuais sobreposições da abordagem sociodiscursiva, há uma estabilidade da posição da abordagem tradicional como majoritária. Os dados apontam por um lado, um movimento de continuidade da abordagem tradicional ao longo dos anos investigados – fato que converge com uma perspectiva de língua mais conservadora, notadamente para a banca FCC, que mantém as proporções bem distantes. Por outro lado, os dados apontam uma investida da abordagem sociodiscursiva – fato que sugere a entrada dessa abordagem nas provas de concursos públicos, com destaque para as bancas CBP e FGV, cuja distância entre as abordagens aumenta e diminui, em um movimento de instabilidade.

Apresentados nossos achados quanto ao curso evolutivo das abordagens no contínuo temporal, passemos à observação de divergências e correspondências desses elementos nos programas de estudo e nas questões objetivas das provas.

5.4 Correspondências e divergências de conteúdos, nível de análise e abordagem entre programas de estudo e questões objetivas

Constitui um dos nossos objetivos *identificar correspondências e divergências entre conteúdos, abordagens e níveis linguístico-gramaticais apresentados nos programas de estudo dos editais e explorados nas questões objetivas das provas de língua portuguesa no interstício investigado*. Em razão do objetivo proposto, em ordem, apresentamos nossos achados para os (i) conteúdos, (ii) níveis de análise linguístico-gramaticais e (iii) abordagens.

6.4.1 Conteúdos

Ao tempo que observamos a diversidade de modos de nomear conteúdos teoricamente equivalentes, a depender da banca e do próprio certame, foi possível notar que alguns conteúdos são apresentados a partir das mesmas perspectivas, enquanto outros apresentam uma diversidade de nuances. A título de exemplo para conteúdos equivalentes, citamos o conteúdo *regência verbal*, reiteradamente repetido pelas bancas a partir da denominação “regência”:

Quadro 60 – Diversidade na forma de nomear os conteúdos apresentados nos programas de estudo

CBP	FCC	FGV
Regência nominal e verbal.	Regência nominal e verbal; Regência nominal.	Regência nominal e verbal; Concordância, regência e colocação Transitividade e regência de nomes e verbos.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Por outro lado, observamos conteúdos expressos a partir de uma diversidade de nuances, como o item *gêneros textuais*, com destaque para as distintas especificações, notadamente pela banca FCC, com cinco diferentes formas de apresentação. Vejamos:

Quadro 61 – Diversidade de nuances na descrição de programas de estudo equivalentes

CBP	FCC	FGV
Reconhecimento de tipos e gêneros textuais; Gêneros e estilos textuais.	Reconhecimento de tipos e gêneros textuais; Adequação do formato do texto ao gênero; Suporte, gênero e enunciador do texto; Função sociocomunicativa de um gênero textual; Reconhecimento de textos de diferentes gêneros.	Gênero do texto (literário e não-literário, narrativo, descritivo e argumentativo); Gêneros e tipos textuais: características distintivas. Gêneros de texto;

Fonte: Elaboração própria (2024).

Também observamos que a mesma banca usa formas alternadas para nomear o mesmo conteúdo ao longo dos seus editas, como as formas que seguem, empregadas para a indicação da *linguagem denotativa* e *linguagem conotativa*, pela banca FGV:

Quadro 62 – Formas alternadas para o mesmo conteúdo nos programas de estudo

FGV
Denotação e conotação; Linguagem própria e figurada; A linguagem denotativa e a conotativa; A linguagem figurada.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Outra vezes, a distinção entre as formas de nomear parece revelar a alternância no foco do elemento, como indiciado nas distintas descrições sobre pontuação, pela banca FCC, como se nota no quadro abaixo:

Quadro 63 – Terminologia revelando o foco

FCC
Pontuação; Emprego dos sinais de pontuação; Efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, da escolha de uma determinada palavra ou expressão;

Fonte: Elaboração própria (2024).

A partir do Quadro 63, vê-se que a descrição do conteúdo parte de um tratamento comum e incorpora um tratamento sociodiscursivo a partir da ênfase aos efeitos de sentido gerado com o uso da pontuação. Importante registrar que, embora não exemplificado, esse movimento também é observado para as outras bancas.

Para fins de análise, todos os conteúdos mencionados nos programas de estudo foram planejados. Colocamos as diferentes nomenclaturas em paralelo a uma nomenclatura corrente, apresentada na última coluna do quadro que segue:

Quadro 64 – Planificação dos conteúdos para as três bancas

CBP	FCC	FGV	NOMENCLATURA CORRENTE
Acentuação gráfica; Emprego da acentuação gráfica; Acentuação (ortografia, acentuação e pontuação); Legibilidade.	Acentuação gráfica; Emprego da acentuação gráfica.	Acentuação gráfica; Emprego dos sinais gráficos;	Acentuação gráfica
Ortografia oficial; Emprego das letras; Domínio da ortografia oficial; Ortografia (ortografia, acentuação e pontuação).	Ortografia oficial; Domínio da ortografia oficial.	A nova ortografia; O Novo Acordo Ortográfico; Sistema ortográfico em vigor; Emprego das letras; Ortografia oficial; Ortografia; Domínio da ortografia oficial; Normas básicas de fonética, sílaba, ortografia e pontuação.	Ortografia
(-)	(-)	Normas básicas de fonética, sílaba, ortografia e pontuação;	Sílaba
Emprego das classes de palavras.	Classes de palavras: classificação, emprego e flexão; Classes das palavras.	Funções das classes de palavras; Reconhecimento, emprego e sentido das classes gramaticais; Classes de palavras e seu emprego textual os diversos usos das várias classes de palavras; Emprego das classes de palavras; Conhecimentos básicos sobre o emprego das classes gramaticais.	Classe de palavras
	Flexão nominal.	Substantivo: classificação, flexão, emprego; Flexão nominal de gênero e número; Flexão nominal e verbal; Mecanismos de flexão dos nomes e verbos.	Substantivo
(-)	(-)	Adjetivo: classificação, flexão, emprego;	Adjetivo
	Pronomes: emprego, colocação e formas de tratamento; Pronomes: emprego e colocação.	Emprego dos pronomes pessoais e das formas de tratamento; Pronomes: emprego, formas de tratamento e colocação; Pronome: classificação, emprego, colocação dos pronomes pessoais oblíquos átonos, formas de tratamento; Emprego do pronome relativo.	Pronome
Emprego/correlação de tempos e modos verbais;	Emprego de tempos e modos verbais Flexão nominal e verbal; Verbos: conjugação e vozes Flexão verbal; Tempos, modos e vozes verbais;	Flexão verbal: verbos regulares e irregulares; Emprego de tempos e modos verbais; Flexão nominal e verbal; Mecanismos de flexão dos nomes e verbos; Verbo: conjugação, flexão, propriedades, classificação, emprego, correlação dos modos e tempos verbais, vozes;	Verbo

			Emprego de tempos e modos dos verbos em português	
(-)		Vozes do verbo.	Vozes verbais.	Voz verbal
(-)		Advérbios; Relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	Advérbio: classificação e emprego.	Advérbio
(-)		(-)	Emprego das conjunções e das preposições; Articulação do texto: pronomes e expressões referenciais, nexos, operadores sequenciais.	Preposição
(-)		Conjunções coordenativas e subordinativas; Relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	Emprego das conjunções e das preposições; Articulação do texto: pronomes e expressões referenciais, nexos, operadores sequenciais; Nexos semânticos e sintáticos entre as orações, na construção do período.	Conjunção e outros conectivos
(-)		Flexão nominal.	Flexão nominal.	Flexão nominal
(-)		Flexão verbal.	Flexão verbal.	Flexão verbal
(-)		(-)	Formação de palavras: prefixos e sufixos; Estrutura e formação de palavras; Processos de formação de palavras; O universo temático ou a sua estrutura morfológica (radical, afijos e flexões).	Processo de formação de palavras
Concordância nominal e verbal; Concordância verbal e nominal.		Concordância nominal e Verbal; Concordância verbal.	Concordância nominal e verbal; Noções gerais acerca das relações entre os termos da oração, em especial, concordância, regência e colocação.	Concordância verbal
Concordância nominal e verbal.		Concordância nominal e Verbal; Concordância nominal.	Concordância nominal e verbal; Concordância, regência e colocação.	Concordância nominal
Regência nominal e verbal.		Regência nominal e verbal; Regência verbal.	Regência nominal e verbal; Transitividade e regência de nomes e verbos; Concordância, regência e colocação; Noções gerais acerca das relações entre os termos da oração, em especial, concordância, regência e colocação.	Transitividade e regência verbal
Regência nominal e verbal.		Regência nominal e verbal; Regência nominal.	Regência nominal e verbal; Transitividade e regência de nomes e verbos; Concordância, regência e colocação.	Transitividade e regência nominal

Colocação dos pronomes átonos.	(-)	Colocação pronominal; Padrões gerais de colocação pronominal no português; Concordância, regência e colocação; Colocação dos pronomes átonos; Noções gerais acerca das relações entre os termos da oração, em especial, concordância, regência e colocação.	Colocação pronominal
Relações de coordenação entre orações e entre termos da oração; Relações de subordinação entre orações e entre termos da oração.	Termos da oração.	Termos da oração; Organização sintática.	Termos da oração
(-)	(-)	(-)	Sujeito e tipos de sujeito
(-)	(-)	(-)	Predicado e tipos de predicado
(-)	(-)	(-)	Complemento verbal
(-)	(-)	(-)	Complemento nominal
(-)	(-)	(-)	Adjunto adverbial
(-)	(-)	(-)	Adjunto adnominal
(-)	(-)	(-)	Aposto
(-)	(-)	(-)	Vocativo
(-)	(-)	(-)	Agente da passiva
(-)	(-)	(-)	Predicativo do sujeito
(-)	(-)	(-)	Predicativo do objeto
Relações de coordenação entre orações e entre termos da oração.	Processos de coordenação e subordinação e subordinação.	Processos de coordenação e subordinação; Coordenação e Subordinação; Relações de coordenação entre orações entretérminos da oração.	Coordenação
Relações de subordinação entre orações e entre termos da oração.	Processos de coordenação e subordinação.	Processos de coordenação e subordinação; Coordenação e Subordinação; Relações de subordinação entre orações e entre termos da oração.	Subordinação
Sintaxe da oração e do período; Reorganização da estrutura de orações e de períodos do texto; Estrutura textual;	Sintaxe da oração e do período; Equivalência e transformação de estruturas.	A ordem de colocação dos termos na frase; Estruturação do texto e dos parágrafos; Equivalência e transformação de estruturas; Estrutura sintática da frase e do período; Reorganização da estrutura de orações e de períodos do texto.	Oração e período
Pontuação; Emprego dos sinais de pontuação; Pontuação (ortografia, acentuação e pontuação).	Pontuação; Emprego dos sinais de pontuação. Efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, da	Emprego dos sinais de pontuação; Pontuação; O emprego dos sinais de pontuação; A pontuação e seu papel para a clareza do texto;	Pontuação

	escolha de uma determinada palavra ou expressão;	Normas básicas de fonética, sílaba, ortografia e pontuação;	
Emprego do sinal indicativo de crase.	Emprego do sinal indicativo de crase; Ocorrência de crase.	Emprego do acento da crase; Ocorrência de crase; Emprego do sinal indicativo de crase.	Crase
(-)	Relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;	(-)	Relação causa e consequência
(-)	(-)	Reescritura de frases: substituição, deslocamento, paralelismo;	Paralelismo sintático
Denotação e conotação.	(-)	Denotação e conotação; Linguagem própria e figurada; A linguagem denotativa e a conotativa; A linguagem figurada.	Conotação e denotação
Significação das palavras.	Significação das palavras; Significado de palavras e expressões.	Significação contextual de palavras e expressões; Sentido e emprego dos vocábulos; Significado das palavras e das sentenças; Campos semânticos; domínio vocabular e sua importância na construção do sentido do texto; A presença dos estrangeirismos em nosso léxico; Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, de acordo com o contexto situacional em que ela ocorre.	Significado de palavras e expressões
(-)	(-)	Campos semânticos.	Campo semântico
(-)	(-)	Semântica: antônimos, sinônimos.	Sinônimo e antônimo
(-)	Homônimos e parônimos.	Homônimos, parônimos.	Homônimo e parônimo
(-)	(-)	Hiperônimos.	Hiperônimo e hipônimo
(-)	(-)	Polissemia;	Polissemia
Figuras de linguagem.	Efeitos de ironia ou humor em textos variados.	Figuras de linguagem.	Figuras de linguagem
(-)	Argumentação.	Sofismas e falácias.	Proposição, premissa e conclusão
Tipologia textual.	Tipologia textual; Reconhecimento de tipos e gêneros textuais.	Tipos e modos textuais; Gêneros e tipos textuais: características distintivas.	Tipo textual
Reconhecimento de tipos e gêneros textuais; Gêneros e estilos textuais.	Reconhecimento de tipos e gêneros textuais; Adequação do formato do texto ao gênero;	Gênero do texto (literário e não-literário, narrativo, descritivo e argumentativo); Gêneros e tipos textuais: características distintivas. Gêneros de texto;	

	Suporte, gênero e enunciador do texto; Função sociocomunicativa de um gênero textual; Reconhecimento de textos de diferentes gêneros.	Gênero textual
Níveis de linguagem; Variação linguística; Vícios de linguagem e estilo: ruptura de registro linguístico, coloquialismo, barbarismo, anacronismo, rebuscamento, redundância e linguagem estereotipada.	Adequação da linguagem ao tipo de documento; Variação linguística: Marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto; Marcas linguísticas ou situações de uso que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro; Níveis de linguagem.	Variedades de texto e adequação de linguagem; Níveis de linguagem; Compreensão dos usos; Variação linguística: norma culta; Variação linguística; A variação linguística e sua adequação às diversas situações comunicativas; Os usos da linguagem; As interferências indevidas da coloquialidade e da língua falada na escrita culta; Variação linguística. Norma e variação linguística
Funções da linguagem.	(-)	Funções da linguagem; As funções de linguagem e suas marcas específicas.
Domínio dos mecanismos de coesão textual: Emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequência textual; Emprego/correlação de tempos e modos verbais.	Domínio dos mecanismos de coesão textual; Coerência e coesão referencial e sequencial; Articulação do texto: coesão e coerência.	Mecanismos de coesão textual Articulação do texto: pronomes e expressões referenciais, nexos, operadores sequenciais; Coesão e coerência textual; Mecanismos de coesão textual; Marcas de textualidade: coesão, coerência e intertextualidade; Articulação do texto: pronomes e expressões referenciais, nexos, operadores sequenciais; Coerência e coesão textuais; Domínio dos mecanismos de coesão textual: emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequência textual.
Reescritura de frases e parágrafos do texto: Substituição de palavras ou de trechos de texto; Retextualização de diferentes gêneros e níveis de formalidade; Reescrita de textos de diferentes gêneros e níveis de formalidade.	Redação (confronto e reconhecimento de frases corretas e incorretas); Confronto e reconhecimento de frases corretas e incorretas; Redação.	Atividades de reescritura; Reescritura de frases: substituição, deslocamento, paralelismo; Reescritura de frases: operações de substituição, deslocamento e alteração; Reescritura de frases em busca da melhor expressão escrita; Reescrita de frases e parágrafos do texto; Substituição de palavras ou de trechos de texto; Reescrita de textos de diferentes gêneros e níveis de formalidade; A correspondência de tempos verbais na reescritura de frases. Atividade de correção
Redação de textos dissertativos dotados de fundamentação conceitual e	(-)	

factual, consistência argumentativa, progressão temática e referencial, coerência, objetividade, precisão, clareza, concisão, coesão textual e correção gramatical.			Clareza
Redação de textos dissertativos dotados de fundamentação conceitual e factual, consistência argumentativa, progressão temática e referencial, coerência, objetividade, precisão, clareza, concisão, coesão textual e correção gramatical.	(-)	(-)	Objetividade
(-)	(-)	Coesão e coerência textual; Marcas de textualidade: coesão, coerência e intertextualidade; Coerência e coesão textuais.	Coerência
Defeitos de conteúdo: descontextualização, generalização, simplismo, obviedade, paráfrase, cópia, tautologia, contradição.	(-)	(-)	Contradição
(-)	(-)	Problemas de construção frasal: a ambiguidade, a redundância, a ausência de paralelismo e os vícios de linguagem	Ambiguidade
(-)	(-)	Problemas de construção frasal: a ambiguidade, a redundância, a ausência de paralelismo e os vícios de linguagem	Redundância
(-)	Intertextualidade.	Marcas de textualidade: coesão, coerência e intertextualidade.	Intertextualidade
(-)	(-)	Problemas de construção frasal: a ambiguidade, a redundância, a ausência de paralelismo e os vícios de linguagem	Paralelismo
(-)	Discurso direto e indireto.	Discurso direto e indireto; As modificações entre discurso direto e indireto.	Discurso direto e indireto
(-)	Pressupostos e subentendidos.	Reconhecimento de informações explícitas, implícitas ou pressupostas pelo contexto	Pressuposto e subentendido

Fonte: Elaboração própria (2024).

A disposição em paralelo de todos os itens mencionados nos programas de estudo nos permite fazer algumas observações. No nível *fonético-fonológico e convenções gráficas* há mais itens relacionados às convenções gráficas e menos itens em relação ao nível fonético-fonológico: enquanto há um único item no qual consta “fonética” e “sílabas” (*normas básicas de fonética, sílaba, ortografia e pontuação*) mencionado apenas pela banca FGV, uma diversidade de itens mencionam acentuação e convenções gráficas na FGV (*acentuação gráfica; emprego dos sinais gráficos; a nova ortografia; o novo acordo ortográfico; sistema ortográfico em vigor; emprego das letras; ortografia oficial; ortografia; domínio da ortografia oficial*), na FCC (*acentuação gráfica; emprego da acentuação gráfica; ortografia oficial; domínio da ortografia oficial*) e na CBP (*acentuação gráfica; emprego da acentuação gráfica; acentuação (ortografia, acentuação e pontuação); legibilidade; ortografia oficial; emprego das letras; domínio da ortografia oficial*).

A julgar pela diversidade nas descrições, a FGV parece ser a banca que mais busca inovar ou se alinhar às novas teorizações advindas dos estudos linguísticos. De forma inversa, a CBP é a banca que menos oscila na descrição dos conteúdos, o que parece revelar uma marca de conservadorismo. Esse ponto pode estabelecer relação com a flexibilidade da banca na construção do edital em conjunto com a instituição contratante.

Também é possível observar algumas convergências quanto ao modo de nomear alguns conteúdos, mencionados exatamente tal qual já apresentado por outra banca, a exemplo do conteúdo *domínio dos mecanismos de coesão textual: emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequenciação textual; emprego/correlação de tempos e modos verbais*, empregados duplamente pelas bancas CPB e FGV; ou pelo conteúdo *reconhecimento de tipos e gêneros textuais*, mencionados pelas bancas CBP e FGV, afora outras situações. Essa repetição parece caminhar para uma homogeneização no modo de abordar determinados conteúdos, que se confirma no tratamento de alguns conteúdos nas questões objetivas, a exemplo da *coesão*, contemplada a partir de um padrão bastante similar por todas as bancas.

Por sua vez, a despeito das distintas formas de nomear o conteúdo, a comparação entre os conteúdos apresentados nos programas de estudo e os conteúdos contemplados nas questões objetivas nos permite afirmar que há um relativo espelhamento entre os conteúdos apresentados nos editais e os conteúdos contemplados nas questões. Reproduzimos, abaixo,

essa relação, com a indicação da quantidade de itens mencionados nos programas de estudo e a quantidade de itens explorados nas questões objetivas. Vejamos:

Tabela 32 – Equivalência entre conteúdos mencionados nos programas de estudo e conteúdos contemplados nas questões objetivas

CONTEÚDOS MENCIONADOS NOS PROGRAMAS DE ESTUDO				CONTEÚDOS EXPLORADOS NAS QUESTÕES OBJETIVAS			
	SUP.	MÉD.	SOMA		SUP.	MÉD.	SOMA
Acentuação gráfica	52	17	69	Acentuação gráfica	11	05	16
Ortografia	68	43	111	Ortografia	25	18	43
Sílabas	00	01	01	Sílabas	01	00	01
Classe de palavras	34	22	54	-			
-				Artigo	10	01	11
Substantivo	01	00	01	Substantivo	13	11	24
Adjetivo	01	00	01	Adjetivo	22	21	43
Pronome	36	20	56	Pronome	87	40	127
Verbo	63	41	104	Verbo	86	49	135
Voz verbal	21	14	35	Voz verbal	29	17	46
Advérbio	07	04	11	Advérbio	28	18	46
Preposição	01	00	01	Preposição	23	09	34
Conjunção e outros conectivos	09	04	13	Conjunção e outros conectivos	73	47	120
-				Interjeição	01	0	01
Flexão nominal	38	11	49	-			
Flexão verbal	38	11	49	-			
Processo de formação de palavras	21	14	35	Processo de formação de palavras	21	13	34
Concordância verbal	66	43	109	Concordância verbal	72	40	112
Concordância nominal	66	43	109	Concordância nominal	10	13	23
Transitividade e regência verbal	59	39	98	Transitividade e regência verbal	49	25	74
Transitividade e regência nominal	59	39	98	Transitividade e regência nominal	06	0	06
Colocação pronominal	50	28	78	Colocação pronominal	16	10	26
Termos da oração	22	13	35	-			
-				Sujeito e tipos de sujeito	16	09	25
-				Complemento verbal	14	08	22
-				Complemento nominal	11	06	17
-				Adjunto adverbial	10	02	12
-				Adjunto adnominal	09	02	11
-				Aposto	05	04	09
-				Vocativo	03	0	03
-				Agente da passiva	01	01	02
-				Predicativo do sujeito	02	0	02
-				Predicativo do objeto	01	0	01
Subordinação	44	22	66	Oração sub. substantiva	04	01	05
-				Oração sub. adjetiva	10	02	12
-				Oração sub. adverbial	15	15	30
Coordenação	44	22	66	Oração coordenada	03	01	04
-				Oração reduzida	05	15	20
Oração e período	44	31	71	Oração e período	20	07	27
Pontuação	72	44	116	Pontuação	100	61	161
Crase	60	39	99	Crase	39	27	66

-				Funções do “se”	07	04	13
-				Partícula expletiva	01	0	01
Relação de causa e consequência	01	00	01	Relação de causa e consequência	07	07	14
Conotação e denotação	08	03	13	Conotação e denotação	01	03	04
Significado de palavras e expressões	32	22	54	Significado de palavras e expressões	46	28	73
Campo semântico	10	09	19	-			
Sinônimo e antônimo	03	02	05	Sinônimo e antônimo	18	18	36
Homônimo e parônimo	07	05	12	Homônimo e parônimo	03	03	06
Hiperônimo e hipônimo	01	01	02	Hiperônimo e hipônimo	03	03	06
Polissemia	02	01	03	Polissemia	01	02	03
Figuras de linguagem	14	10	24	Figuras de linguagem	15	15	30
-				Proposição, premissa e conclusão	05	01	06
Tipo textual	41	28	69	Tipo textual	15	19	34
Gênero textual	38	13	51	Gênero textual	12	07	19
Norma e variação linguística	34	14	48	Norma e variação linguística	17	08	25
Funções da linguagem	05	00	05	-			
Mecanismos de coesão textual	51	27	78	Mecanismos de coesão textual	57	38	95
Atividade de correção	81	43	124	Atividade de correção	99	51	150
Clareza	02	00	02	Clareza	03	0	03
Objetividade	02	02	04	Objetividade	0	02	02
Coerência	11	04	15	Coerência	02	03	05
Contradição	02	00	02	Contradição	02	01	03
Ambiguidade	01	00	01	Ambiguidade	07	05	12
Redundância	03	00	03	Redundância	02	01	03
Intertextualidade	03	02	05	Intertextualidade	02	03	05
Paralelismo	11	09	18	Paralelismo	04	03	07
Discurso direto e indireto	09	02	11	Discurso direto e indireto	04	04	08
Pressuposto e subentendido	06	01	07	Pressuposto e subentendido	01	01	01
FONÉTICA	00	01	01	-			
MORFOLOGIA	06	01	07	-			
SINTAXE	06	02	08	-			
SEMÂNTICA	05	00	05	-			

Fonte: Elaboração própria (2024).

Da comparação dos dados apresentados na tabela acima, observamos alguns fatos dignos de nota. A análise dos dados direciona para pontos de convergências e pontos de divergências entre os conteúdos privilegiados em cada objeto de pesquisa.

De forma geral, observamos poucos itens tratados nas questões objetivas que não foram explicitados nos programas de estudo. Identificamos *funções do se* (13, Q)⁷⁶ e *proposição, premissa e conclusão* (6, Q). Também são poucos os conteúdos mencionados

⁷⁶ Lê-se: 13 vezes explorado nas questões objetivas.

nos programas de estudo que não foram explorados nas questões objetivas, como *funções da linguagem* (5, P)⁷⁷.

Notamos distinção entre a unidade descrita no programa de estudo e o conteúdo identificado e especificado nas questões objetivas. Vejamos que os editais oscilam entre a descrição do termo geral e a indicação de itens específicos, em três situações:

(i) o conteúdo *classes de palavras* (54, P) ora é mencionado de forma genérica, ora de forma particularizada. Os itens mais especificados foram *verbo* (104, P), *pronome* (56, P) e *voz verbal* (35, P), nesta ordem. Os itens mais observados nas provas objetivas foram *verbo* (135, Q), *pronome* (127, Q), *conjunção e outros conectivos* (120, Q) e *voz verbal* (46, Q). Em sequência observamos o *adjetivo* (43, Q), *advérbio* (46, Q), *preposição* (34, Q), *substantivo* (24, Q), *artigo* (11, Q) e *interjeição* (01, Q).

(ii) o conteúdo *termos da oração* (35, P) é tratado de forma genérica nos programas de estudo e por nós especificado nas questões objetivas em *sujeito e tipos de sujeito* (25, Q), *complemento verbal* (22, Q), *complemento nominal* (17, Q), *adjunto adverbial* (12, Q), *adjunto adnominal* (11, Q), *aposto* (09, Q), *vocativo* (03, Q), *agente da passiva* (02, Q), *predicativo do sujeito* (02, Q) e *predicativo do objeto* (01, Q). No programa de estudo o item *termos da oração* apareceu 35 vezes, enquanto o total das questões sobre esse conteúdo somou 104 ocorrências;

(iii) o conteúdo *subordinação* e a *coordenação* (66, P) é tratado de forma genérica no programa de estudo, no entanto, distribuídas em *oração subordinada substantiva* (05, Q), *oração subordinada adjetiva* (12, Q) e *oração subordinada adverbial* (30, Q) nas questões objetivas, em se tratando de subordinação; e *oração coordenada* (04, Q), em se tratando de coordenação.

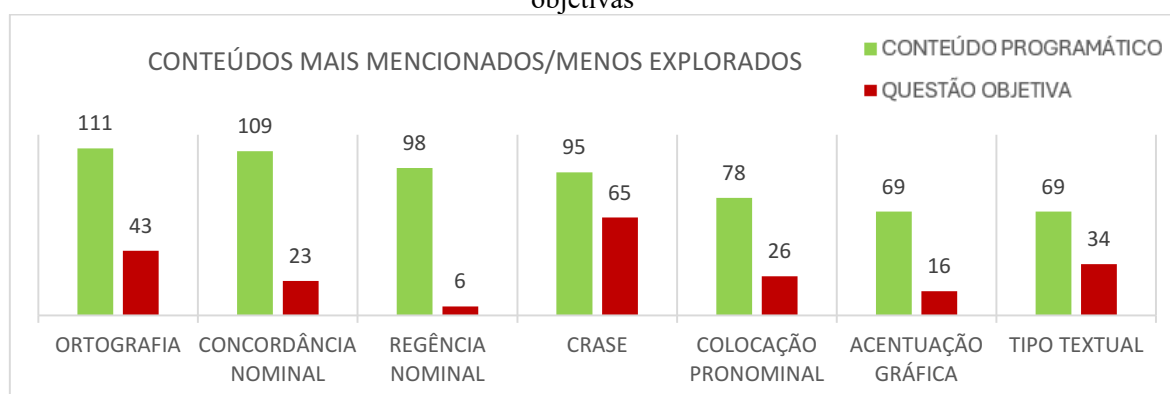
Em contrapartida, notamos divergências em relação à proporção do total de alguns itens que são mencionados nos programas de estudo e do total de alguns itens que são explorados nas questões objetivas. A comparação dos valores de recorrência para esses itens, apresentados na última tabela apresentada (ver Tabela 32 – *Equivalência entre conteúdos mencionados nos programas de estudo e conteúdos contemplados nas questões objetivas*), aponta que alguns conteúdos são mencionados com muita frequência nos programas de

⁷⁷ Lê-se: 5 vezes mencionados nos programas de estudo.

estudo, porém são pouco explorados nas questões, sem que haja uma correspondência proporcional entre a quantidade de menções ao conteúdo e a recorrência do conteúdo nas questões objetivas.

Dos conteúdos que foram “mais mencionados nos programas de estudo que explorados nas provas objetivas”, destacamos os itens abaixo listados:

Gráfico 34 – Conteúdos mais mencionados nos programas de estudo que explorados nas questões objetivas



Fonte: Elaboração própria (2024).

Tomamos o primeiro item como exemplo para melhor explicar essa relação. O conteúdo *ortografia* é mencionado 111 vezes nos conteúdos programáticos, no entanto, só foi explorado 43 vezes nas questões objetivas. Essa mesma relação desproporcional é observada em relação aos itens: *concordância nominal* (109, P – 23, Q); *transitividade e regência nominal* (98, P – 6, Q); *crase* (99, P – 65, Q); *colocação pronominal* (78, P – 26, Q); *acentuação gráfica* (69, P – 16, Q); e *tipo textual* (69, P – 34, Q). São conteúdos que estão recorrentemente figurando nos programas de estudo, porém parecem estar recebendo uma menor importância em menor proporção nas questões objetivas.

Para fins de comparação entre os conteúdos mencionados nos programas de estudo e explorados nas questões objetivas nos valem, ainda, da disposição em paralelo dos vinte primeiros conteúdos mais recorrentes para os programas de estudo e para as questões objetivas. Vejamos:

Quadro 65 – Distribuição dos conteúdos para programas de estudo e para questões objetivas

PROGRAMAS DE ESTUDO	TOTAL	QUESTÕES OBJETIVAS	TOTAL
Atividade de correção	124	Pontuação	161
Pontuação	116	Atividade de correção	150
Ortografia	111	Verbo	135
Concordância verbal	109	Pronome	127
Concordância nominal	109	Conjunção e outros conectivos	120
Verbo	104	Concordância verbal	112
Crase	99	Mecanismos de coesão	95
Transitividade e regência verbal	98	Significado de palavras e expressões	74
Transitividade e regência nominal	98	Transitividade e regência verbal	74
Acentuação gráfica	89	Crase	66
Colocação pronominal	78	Oração subordinada	47
Mecanismos de coesão textual	78	Voz verbal	46
Oração e período	75	Advérbio	44
Tipo textual	69	Adjetivo	43
Subordinação	66	Ortografia	43
Coordenação	66	Sinônimo e antônimo	36
Classe de palavras	56	Processo de formação de palavras	34
Pronome	56	Preposição	34
Significado de palavras e expressões	54	Tipo textual	34
Gênero textual	51	Figuras de linguagem	30

Fonte: Elaboração própria (2024).

Dos vinte itens listados, dez são coincidentes, especificamente os itens sinalizados em cores iguais: *atividade de correção*, *pontuação*, *concordância verbal*, *verbo*, *crase*, *transitividade e regência verbal*, *tipo textual*, *pronome*, *subordinação* e *significado de palavras e expressões*.

Esses achados divergem em parte com os achados de Freitas (2011), para quem não há uma correspondência estrita entre os conhecimentos de gramática normativa exigidos no edital e os conhecimentos presentes nas questões. Em seu estudo, a pesquisadora observa que a forte presença de conteúdos de gramática normativa nos conteúdos programáticos dos editais de concursos não se reflete nas provas escritas. Ao nosso ver, essa diferença entre os nossos achados e os achados da pesquisa de Freitas (2011) acontece mais em razão da distinção das escolhas teóricas e dos recortes metodológicos de cada pesquisa do que propriamente uma mudança na postura das bancas.

A inclusão, por Freitas (2011), de questões de conteúdos linguístico-gramaticais explorados no nível semântico no grupo das questões de compreensão de texto nos parece um forte indicativo para a distinção entre os resultados. Cabe mencionar que duas das quatro bancas analisadas por Freitas (FCC e Cebraspe) são coincidentes com as bancas selecionadas

neste estudo, assim como também há intersecção com o recorte temporal do estudo aludido (2009 e 2010) com o início do escopo temporal desta pesquisa (2010).

Esse conjunto de constatações acerca dos conteúdos mencionados nos programas de estudo e explorados nas questões objetivas nos oferece um desenho do comportamento das bancas em relação aos conteúdos de fato privilegiados nos certames no decênio observado.

A existência de uma flutuação terminológica – na forma de nomear os itens mencionados nos programas de estudo entre as bancas investigadas e mesmo no interior de cada uma destas – ao longo dos certames realizados, assim como a existência de nuances nas descrições dos itens parecem revelar posturas teórico-metodológicas das bancas, na direção de posturas mais conservadoras ou mais inovadoras. Esses dois aspectos se relacionam, também, à pluralidade terminológica e teórica que incide sobre o campo disciplinar Língua Portuguesa e revelam uma postura eclética das bancas justamente em relação às afiliações teórico-metodológicas. Esses dois fatos podem ser compreendidos, também, como uma tentativa de alinhamento aos estudos linguísticos mais aceitos e propagados no campo educacional.

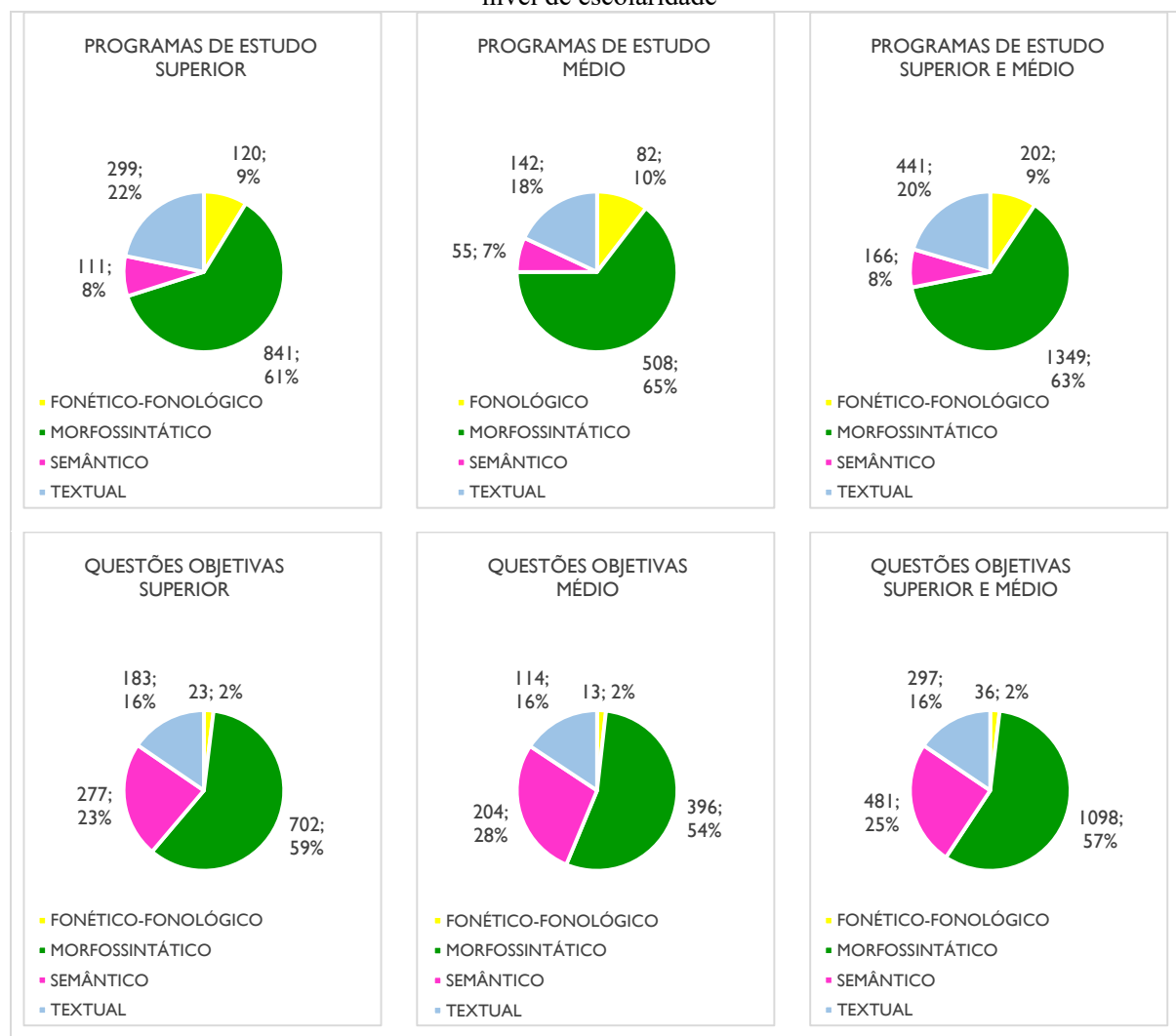
Ainda, a existência de uma relativa correspondência entre os conteúdos mencionados nos programas de estudo e os itens trabalhados nas questões objetivas, além da recorrência de conteúdos que são explorados nas questões revelam que, a despeito da diversidade na configuração geral dos programas de estudo, há um relativo espelhamento dos programas nas questões. Revelam, também, que há conteúdos que, de fato, são privilegiados nas questões objetivas, a julgar pela recorrência desses itens.

Apresentados os conteúdos privilegiados nos programas de estudos e nas questões objetivas, vejamos nossos achados em relação aos níveis de análise linguístico-gramatical.

6.4.2 Nível de análise linguístico-gramatical

Para compararmos os níveis de análise linguístico-gramaticais entre programas de estudo e as questões objetivas, recuperamos os dados constantes nos gráfico-sínteses a fim de realizarmos uma comparação mais segura:

Gráfico 35 – Distribuição do nível de análise linguístico-gramatical nos programas de estudo por nível de escolaridade



Fonte: Elaboração própria (2024).

Os dados apontam uma supremacia da exploração do nível morfoossintático em relação aos outros níveis de análise, tanto para os programas de estudo (63%), quanto para as questões objetivas (57%). Embora o nível morfoossintático tenha sido predominante para as questões objetivas, observamos uma menor incidência se comparado aos valores observados para os programas de estudo. Ainda assim, o nível morfoossintático se mantém como nível de análise mais explorado nas questões objetivas.

A distinção entre os outros níveis chama atenção para o fato de que, em relação aos conteúdos indicados nos programas de estudo, há um aumento de foco para o semântico (sobe

de 8% para 25%) e uma diminuição do foco para o nível fonético-fonológico (cai de 9% para apenas 2%).

Em termos quantitativos, os programas de estudo apresentam em ordem de recorrência itens relativos ao nível textual (20%), fonético-fonológico (9%) e semântico (8%). Por sua vez, as questões objetivas têm como segundo nível mais recorrente o semântico (25%), seguido do textual (16%) e do fonético-fonológico (2%).

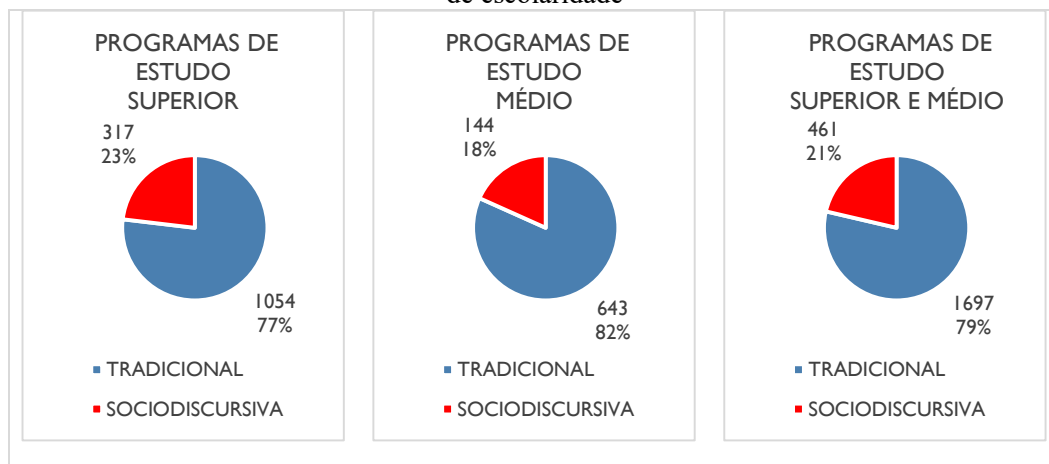
Os achados reapresentados ratificam a preponderância e a persistência do nível morfossintáticos na exploração de conteúdos linguísticos, seja em relação aos conteúdos programáticos, seja em relação às questões objetivas das provas de concursos públicos.

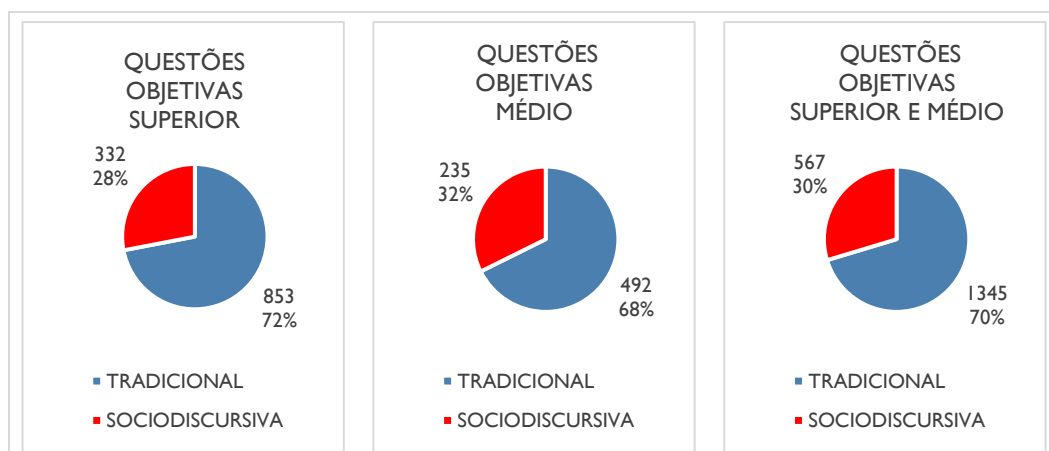
Passemos à análise das correspondências e divergências em relação à abordagem.

6.4.3 Abordagem

A fim de melhor apreender as correspondências e divergências entre as abordagens para os programas de estudo e para as questões objetivas, recuperamos os dados constantes nos gráficos-sínteses, em sequência:

Gráfico 36 – Relação entre abordagem para programas de estudo e para questões objetivas por nível de escolaridade





Fonte: Elaboração própria (2024).

Em valores relativos, os programas de estudo superam as questões objetivas para a abordagem tradicional: do mesmo modo que nos programas de estudo a abordagem tradicional é majoritária, com 79% dos itens, nas questões objetivas, a abordagem tradicional continua majoritária, embora com um número um pouco menor em relação ao programa de estudo: 70% dos dados.

Esse achado indica que nem todos os itens constantes nos programas de estudo que se ligam à tradição pela denominação são explorados a partir de uma perspectiva tradicional. Objetos teóricos recortados pela tradição, como *verbo*, *pronome*, *conjunção* etc., listados nos editais, têm recebido tanto um tratamento tradicional como um tratamento sociodiscursivo nas provas de concursos públicos.

Se Seganfredo (2003) estiver certa em sua hipótese de que há uma tendência de instituições maiores, ou seja, aquelas consagradas pela qualidade do trabalho desenvolvido, assumirem papel de difusores e norteadores de mudanças nas provas, não contaremos com essa mudança nos próximos anos, haja vista que as bancas que analisamos fazem parte desse grupo de bancas mais consagradas e de maior porte, e os indícios de mudança são bem discretos.

Ainda que algumas dessas bancas associadas a universidades, a exemplo da CBP, ou mesmo as não associadas diretamente, convidem professores doutores para a elaboração das provas, como nos lembra Oliveira (2009), Descardecí (1992) também nos recorda que as grandes instituições trabalham com banco de dados, o que favorece a manutenção de um perfil mais conservador. Outro aspecto de relevância que independe da formação dos

elaboradores é a existência, em cada banca, de diretrizes peculiares para a seleção de conteúdos e para a elaboração das questões. O inverso desse panorama, ou seja, um perfil mais aberto a inovações dos estudos linguísticos, poderia ser encabeçado por instituições que elaboram as próprias seleções.

À guisa de síntese, podemos dizer que os resultados apresentados até este ponto, para os programas de estudo e para as questões objetivas, remetem claramente a algumas constatações: (i) há uma preferência por determinados conteúdos em detrimento de outros; (ii) a distinção entre os níveis de escolaridade superior e médio acontece mais em razão da quantidade de itens indicados para estudo do que pela distinção de conteúdos próprios a cada nível ou de distinção de complexidade entre as questões de nível superior e médio, no caso dos conteúdos programáticos – ou seja, não se verifica distinção de complexidade para as questões objetivas de nível superior e médio; iii) há uma maior produtividade de questões sendo exploradas na dimensão morfossintática em relação aos outros níveis de análise; e, por fim, (iv) há uma predominância da abordagem tradicional tanto em relação aos conteúdos programáticos (77% e 82% para nível superior e médio, respectivamente) quanto em relação às questões objetivas (72% e 68% para nível superior e médio, respectivamente).

Apresentado nosso mapeamento quantitativo em relação às categorias de análise adotadas, passemos à seção que trata da tradição sociodiscursiva nas provas de concursos públicos.

5.5 Diversidade de empreendimentos teóricos nos programas de estudo e nas questões objetivas

Nesta subseção, direcionamos nossa atenção à identificação de conteúdos constantes nos programas de estudo (5.5.1) e nas questões objetivas (5.5.2), em atendimento ao cumprimento do quinto dos nossos objetivos de pesquisa, a saber: *identificar conteúdos advindos de empreendimentos teóricos que constituem a tradição sociodiscursiva (Sociolinguística, Linguística de Texto, Análise do Discurso e Funcionalismo) nos programas de estudo dos editais e nas questões objetivas das provas de língua portuguesa.*

6.5.1 Programas de estudo

Os conteúdos identificados nos programas de estudo são listados abaixo da maneira como foram apresentados nos editais por cada uma das bancas. Em cores, sinalizamos os itens cujas descrições são idênticas. Vejamos:

Quadro 66 – Identificação de itens indicativos da tradição sociodiscursiva

	CONTEÚDO GENÉRICO	CONTEÚDO NA CBP	CONTEÚDO NA FCC	CONTEÚDO NA FGV
LINGÜÍSTICA DE TEXTO	COESÃO	Domínio dos mecanismos de coesão textual; Domínio dos mecanismos de coesão textual: Emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequenciação textual; emprego/correlação de tempos e modos verbais.	Domínio dos mecanismos de coesão textual; Coerência e coesão referencial e sequencial; Articulação do texto: coesão e coerência.	Articulação do texto: pronomes e expressões referenciais, nexos, operadores sequenciais; Coesão e coerência textual; Mecanismos de coesão textual; Marcas de textualidade: coesão, coerência e intertextualidade; Articulação do texto: pronomes e expressões referenciais, nexos, operadores sequenciais; Coerência e coesão textuais; Domínio dos mecanismos de coesão textual: emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequenciação textual; emprego de tempos e modos verbais.
	COERÊNCIA		Coerência e coesão referencial e sequencial;	Coesão e coerência textual; Marcas de textualidade: coesão, coerência e intertextualidade; Coerência e coesão textuais.

	INTERTEXTUALIDADE	Intertextualidade.	Marcas de textualidade: coesão, coerência e intertextualidade.	
	PARALELISMO			Reescritura de frases: substituição, deslocamento, paralelismo;
	TIPO TEXTUAL	Tipologia textual;	Tipologia textual; Reconhecimento de tipos e gêneros textuais.	Tipos e modos textuais; Gêneros e tipos textuais: características distintivas.
	GÊNERO TEXTUAL	Reconhecimento de tipos e gêneros textuais; Gêneros e estilos textuais.	Reconhecimento de tipos e gêneros textuais; Adequação do formato do texto ao gênero; Suporte, gênero e enunciador do texto; Função sociocomunicativa de um gênero textual; Reconhecimento de textos de diferentes gêneros.	Gênero do texto (literário e não-literário, narrativo, descritivo e argumentativo); Gêneros e tipos textuais: características distintivas; Gêneros de texto; Gênero do texto (literário e não-literário, narrativo, descritivo e argumentativo).
SOCIOLINGÜÍSTICA	VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	Níveis de linguagem; Variação linguística;	Adequação da linguagem ao tipo de documento; Variação linguística: marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto; Marcas linguísticas ou situações de uso que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro; Níveis de linguagem.	Variedades de texto e adequação de linguagem; Níveis de linguagem; Compreensão dos usos; Variação linguística: norma culta; Variação linguística; A variação linguística e sua adequação às diversas situações comunicativas; Os usos da linguagem; As interferências indevidas da coloquialidade e da língua falada na escrita culta;

Fonte: Elaboração própria (2024), com base nos dados extraídos dos editais.

Os conteúdos destacados na figura acima foram relacionados a dois empreendimentos da tradição sociodiscursiva, a saber, a Linguística de Texto e a Sociolinguística. Dentro do empreendimento da Linguística de Texto, destacamos os conteúdos *gênero textual* e *tipo textual*, ambos bastante explorados também no contexto de ensino e enfatizados nos

documentos oficiais. A nosso ver, a forte presença desses itens nas provas de língua portuguesa dos concursos investigados é um forte indicativo de que os certames estão incorporando as perspectivas teóricas que são predominantes no campo educacional e nos documentos oficiais. Essa percepção é endossada, entre outros fatores, pela presença constante, e até excessiva em algumas provas, de textos-base na prova objetiva. A referida postura parece sugerir, por parte das bancas elaboradoras das questões, uma vontade de alinhamento com as perspectivas linguísticas reconhecidas oficialmente. Por outro lado, a ausência de outros empreendimentos teóricos nas provas de concursos públicos também se alinha ao pouco espaço dessas perspectivas no contexto de ensino, corroborando a ideia de que, possivelmente, são perspectivas pouco didatizadas.

Como já mencionado em relação aos itens em geral, também em relação aos itens indicativos da tradição sociodiscursiva, observamos uma diversidade de conteúdos e uma diversidade de padrões no modo de descrever esses conteúdos. Notamos, ainda, algumas convergências quanto à descrição dos itens, sinalizadas em cores: As bancas CBP e FCC partilham a mesma descrição dos conteúdos *domínio dos mecanismos de coesão textual; tipologia textual e reconhecimento de tipos e gêneros textuais*. A CBP e a FVG partilham a mesma descrição para *domínio dos mecanismos de coesão textual: emprego de elementos de referência, substituição e repetição, de conectores e de outros elementos de sequenciação textual; emprego/correlação de tempos e modos verbais e variação linguística*. As três bancas partilham a descrição do conteúdo *níveis de linguagem*.

Juntos, os conteúdos indicativos da tradição sociodiscursiva, incluindo os da perspectiva enunciativa, correspondem a 13,25% de todos os itens listados nos programas de estudo. A distribuição gráfica é a que segue:

Gráfico 37 – Quantificação de itens da tradição sociodiscursiva e de perspectiva enunciativa nos programas de estudo



Fonte: Elaboração própria (2024).

A percepção da produtividade desses conteúdos também nas questões objetivas revela haver uma espécie de maior trânsito no tratamento de alguns conteúdos, como a *coesão*, *tipo textual*, *gênero textual* e *variação linguística*, itens que estão no topo do gráfico. A abordagem desses itens, no entanto, nem sempre acontece a partir da efetiva exploração dos propósitos comunicativos, em uma perspectiva interacional, conforme veremos na seção seguinte.

6.5.2 Questões objetivas

No que se refere às questões objetivas, também notamos a mesma diversidade de itens indicativos de uma abordagem sociodiscursiva e de uma perspectiva enunciativa observada para os conteúdos programáticos: figuram os mesmos conteúdos: *coesão*, *coerência*, *intertextualidade*, *paralelismo*, *variação linguística*, *tipo textual*, *gênero textual*.

As questões que trabalham a *coesão* exploram (i) a identificação do referente (por meio da substituição) e (ii) o encadeamento sequencial do texto (por meio da conexão ou repetição da estrutura sintática). De longe, a *coesão por substituição* foi a abordagem mais recorrente para as questões objetivas, conforme ilustramos na questão que segue:

Figura 80 – Questão sobre *coesão por substituição*

7. *Ninguém nem nenhum país escapará do seu impacto.*
Temos um dever moral urgente de falar em seu nome.
- Os pronomes sublinhados nas frases acima, ambas do 2º parágrafo, referem-se, respectivamente, a
- (A) os eventos de clima extremo – o maior risco
 - (B) o direito humano ao bem-estar – a nossa incapacidade coletiva
 - (C) os alarmes dos cientistas – os direitos humanos
 - (D) as mudanças climáticas – aqueles sem voz
 - (E) nossa incapacidade coletiva – os eventos de clima extremo

Fonte: Questão objetiva M09_FCC14_2014_07. Gabarito: alternativa D.

Reunimos, no bloco abaixo, outras três questões referentes à *coesão* a fim de ilustrar diferentes formas que esse conteúdo foi explorado no *corpus* analisado:

Figura 81 – Questões sobre *coesão textual*

I	7 “Todos os dias deve-se tomar ao menos dois litros de água. E uriná-los, o que consome o dobro do tempo”. O segundo parágrafo do texto 2 entra em coesão com o anterior pela: (A) repetição de uma mesma estrutura; (B) referência a um termo anterior por meio do pronome “los”; (C) referência a um trecho anterior por meio de “o que”; (D) repetição do numeral “dois” por meio da palavra “dobro”; (E) continuidade do uso de um mesmo tipo de variação linguística.	Fonte: Questão objetiva S15_FGV17_2015_07. Gabarito: alternativa A.
II	5 As expressões nominais “os culpados” (ℓ.4), “os jurados” (ℓ.7), “principais suspeitos” (ℓ.10-11) e o “o pai e a madrasta” (ℓ.12) formam uma cadeia coesiva, referindo-se a “um dos mais famosos casais acusados de assassinato no país” (ℓ.2-3).	Fonte: Questão objetiva S06_CBP10_2013_05. Gabarito: Errado.
III	9 No trecho “para testar possíveis soluções” (ℓ. 16 e 17), o emprego da preposição “para”, além de contribuir para a coesão sequencial do texto, introduz, no período, uma ideia de finalidade.	Fonte: Questão objetiva S23_CBP25_2018_09. Gabarito: Certo.

Fonte: Elaboração própria (2024), com base em dados extraídos do *corpus*.

As questões ilustram a diversidade na exploração do conteúdo *coesão textual*. Tratam, respectivamente, a coesão intraparágrafo, a coesão por substituição e a coesão por conexão.

Por sua vez, as questões sobre *tipologia textual* (ou tipo textual) exploram (i) a caracterização textual predominante quanto à tipologia (narrativa, argumentativa, injuntiva, expositiva ou descritiva); (ii) a identificação de sequências correspondentes a tipologias textuais indicadas; e (iii) a construção argumentativa empregada na construção da tipologia.

Enquanto algumas questões apenas visam identificar a tipologia textual predominante, outras relacionam o tipo aos propósitos comunicativos do autor, como faz a questão a seguir:

Figura 82 – Questão sobre *tipologia textual*

10 No texto, predomina a tipologia textual expositiva, dado o seu objetivo comunicativo de transmitir ao leitor um conjunto de informações relativas às atividades desenvolvidas sob o rótulo de inteligência.

Questão objetiva M13_CBP25_2018_05. Gabarito: alternativa C.

Vê-se, na questão acima, que o conteúdo necessita da análise de texto-base. Não há exploração de caracterização, mas do reconhecimento da constituição tipológica e do propósito comunicativo pretendido. Segue outro exemplo para o conteúdo *tipologia textual*:

Figura 83 – Questão sobre *tipologia textual* (ii)

5
O texto lido deve ser considerado
(A) argumentativo, pois defende uma tese com argumentos.
(B) injuntivo, pois aconselha determinadas atitudes.
(C) descritivo, pois fornece dados de um tipo de paisagem.
(D) narrativo, pois relata fatos em ordem cronológica.
(E) expositivo, pois dá informações de forma imparcial.

Fonte: Questão objetiva S20_FGV23_2017_05. Gabarito: alternativa E.

Dessa vez, o candidato consegue responder à questão sem ao menos ler o texto na íntegra, pois a resposta esperada pode ser alcançada apenas com o estudo da forma composicional do gênero.

Pensando em relação ao aproveitamento do texto nas questões, pareceu ser bastante comum o uso desmedido do texto como pretexto. O trabalho com alusão ao texto não implicou, necessariamente, uma abordagem sociodiscursiva na medida em que o foco analítico não era o texto como uma unidade enunciativa. Na maior parte das questões, o texto-base forneceu fragmentos que foram isolados do texto.

As questões sobre *gênero textual* exploram aspectos como (i) o reconhecimento de gêneros; (ii) a identificação de características de um gênero específico; (iii) a identificação do movimento retórico expresso em trechos do texto-base; e iv) a identificação do propósito comunicativo a partir de recorte de algum fragmento de um texto. Uma questão sobre gênero textual é apresentada em sequência. Vejamos:

Figura 84 – Questão sobre *gênero textual*

Em relação ao texto acima, julgue os itens de **1** a **6**.

- 1** Narrado em primeira pessoa e tratando de tema científico, o texto classifica-se como artigo científico, ainda que tenha sido publicado em periódico não especializado.

Fonte: Questão objetiva S11_CBP15_2014_01. Gabarito: Errado.

No exemplo apresentado, há uma preocupação com a classificação do gênero textual do texto-base consoante o atendimento a propriedades composicionais, temáticas e mesmo situacionais. Embora pudesse haver um trabalho mais elaborado com foco nas propriedades funcionais ou nos componentes socio-históricos constitutivo do texto-base, a banca optou pelo tratamento do tema a partir de um viés classificatório. Esse tratamento, no entanto, ainda parece superar outras maneiras mais formais de tratar o conteúdo, como observado na questão que segue, cuja abordagem é totalmente orientada para a identificação de características prototípicas do texto-base:

Figura 85 – Questão sobre *gênero textual***1**

O texto 1 pode ser incluído no gênero textual do depoimento pessoal; tomando por base o primeiro parágrafo desse texto, NÃO se inclui entre suas características:

- (A) a presença marcante da 1ª pessoa do singular;
- (B) a busca da interação com os leitores do jornal;
- (C) a importância dada à opinião pessoal do enunciador;
- (D) a preferência por temas de sensibilidade;
- (E) a preocupação com a certeza dos dados veiculados.

Fonte: Questão objetiva S02_FGV02_2010_01. Gabarito: alternativa E.

Convém ressaltar que essa perspectiva da forma (isto é, da estrutura) no tratamento de conteúdos que se pretendem sociodiscursivos, a exemplo do conteúdo *gêneros textuais*, parece-nos bastante semelhante ao tratamento empregado pela tradição gramatical em suas análises.

Por sua vez, as questões que tratam da *variação linguística* o fazem a partir de reflexões sobre a língua em uso. As questões exploram uma diversidade de nuances, dentre as quais (i) a adequação linguística; (ii) a seleção vocabular; (iii) a transposição para linguagem formal e informal; (iv) a avaliação de proposta de reescrita excluindo marcas de informalidade; v) a identificação de palavras que denotam uso informal; (vi) o reconhecimento de termos técnicos; e (vi) o reconhecimento de marcas formais na linguagem informal. A título de ilustração da exploração do conteúdo, apresentamos a questão que segue:

Figura 86 – Questão sobre *variação linguística*

- 18** O texto da fala de Calvin no segundo quadrinho poderia ser corretamente reescrito em registro formal, para uso em outra situação comunicativa em que o aluno se dirigisse, por exemplo, por escrito à professora, da seguinte forma: Tendo em vista o fato de que a geração mais nova tem mais facilidade para absorver informações veiculadas pelos meios de comunicação visual, solicito à professora, Srta. Wormwood, que apresente o conteúdo em forma de videoclipe.

Fonte: Questão objetiva S02_CBP05_2011_18. Gabarito: Certo.

A questão explora a transposição da fala de Calvin, originalmente reproduzida em contexto oral, para um registro formal.

Engrossando os mecanismos empregados na construção textual, o *paralelismo sintático* é abordado em questões como a que segue na figura abaixo:

Figura 87 – Questão sobre *paralelismo sintático*

- 15** O paralelismo sintático do último parágrafo do texto seria prejudicado se fosse inserido sinal indicativo de crase em “a cassação” (l.17).

Fonte: Questão objetiva M13_CBP25_2018_10. Gabarito: alternativa C.

A questão explora o *paralelismo* da estrutura do texto a partir da inserção de um sinal indicativo de crase.

Muito embora pouco recorrente, o conteúdo *coerência* foi explorado na perspectiva exemplificada:

Figura 88 – Questão sobre *coerência*

12

Uma das marcas de um texto é a sua coerência, que tanto pode ser a do mundo lógico como a do mundo textual: a frase abaixo que é marcada pela coerência é:

- (A) O turista se afogou na praia de Copacabana e foi retirado da água desacordado;
- (B) O estudante estrangeiro fez o curso de Direito no Rio até se tornar conhecido na área;
- (C) O ministro explicou ontem, um mês após seu afastamento, as razões de sua demissão;
- (D) Nenhum morador morreu em função do desabamento, exceto o morador do andar térreo;
- (E) Ao contrário do que disse a imprensa, o candidato não foi reprovado, mas sim aprovado em lugar de destaque.

Fonte: Questão objetiva S26_FGV30_2019_12. Gabarito: alternativa E.

Além de ser explorado como conteúdo, já dissemos que a coerência foi explorada como um elemento a ser considerado na avaliação, em questões do tipo abaixo apresentada:

Figura 89 – Questão com *coerência* como elemento a ser considerado na avaliação

Julgue os itens subsequentes, referentes às ideias e aos aspectos linguísticos do texto acima.

- 6 Seriam mantidas a coerência textual e a correção gramatical se o período “Desde que (...) para investidor” (l.8-12) fosse reescrito da seguinte forma: A menos que se tenha disposição para promover algumas mudanças de comportamento, que, inicialmente, podem parecer complicadas, não será possível construir um novo cenário e passar definitivamente de devedor para investidor.

Fonte: Questão objetiva S09_CBP13_2014_06. Gabarito: Certo.

A reescrita do período deve ser observada consoante a avaliação da *coerência textual* e da *correção gramatical*. Neste caso, a coerência não foi considerada como conteúdo em nossa análise.

Por fim, a questão que segue ilustra a exploração da *intertextualidade*, um conteúdo recorrente na Linguística Textual, curiosamente explorado no nosso *corpus* exclusivamente pela banca FGV. Vejamos:

Figura 90 – Questão sobre *intertextualidade*

QUESTÃO 15

O segmento do texto da crônica que NÃO atesta a intertextualidade como uma das marcas da textualidade é:

- (A) “Aquilo que Oscar Wilde e Mark Twain diziam apenas por humorismo (nunca se fazer amanhã aquilo que se pode fazer depois de amanhã), não é no Brasil uma deliberada norma de conduta...”;
- (B) “Ainda há pouco, lendo um livro francês sobre o Brasil, incluído numa coleção quase didática de viagens, encontrei no fim do volume algumas informações essenciais sobre nós e sobre a nossa terra”;
- (C) “O brasileiro adia, logo existe”;
- (D) “Quanto à morte não devem ser esquecidos dois poemas típicos do Romantismo: na Canção do Exílio, Gonçalves Dias roga a Deus não permitir que morra sem que volte para lá, isto é, para cá”;
- (E) “Já Álvares de Azevedo tem aquele famoso poema cujo refrão é sintomaticamente brasileiro: “Se eu morresse amanhã!”.

Fonte: Questão objetiva S12_FGV14_2014_15. Gabarito: alternativa B.

A questão espera que o candidato identifique a alternativa que não mantenha relação de sentido com outros textos. Assim como outras questões, essa apresenta o conteúdo explorado de modo explícito.

A perspectiva funcionalista quase não foi percebida no conjunto dos nossos dados, exceto pela questão abaixo ilustrada, cujo julgamento perpassa a avaliação do significado em relação à escolha da organização sintática pelo falante. Vejamos a questão:

Figura 91 - Questão sobre *clivagem*

Com relação aos aspectos linguísticos do texto CB1A1BBB, julgue os seguintes itens.

- 14** A construção “Não foi a lei que não funcionou” (l.19) está associada a uma interpretação de contraste, significando que outro elemento — e não a lei — não funcionou.

Fonte: Questão objetiva S18_CBP21_2016_14. Gabarito: Certo

A forma como a sentença foi estruturada gera uma interpretação específica que direciona à entrevisão de que um elemento externo, que não a lei, não teria funcionado. Essa escassez (ou quase ausência) de uma perspectiva funcionalista pode ser explicada, em parte, pela adoção majoritária de uma perspectiva prescritivo-normativa. De forma geral, as questões de concursos públicos observadas neste estudo parecem caminhar na contramão do funcionalismo no sentido que não percebem os usos de fenômenos linguístico-gramaticais como alternativas autorizadas na construção de sentidos mobilizados pelo contexto.

Distante mais de uma década da colocação de Freitas (2011), quando afirma que os estudos dos gêneros textuais não chegaram às avaliações de concursos públicos, ao contrário, as questões apresentadas nesta última subseção ilustram suficientemente que novos conteúdos, como gêneros textuais, têm chegado aos concursos públicos, porém revestidos da exploração da forma (isto é, da estrutura) e não a partir de uma perspectiva interacional, como se poderia esperar.

Os conteúdos e as questões analisadas apontam indícios de abordagem que parece ser sociodiscursiva, mas que, de fato, não chega a ser. Muitas vezes, a abordagem sociodiscursiva fica restrita à exploração das marcas textuais deixadas pelo autor do texto-base.

Do exposto até este ponto, também não devemos desconsiderar aspectos menos imediatos, como as limitações do gênero prova objetiva de concurso público frente às suas condições de produção, notadamente, o formato limitador das questões objetivas, assim como o próprio propósito avaliativo das provas objetivas de concursos públicos.

A questão objetiva, em si, parece restringir as possibilidades interpretativas na exploração de aspectos linguísticos, uma vez que direciona para uma única possibilidade apresentada por meio de uma alternativa, sobretudo em questões que lidam com a leitura e com a produção de efeitos de sentido.

Se, por um lado, o modelo de questão objetiva parece limitar um fazer sociodiscursivo, por outro lado, essas condições de produção parecem favorecer uma tendência de questões cuja abordagem não se define sociodiscursivamente, no sentido estrito.

Ao contrário, as condições de produção impostas pelo formato da questão, dentro das circunstâncias de um processo seletivo, parecem direcionar para o trabalho com questões que exploram, com maior fluidez, questões tradicionais, com ênfase na forma e na estrutura da língua; ou questões que podem ser trabalhadas em uma dimensão sociodiscursiva, mas de um ponto de vista da estrutura, de forma engessada, sem atravessamento de efeitos de sentido decorrentes de instâncias efetivas de interação. Um bom exemplo é a exploração de aspectos de um determinado *gênero textual* a partir da exploração de suas características prototípicas. Vejamos:

Figura 92 – Questão ilustrativa de abordagem sociodiscursiva do ponto de vista estrutura

1

O texto 1 pode ser incluído no gênero textual do depoimento pessoal; tomando por base o primeiro parágrafo desse texto, NÃO se inclui entre suas características:

- (A) a presença marcante da 1ª pessoa do singular;
- (B) a busca da interação com os leitores do jornal;
- (C) a importância dada à opinião pessoal do enunciador;
- (D) a preferência por temas de sensibilidade;
- (E) a preocupação com a certeza dos dados veiculados.

Fonte: Questão objetiva S02_FGV02_2010_01. Gabarito: alternativa E.

A questão solicita tão somente a identificação da alternativa cuja característica não corresponde ao gênero depoimento. Há o tratamento de um conteúdo sociodiscursivo, no

entanto, em uma perspectiva da forma (isto é, da estrutura) e dentro de um modelo tradicional de exploração de conteúdo.

Com efeito, parece-nos indicativo que as condições de produção impostas pelo gênero prova de concurso público direcionam uma tendência de questões de conteúdos sociodiscursivos em uma abordagem que não chega a ser efetivamente uma abordagem sociodiscursiva no sentido estrito, dada a dificuldade de realizar esse tipo abordagem sociodiscursiva em que se possa explorar com vigor e profundidade aspectos da situação comunicativa. Em outras palavras, as condições de produção das questões parecem interferir no modo como as questões são organizadas: o modelo de questões fechadas parece favorecer questões estruturais, especialmente em razão da ausência de uma situação de produção e de uma circulação autêntica dos textos envolvidos.

A observação de tradições de pesquisa de base sociodiscursiva nos faz refletir acerca de empreendimentos teóricos que têm ganhado trânsito na sala de aula. Parece-nos indicativo que, após a gramática tradicional, que já nasce com preocupação pedagógica (cf. Vieira, 2020c), a Linguística de Texto e a Sociolinguística parecem ser os dois empreendimentos epistemológicos que mais têm se voltado para questões de ensino. O elevado grau de esforço na didatização dos construtos epistemológicos aliado à boa recepção no contexto de ensino parecem justificar a recorrência de conteúdos ligados à *Linguística de Texto* e à *Sociolinguística*. De modo diferente, empreendimentos como a Análise do Discurso e o Funcionalismo parecem não ter destaque nos certames investigados, muito provavelmente, mais em razão da postura prescritiva assumida nos certames e do incipiente espaço na sala de aula e menos em razão da falta de empenho dessas áreas na ocupação de espaços no contexto de ensino.

Na subseção que segue, discutiremos a atual configuração assumida pelos concursos públicos.

5.6 Atual configuração dos concursos públicos

Nesta subseção, daremos atenção ao cumprimento do nosso sexto objetivo de pesquisa, a saber, *identificar fatores sociopolíticos que contribuíram para a configuração assumida pelas provas de língua portuguesa nos concursos públicos no decênio 2010-2019*,

notadamente, a forte presença de conhecimentos linguísticos de natureza gramatical normativa requeridos nos exames de seleção. A compreensão desses fenômenos interessa não apenas porque os conhecimentos linguístico-gramaticais constantes nos concursos públicos se relacionam aos objetos de ensino da disciplina Língua Portuguesa, mas em razão da necessidade de buscar compreender os processos responsáveis pela inquietação que deu origem a este trabalho – a percepção de tratamentos diferenciados para os conhecimentos gramaticais em contextos distintos.

Os dados apresentados até este ponto atestam a expressiva predominância da abordagem gramatical tradicional no *corpus* observado. Em razão dessa constatação, buscaremos compreender a flagrante presença de conhecimentos linguísticos de natureza gramatical normativa nas provas de seleção a partir de uma série de fatores de natureza externa aos certames.

Desejamos apontar, com essa discussão, que o modelo de análise da língua que se perpetua em diversos exames e, sobretudo, nas provas de concursos públicos integrantes do nosso *corpus* resulta de um conjunto de fatores concorrentes, a saber: (i) da influência direta do modelo greco-latino, elaborado e modificado ao longo dos anos; (ii) da continuação ao programa inaugurado pelo Departamento Administrativo do Serviço público (DASP); (iii) do atendimento aos cursos preparatórios e aos programas de ensino instaurados em meados da década de 1950; e (iv) da influência da NGB na fixação de uma nomenclatura comum e na consequente delimitação de um modelo de gramática.

Com esse intuito, percorreremos um caminho que se inicia com o desvelamento do propósito pedagógico da gramática tradicional em sua constituição histórica (5.6.1); perpassa a influência exercida pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) (5.6.2); atravessa a relação entre ensino secundário, exames de admissão e concursos públicos (5.6.3); contempla a naturalização da terminologia clássica para fazer referência aos fatos da língua (5.6.4) e encerra com a influência da NGB na seleção dos conteúdos dos certames (5.6.5). Vejamos cada um desses elementos, em sequência.

6.6.1 Constituição histórica da gramática tradicional

Partindo do intento de explicitar a relação intrínseca entre ensino e gramática, recuperamos alguns fatos e marcos que apontam que essa relação não é fortuita. O primeiro ponto que devemos destacar é que a escola e a gramática caminham lado a lado há muito tempo. Vê-se em Faraco (2017) que a simbiose entre a escola e a gramática remonta aos gregos alexandrinos, que criaram a gramática como disciplina autônoma, por volta do século II a.C., paralelamente aos estudos da filosofia. No currículo medieval, a gramática continua seu posto como uma das disciplinas do *trivium*, ao lado da lógica e da retórica (cf. Faraco, 2017).

Também devemos recuperar que foi sob a égide da centralidade da gramática que teve início nosso sistema educacional (Faraco, 2017). Ainda, a partir de Faraco (2017), ficamos sabendo que o primeiro documento pós-independência a tratar da educação, a Lei de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1927), determinou a criação das escolas de primeiras letras no país – em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. O documento incluía uma lista de tópicos que deveriam ser ensinados nestas escolas, entre os quais “a gramática da língua nacional”, e não a “língua nacional”, destaca Faraco (2017). Segue artigo da mencionada Lei, para conhecimento:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, **a gramática de língua nacional**, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (Brasil, 1827, grifo nosso).

O supracitado documento funda as bases dos conteúdos privilegiados no ensino primário, com destaque para o componente gramatical normativo.

Conforme mencionado, essa relação entre gramática e ensino não é ao acaso e deve-se primordialmente às finalidades pedagógicas da gramática desde o seu surgimento, na Alexandria do período Helenístico (323-146 a.C.) (Vieira, 2020c).

Consta, em Vieira e Gueiros (2020, p. 216), que a primeira gramática ocidental conhecida, a chamada *Tékhne Grammatiké*, de autoria atribuída à Dionísio Trácio (170-90 a.C.), mais que um viés normativo – ao eleger o uso dos poetas e prosadores como variedade linguística de referência (Faraco, 2017) –, constrói e ensina um padrão linguístico idealizado,

cristalizando um modelo de gramática cuja finalidade é primordialmente normativa e pedagógica.

Ao tempo que as gramáticas funcionaram como instrumento de reconstrução, padronização e preservação do grego clássico de Homero, também figuraram como manuais pedagógicos para o entendimento dos textos literários (cf. Vieira, 2020c; Vieira; Gueiros, 2020).

A respeito desse caráter pedagógico da gramática tradicional, Vieira (2020c) aponta que a vocação pedagógica exclusiva da GT é uma forte hipótese para a sua permanência em contextos de ensino de língua portuguesa no cenário nacional. Com base em Borges Neto (2020), o linguista compartilha da ideia de que a vocação pedagógica da gramática consubstanciada em manuais e livros didáticos não permite o afastamento da gramática tradicional do contexto de ensino.

Esse caráter pedagógico assumido pela gramática tradicional, incontornavelmente, também nos parece ser uma das razões que se somam à manutenção da gramática em contextos sociais de seleção, quer seja em sua dimensão normativa, quer seja no aproveitamento metalinguístico que outras teorias linguísticas fizeram do seu arcabouço teórico, terminológico e conceitual ao conceber os objetos recortados pela teoria gramatical tradicional como objetos observacionais e atóricos – ponto que discutiremos mais adiante.

Apesar de todo esforço engendrado por forças institucionais e por documentos oficiais para afastar a abordagem gramatical tradicional das práticas escolares – em detrimento de uma abordagem sociodiscursiva –, há uma forte presença da abordagem tradicional enraizada nas práticas pedagógicas, e aqui estendidas à elaboração das provas de concursos públicos.

Já em 1831, na Lei de 4 de outubro que organizava o Tesouro Público Nacional e a Tesouraria das Províncias (Brasil, 1831), se observa a indicação da “gramática da língua nacional”, acrescido à “boa letra” como conteúdos que deveriam constar, obrigatoriamente, nos exames de concurso de seleção dos servidores da Fazenda Pública, conforme letra da lei, extraída do art. 96 do capítulo único do título IV (Disposições gerais):

Não se admittirá d'ora em diante para o serviço da Fazenda pessoa alguma, senão por concurso, em que se verifique, que o pretendente tem os principios de grammatica da lingua nacional, e da escripturação por partidas dobradas, e calculo mercantil, unindo a isto boa letra, boa conducta moral, e idade de vinte e um annos

para cima. Os casados, em igualdade de circunstancias serão preferidos aos solteiros. (Brasil, 1831).

Na letra da lei, os “principios de grammatica da lingua nacional” são apontados como requisitos indispensáveis à admissão nos cargos públicos da Fazenda Pública já nas primeiras décadas do século XIX. Ainda nos nossos dias, o sucesso de manuais normativos tomados como referência em contextos sociais é notado por estudiosos, como Faraco (2011, p. 269). Em sua avaliação,

[e]spantosamente [...] são os manuais de norma curta que têm sucesso social. Eles é que são tomados como referência para a elaboração de boa parte das provas de português de vestibulares e de concursos públicos. Eles é que são tomados como base para a elaboração dos manuais de imprensa. Eles é que são tomados por muitos professores como referência para o ensino. Eles é que são tomados como referência para o trabalho dos revisores, e assim por diante. (Faraco, 2011, p. 269).

Essa reflexão faz sentido quando olhamos para os achados desta pesquisa. Não apenas os conteúdos indicados para estudo, mas o tratamento linguístico-gramatical explorado nas questões objetivas – majoritariamente a partir de uma abordagem tradicional, com foco em aspectos normativos e na exploração de aspectos metalinguísticos –, revelam-se indicativos de uma continuação ao modelo greco-latino, moldado e aperfeiçoado ao longo dos anos.

Acrescida à vocação pedagógica da gramática tradicional, soma-se como argumento a favor da manutenção de conhecimentos linguísticos de natureza gramatical normativa (e metalinguística) requeridos nos exames de seleção, a influência do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), aspecto explorado em sequência.

6.6.2 A influência do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP)

Devemos aqui mencionar a marcante influência que o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) exerceu na definição e na cristalização dos programas dos concursos públicos ao longo do histórico dos concursos públicos no Brasil. Para tanto, destacamos ações, posturas de agentes à frente do Departamento e provas de língua portuguesa que revelam a posição prescritiva do órgão em relação à seleção dos servidores – compreendida como “o processo científico de escolha de indivíduos mais bem dotados para o exercício de determinado trabalho” (De Vilanova, 2022 [1942], p. 6).

Conforme já mencionado quando tratamos das bases legais do concurso público, o DASP foi um órgão de gestão do serviço público, criado em 1938⁷⁸, em atendimento à previsão constitucional de 1937, no governo de Getúlio Vargas, que previa a criação de um órgão de gestão do serviço público ligado diretamente à Presidência da República.

Além das atribuições já previstas na letra da lei da Carta Magna, reapresentadas nas alíneas *a*, *b* e *c*, vale recuperarmos as outras seis, dentre as quais, a de selecionar os candidatos para ocupação dos cargos públicos federais, competência apresentada na alínea *d*. De acordo com o Decreto, em seu segundo artigo, competia ao DASP o rol de atribuições abaixo listadas:

- a) o estudo pormenorizado das repartições, departamentos e estabelecimentos públicos, com o fim de determinar, do ponto de vista da economia e eficiência, as modificações a serem feitas na organização dos serviços públicos, sua distribuição e agrupamento, dotações orçamentárias, condições e processos de trabalho, relações de uns com os outros e com o público;
- b) organizar anualmente, de acordo com as instruções do Presidente da República, a proposta orçamentária a ser enviada por este à Câmara dos Deputados;
- c) fiscalizar, por delegação do Presidente da República e na conformidade das suas instruções, a execução orçamentária.
- d) **selecionar os candidatos aos cargos públicos federais**, excetuados os das Secretarias da Câmara dos Deputados e do Conselho Federal e os do magistério e da magistratura;
- e) promover a readaptação e o aperfeiçoamento dos funcionários civis da União;
- f) estudar e fixar os padrões e especificações do material para uso nos serviços públicos;
- g) auxiliar o Presidente da República no exame dos projetos de lei submetidos a sanção;
- h) inspecionar os serviços públicos;
- i) apresentar anualmente ao Presidente da República relatório pormenorizado dos trabalhos realizados e em andamento. (Brasil, 1938, grifo nosso).

De todas as atribuições apontadas, nos interessa aquela referente à seleção de pessoal, para a qual foi instituída a *Divisão de Seleção*, uma espécie de secretaria com atuação na seleção de servidores para composição do quadro de pessoal em âmbito federal.

Devemos mencionar que a criação do DASP se relaciona ao momento político de reorganização da administração pública e de combate à ineficiência do funcionalismo público federal compreendido como primeira reforma administrativa de uma política desenvolvimentista do chamado Estado Novo.

⁷⁸ O DASP foi criado em 30 de julho de 1938, por meio do Decreto-Lei nº 579, e perdurou até 1986.

De acordo do Rabelo (2011), Luís Simões Lopes, o primeiro diretor do DASP, acreditava que a ineficiência do funcionalismo público era devedora à má formação do funcionalismo, acrescido da inexistência de concursos sérios. Rabelo (2011) informa, ainda, com base em Graham (1968), que os princípios políticos empregados na distribuição de cargos e promoções deveriam ser substituídos por uma estrutura mais burocratizada, por meio da adoção da meritocracia e da padronização do funcionalismo público.

O primeiro concurso realizado pelo DASP⁷⁹ aconteceu em 1940 e contou com mais de 2 mil candidatos inscritos, em sete capitais: Belém, Recife, Salvador, Belo-Horizonte, São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro, para o cargo de escriturário (cf. RSPa, 2022 [1942]). Dentre as ações realizadas pelo DASP, vale conhecer aquelas relacionadas ao aprimoramento intelectual, profissional e técnico dos servidores (cf. Fettermann, 2022 [1948]). São elas:

- I – A instituição de cursos e escolas de formação profissional, aperfeiçoamento e especialização de servidores públicos;
- II – O envio, ao estrangeiro, de servidores para a realização de cursos ou estágios de aperfeiçoamento ou de especialização;
- III – A promoção, anualmente, de concursos de monografias sobre assuntos de interesse público, ou de utilidade para a administração;
- IV – A realização de vários tipos de reuniões de estudos (conferências, discussões em mesa redonda, seminários e reuniões internas, cuja natureza muito se aproxima das discussões em *fórum*);
- V – As visitas de observações e estudos a estabelecimentos públicos e particulares;
- VI – O intercâmbio cultural entre órgãos administrativos e instituições particulares de ensino, estudos e investigações; e
- VII – A vinda de professores (*sic*) estrangeiros, de projeção internacional, como John C. Patterson (antigo diretor da Escola de Negócios Públicos da American University), Harvey Walker (da Universidade de Ohio), Henry Reining Júnior (da George Washington Ayala (sociólogo espanhol) e Emílio Mira y Lopez (psiquiatra cubano) (Fettermann, (2022 [1948], p. 168-169).

Fettermann (2022 [1948]) enumera a oferta de cursos e escolas para formação profissional dos servidores públicos; o envio de servidores para aperfeiçoamento no exterior; a realização de concursos de monografias com temas de interesse público; a realização de reuniões e estudos; a realização de visitas a estabelecimentos; o intercâmbio entre órgãos e instituições particulares de ensino, estudo e investigação, além da vinda de professores do exterior.

⁷⁹ Antes da criação do DASP, existiu, porém, o Conselho Federal de Concurso Público Civil (CFSPC), criado em 1936, com a expedição da Lei 284, posteriormente transformado no DASP (cf. SIQUEIRA, 2022 [1948]). Este conselho de vida breve, de fato, foi o órgão que inaugurou a realização de concursos públicos no cenário nacional.

Da leitura de alguns dos artigos publicados na Revista do Serviço Público⁸⁰, percebemos, ainda, uma preocupação explícita e quase que militante do órgão com a correção da linguagem, não só nas provas de seleção dos servidores, como na comunicação oficial empregada nas repartições públicas.

Quanto à correção da linguagem empregada nas provas e concursos, Luís Carlos Junior, – Secretário Administrativo do Ministério da Aeronáutica e Secretário do Conselho Deliberativo do DASP –, ainda em 1948, transcreve uma de suas palestras, na qual defende com bastante veemência a observância à correção da linguagem no processo seletivo de pessoal. A relevância da sua fala para o que desejamos explicitar vale a transcrição na íntegra: “A ‘correção de linguagem’ não pode deixar de ser observada em qualquer competição destinada a aferir o nível de cultura de candidatos a cargos ou funções em que o trato do idioma é constante e obrigatório” (Carlos Junior, 2022a [1942], p. 42).

Ao mencionar a palestra na qual teria proferido o texto acima transcrito, Carlos Junior (2022a [1942]), avalia positivamente a incorporação de critérios de correção linguística às instruções reguladoras do concurso de *trabalhos de interesse público ou de utilidade para a administração*, apresentados em sequência:

17 – Julgados quanto à forma e ao fundo, os trabalhos serão examinados no tocante à linguagem, cuja incorreção importará na perda de pontos, segundo tabela que será usada uniformemente (JUNIOR (2022a [1942], p. 43).

Não satisfeito, Luís Carlos Junior sugere que a *Divisão de Seleção* de pessoal deve incluir cláusulas correspondentes às adotadas pela *Divisão de Aperfeiçoamento* nas instruções dos concursos e provas. Nas palavras do entusiasta, “[é] indispensável, porém, para um resultado completo a matéria, que a divisão de Seleção siga o exemplo da Divisão de Aperfeiçoamento e inclua, nas instruções dos concursos e provas que realiza, cláusulas correspondentes ao item 17” (Carlos Junior, 2022a [1942], p. 43).

O secretário do Conselho Deliberativo do DASP, Luís Carlos Junior, orgulha-se, ainda, em ver a oferta do curso básico de Português e Redação Oficial, instituído pelo decreto 9.294, de 27 de abril de 1942, no rol dos Cursos de Aperfeiçoamento dos servidores de Estado

⁸⁰ Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/index>. Acesso em: 19 set. 2022. A Revista publica artigos e noticiários sobre concursos públicos desde 1942.

(cf. Carlos Junior, 2022b [1942]). Neste ponto, ressaltamos a importância dos agentes e seus posicionamentos no desenho das provas de língua portuguesa. Vemos claramente um entusiasta da correção da linguagem influenciando os programas de concursos realizados pelo DASP.

As primeiras publicações da Revista do Serviço Público em capítulos intitulados “noticiários” informam a abertura de editais, encerramento de certames, lista de candidatos aprovados, critérios empregados na avaliação de alguns certames e reprodução de algumas provas aplicadas, documentos a partir dos quais podemos conhecer algumas das primeiras seleções. São notícias sobre concursos com inscrições abertas, como a notícia sobre o concurso para o cargo de *escriturário*, abaixo apresentada:

Figura 93 – Edital para cargo de escriturário

Concurso para cargos iniciais da carreira de “Escriturário”

Conforme edital publicado no “Diário Oficial” de 30 de julho último, foram abertas as inscrições ao concurso para provimento de cargos da classe inicial da carreira de “Escriturário” de qualquer Ministério.

As *Instruções especiais* relativas a este concurso, baixadas com o ato n. 64, de 30 de junho do corrente ano, foram publicadas, integralmente, no último número de “*Revista do Serviço Público*”.

O concurso, que será válido pelo prazo de dois anos, a contar da data de sua homologação pelo Conselho Federal do Serviço Público Civil, constará de: *provas de seleção*, eliminatórias; *provas de habilitação*, obrigatórias para todos os candidatos, e *provas de habilitação complementar*, de caráter facultativo.

As *provas de seleção* serão as seguintes:

- a) prova de sanidade e capacidade física;
- b) prova de nível mental;
- c) prova escrita de português;
- d) prova escrita de aritmética;
- e) prova escrita de elementos de Direito.

Os candidatos aprovados nas provas de seleção serão submetidos às seguintes *provas de habilitação*:

- a) prova escrita de escrituração mercantil;
- b) prova escrita de estatística;
- c) prova escrita de conhecimentos gerais.

Para efeito de *habilitação complementar*, o candidato poderá escolher uma ou duas das matérias seguintes: dactilografia, francês e inglês.

As inscrições estarão abertas até o dia 30 de setembro próximo vindouro.

As fórmulas para requerimentos, as instruções e programas, são fornecidos aos interessados, diariamente, no local das inscrições, andar térreo do Palácio Tiradentes.

Fonte: RSP, v.3, n.1, (2022 [1938] p. 122-147).

O noticiário faz remissão ao edital publicado em Diário Oficial e indica, além das condições para ocupação do cargo, as provas que constarão na seleção. Os noticiários também informam as inscrições encerradas, como a que segue abaixo, para o cargo de *auxiliar e praticante de escritório*:

Figura 94 – Noticiário sobre seleção para cargo de auxiliar e praticante de escritório

AUXILIAR E PRATICANTE DE ESCRITÓRIO Estiveram abertas de 21 a 30 de janeiro próximo findo as inscrições à prova para <i>Auxiliar e Praticante de Escritório</i> de qualquer Ministério, para candidatos de ambos os sexos, maiores de 17 anos e meio e menores de 35.	1/4
As condições são as seguintes : Parte I — Português (nível de 2.^a série secundária) e Aritmética, constante de : a) correção de 10 textos ; b) resolução de questões objetivas sobre assuntos do seguinte programa : Operações fundamentais sobre números inteiros e fracionários ; Porcentagem, Regra de três; Sistema legal de unidade e medidas: unidades de comprimento, superfície, volume, capacidade e peso. (Decreto n. 4.257, de 15 de junho de 1939) . Parte II — Datilografia: cópia corrida de trecho, podendo ser parte impresso e parte manuscrito.	2/4
<i>Graduação :</i> Será observada a seguinte distribuição de pontos, para efeito de correção e julgamento da prova : Parte I : Português, até 40 pontos Aritmética, até 20 pontos Parte II : Datilografia, até 40 pontos	3/4
<i>Grau final e habilitação :</i> O grau final do candidato será a soma dos pontos obtidos em cada parte da prova : Serão considerados inhabilitados os candidatos que obtiverem : a) grau inferior a 20 em Português ; b) grau inferior a 10 em Aritmética, e c) grau final inferior a 50 pontos. Os candidatos que obtiverem grau final igual ou superior a 60 pontos serão propostos para as funções de auxiliar de escritório; os demais candidatos habilitados serão propostos para as funções de praticante de escritório.	4/4

Fonte: RSP, v.1, n.2, (1942 [2022], p. 108).

A notícia especifica os cargos, as condições de ocupação, como sexo e idade, assim como a composição do conteúdo da prova e da pontuação mínima. A prova de português é composta pela correção de 10 textos, em nível de “segunda série secundária”.

Também é comum a notícia quanto a exames já realizados, a exemplo do noticiário que segue abaixo, para o cargo de Diplomata do Ministério das Relações Exteriores. A prova contemplou francês, inglês, tradução, redação, dissertação e língua portuguesa, das quais reproduzimos, em cópia de tela, as questões dos três últimos temas. Vejamos:

Figura 95 – Noticiário sobre vagas para cargo de Diplomata

DIPLOMATA (Provas)

Realizaram-se as provas escritas de francês, inglês, e português do concurso para a carreira de *Diplomata*, do Ministério das Relações Exteriores.

Foram os seguintes os assuntos das provas :

REDAÇÃO

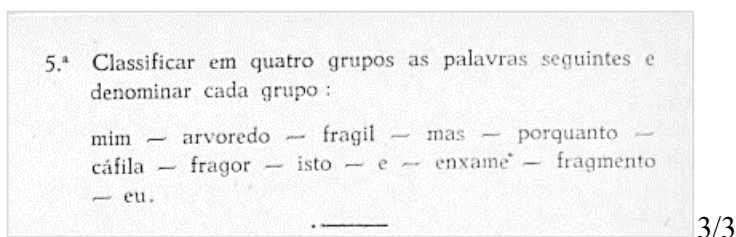
Ponto sorteado n. 20 —
“A inconfidência mineira, suas causas e consequências”.

DISSERTAÇÃO

Ponto n. 2 — Fontes da literatura brasileira. Sobre-
vências indígenas e africanas. Lendas americanas e negras
do folclore brasileiro. Desenvolvimento desses estudos.
Contribuição de Couto de Magalhães e Nina Rodrigues.

QUESTÕES

- 1.^a Fatores que, no século XVI, concorreram para enri-
quecer e aperfeiçoar a língua portuguesa;
- 2.^a a) Redija duas frases, empregando numa o verbo *as-
pirar* com a significação de *pretender*, e na outra
o verbo *simpatizar*.
- b) Comentar a seguinte construção :
Vejo-o entrar e sair de casa todos os dias.
- 3.^a Componha três frases, empregando na primeira uma
oração substantiva; na segunda, uma oração adjetiva;
na última, uma oração adverbial.
- 4.^a Origens latinas do ditongo. Um exemplo de cada caso.

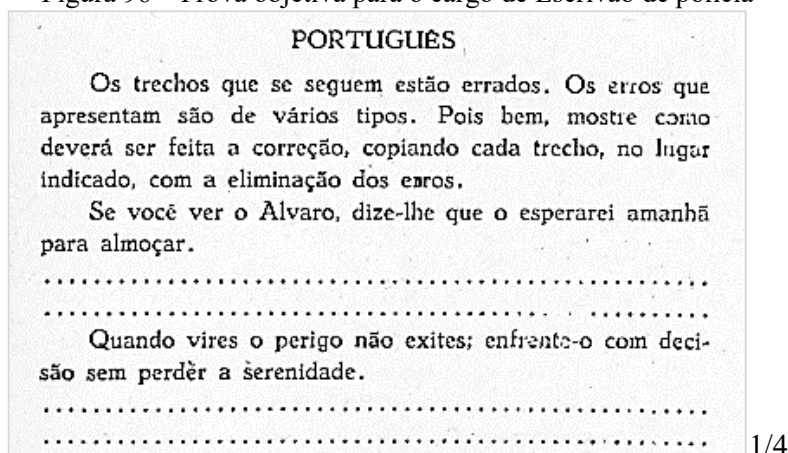


Fonte: RSP, v.1, n.2, (1942 [2022], p. 96-97).

A prova explora uma questão discursiva sobre o aperfeiçoamento da língua portuguesa no século XVI; uma questão de redação de frases com obrigatoriedade de emprego de verbos em acepções especificadas, acrescida de comentário sobre a construção de uma frase apresentada; o desenvolvimento de frases com a presença de orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais; a origem latina do ditongo, com exemplos; e a classificação das palavras quanto à classe de palavras. A postura normativa da prova de língua portuguesa pode ser claramente observada.

A apresentação de outras questões de concursos públicos realizados pelo DASP nos ajuda a reforçar a postura prescritivista. Vejamos a prova para o cargo de Escrivão de polícia, aplicada no ano de 1942:

Figura 96 – Prova objetiva para o cargo de Escrivão de polícia



O Diretor baixou uma portaria comunicando que não haveriam gratificações este mês.

O concurso que estamos inscritos deverá ter início desde que publique-se a relação dos candidatos.

E' conhecida a capacidade dos engenheiros brasileiros. Antonio não faz exceção a regra; é, realmente, um ótimo engenheiro.

2/4

A muito tempo que não lhe via. Que andava você fazendo?

Não compres à prazo. Prefira fazer seus pagamentos de uma só vez.

No Brasil tem a baía mais bela do mundo: a Guanabara.

A prova teve início às 9 e 45 e só terminou quando eram meia noite e dez.

O horário das aulas do Curso de Aperfeiçoamento é de 8 até ao meio-dia.

3/4

REDAÇÃO

Exposição ao Delegado de Polícia, indicando deficiências no serviço de cartório e sugerindo medidas para supri-las.

— Mínimo de 20 linhas —

Atenção:

- 1) *Tratamento* — o adequado.
- 2) Não assine a prova nem escreva qualquer nome que facilite a identificação.
- 3) É facultado o rascunho na prova. Escreva, porém, a palavra *rascunho* para facilitar o trabalho do examinador ;
- 4) *Ortografia* — Oficial.

4/4

Fonte: RSP, v.1, n.2, (1942 [2022], p. 98).

A primeira parte é denominada prova de português. São apresentados dez períodos para identificação e correção de situações interdidas. Vê-se claramente o caráter normativo da avaliação a partir da noção de eliminação de “erro”. As alternativas exploram situações como a substituição da forma verbal “ver” por “vir”; “haveriam” por “haveria”; colocação pronominal; crase; “a” por “há”; “tem” por “há”; “até ao” por “até o”. A segunda parte é a prova de redação, cuja proposta consiste em uma produção escrita.

Somam-se exemplos dessa postura prescritivista as questões sobre acentuação gráfica, grau dos substantivos e adjetivos, relação singular/plural e colocação pronominal, abaixo apresentadas:

Figura 97 – Questões sobre conteúdos diversos

§ — Reproduzi sôbre as linhas a êles correspondentes os substantivos e adjetivos que se sequeem, acentuando-os, quando necessário.

têxtil	acôrdio
apôio	bachareis
armazém	abdome
jôquei	preço
açúcar	asteróide
boemia	arremesso
juiz	cafeína
bóia	a-guição
ruim	alumen
júri	micotis

1/5

§ — Escreva sobre o traço o superlativo sintético das palavras que se vêm entre parênteses. Dê atenção à concordância das frases.

Rocha Pombo, foi um historiador
(veraz)
Tive a sorte de possuir um criado
(fiel)
Ele estava inteiramente regenerado, ...
(cristão)
O aspecto da gruta era macabro, ...
(tétrico)
Tratava-se, sem dúvida, de uma senhora
(pudica)
Jó foi
(paciente)
A hipocrisia é
(vil)
Essa história é
(incrível)
Afirmo que se trata de um militar
(íntegro)
Dizem que esse homem leva uma vida
(livre)

2/5

§ — Pluralize, nos claros que se indicam, os nomes que se vêm entre parênteses.

Os recusaram-se a entregar, no dia
(tabelião)
marcado, as requeridas pelos
(publica-forma)
.....
(guarda-mor)
Os esperavam a chegada dos ...
(capitão-tenente)
..... que tinham ido visitar as novas
(guarda-marinha)
..... navais.
(escola-modelo)

3/5

§ — Seguem-se dois grupos de frases. Note que, em cada um dos grupos apresentados, só *uma* frase existe em que o pronome sublinhado está colocado de modo correto. Assinale essas frases, em cada um dos grupos, colocando um X dentro dos parênteses que as precedem.

GRUPO A

- () Convém se cumprirem os dispositivos estatutários.
- () Ninguém escuse-se com a rudeza daqueles homens.
- () Ele ainda não havia declarado-se à prima.
- () Aquêlê senho está se deleitando com o banho de sol.
- () Você não precisa dizer-me nada.

4/5

GRUPO B

() O chefe, se colocando num ótimo lugar, pôde ouvir tudo.

(☒) Urge se tomem as providências necessárias.

() se preciso fôr, procurarei-te amanhã.

() Ainda que quisesse, não poderia te ofertar essa pulseira.

() E' preciso que cumpra-se o regulamento.

5/5

Fonte: RSP, v.3, n.4 (2022 [1948], p. 172-174).

A recuperação das ações executadas pelo DASP, a postura dos gestores, assim como a observação da postura assumida nas primeiras provas de concurso público, em conjunto, ajuda-nos a compreender a atual configuração dos certames. Os dados levantados nos oferecem um retrato das primeiras seleções e nos possibilitam observar movimentos de continuidades no processo seletivo, como a seleção de determinados conteúdos e o modo como são construídos os enunciados das provas, por exemplo.

O movimento de olhar para trás, neste caso, se faz fundamental para entendermos a atual configuração dos certames, constatadamente ainda muito presos aos modelos pioneiros, haja vista a continuidade de posturas prescritivistas e do modo de elaborar as questões.

Outro fator de impacto é apresentado em sequência.

6.6.3 Relações entre ensino secundário, exames de admissão e concursos públicos

Embora não pareça muito clara, a princípio, a relação entre ensino secundário, exames de admissão e concursos públicos, buscamos evidenciar essa relação nesta subseção.

Se nos voltarmos para a constituição do ensino secundário no cenário nacional, podemos adiantar que este nasceu, proficuamente, em atendimento à demanda de seleção para ingresso em cursos de nível superior. Razzini (2000, p. 25) enfatiza, com propriedade, que a escola secundária brasileira muito serviu ao atendimento e à preparação para ingresso nos cursos superiores, motivo pelo qual é considerada eminentemente propedêutica. Já neste ponto, temos a primeira relação explícita entre o ensino regular e os exames de admissão.

Os anos entre 1920⁸¹ e 1970 assistiram à formação e à instalação de 59 universidades no Brasil –, que se somaram aos cursos superiores já existentes (cf. Cunha, 1985) – sejam federais, estaduais, municipais ou particulares. O pré-requisito para ingressar nos cursos superiores era tão somente o exame de admissão. Em alguns poucos casos, os cursos preparatórios para esses exames eram mantidos pelas próprias instituições de nível superior, enquanto a grande maioria era ofertada nas instituições de nível secundário.

Consta ainda, segundo Razzini (2000, p. 26), que a subordinação do curso secundário aos exames preparatórios, como espaços de preparação para os exames de admissão, gerou reflexos na obediência dos currículos secundários aos padrões impostos pelos exames. Essa subordinação se estendia às gramáticas – material pedagógico usado no ensino – produzidas a partir dos currículos fixados para os cursos preparatórios (cf. Vidal Neto, 2020). Esse atendimento ao ensino e, sobretudo, o atendimento das gramáticas aos programas de ensino se mostram, mais uma vez, bastante reveladores da influência mútua entre o ensino e os exames admissionais.

Nesse contexto de discussão é oportuno pontuar a influência que o Programa de 1887 exerceu na elaboração de gramáticas escolares de referência (João Ribeiro, Alfredo Gomes, Pacheco da Silva Jr. & Lameira de Andrade, Maximino Maciel e Eduardo Carlos Pereira), como observam os linguistas Faraco (2017, p. 17) e Polachini (2010, p. 300). Esta última explicita que “[a] maioria das [...] gramáticas de prestígio do século são pautadas pelo novo *Programa de Português para os Exames Preparatórios*” de Fausto Barreto. Tais gramáticas se propuseram a apresentar os 46 itens listados no programa, cujo modelo foi repetido e ajustado após a NGB, em 1959 (Faraco, 2017, p. 17). Aqui também se evidencia a relação entre os instrumentos pedagógicos – as gramáticas – e os exames de seleção. Fica demonstrada a força que os exames de seleção exerceram sobre o desenho das gramáticas.

Sublinhando a importância e o poder dos programas de ensino do Português sobre a produção gramaticográfica, Vidal Neto (2020, p. 45) acrescenta que um fato característico das gramáticas escolares daquele período era o espelhamento total daquilo que o programa oficial estabelecia – fato que só reforça a intrínseca relação do currículo do ensino secundário com os exames de seleção. Essa mesma relação ainda parece bastante atual e pode ser notada

⁸¹ O ano de 1920 marca a criação da primeira universidade no Brasil, no Rio de Janeiro, por meio do Decreto 14.343 de 7 de setembro de 1920 (cf. Sugiyama Jr., 2020).

em relação aos nossos dados, especificamente quanto à similaridade entre os conteúdos apresentados nos programas de estudo e os conteúdos explorados no contexto escolar. Destacamos aqui, à título de exemplo, a menção e a exploração de itens como *classe de palavras – verbo, substantivo, conjunção, preposição –, coordenação, subordinação, colocação pronominal, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal* etc.

A importância da disciplina português nos exames preparatórios é realçada sucessivas vezes a partir de decretos. O primeiro deles foi em 1871 com a obrigatoriedade do exame de língua portuguesa para matrícula nos cursos de nível superior, vide Decreto nº 4430, de 30 de outubro de 1869 (Brasil, 1869). Mais uma vez a importância da disciplina é destacada em 1886, com o Decreto 9.647 de 2 de outubro (Brasil, 1886), a partir da instauração de “novas instruções regulando os exames preparatórios” e do condicionamento para “a realização das provas das demais disciplinas à aprovação em português” (Razzini, 2000, p. 27), além do estabelecimento da precedência do exame de português sobre os demais, na letra da lei: “O exame de português precederá a qualquer outro” (Brasil, 1886, art. 3º). Em 1887, a aprovação na disciplina português passou a ser condição para se inscrever em qualquer outra matéria (Razzini, 2000, p. 30).

Faraco (2017, p. 17) esclarece que, na ocasião de reformulação do ensino secundário, em 1887, pelo Programa de Fausto Barreto (Ribeiro, 1887), a centralidade da gramática é retomada nos programas de português elaborados justamente para orientar os exames preparatórios para ingresso no nível superior: passa a constar uma prova de redação e uma prova oral, composta por duas fases. Primeiro, a análise fonética, morfológica e sintática de um trecho escolhido pela banca e, em seguida, uma exposição de um tema gramatical sorteado, dentre 46 itens gramaticais – desde os conceitos de gramática até as figuras de linguagem, passando pela fonologia, ortografia, classes de palavras, formação do léxico e sintaxe (Faraco, 2017, p. 17). Também as provas dos concursos públicos constantes no nosso *corpus* parecem caminhar em direção semelhante. Grande parte dos certames continuam a organização dos conteúdos programáticos consoante a organização apresentada nas gramáticas normativas: contemplam itens relacionados à fonética, perpassam itens relacionados à morfologia e à sintaxe.

Novamente se amplia a importância da língua portuguesa nos exames de seleção. Em 1981, cresce o interesse pelo vernáculo, intensificado nas *Instruções para os preparatórios*

de 1982 (Brasil, 1982) com a reedição da hierarquia entre as disciplinas. Além da redação, informa Razzini (2000, p. 90) que “a prova escrita de português foi ampliada com a análise gramatical e com a análise sintática, denominadas análises ‘lexicológica e lógica’”, reforçando mais uma vez a importância da língua portuguesa nos exames. Outro fato que reforça o poder dos exames preparatórios no direcionamento de políticas educacionais é o desaparecimento de disciplinas que não eram contempladas nos exames, por falta de aluno, a exemplo do grego (cf. Razzini, 2000, p. 26).

Nesse grande cenário, não podemos deixar de evidenciar o inegável destaque do Colégio Pedro II, criado na corte – Rio de Janeiro – pelo governo regencial, em 1837, com o objetivo de ser referência para todo o sistema educacional secundário no país. Na avaliação de Faraco (2006), o colégio modelou o ensino de português, dado que, institucionalmente, “cabia-lhe definir os Programas de Português, ou seja, os temas que deveriam ser tratados nas diversas séries do ensino e avaliados nos exames” (Faraco, 2006, p. 23).

Ainda nos termos do estudioso, “Tais programas – que arrolavam basicamente tópicos gramaticais – se cristalizaram, em nossa tradição escolar, como verdadeiras normas programáticas para o ensino de português” (Faraco, 2006, p. 23) e são repetidos atualmente em documentos oficiais, na ideologia da escola, em livros didáticos, nos programas de ingresso em diferentes escolas públicas, no ensino superior e, com destaque para este trabalho, nos programas de concursos públicos para ingresso no serviço público. Os nossos dados revelam claramente essa cristalização de que nos fala Faraco (2006). Acrescida da repetição dos mesmos conteúdos nos programas de estudo em seleções consecutivas, observamos a existência de conteúdos observados em provas realizadas em 1948 que se repetem ainda nas provas referentes ao escopo 2010-2019, como a exploração de *classes de palavras*, *crase*, *colocação pronominal* etc.

Nossos achados endossam, ainda, uma segunda reflexão do linguista, estritamente relacionada à nossa discussão, qual seja, a relação entre os programas de ensino e os concursos públicos. É de Faraco a constatação de que “aos poucos, estabeleceu-se [...] um forte círculo vicioso: os concursos dão como justificativas de seus programas a programação escolar; e as escolas justificam sua programação pelos programas dos concursos!” (Faraco, 2006, p. 23)

A explicação de Faraco (2006) ratifica a existência de um círculo vicioso entre concursos e programas de ensino, desde sempre, ao tempo que nos ajuda a compreender a perpetuação de determinados conteúdos em exames avaliativos, como os concursos públicos.

A incumbência atribuída ao Colégio Pedro II muda de figura a partir da Reforma Rivadávia Correia – Lei Orgânica de 1911 (Brasil, 1911), quando o exame vestibular, antes realizado pelo ensino secundário, passa a ser realizado pelas próprias faculdades. A medida diz libertar o Colégio Pedro II da “condição subalterna de meio de preparatório para as academias” (cf. Brasil, 1911, art. 6).

Tem destaque, por fim, para a configuração do ensino secundário duas reformas importantes de serem mencionadas porque nos permitem compreender o macro cenário educacional: a Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema. A Reforma Francisco Campos foi uma reforma no ensino secundário, promovida pelo então ministro Francisco Campos, em 1931, por meio do Decreto nº 18.890, de 18 de abril (Brasil, 1931), seguido do Decreto nº 21.2141, de 4 de abril de 1932 (Brasil, 1932), e foi responsável pela modernização do ensino secundário brasileiro mediante a adoção de uma série de medidas que conferiram organicidade ao ensino secundário, como a divisão do ensino em ciclos, a frequência mínima de três quartos nas aulas e o sistema de avaliação discente (cf. Dallabrida, 2009). Destacamos, ainda, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, notadamente, a implementação de uma política nacional integrada para o ensino secundário. A partir da reforma, a habilitação no secundário para a ser obrigatória para ingresso nos cursos superiores e o currículo do curso secundário passa a ser a base do exame vestibular (cf. Razzini, 2000, p. 28). Na leitura de Dallabrida (2009, p. 185), a Reforma Francisco Campos “marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização”.

A Reforma Capanema, por sua vez, também conhecida como Lei Orgânica do Ensino Secundário, foi instituída por meio do Decreto-lei 4.244 de 9 de abril de 1942 (Brasil, 1942), pelo ministro Gustavo Capanema (1934-1945), ainda no período conhecido como Era Vargas. As medidas adotadas na sua reforma educacional se somam às medidas desenvolvimentistas do Estado Novo, já iniciadas por Francisco Campos em 1931, e também marcam profundamente a educação no Brasil até os dias atuais, notadamente em razão da sua organicidade.

Tendo apresentado as relações entre ensino, cursos preparatórios e exames de seleção, destacamos, a seguir, outro elemento que julgamos responsável pela manutenção dos conhecimentos linguísticos de natureza gramatical normativa e metalinguística nos exames de seleção – especificamente nos concursos públicos, a saber, a naturalização da terminologia clássica.

6.6.4 A naturalização da terminologia clássica para fazer referência aos fatos da língua

A despeito de inúmeras críticas aos fundamentos epistemológicos da gramática tradicional, há um expressivo aproveitamento do aparato terminológico, conceitual e descritivo de base greco-latina, naturalizado por toda e qualquer teoria linguística, na atualidade. Em outros termos, embora se reconheça grandes lacunas na teoria gramatical, esta é responsável pela formulação de um extenso aparato categorial, conceitual e terminológico, que foi incorporado e serviu de base para as teorias linguísticas que sucederam a teoria gramatical tradicional (cf. Vieira, 2018).

Nessa direção, concebe-se que os objetos teóricos recortados pela gramática tradicional são, em sua maioria, aproveitados pela Linguística moderna. A noção de “substantivo”, “adjetivo”, “verbo”, “advérbio” (e demais classes de palavras), assim como propriedades como “gênero”, “número”, só para citar algumas, são amplamente empregadas por boa parte das teorias linguísticas contemporâneas como legítimas categorias de análise da língua.

Vieira (2018) mostra que é dos filósofos clássicos a herança terminológica das “partes do discurso” (gregos) ou “partes de oração” (latinos) – a atual “classes de palavras”; a distinção entre “ónoma” (nome) e “rhêma” (verbo), por Platão, no século V a.C.; a inclusão da classe “syndesmos” (correspondente à “conjunção”, ao “artigo”, ao “pronome” e provavelmente à “preposição”), por Aristóteles –; seguida de tantas outras categorias gramaticais tratadas na contemporaneidade como “sinônimo”, “parônimo”, “homônimo”, “predicação”, “gênero” e “espécie”, “número”, “caso”, “modo”, “tipo”, “forma” e “voz verbal”, também por Aristóteles.

O linguista apresenta e ilustra o arcabouço taxonômico da tradição clássica aproveitado pela Linguística moderna, nos termos que seguem:

Embora costume se autodeclarar oposta ao PTG [paradigma tradicional de gramatização], a linguística não se desvincilhou completamente, por exemplo, do arcabouço conceitual e categorial que os antigos gramáticos nos deixaram de legado. Verbo, advérbio, sujeito, predicado, concordância, preposição, coordenação, subordinação, flexão, derivação etc. são noções frequentes nas pesquisas dos linguistas contemporâneos [...]. O aparato greco-romano, perfeitamente justificável na paisagem que precedeu e envolveu sua emergência, já se encontra tão arraigado em nossa cultura linguística ocidental, que muitas vezes é naturalizado pelos linguistas da atualidade (Vieira, 2018, p. 18).

As considerações de Vieira (2018) apontam a relação de contiguidade do aparato gramatical greco-romano à terminologia e conceitos incorporados pela Linguística contemporânea por meio do aproveitamento das categorias presentes nas gramáticas (tradicionais ou de linguistas), nas aulas, manuais e em todo escopo que envolve a disciplina Língua Portuguesa.

Conforme já mencionado neste estudo, esse movimento de incorporação da terminologia gramatical é denominado por Borges Neto (2013, 2020) “naturalização da gramática tradicional”, no sentido de que, ao invés de buscar extrair as propriedades na língua a partir de escopo teórico peculiar a cada construto teórico, a Linguística tende a naturalizar objetos teóricos da gramática tradicional, tomando-os como objetos observacionais da Linguística.

Dito de outro modo, a Linguística assume as entidades teóricas recortadas pela gramática tradicional como a própria realidade da língua. Na explicação do estudioso, é como se a teoria linguística “tomasse os resultados teóricos do modelo greco-latino como uma descrição objetiva e fiel dos fatos da língua, como se o objeto teórico construído pela teoria greco-latina passasse a ser objeto observacional da teoria estruturalista” (Borges Neto, 2020, p. 26).

Além de apontar a continuidade conceitual da realidade recortada pelos filósofos gregos, Borges Neto (2020) revela que, como consequência do processo de naturalização da teoria greco-latina, os cientistas acabaram por atribuir às entidades teóricas da filosofia grega o seu *uso protocolar*, no sentido de que assumiram as entidades teóricas da gramática greco-latina como base objetiva, neutra e atórica para se referir às entidades que abordam.

É oportuno apontar que, a partir dos construtos epistemológicos de bases sociodiscursivas, outras terminologias emanam, notadamente para dar conta de “novos”

fenômenos observados dentro das teorias que se desenvolvem. Nessa direção, a reflexão de Vieira (2020b, p. 15) é bastante esclarecedora e vale ser apresentada *ipsis litteris*:

as teorias linguísticas que fundamentaram a virada da forma aos usos já haviam revelado aspectos da linguagem e das línguas [...] até então desconhecidas, negados ou marginalmente abordados pela gramática tradicional e mesmo pela Linguística de viés formalista. O deslocamento do foco – da frase para o texto, do enunciado para a enunciação – provocado pelas abordagens “hifenizadas” dos estudos linguísticos (sociolinguística, linguística do texto, análise do discurso, psicolinguística etc.) tentou abranger o fenômeno linguagem para além dos aspectos verbais, incorporando em suas análises aspectos funcionais, textuais, discursivos e interacionais. (Vieira, 2020b, p. 15).

Ainda, na concepção de Vieira (2020b, p. 15), o deslocamento do foco da frase para o texto “demandou novas categorias para se refletir sobre a língua, de maior alcance explicativo em comparação às categorias seculares da tradição gramatical, restritas ao escopo da oração”. Essa pluralidade teórico-metodológica dos estudos linguísticos também pode ser aqui fundamentada a partir da explicação de Alkmin (2012, p. 22), para quem, “em cada época, as teorias linguísticas definem, a seu modo, a natureza e as características relevantes do fenômeno linguístico. E, evidentemente, a maneira de descrevê-lo e de analisá-lo”.

Desta forma, muito embora a linguística se defina a partir de um novo posicionamento epistemológico, ratificamos que não houve desvencilhamento total da tradição ao empregar a metalinguagem advinda da teoria gramatical para descrever e explicar os fenômenos linguísticos, fato que justifica e ratifica, em muito, a permanência da tradição gramatical nas reflexões e nos espaços pedagógicos (cf. Borges Neto, 2020), bem como nos espaços de competição na sociedade, como os concursos públicos.

As discussões empreendidas até aqui nos permitem assimilar, com razoável clareza, a contribuição robusta da tradição gramatical aos estudos linguísticos ao tempo que nos ajuda a compreender a permanência do aparato terminológico gramatical nos exames de seleção.

Em sequência, exploramos o quinto elemento apontado como importante para a manutenção dos conhecimentos linguísticos de natureza gramatical normativa e metalinguística nos exames de seleção.

6.6.5 Influência da Nomenclatura Gramatical Brasileira na seleção dos conteúdos dos certames

Nesta última subseção, cumpre reconhecermos a força exercida pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) (Brasil, 1959) na manutenção dos conhecimentos gramaticais no ensino e nos exames de seleção, assim como na legitimação e na consolidação do aparato terminológico da gramática tradicional, substanciado nos instrumentos pedagógicos e nos conteúdos constantes em provas de concursos públicos.

A NGB consiste em um documento expedido por meio da Portaria Ministerial nº 36, de 28 de janeiro de 1959, autointitulado como resultado de um “exame minucioso” das contribuições apresentadas por filólogos e linguistas de todo o país, responsável por propor a uniformização e a simplificação terminológica gramatical para as atividades de “ensino programático da Língua Portuguesa” e para as “atividades de verificação do aprendizado”, como exames de admissão, adaptação e habilitação (Brasil, 1959).

Trata-se de um documento bem curto, com apenas seis laudas, nas quais são especificadas as partes constituintes da gramática e definidas a classificação e as subclassificações que devem ser consideradas no espaço escolar para fins de avaliação.

Consta na portaria a informação de que o trabalho proposto pela comissão aspirava a “uma terminologia simples, adequada e uniforme”, além do atendimento a três aspectos fixados nas Normas Preliminares de Trabalho, com destaque, aqui, para o último aspecto, a saber, a “tradição na vida escolar brasileira”.

Originalmente a NGB foi apresentada com caráter orientador, porém, de acordo com Vieira e Gueiros (2020, p. 213), acabou se constituindo como uma “baliza terminológica das gramáticas tradicionais e da cultura gramatical da escola brasileira”. Foi compreendida como “baliza terminológica das gramáticas tradicionais” no sentido de que emoldurou a organização das partes da gramática e os conteúdos que passaram a constar nos compêndios gramaticais, além de orientar a etiquetagem de classes, subclasses e demais categorias.

No tocante às partes da gramática, o documento orienta a divisão em fonética, morfologia e sintaxe, conforme cópia de tela do excerto do texto da portaria, abaixo apresentado.

Figura 98 – Divisão da gramática em três partes de acordo com a NGB

DIVISÃO DA GRAMÁTICA: Fonética, Morfologia e Sintaxe.
INTRODUÇÃO: Tipos de Análise: Fonética, Morfológica e Sintática.

Fonte: Portaria Ministerial nº 36, de 28 de janeiro de 1959.

Essa mesma divisão pode ser observada na apresentação dos programas de estudo presentes nos editais dos certames, conforme já apontado anteriormente.

Referente à etiquetagem de classes, subclasses e demais categorias, a título de ilustração podemos mencionar a classificação das palavras nas dez *classes de palavras* conhecidas e estudadas ainda hoje no âmbito escolar e comumente apresentadas em programas de estudo das provas de concursos públicos, a saber: *substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, proposição, conjunção e interjeição*, conforme descrito no item IV, da segunda parte da portaria:

Figura 99 – Classificação das palavras de acordo com a NGB

IV - Classificação das palavras: substantivos, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

Fonte: Portaria Ministerial nº 36, de 28 de janeiro de 1959.

Um segundo exemplo pode ser apresentado a partir da divisão da Sintaxe em “concordância”, “regência” e “colocação”, conteúdos largamente contemplados no espaço escolar e, sobretudo, repetidos em programas de estudo das provas de concurso públicos. A figura a seguir ilustra a apresentação da NGB para a constituição da Sintaxe:

Figura 100 – Divisão da sintaxe de acordo com a NGB

TERCEIRA PARTE

Sintaxe

A – Divisão da sintaxe:

- a) Concordância: nominal e verbal.
- b) Regência: verbal e nominal
- c) Colocação.

Nota: Na colocação dos pronomes oblíquos, adotem-se as denominações de próclise, mesóclise e ênclise.

Fonte: Portaria Ministerial nº 36, de 28 de janeiro de 1959.

No tocante à especificação de subclasses, podemos ilustrar a partir da classe do *artigo*, cuja classificação considera a subdivisão em “definido” e “indefinido”. Soma-se à especificação outras categorias, como flexão de gênero (masculino e feminino) e de número (singular e plural), conforme pode ser atestado na figura que segue. Para as demais classes de palavras, o documento segue o mesmo formato de especificações.

Figura 101 – Subclassificação do artigo de acordo com a NGB

II – Artigo
 1. Classificação do artigo: definido, indefinido.
 2. Flexão do artigo:
 a) gênero: masculino e feminino;
 b) número: singular e plural.

Fonte: Portaria Ministerial nº 36, de 28 de janeiro de 1959.

As subclassificações exploradas nas provas de concurso públicos não coincidentemente costumam ser as mesmas já apontadas na NGB.

Ademais, a NGB é entendida como “baliza terminológica da cultura gramatical brasileira” no sentido de que fixou a metalinguagem empregada para fazer menção aos fatos da língua na cultura gramatical nacional. Para cada parte da gramática, são especificadas não apenas as subclasses, mas sobretudo os termos que devem ser empregados. Na parte referente à fonética, um exemplo dentre tantos possíveis é a classificação dos vocábulos quanto ao número de sílaba. O documento define os vocábulos em “monossílabos”, “dissílabos”, “trissílabos” e “polissílabos”, conforme descrito no item IV, da primeira parte da portaria:

Figura 102 – Especificação de nomenclatura para fatos gramaticais

IV – Sílaba – Classificam-se os vocábulos, quanto ao número de sílabas, em: monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos

Fonte: Portaria Ministerial nº 36, de 28 de janeiro de 1959.

A delimitação de uma nomenclatura específica elimina o uso de outras nomenclaturas que eventualmente pudessem existir para expressar determinado fato gramatical. Vale mencionar que foi no contexto de ensino, especificamente no âmbito do Colégio Pedro II, que se observou a necessidade de uniformização da nomenclatura empregada para fazer

referência aos temas gramaticais, dada a heterogeneidade de termos empregados ao sabor dos gramáticos para o mesmo fato gramatical (cf. Batista; Santiago, 2022).

A título de conhecimento, reproduzimos doze distintas nomenclaturas empregadas para designar a classe do “adjetivo” no contexto de ensino na década de 1950, encontradas em Batista e Santiago (2022, p. 572), com base em Henriques (2009). São eles:

Adjunto atributivo; 2) Adjunto restritivo; 3) Adjunto limitativo; 4) Adjunto adjetivo; 5) Adjunto determinativo; 6) Adjunto determinativo demonstrativo; 7) Complemento atributivo; 8) Complemento restritivo; 9) Complemento limitativo; 10) Complemento adjetivo; 11) Complemento qualificativo; 12) Complemento do nome, não preposicionado. (Batista; Santiago, 2022, p. 572).

A flutuação terminológica para o mesmo fato da língua causava muita confusão e acabava gerando transtornos para os alunos na passagem de uma série para outra ou em situação de avaliação.

Conforme já mencionado, mais que definir a nomenclatura empregada para os fatos da língua, a NGB foi incorporada pelos gramáticos como uma normativa na elaboração das gramáticas e na determinação dos conteúdos constantes nas gramáticas (cf. Vieira, 2018), a partir, sobretudo, da ratificação da organização da gramática em três partes – Fonética, Morfologia e Sintaxe – e da fixação de termos para fazer menção aos fatos gramaticais da língua.

Ainda que pareça um atributo da comissão que elaborou a NGB, a divisão da gramática nos três segmentos apenas confirmou a tradição gramatical secular que já caminhava nessa direção. Consta, segundo Vieira (2018), que a primeira gramática conhecida de língua europeia abrigou a fonética e a morfologia. Referimo-nos à *Tékhne Grammatikē* de autoria atribuída a Dionísio Trácio (170-90 a.C.). Por meio do mesmo estudioso, tomamos conhecimento de que os estudos sintáticos só foram incorporados ao paradigma por meio da obra de Apolônio Díscolo, no século II d. C., ao antecipar as ideias de sujeito, objeto, e outros conceitos sintáticos, a exemplo da regência.

Consta, também, de acordo com Vieira (2018), que a primeira gramática em língua portuguesa esteve dividida em fonética, morfologia e sintaxe, com destaque na obra para a abordagem da fonética e menor ênfase para a sintaxe – resumida a um capítulo de um total de 49, com extensão menor que duas laudas. Referimo-nos à *Grammatica da lingoagem*

portuguesa (1536), de autoria de Fernão de Oliveira, cuja descrição acerca da divisão vale ser reproduzida dada a riqueza das informações apresentadas em Vieira (2018):

o arcabouço descritivo da gramática de Fernão de Oliveira está dividido em três partes, embora não facilmente identificáveis: A primeira, dedicada ao estudo das “letras” é uma descrição da grafia, da pronúncia e de outros aspectos das “letras da língua”, confundida na obra com os sons. A segunda, dedicada às sílabas, consiste na descrição e normatização da estrutura silábica do português. A terceira e última parte, destinada às “vozes”, apresenta um estudo morfológico das “dições” (palavras) da língua, compreendendo classes de palavras, processos de formação de palavras, derivação, flexão e acento. (Vieira, 2018, p. 110-111).

Frente ao discutido nas subseções apresentadas, nossa compreensão acerca da atual configuração dos concursos públicos perpassa o entendimento de que o conhecimento gramatical cobrado nas prova de concursos públicos é resultado de uma concepção de língua concebida no modelo greco-latino, moldado e aperfeiçoado ao longo dos anos; da influência marcante e das ações do Departamento Administrativo do Serviço Público; da continuação dos programas explorados nos cursos preparatórios e nos programas de ensino; da incorporação da terminologia gramatical aos estudos linguísticos; e do modelo gramatical desenhado após resolução de uniformização da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), em 1959.

5.7 Concurso público como instrumento (pouco) democrático de seleção de candidatos para ocupação de cargos públicos

Nesta subseção, daremos atenção ao sétimo dos nossos objetivos de pesquisa, a saber, *compreender de que modo o tratamento linguístico-gramatical implementado nos concursos públicos tem contribuído para o cumprimento do concurso público como instrumento democrático e isonômico na seleção de candidatos*, a partir da seleção e tratamento dos programas de estudo apresentados nos editais e explorados nas questões objetivas.

Mais que desenvolver um tópico em específico, a pergunta de pesquisa oportuniza a retomada dos achados até aqui apresentados, acrescentando-lhes algumas discussões e reflexões em torno das implicações das escolhas e abordagens linguísticas implementadas nas provas dos concursos públicos. Observaremos se a configuração assumida nos concursos públicos colaboram para que estes se configurem como instrumento efetivamente

democráticos e isonômicos. Para tanto, partimos das exposições e análises dos dados apresentados ao longo desta tese para pensar a democracia e a isonomia nas provas de concursos públicos (5.7.1).

Chegando ao fim das nossas análises é oportuno levantarmos algumas considerações a respeito de três últimos aspectos, que envolvem alguns elementos que viemos discutindo até este ponto, a saber, a relação entre estudos linguísticos, ensino e concursos públicos (5.7.2); a relação entre norma-padrão, ensino e concursos públicos (5.7.3); e a questão do ensino de gramática na escola (5.7.4). Vejamos cada um dos aspectos.

6.7.1 Democracia e isonomia nas provas de concursos públicos

Os resultados dos dados analisados nesta pesquisa atestam que o tratamento linguístico implementado nos concursos públicos está longe de contribuir efetivamente para o cumprimento do concurso público como instrumento democrático e isonômico na seleção de candidatos, haja vista (i) que o conhecimento linguístico exigido nas provas não condiz, em absoluto, com o conhecimento linguístico comum que se faz no cotidiano dos falantes brasileiros; (ii) que o conhecimento linguístico exigido nas provas não costuma se relacionar diretamente aos conhecimentos atinentes ao cargo, conforme se preconiza no dispositivo constitucional; (iii) que a ideia de meritocracia desconsidera a história de vida dos candidatos e responsabiliza o próprio candidato pelo sucesso ou insucesso na sua classificação.

Em relação ao primeiro aspecto, entendemos que as provas têm constituído uma agressão à heterogeneidade linguística no contexto brasileiro, ao tempo que se configuram como mecanismos de política linguística ao corroborar as ideologias sobre o valor das variedades linguísticas e ao moldar o comportamento linguístico dos falantes que passam pelo processo de seleção.

No enquadramento teórico da Políticas Linguística, os concursos públicos produzem políticas linguísticas que acontecem na direção da construção de ideologias linguísticas pelos candidatos a respeito da língua explorada na prova, concebendo-a como a forma legítima do português brasileiro na direção da apropriação da língua avaliada. Assim, o modo de atuação das provas dos concursos públicos nas práticas linguísticas se estabelece a partir das

ideologias que os falantes constroem sobre a língua, consubstanciadas nas crenças e nas avaliações dos falantes sobre as variedades, seguida da apropriação dessa variedade.

Também é nessa direção que os concursos públicos influenciam e regulam o *status* da forma padrão da língua ao tempo que regulam e influenciam a aquisição da norma privilegiada (cf. Shohamy, 2006), funcionando como instrumentos que perpetuam e legitimam usos normativos.

Embora não seja uma política explícita, no sentido de que haja um dispositivo oficial orientando para a apropriação de determinada variedade, há um direcionamento interno ao evento concurso público quando, já no edital, há a indicação de itens para estudo no chamado conteúdo programático. Esse direcionamento é corroborado por uma orientação velada quando, nas provas escritas, se procede a uma abordagem predominantemente normativa.

O segundo aspecto para argumentarmos que os concursos públicos não são instrumentos democráticos e isonômicos, é ausência de relação entre os critérios de correção e os cargos cujas vagas estão sendo disponibilizadas para concorrência por meio dos certames. Apesar da relação pouco questionada entre os conhecimentos cobrados nas provas e o cargo público, não observamos nenhuma vinculação entre conteúdos explorados nas provas dos concursos públicos e a natureza destes cargos, em nosso *corpus*, o que desconstrói a ideia de que o concurso seleciona o candidato mais preparado para a especificidade do cargo. Diferentemente do que se propaga na definição de Barros (2006), não há, em realidade, uma aferição de conhecimentos técnicos vinculados ao cargo ou emprego público. Nossos achados indicam que, no geral, no que se refere ao conhecimento linguístico, há um conhecimento comum (diga-se normativo, predominantemente) sendo continuado e repetido sem nenhuma política explícita de regulação. Os critérios de correção são implantados de modo sutil, sem que os candidatos tenham consciência dos seus efeitos e impactos. Assim, a exigência da norma-padrão nas provas de concursos públicos torna-se uma barreira para candidatos que têm formações linguísticas diversas, mas que podem possuir competências e habilidades relevantes para o cargo.

Na realidade, as provas de concursos públicos não parecem realizar testes de habilidades linguísticas dos candidatos. Ao contrário, essas provas representam uma séria violação aos direitos da cidadania, promovendo uma abordagem excludente na qual candidatos provenientes de classes sociais menos privilegiadas podem ser rotulados como

incapazes ou inaptos para ocupar determinadas posições na sociedade. O exame escrito, neste caso, validaria essa inaptidão para o cargo, uma vez que é um instrumento que transmite confiança nos resultados, por meio de um método legal, conforme aponta Shohamy (2006).

O terceiro aspecto é que, a despeito da ideia de meritocracia como um elemento favorável à isonomia no processo seletivo, o atributo da igualdade se relaciona apenas à oportunidade de participação no processo seletivo, ou seja, à oportunidade de inscrever-se para concorrer, haja vista que as verdadeiras condições de participação em termos de desempenho são infinitamente desiguais: os candidatos de camadas sociais menos favorecidas tendem a participar em condição de desvantagem em relação aos candidatos de classes privilegiadas. Nossa discordância se estende à ideia de merecimento por mérito e esforço pessoal ao responsabilizar o próprio candidato pelo sucesso ou insucesso na sua classificação e ignorar a sua condição social e sua história de vida. A despeito desse fato não ser necessariamente uma constatação da nossa pesquisa, junta-se aos nossos achados e ajudamos a compreender holisticamente o objeto conhecimento linguístico nas provas de concursos públicos.

Vejamos as relações estabelecidas para os estudos linguísticos, ensino e concursos públicos.

6.7.2 Relação entre estudos linguísticos, ensino e concursos públicos

No que se refere à relação entre os estudos linguísticos, ensino e concursos públicos, pontuamos ligeiramente algumas reflexões que emergem quando pensamos a interrelação desses elementos. A despeito de ter havido um deslocamento epistemológico do espaço da gramática no ensino de língua portuguesa, advindas das contribuições da tradição sociodiscursiva da língua, não houve, no intervalo investigado, um redirecionamento significativo do espaço privilegiado da face normativa e metalinguística da gramática tradicional nas provas dos concursos públicos constituintes do nosso *corpus*.

Além de um baixo índice da abordagem sociodiscursiva, o mapeamento da abordagem no *corpus* investigado apontou certa invisibilização da abordagem formal da língua. Essa não é, de todo, uma tendência inesperada, haja vista a tendência formalista também não ser uma tendência privilegiada nos processos de planejamento do ensino, como

de fato, advogam Oliveira e Querazemim (2016, p. 30), quando constatarem que não houve abertura nos documentos oficiais, especificamente nos PCN e na BNCC, para contribuições da gramática gerativa e da linguística estruturalista. São palavras das estudiosas: “A voz apagada nos PCNs é a dos naturalistas, que têm em Noam Chomsky um grande representante” (Oliveira e Querazemim, 2016, p. 30).

A despeito da entrada das perspectivas estruturalistas, gerativistas e pós-estruturalistas em um mesmo momento histórico, no que se refere às discussões linguísticas no cenário brasileiro, a tradição formalista não foi inserida institucionalmente nos processos políticos e pedagógicos de planejamento e concepção do ensino.

Na escola, as tendências linguísticas se manifestam a partir da manutenção de valores da gramática tradicional e da análise de texto, sem que se enfatizem as estruturas linguísticas do ponto de vista da sua sistematicidade e organização. Essa mesma dinâmica parece se estender às provas de concursos públicos, que ainda parecem espelhar os programas de ensino elaborados no século XX e os modelos de questões inaugurados pelo DASP.

Em certa medida, essa entrada tardia da Linguística formalista nas discussões pedagógicas justifica a pouca expressividade da abordagem formal não só no ensino, como também nas provas de concursos públicos, que parecem ser apagadas, assim como acontece nos PCN, na BNCC, no discurso que circula na formação de professores de língua portuguesa e nos concursos públicos.

A despeito da preponderância nos documentos oficiais de estudos sociodiscursivos, notadamente enunciativos e discursivos, mais recentemente a tradição formalista vem sendo renovada a partir de propostas efetivas para o ensino, com projetos que viabilizam a entrada das teorias formalistas no ambiente de ensino. No escopo teórico, destacamos trabalhos no campo da Semântica Formal, desenvolvidos por Roberta Pires de Oliveira, Sandra Quarezemim, Ana Lúcia de Paula Muller, e Luciana Sanchez-Mendes, para citar alguns⁸².

Destacamos, ainda, no campo teórico-metodológico, não necessariamente em uma perspectiva estritamente formal, o empenho da professora Sílvia Rodrigues Vieira, vinculada ao Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na proposição de um ensino de língua portuguesa assentado em três pilares:

⁸² Agradecemos à professora Olga Coelho pelas informações prestadas, na ocasião da qualificação, quanto aos nomes das estudiosas acima mencionadas que têm se dedicado aos estudos formalistas.

sistematicidade (a língua é absolutamente sistemática e arquitetada naturalmente), interatividade (a língua se presta e, por vezes, se modela no circuito comunicativo) e heterogeneidade (a língua é inerente e sistematicamente variável). A proposta é que os três eixos sejam trabalhados de forma integrada, com transversalidade do eixo da sistematicidade em relação ao eixo da interatividade e da heterogeneidade.

A constatação da lacuna da tendência formalista nas provas dos concursos públicos parece-nos um fato relevante a se considerar. A despeito das discussões da Linguística formal, desde a publicação das primeiras gramáticas dos linguistas, ainda no final do século XX, com foco nos usos e na sistematicidade da língua, os concursos públicos não incorporaram essas discussões. Seria admissível supor que os concursos tivessem uma postura diferente, no sentido de estarem mais atentos aos estudos linguísticos, e até mesmo, às consequências sociais de posturas prescritivistas, haja vista que as bancas são constituídas por agentes com sólida formação em Linguística. Diferentemente disso, as comissões responsáveis pelos concursos continuam a adotar um modelo de prova que pode ser considerado uma tradição estabelecida.

Em contrapartida, é necessário ponderar que a posição epistemológica do elaborador parece não ser suficiente para se promover uma mudança de postura, haja vista já existir um modo historicamente consolidado de cobrar conteúdos. Parece que a abordagem da prova revela muito uma tradição consolidada e menos uma postura isolada das bancas, e menos ainda uma postura dos elaboradores. Ao contrário, os elaboradores precisam se adequar aos moldes preestabelecidos consoante diretrizes de elaboração e critérios de avaliação.

Em relação à reopção metodológica empreendida na identificação das abordagens, que subtraiu a abordagem formal e polarizou as abordagens tradicional e sociodiscursiva, desejamos evidenciar que a adoção das perspectivas selecionadas não teve a intenção de (também) apagar as correntes linguísticas cujos interesses residem na descrição dos sistemas linguísticos gramaticais, a exemplo das contribuições da Linguística Estruturalista (estruturalismo) e da Gramática Gerativa (transformacionalismo) (cf. Altman, 2021), situadas entre os polos dominantes.

Desejamos registrar que, em absoluto, também não foi nossa intenção apresentar uma visão elitista das perspectivas preponderantes, iluminando as perspectivas que estão em foco, seja do ponto de vista da institucionalização de grupos de pesquisa, seja do ponto de vista de

posturas políticas. Nossa reopção pelo trabalho com as duas perspectivas incidiu, exclusivamente, no direcionamento aventado pelos dados que, coincidentemente, foram os pontos de partida da pesquisa.

Em sequência, levantamos nossas considerações para a relação norma-padrão, ensino e concursos públicos.

6.7.3 Relação entre norma-padrão, ensino e concursos públicos

No que se refere à relação norma-padrão, ensino e concursos públicos, levantamos brevemente duas questões também importantes, que são (a) a normatividade e (b) o objetivo do ensino frente às exigências sociais e às orientações curriculares.

Em relação à questão da normatividade, a princípio, devemos considerar que a adoção de práticas prescritivas faz parte da natureza humana e de uma cultura social normativa, quando, em diferentes contextos, dos mais complexos aos mais simples, procuramos regulamentar ações, decisões e dispositivos. Esse pensamento de Deoclécio e Bagno (2021) a respeito na natureza reguladora humana é um bom ponto de partida para se pensar a necessidade de normatização, inclusive a normatização da língua. Aqui delimitamos um primeiro aspecto, que é a necessidade humana de normatizar.

Outro ponto de partida para entender a questão da normatização tem a ver com a sua concepção. Não a discussão do que seja uma norma em sua etimologia, mas a discussão das relações de poder que envolvem a escolha de uma norma linguística como modelar e não outras. Para essa reflexão, recuperamos a ideia de normatividade de Lynn Mário Menezes de Souza, para quem há dois tipos de normatividade: a (1) normatividade implícita, imanente (que tem um movimento de dentro para fora), não refletiva, aparentemente não regrada – que corresponde ao uso comum que o falante faz da língua no cotidiano; e a (2) normatividade refletida, artificial, consciente e transcendental (aquela que vem de fora) – correspondente à norma gramatical, aprendida e apreendida com base no pensamento colonial, aqui já definido como a visão eurocêntrica que orienta o mundo moderno.

Menezes de Souza explica que o primeiro tipo de normatividade é uma normatividade aprendida inconscientemente, aparentemente não regrada, enquanto o segundo tipo de normatividade é justamente a normatividade abstrata e artificial. De acordo com o linguista,

o problema não é a normatização, mas a concepção de que a normatização é sempre a norma transcendental, aquela imposta e não aquela imanente. Nos termos do estudioso: “as regras que nós costumamos associar à normatividade são sempre produtos dessa normatividade abstrata, artificial, transcendental e de um lugar de poder” (Ferraz, Duboc, Menezes de Souza, 2020, p. 2340⁸³).

A fala de Menezes de Souza é bastante reveladora na medida que enfatiza as relações de poder na imposição de um ou outro padrão de normatividade. No caso da norma linguística reconhecida como norma-padrão, no Brasil, é um produto de imposição colonial, que na concepção de Duboc é posta como legítima, “enquanto outras sequer são pensadas pelo próprio professor como uma norma” (Ferraz, Duboc, Menezes de Souza, 2020, p. 2345).

A escolha dessa norma também é observada por Deoclécio e Bagno (2021), quando admitem que as práticas normativas atendem a critérios muitas vezes opacos e não científicos e a objetivos específicos. Nos termos dos estudiosos, as formas de regulação da língua sempre “estiveram, estão e estarão eivadas de critérios muitas vezes opacos, pouco ou nada científicos, marcados por traços de subjetividade, e a serviço de intenções político-ideológicas que podem ser econômicas, nacionalistas, protecionistas, puristas e/ou autoritárias” (Deoclécio; Bagno, 2021, p. 140). Aqui delimitamos um segundo aspecto, que é a concepção de norma como norma abstrata e não como norma imanente, decorrente de relações de poder.

Um terceiro aspecto que devemos pontuar é que, a despeito do reconhecimento da heterogeneidade constitutiva das línguas naturais, a norma-padrão é uma exigência da modalidade escrita, reflexão que se coaduna ao pensamento de Maris e Vieira (2023), para quem o reconhecimento de propriedade heterogênea da língua não exclui o papel desempenhado pela normatização na cultura escrita.

Essa posição justifica, ainda, o posicionamento de Vieira (2000c) quando advoga que a norma-padrão não deve deixar de ser objeto de ensino da língua portuguesa no Brasil, mas precisa ser pensada e entendida em sua dimensão teórica e política, assim como instrumentalizada como modalidade escrita formal do português contemporâneo. A clareza e a perspicácia das suas ideias valem a transcrição literal das palavras do estudioso:

⁸³ O texto referenciado é uma entrevista assinada por Ferraz, Duboc e Menezes de Souza. As ideias apresentadas nesse ponto são de Menezes de Souza, o que justifica a menção direta ao estudioso.

A norma-padrão, construto sócio-histórico incontornável para os povos de cultura escrita não deve deixar de ser objeto de ensino da língua portuguesa no Brasil, tampouco o problema normativo deve ser ignorado numa dimensão teórica e política. Entretanto, deve haver um deslocamento epistemológico no tratamento da questão: a norma-padrão precisa ser conceitualmente entendida e concretamente instrumentalizada como modalidade escrita formal do português contemporâneo (Vieira, 2000c, p. 118).

Nesse triplo aspecto levantado para a norma, nossa compreensão sobre essa questão se encaminha na direção de que a normatização, em si, é algo incontornável e não necessariamente um aspecto negativo. Contudo, nossa compreensão sobre essa questão se encaminha na direção de que (i) é crucial promover uma consciência coletiva sobre a normatização; (ii) se deve iluminar a diversidade intrínseca das línguas; (iii) se deve reconhecer a existência das diferentes normas linguísticas; (iv) se deve desenvolver uma consciência acerca das relações de poder que elegem uma ou outra norma como exemplar; e (v) se deve desenvolver uma consciência acerca das implicações sociais do domínio ou do não domínio da norma prestigiada socialmente.

A discussão levantada, oportunamente relacionada ao nosso objeto de estudo, faz-nos, ainda, voltar ao ponto de partida desta pesquisa, qual seja, a relação entre o conhecimento linguístico legitimado no contexto de ensino e os conhecimentos privilegiados nas provas de concursos públicos. Essa mesma discussão, suscita, ademais, inúmeros questionamentos acerca da finalidade do ensino formal que poderiam se desdobrar em algumas perguntas, como, por exemplo: *Seria papel da escola preparar os educandos para demandas específicas como o concurso público ou outras demandas mercadológicas? É possível e desejável dissociar a escola das demandas sociais ou mercadológicas? Seria interessante ou necessário se pensar uma aproximação entre essas duas perspectivas? Estaria o concurso público na contramão de um ensino de língua portuguesa responsivo às práticas de linguagem empregadas socialmente? O que seria a “promoção do desenvolvimento intelectual e cultural com vistas à formação de sujeitos críticos e autônomos”?* *Que competências, habilidades, conhecimentos deveriam ser explorados mais especificamente para a formação desses sujeitos críticos e autônomos?* Outras perguntas igualmente importantes: *Que conhecimentos do campo disciplinar Língua Portuguesa são importantes em provas de concursos públicos? Que critérios poderiam ser adotados na seleção dos conteúdos programáticos para os concursos públicos?* Obviamente estas são

perguntas que renderiam muitas discussões as quais não caberiam nos limites deste trabalho, mas que muito nos inquietam porque, em alguma medida, se relacionam com o problema social que levantamos a respeito do conhecimento linguístico legitimado para o ensino e do conhecimento linguístico contemplado nos certames.

No que se refere especificamente ao papel da educação formal e à finalidade da escola, ainda que haja discordância entre especialistas, nos coadunamos com Castelar *et al.* (2010, p. 92), quando argumentam que muito embora não seja papel da escola preparar para concursos, uma vez que seus objetivos precípuos vão muito além disso, deve haver uma conformidade entre a escola e o mercado de trabalho, a fim de “contrabalançar os efeitos perversos das diferenças de dotações iniciais dos indivíduos”.

Também nos juntamos às reflexões de Carneiro (2011, p. 182), quando pondera que “a educação de qualidade continua a ser um fator decisivo para emancipar os cidadãos brasileiros, agora utilizada para dotar os candidatos a acesso aos cargos e empregos dos conhecimentos necessários para competirem igualmente com os demais integrantes da sociedade”.

Contrariamente, estudiosos como Basso e Oliveira (2012, p. 19) discordam de que a educação formal deva assumir um viés utilitário. Os autores advogam veementemente que a resposta pela aplicabilidade do ensino pragmático está profundamente equivocada em diversos níveis, inclusive no nível histórico. Os pesquisadores defendem que “não é função da linguística ensinar norma culta ou a ler e a escrever, mas despertar o interesse para a nossa língua, para as línguas naturais” (Basso; Oliveira, 2012, p. 35). A perspectiva de ensino de língua dos estudiosos tem como base o desenvolvimento do raciocínio científico a partir da observação dos dados, formulação de hipóteses, teste e refutação de hipóteses. Na mesma linha do pensamento apresentado, Britto (2020) concebe que a escola tem por finalidade a “universalidade, transcendência e superação” e não a submissão à situação imediata da vida das pessoas. São duas posições com as quais não concordamos quando pensamos que a educação básica é o único espaço formal para muitos alunos de classes sociais menos favorecidas.

Britto (2012, p. 14) defende, ainda, que “a função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum”.

Definitivamente, esse não é o posicionamento com o qual dialogamos, haja vista que entendemos que a escola é o lugar da apropriação e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, notadamente na modalidade formal. Acrescentamos que a nossa posição é que enquanto não se mudem as posturas dos instrumentos de avaliação e seleção, os alunos/candidatos oriundos de classes sociais menos privilegiadas socialmente também devem ter asseguradas as mínimas condições de competir.

Levantamos, ainda, uma crítica que o linguista aplicado Menezes de Souza faz à forma como a sua área tem buscado resolver a questão da normatividade no campo do ensino, seguida de uma ressalva. O estudioso advoga que quando se busca pedagogias para o ensino da norma, estamos nos esquecendo de “questionar a norma”. Em suas palavras,

Nossa prática decolonial na Linguística Aplicada tem tendido para ações do tipo criar pedagogias para ensinar melhor essa norma nas escolas, mas o que não estamos fazendo é justamente questionar a norma, estamos apenas modificando as maneiras de lidar com os sintomas e não com a causa do problema, que é a normatividade (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p. 155).

Absolutamente, não acreditamos que ele esteja equivocado no seu pensamento de mudar a postura sobre a normatividade, no entanto enxergamos uma acentuada dificuldade em resolver essa questão com a urgência que merece, porque não envolve apenas repensar a norma na dimensão educacional, o que já seria muito difícil (é inclusive, uma discussão que já se iniciou há, pelo menos, quatro décadas). Mais que isso, pensar a normatividade em uma perspectiva responsiva e ética envolve, em primeiro lugar, olhar para a dimensão social que tem a norma como parâmetro de avaliação para ingresso em espaços sociais, para o qual precisamos pensar formas de inclusão social dos sujeitos que estão vivendo nos tempos do hoje, aqui e agora, exatamente na presente geração, as consequências dessa política de segregação social.

Temos pensado que se ainda não há forças para mudar essa grande engrenagem estabelecidas pelas relações de colonialidade e pelas relações de poder instituídas, é urgente pensar formas de resolver as questões imediatas de sobrevivência e de inserção social em favor de justiça social.

A situação ideal seria não tentar moldar o ensino para atender a esse tipo de demanda, mas levantar uma reflexão em torno (i) dos objetivos e propósitos da avaliação realizada pelos concursos; (ii) das implicações sociais da escolha de uma norma linguística; e (iii) do

rendimento de se avaliar conhecimentos linguísticos que são necessários ao candidato quando em exercício do cargo. A nosso ver, o cumprimento do dispositivo constitucional no que se refere à aferição de conhecimentos técnicos vinculados ao cargo já seria de grande valia.

Da maneira que as provas vêm sendo executadas, nos moldes das avaliações que vêm sendo praticadas, há vantagem para o candidato que tem mais tempo para estudo e mais recursos materiais para se apropriar do conhecimento explorado.

Por fim, levantamos nossas considerações a respeito do ensino de gramática no espaço escolar.

6.7.4 Ensino de gramática

Distante uma década e meia, o linguista Carlos Alberto Faraco assume que reconhecer os problemas da abordagem gramatical não significa o abandono da sua reflexão e do ensino da norma-padrão (Faraco, 2006). O estudioso esclarece que refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio da fala e da escrita e defende que conhecer a norma-padrão é parte integrante do amadurecimento das competências linguístico-culturais do sujeito. Mais recentemente, Vieira e Faraco (2023) vêm propondo uma norma de referência efetivamente brasileira, a partir da qual acreditam que o ensino da escrita formal deve apresentar as possibilidades estruturais e as relações internas do período. Nessa linha de raciocínio, os estudiosos sustentam que não cabe descartar pura e simplesmente as análises formais. Ao contrário, cabe desenvolver uma pedagogia adequada para explorar o plano sintático tanto com vistas à compreensão e à produção de textos quanto para sustentar as atividades da chamada análise linguística. Em meio ao turbilhão de vozes que afastam ou reconhecem a importância dos estudos gramaticais, esse é o posicionamento com o qual dialogamos.

Em uma direção de pensamento bastante similar para o tratamento gramatical, Vieira (2020a) já pontuava que a incompreensão do cenário de abordagem da língua a partir do modelo de “análise linguística” trouxe graves problemas para o ensino ao passo que afastou algumas práticas válidas de apropriação e de conhecimento da língua. Em defesa de um ensino com ênfase no refinamento da consciência morfossintática, o estudioso (2000b, p. 19)

argumenta que os estudos de sintaxe (e de gramática) não podem ser negligenciados, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior, assim como não podem ser relegados a uma posição subsidiária. Defende o linguista que “a análise sintática, de certo mais reflexiva e menos mnemônica, é condição necessária, embora não suficiente, ao desenvolvimento da capacidade de construir e organizar orações e períodos, mas também parágrafos, textos, discursos, sentidos em geral” (Vieira, 2020b, p. 19).

Concordamos plenamente com Vieira (2020a) quando defende que as críticas aos problemas e deficiência do quadro analítico em que opera hoje a gramática tradicional, no Brasil, foram e são extremamente necessárias. O estudioso pondera que a tentativa de afastamento da gramática, no entanto, fez com que se deixasse de desenvolver a consciência morfossintática dos alunos, algo facilmente resolvível caso o aluno tivesse a consciência gramatical razoavelmente desenvolvida (Vieira, 2020a, 2020c)⁸⁴.

Se pensarmos no discurso antigramática é fácil perceber que a negação ao construto da gramática tradicional, em sua face normativa e em sua face metalinguística, em certa medida, decorre do discurso desmedido quando negligencia a necessidade do domínio do conhecimento metalinguístico e até normativo da língua para situações de competição na sociedade, como os concursos públicos. É relevante lembrar que, embora o ensino da língua portuguesa se volte para o atendimento ao apelo do discurso oficial, a partir de uma perspectiva sociodiscursiva da língua, não há como desvencilhar-se da dimensão metalinguística teorizada e cunhada a partir dos estudos greco-romanos.

As razões e contrarrazões acima apresentadas nesta seção justificam nossa afiliação a uma educação linguística que incite reflexões em torno da conscientização dos usos linguísticos, em torno das avaliações sociais e dos preconceitos em relação a determinadas variedades linguísticas e, ainda, seja competente no trabalho com a norma valorizada

⁸⁴ O estudioso *op. cit.* tem proposto materiais didáticos em coautoria com o professor Carlos Alberto Faraco que visam o desenvolvimento da consciência sintática e da competência linguística de estudantes universitários e de falantes do português brasileiro. Trata-se da coleção *Escrever na Universidade*, cujas referências são as seguintes: VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade 1**: fundamentos. São Paulo: Parábola Editorial, 2019; VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade 2**: texto e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2019; VIEIRA, F. E.; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na universidade 3**: gramática do período e da coordenação. São Paulo: Parábola Editorial, 2020; VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade 4**: gramática da subordinação. São Paulo: Parábola Editorial, 2021; VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade 5**: gramática da norma de referência. São Paulo: Parábola, 2022.

socialmente. Acreditamos que, se por um lado é importante se repensar os usos da norma-padrão empregados socialmente, também é importante pensar meios de garantir o acesso de grupos menos privilegiados ao conhecimento normativo como forma de acesso aos diversos espaços sociais, “sob pena de excluí-lo[s] dos bens sociais, econômicos e culturais que lhes[s] pertencem por direito” (Kleiman; Sepulveda, 2012, p. 9).

6 ATANDO AS PONTAS DAS INQUIETAÇÕES LEVANTADAS

O *corpus* de conhecimento produzido pela sociedade [...] deve chegar ao cidadão, sob pena de excluí-lo dos bens sociais, econômicos e culturais que lhe pertencem por direito.

(Ângela Kleiman; Cida Sepúlveda, *Oficina de gramática: metalinguagem para principiante*. 2012, p. 9)

Iniciamos este estudo justificando a pesquisa a partir de uma inquietação pessoal – o tratamento linguístico-gramatical observado em concursos públicos e o tratamento linguístico-gramatical no contexto de ensino –, respectivamente, na ocasião de realização de algumas provas de concursos públicos e na condição de professora de língua portuguesa em início de carreira.

Ainda na introdução deste trabalho, enfatizamos a relevância do concurso público como um instrumento de seleção de candidatos presumidamente isonômico e democrático, mas questionável em relação ao cumprimento desses mesmos atributos pelo caráter elitista consubstanciado na valorização da norma-padrão ao privilegiar uma variedade de língua desconhecida por uma grande parte da população brasileira. Destacamos o seu caráter meritocrático, consubstanciado na responsabilização aos próprios candidatos pelo sucesso ou insucesso nos resultados, independentemente das diferentes origens socioeconômicas e realidades sociais.

Considerando a importância do campo disciplinar Língua Portuguesa presente na quase totalidade dos certames, assim como o macrocontexto de deslocamento epistemológico no tratamento do objeto língua advindo das reflexões linguísticas de tradição sociodiscursiva, levantamos a questão do tratamento linguístico nas provas de concurso público como um problema social situado a partir da distinção entre o conhecimento linguístico-gramatical legitimado no contexto de ensino de língua portuguesa, por um lado, e o conhecimento linguístico-gramatical valorizado nas provas de concursos públicos, com vistas ao ingresso no serviço público, por outro lado.

Frente a essa percepção, levantamos a hipótese de que o tratamento linguístico-gramatical implementado nas seleções de concursos públicos não tem contribuído para o cumprimento do concurso público como um instrumento democrático e isonômico na seleção

de candidatos. Decorre, então, a pergunta geral de pesquisa – *como têm sido abordados os conteúdos linguístico-gramaticais do campo disciplinar Língua Portuguesa nos concursos públicos nacionais, no decênio 2010 a 2019* –, a partir da qual delimitamos sete perguntas específicas de pesquisa que foram transformadas em objetivos de pesquisa.

Para o cumprimento do nosso objetivo geral – *compreender como têm sido abordados os conhecimentos linguístico-gramaticais do campo disciplinar Língua Portuguesa nos concursos públicos nacionais, no decênio 2010 a 2019* – organizamos este estudo em seis capítulos. No capítulo um – *Delimitando um problema linguístico de implicação social* –, introduzimos o tema, situamos o estudo, demarcamos as perguntas e objetivos da pesquisa e justificamos a relevância do objeto conhecimento linguístico gramatical nas provas de concursos públicos e do próprio concurso público como objeto multidisciplinar. Também apresentamos a nossa afiliação teórico-metodológica e apresentamos sucintamente o *corpus* e as categorias de análise empregadas.

No capítulo dois – *Estabelecendo (inter)faces (trans)disciplinares do concurso público* –, mostramos que, antes do concurso público, foram empregadas outras formas de seleção de agentes para a ocupação dos cargos públicos, todas atendendo mais a interesses políticos e particulares e menos a interesses da administração. A partir do levantamento das bases legais que fundamentam o concurso público, ainda no capítulo dois, estabelecemos relação entre a Constituição brasileira e os ideais libertários da Revolução Francesa – *Liberté, Egalité, Fraternité* –, no século XVIII, com destaque à noção de cidadania, compreendida como igualdade de oportunidade (direito civil), participação na estrutura do poder na administração do Estado (direito político) e obtenção de emprego (direito social).

Com o objetivo de evidenciar a produtividade da temática do concurso público, ainda no capítulo dois, realizamos uma revisão de trabalhos acerca da referida temática em diversas áreas disciplinares e na área da Linguística. A partir dessa revisão, ficou demonstrada a relevância do objeto concurso público em diversos campos de estudo, sobretudo na vida social, assim como o seu envólucro retoricamente democrático na seleção de servidores.

No capítulo três – *Compreendendo a propagação do discurso antigramática* –, levantamos circunstâncias macrossociais que contribuíram para a propagação do discurso antigramática no meio acadêmico e escolar. Nossa argumentação perpassou quatro fatores importantes intimamente relacionados à entrada e à consolidação da tradição sociodiscursiva

na reflexão linguística no cenário nacional. Destacamos como ponto de partida a institucionalização da Linguística no Brasil, na década de 1960, aliada à retórica de rompimento com a base epistemológica gramatical (e aos estudos dialetológicos e filológicos). Argumentamos que a entrada da discussão sobre o caráter social e discursivo da língua, apoiada em uma retórica de rompimento com a tradição gramatical, foi o primeiro fator importante na reverberação do discurso antigramática.

Em ordem, enfatizamos a emergência da *Prática de Análise Linguística*, na década de 1980, a partir da notoriedade da proposta de João Wanderley Geraldi. Naquele ponto, realçamos o surgimento da proposta em um ambiente social, político e ideológico favorável à sua recepção, com destaque para a propagação desta em cursos de formação de professores em todo o Brasil, além de destacarmos o vínculo do pesquisador com um importante e reconhecido centro de produção do conhecimento (UNICAMP).

Em sequência, destacamos a incorporação de teorias sociodiscursivas a documentos parametrizadores nacionais (o aproveitamento da proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, seguida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e posteriormente pela BNCC (2017)) e destacamos o redirecionamento nas aulas de língua portuguesa que passaram a ser guiadas pela perspectiva enunciativo-discursiva, de modo bastante similar à proposta de Geraldi (1981 [1984]), notadamente no que se refere à consagração do texto como ponto de partida, à articulação dos conteúdos às práticas de linguagem, ao uso da metalinguagem como subsidiária e à proposta de ensino a partir de uma abordagem reflexiva.

Por fim, apontamos a efetiva entrada da Prática de Análise Linguística em sala de aula como mais um fator de importância para a propagação do discurso antigramática. Argumentamos que a oposição aos pressupostos da gramática tradicional, aliada à vontade de mudança deram ênfase à PAL de modo que, paralelo à refutação da gramática tradicional, no pacote da propagação do discurso antigramática que se ecoou no contexto educacional, também parece ter havido um distanciamento de perspectivas que enfatizam a forma e a estrutura da língua.

No capítulo quatro – *Traçando caminhos no tratamento dos dados: ancoragem na Linguística Aplicada, na Historiografia da Linguística e na Política Linguística* –, situamos teórico e metodologicamente a presente pesquisa nos fundamentos epistemológicos de três

grandes áreas de pesquisa. Primordialmente a fundamentamos na Linguística Aplicada, em sua face transdisciplinar, segundo a qual primeiro se define o objeto de estudo em situações e vivências sociais e depois se definem as disciplinas que podem explicar e trazer contribuições ao problema observado; subsidiariamente o situamos na Política Linguística, notadamente a partir de estudos que observam a gestão da língua e a manutenção de ideários linguísticos por diferentes agentes e mecanismos linguísticos; e, por fim, na Historiografia da Linguística, notadamente, em relação à delimitação de aspectos metodológicos de desenho da pesquisa e à análise dos dados. Ainda no capítulo metodológico, qualificamos a pesquisa como de abordagem qualitativa de cunho descritivista e interpretativista.

Também no capítulo metodológico, apresentamos a constituição bastante heterogênea e representativa do nosso *corpus* de análise e descrevemos e justificamos as escolhas empreendidas – a delimitação das bancas, a delimitação do escopo temporal, a construção da amostragem, a delimitação dos objetos de estudo e as especificidades referentes aos programas de estudo e às questões objetivas das provas escritas.

Levantados os critérios de seleção e selecionadas as bancas para análise, elegemos como *corpus* da pesquisa os três primeiros certames realizados por três bancas de abrangência nacional (CEBRASPE – Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos; FCC – Fundação Carlos Chagas; FGV – Fundação Getúlio Vargas), cujas provas contemplaram o componente Língua Portuguesa na fase objetiva. Já ao fim do capítulo, delimitamos como objeto de estudo os conhecimentos linguístico-gramaticais do campo disciplinar da Língua Portuguesa presentes nos programas de estudo e nas questões objetivas das provas escritas e apresentamos as decisões metodológicas empregadas na classificação dos dados consoante as categorias de análise delimitadas.

No capítulo cinco – *Discutindo os dados: abordagem dos conhecimentos linguístico-gramaticais em provas de concursos públicos* –, desenvolvemos a análise em atendimento aos objetivos propostos, em sete seções. Na primeira seção (5.1), apresentamos alguns achados gerais relativos à constituição do *corpus*, notadamente (i) a relevância da disciplina Língua Portuguesa nos concursos públicos, presente em 84,4% dos certames investigados em se tratando da prova objetiva e presente em todos os certames em se tratando da fase discursiva e/ou oral – a importância da disciplina Língua Portuguesa se revela pela porcentagem das provas que exploram a disciplina, pelo peso da questão, pela ordem na

distribuição dos diferentes componentes e pela presença em diferentes etapas do concurso; (ii) a distribuição dos certames por nível de escolaridade, com predominância de certames para nível superior, com 61,11% das ocorrências, seguida do nível médio, com 37,30% das ocorrências, e do nível fundamental, presente em apenas 1,58% das ocorrências; (iii) a equivalência quantitativa entre o número editais empregados como referência para cada uma das bancas: 32,89%, 32,89% e 34,21%, respectivamente para as bancas CBP, FCC e FGV; e a (iv) apresentação dos perfis de seleção, com destaque para a predominância de certames com fase objetiva (fase única) para cargos de nível médio (notadamente CBP e FCC) e de certames com fases objetiva e discursiva para cargos de nível superior, além de baixa realização de provas para cargos de nível fundamental.

Em atendimento aos objetivos de pesquisa 1 e 2 – (1) *Mapear, quantitativamente, a distribuição dos itens linguístico-gramaticais apresentados nos programas de estudo dos editais dos certames e explorados nas questões objetivas das provas de língua portuguesa, a partir da distinção entre abordagens da língua (tradicional, sociodiscursiva e formal); e* (2) *Identificar os níveis de análise linguístico-gramaticais (fonético-fonológico, morfo sintático, semântico e textual) que orientam proeminentemente a seleção dos conteúdos apresentados nos programas de estudo dos editais e a elaboração das questões objetivas das provas de língua portuguesa* – na segunda seção (5.2), apresentamos o mapeamento dos conteúdos, níveis de análise e abordagens presentes nos programas de estudo dos editais e explorados nas questões objetivas das provas de língua portuguesa.

Em relação aos conteúdos, observamos a preferência por determinados itens linguísticos, em se tratando dos conteúdos programáticos. São eles: *atividades de correção, pontuação, ortografia, concordância verbal, concordância nominal, verbo, crase, transitividade e regência verbal e nominal, acentuação gráfica e colocação pronominal*, para citar alguns; e a preferência por itens similares, em se tratando das provas objetivas, com destaque para: *pontuação, atividades de correção, verbo, pronome, conjunção e outros conectivos, concordância verbal, mecanismos de coesão, significado de palavras e expressões, transitividade e regência verbal, crase*, para citar alguns. A comparação entre ambos os grupos de itens mais recorrentes revelou que nem todos os itens mencionados nos conteúdos programáticos receberam a mesma importância nas questões objetivas, com maior ou menor frequência de ocorrências. Dos vinte itens listados em paralelo, dez são

coincidentes. Em ambas as situações, a soma dos dez conteúdos mais recorrentes correspondeu quantitativamente a mais da metade de todo conteúdo do edital ou explorado nas questões objetivas. Alguns conteúdos foram “mais mencionados nos programas de estudo que explorados nas provas objetivas”, a exemplo do item *ortografia*, mencionado 111 vezes nos conteúdos programáticos e explorado 43 vezes nas questões objetivas, enquanto o item pontuação foi mencionado 116 vezes e explorado 161 vezes, em todo o *corpus*.

No que se refere à investigação do nível de análise linguístico-gramatical, os dados apontaram uma predominância da exploração do nível morfossintático tanto para os programas de estudo quanto para as questões objetivas (63% e 57%, respectivamente). Os resultados da frente linguística atestam uma majoritariedade do nível *morfossintático* para os concursos públicos de níveis de escolaridade superior e médio (61% e 65%, respectivamente, para programa de estudo; 59% e 54%, respectivamente, para questões objetivas), tendência observada em todas as bancas analisadas.

A distinção entre os outros níveis de análise linguístico-gramaticais chama atenção o maior foco para o nível semântico (sobe de 8% para 25%) e menor foco para o nível fonético-fonológico (cai de 9% para apenas 2%), em se tratando dos conteúdos indicados nos programas de estudo. A ordem de importância para os níveis de análise linguístico-gramatical foi: morfossintático (63%), textual (20%), semântico (8%) e fonético-fonológico (9%); e para as questões objetivas foi: morfossintático (57%), semântico (25%), textual (16%) e fonético-fonológico (2%). De modo geral, os achados ratificam a preponderância e a persistência dos níveis morfológicos e sintáticos na exploração de conteúdos linguísticos, seja em relação aos conteúdos programáticos, seja em relação às questões objetivas das provas de concursos públicos.

No que se refere à investigação das abordagens, a análise apontou a recorrência de apenas duas das três abordagens propostas como subcategorias de análise: a abordagem tradicional e a abordagem sociodiscursiva. Esse dado leva-nos a levantar a hipótese de que o ensino da disciplina Língua Portuguesa, após a virada linguística, foi orientado pela ciência linguística dos usos e pelo abandono da ciência linguística das estruturas formais. Como consequência, houve uma maior ênfase para o velho (abordagem tradicional) e o novo (abordagem sociodiscursiva), sem muito espaço para perspectivas concorrentes.

A análise quantitativa dos dados revelou uma tendência geral de predomínio da abordagem tradicional tanto para os programas de estudo quanto para as questões objetivas, com percentuais de 79% e 70%, em relação à abordagem sociodiscursiva, com 21% e 30%, respectivamente. Os resultados para a categoria abordagem atestam a predominância de uma *abordagem tradicional* para os níveis superior e médio (77% e 82%, respectivamente, para programas de estudo; 72% e 68%, respectivamente, para questões objetivas). Esses achados relevam uma perspectiva predominantemente normativa no que diz respeito ao construto prova de concurso público, notadamente no que se refere à prescrição de formas e construções corretas. Levantamos a hipótese de que esse achado pode estar relacionado ao formato enrijecido das questões, bem como à tradição no modo de se abordar a disciplina, ainda herança de uma perspectiva focada na imanência da língua. Essa legitimação da norma-padrão pode ser percebida, ainda, na seleção dos conteúdos, na forma de enunciar, na dinâmica dos critérios estabelecidos nos enunciados, como no uso de termos prescritivos, como “claro”, “correto”, “certo” e “errado”.

Em atendimento ao objetivo de pesquisa 3 – *Mapear o curso evolutivo da abordagem adotada nos itens linguístico-gramaticais apresentados nos programas de estudo dos editais e explorados nas questões objetivas das provas de língua portuguesa no contínuo temporal observado (2010-2019)* –, na terceira seção (5.3), apresentamos, em paralelo, a porcentagem para as abordagens tradicional e sociodiscursiva, para cada ano do interstício, para programas de estudo e para questões objetivas, a partir de valores percentuais para o contínuo temporal de dez anos (2010-2019).

Os dados apontaram uma continuidade da abordagem tradicional em relação à abordagem sociodiscursiva, com poucos e específicos pontos de equivalência ou sobreposição da abordagem sociodiscursiva sobre a abordagem tradicional, dado que revela a continuidade da última em relação à primeira. Destacamos, no entanto, um momento específico (2019) de equivalência para o nível superior e de sobreposição para o nível médio, para a banca FGV, que, em razão de ser o último ano investigado, não podemos afirmar tratar-se ou não de uma descontinuidade.

Em atendimento ao objetivo de pesquisa 4 – *Identificar correspondências e divergências entre os conteúdos e as abordagens linguístico-gramaticais apresentados nos programas de estudo dos editais e os conteúdos e as abordagens explorados nas questões*

objetivas das provas de língua portuguesa –, na quarta seção (5.4), observamos a correspondência e a divergência entre os conteúdos, os níveis de análise linguístico-gramatical e as abordagens investigados.

No que se refere aos conteúdos, observamos uma flutuação terminológica bastante produtiva em relação à nomeação dos itens linguísticos constantes nos programas de estudo, com maior flexibilidade para itens de bases sociodiscursivas e menor flexibilidade para itens mais tradicionais, já regulados pela NGB. A despeito de uma menor variação na distinção de alguns itens, foi possível perceber, ainda, uma variedade de descrições com distintas nuances sugerindo à afiliação a tendências no tratamento do conteúdo. A julgar pela diversidade nas descrições, a FGV parece ser a banca que mais busca inovar ou se alinhar às novas teorizações advindas dos estudos linguísticos. De forma inversa, a CBP é a banca que menos oscila na descrição dos conteúdos, o que parece revelar uma marca de conservadorismo.

Em atendimento ao objetivo de pesquisa 5 – *Identificar conteúdos advindos de empreendimentos teóricos que constituem a tradição sociodiscursiva (Sociolinguística, Linguística de Texto, Análise do Discurso e Funcionalismo) nos programas de estudo dos editais e nas questões objetivas das provas de língua portuguesa* –, na quinta seção (5.5), relacionamos os itens classificados na abordagem sociodiscursiva à Linguística Textual, à Sociolinguística, e aos estudos enunciativos-discursivos. A perspectiva funcionalista quase não foi percebida no conjunto dos nossos dados, exceto por uma questão, fato que pode ser explicado, em parte, pela adoção majoritária de uma perspectiva prescritiva-normativa, que não considera os usos nem a heterogeneidade linguística.

Nossos achados são indicativos de que conteúdos de base sociodiscursiva, a exemplo do item *gêneros textuais*, têm chegado aos concursos públicos, porém revestidos de um tratamento da forma (isto é, da estrutura) e não a partir de uma perspectiva interacional, como se poderia esperar. Nossos achados também são indicativos de que as condições de produção impostas pelo gênero prova de concurso público direcionam uma tendência de questões de conteúdos sociodiscursivos em uma abordagem que não chega a ser efetivamente uma abordagem sociodiscursiva no sentido estrito, em que se explora com vigor e profundidade aspectos da situação comunicativa e efeitos de sentido decorrentes de instâncias efetivas de interação. Nessa discussão, consideramos, ainda, as condições de produção impostas pelo formato da questão e as circunstâncias de ser um processo seletivo.

Em conformidade com o objetivo de pesquisa 6 – *Identificar fatores sociopolíticos que contribuíram para a atual configuração assumida pelas provas de língua portuguesa nos concursos públicos no decênio 2010-2019* –, na sexta seção (5.6), argumentamos que o modelo de análise da língua que se perpetua em diversos exames e, sobretudo, nas provas de concursos públicos integrantes do nosso *corpus*, é resultado de um conjunto de fatores macrossociais concorrentes: (i) a influência direta do modelo gramatical, elaborado e modificado ao longo dos anos; (ii) a continuação ao programa inaugurado pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP); (iii) o atendimento aos cursos preparatórios e aos programas de ensino instaurados em meados da década de 1950; (iv) a influência da Nomenclatura Gramatical Brasileira, na ocasião de fixação de uma nomenclatura comum, em 1959; e (v) o modelo de gramática desenhado após a resolução de uniformização da NGB.

Por fim, em atendimento ao objetivo de pesquisa 7 – *Compreender de que modo o tratamento linguístico-gramatical implementado nos concursos públicos tem contribuído para o cumprimento do concurso público como instrumento democrático e isonômico na seleção de candidatos* a partir da seleção dos programas de estudo apresentados nos editais e explorados nas questões objetivas –, na sétima seção (5.7), recuperamos alguns achados levantados ao longo dos capítulos, acrescentando e enfatizando algumas reflexões. Diante dos dados, confirmamos a hipótese inicial de que o tratamento linguístico-gramatical implementado nos concursos públicos está longe de contribuir efetivamente para o cumprimento do concurso público como instrumento democrático e isonômico na seleção de candidatos, uma vez que a seleção e o tratamento dos referidos conhecimentos são orientados por uma política linguística de normatização e homogeneidade linguística. Na ocasião, levantamos a relação entre estudos linguísticos, ensino e concursos públicos; normatividade, ensino e concursos públicos; e ensino de gramática na escola, retomando e fechando nossas considerações em torno desses aspectos.

Os resultados dos dados analisados nesta pesquisa atestam que o tratamento linguístico implementado nos concursos públicos está longe de contribuir efetivamente para o cumprimento do concurso público como instrumento democrático e isonômico na seleção de candidatos. Ao contrário, nossos achados ratificam um grande problema social no que concerne ao tratamento dos conhecimentos linguísticos nas provas de concursos públicos, consubstanciados na seleção e no tratamento dos itens linguísticos apresentados nos

programas de estudo dos editais e explorados nas questões objetivas, haja vista (i) a orientação linguística normativa dos certames empregada como critério de avaliação linguística aliada à desconsideração de que grande parte da população brasileira, por razões históricas e sociais, não domina minimamente a norma-padrão – fato que torna injusta a disputa por um espaço na sociedade quando se emprega a norma-padrão como objeto de avaliação; (ii) a postura normativa sobre a língua, que reforça a deslegitimação das variantes linguísticas em detrimento da norma-padrão ao tempo que perpetua um padrão ideal de língua; (iii) a legitimação social da ideia que saber a língua portuguesa é saber gramática normativa; (iv) o viés excludente que possibilita a manutenção de grupos específicos nos cargos públicos; e (v) a manutenção das relações de poder entre grupos econômico e socialmente privilegiados e grupos não privilegiados.

Com estas constatações, confirmamos nossa hipótese inicial consubstanciada na tese de que a abordagem linguística explorada nas provas de concursos públicos não tem contribuído para o cumprimento do concurso público como instrumento democrático e isonômico na seleção de candidatos ao tempo que tem se configurado como um mecanismo velado de política linguística à medida que (i) influencia a visão de língua na sociedade; (ii) influencia as escolhas linguísticas dos candidatos; (iii) deslegitima as variedades linguísticas do português brasileiro contemporâneo; (iv) deslegitima as variedades linguísticas dos candidatos; e (v) seleciona um perfil de candidatos para a ocupação dos cargos públicos.

Por todas as questões levantadas, temos entendido que, embora retoricamente se defina democrático, os concursos públicos têm assumido um lugar de opressão social, de controle e de reprodução das ideologias colonialistas. Lugar de opressão social porque impõem uma série de violências e atentados – contra a língua do candidato, contra o conhecimento linguístico que este domina, contra a sua boa-fé na realização e na submissão à prova; lugar de controle porque usam a língua como barreira para retardar o caminho e limites para grupos sociais menos privilegiados, dadas as dificuldades de acesso e de domínio da língua de prestígio social cobrada nos certames; lugar de reprodução de ideologias colonialistas porque adotam o conceito de norma estabelecido por relações de poder, como herança das relações hierárquicas estabelecidas entre a língua do colonizador e a língua do colonizado e da visão eurocentrista.

A relação entre o conhecimento linguístico e escola torna-se ainda mais preocupante quando o conhecimento linguístico valorizado nas provas dos concursos públicos difere dos conteúdos privilegiados no contexto da educação básica, haja vista a escola ser o principal (muitas vezes, único) espaço de formação dos candidatos oriundos das camadas sociais menos favorecidas. Já para os candidatos de classes sociais favorecidas, ao contrário, além de estarem imersos em culturas nas quais a norma culta é predominante e o contato com a norma-padrão pode ser comum, há uma diversidade de outras possibilidades de apropriação formal da variedade privilegiada, como cursos preparatórios e materiais direcionados para os concursos.

A despeito da majoritariedade da abordagem tradicional nas provas investigadas, é possível perceber muitos elementos que apontam a entrada da abordagem sociodiscursiva no universo das provas de concursos públicos. Essa entrada, no entanto, se dá de modo tímido e enrijecido, de forma que não é possível falar em uma abordagem efetivamente sociodiscursiva. Podemos dizer, no entanto, que é um movimento que está no meio do caminho, a passos lentos e cheio de amarras, a exemplo do formato e dos propósitos das questões, conforme discutido. Também devemos considerar que a entrada das discussões sociodiscursivas da língua é relativamente recente e que ainda está em fase de constante tensão e assentamento. Cronologicamente, estamos falando de pouco mais de um século do surgimento da Linguística como ciência autônoma, seis décadas se tomarmos como referência a institucionalização da Linguística nos cursos de Letras no Brasil (1962), e de quatro décadas, se tomarmos como referência a proposta de Prática de Análise Linguística proposta por João Wanderley Geraldi (1984).

Muito embora o concurso público seja sustentado pelo discurso de mensuração de conhecimentos e atendimento a requisitos de qualificação ou averiguação de exigências técnicas e específicas vinculadas aos cargos e às atribuições atinentes ao ofício, há uma maior chance de atingir uma melhor pontuação o candidato que consegue se preparar para a prova, que melhor se apropria do seu formato e dos conhecimentos solicitados. Em se tratando da prova de língua portuguesa, há uma maior chance de obtenção de uma boa pontuação na prova o candidato que domina a norma-padrão. Nessa direção, passam a contribuir fatores como o elemento tempo disponível para estudo, acesso a materiais e cursos específicos, coadunando com os achados de Ramos (2007).

As questões e reflexões levantadas e debatidas nesta tese apontam para uma diversidade de possibilidades de trabalho, notadamente em razão da extensão e da riqueza na exploração do *corpus* construído, para além dos limites propostos neste trabalho. Apontamos ligeiramente a exploração dos enunciados das questões, o aproveitamento dos textos-base nas questões objetivas, a recorrência de erros e acertos por tipo de questão e conteúdo, a correlação entre aprovação e nível socioeconômico dos candidatos, o conhecimento linguístico explorado nas provas discursivas e orais, entre muitas outras possibilidades. Se pensarmos em questões mais amplas voltadas para o ensino, podem figurar como possíveis temas de estudos os tipos de conhecimento linguístico que devem circular nas instâncias de ensino; os itens gramaticais que devem constituir os programas de ensino; os aspectos ou conteúdos relacionados ao estudo do texto que devem ser privilegiados; as relações entre texto e gramática que podem ser exploradas, entre inúmeras outras questões já postas quando levantamos algumas indagações relacionadas ao ensino. Destacamos o papel da escola diante de demandas específicas, como o concurso público, e/ou outras demandas mercadológicas; as competências, habilidades e conhecimentos que devem ser explorados para a formação de sujeitos críticos e autônomos, entre muitas outras.

Em relação às limitações encontradas, devemos mencionar dois aspectos. O primeiro refere-se à dificuldade na manipulação de variáveis, em razão do volume dos dados e da opção por gerenciá-los manualmente. O segundo diz respeito à impossibilidade no estabelecimento de maiores correlações entre variáveis linguísticas e variáveis sociais, como cargo, escolaridade exigida, remuneração oferecida, entre outras, pelas mesmas razões já apontadas: o volume e a gestão manual dos dados. Além de demandar mais tempo e esforço, observamos que a ausência de um programa específico dificultou o manuseio dos dados, o que limitou a capacidade de alcançar outras entrevisões igualmente significativas, para além das que conseguimos alcançar.

Por todas as considerações apresentadas, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão acerca do concurso público como um instrumento de inclusão e exclusão social, para se pensar as políticas linguísticas implementadas socialmente, para se rever o papel da escola nas relações sociais e para continuar se pensando a língua como instrumento de poder e dominação. Mais que isso, esperamos que este trabalho possa contribuir para se pensar a língua como instrumento de libertação.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Daniel Moreira de. **Concursos públicos para docentes de arte em Pernambuco (2003-2013)**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2014.
- ALBRECH, Pricila Anny Tomachski. **Sentidos do trabalho para concurseiros: a busca do emprego estável como estratégia de inserção no mundo do trabalho contemporâneo**, 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística. Parte I. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23-50.
- ALTMAN, Cristina. A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988). 2ª ed. São Paulo: **Humanitas/FFLCH/USP**, [2003] 2004.
- ALTMAN, Cristina. **A guerra fria estruturalista: estudos em historiografia linguística brasileira**. São Paulo: Parábola, 2021.
- ALTMAN, Cristina. Filologia e Linguística brasileiras, mais uma vez. *In*: COELHO, Olga (Org.). **A Historiografia Linguística no Brasil (1993-2018): memórias, estudos**. São Paulo: Pontes, 2018.
- ALTMAN, Cristina. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. **Revista Todas as Letras**, São Paulo, v. 14, n. jan./jul. 2012, p. 14-37, 2012. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/4526/3488>>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- ANDRADE, Oswald de. **Obras completas**, Volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- ASSOCIAÇÃO sem fins lucrativos ou organização social? São a mesma coisa? **AMPLIAR**, 19 de outubro de 2021. Disponível em: <<https://ampliar.org.br/associacao-ou-organizacao-social/>>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- BARBOSA, Fabio Gomes. **Compreensão leitora em concurso público** 2008. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BARROS. Wellington Pacheco. **Direito administrativo: concurso público**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.
- BATISTA, Adriana Santos. **Imagens do professor de língua portuguesa em concursos públicos da Grande São Paulo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BATISTA, Lucielma de Oliveira; SANTIAGO, Tamires de Lima. Nomenclatura Gramatical Brasileira sob a perspectiva da Política Linguística. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 554–588, 2021. DOI: 10.14393/DL50-v16n2a2022-7. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/62082>>. Acesso em: 17 mai. 2022.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Introdução à Historiografia da Linguística**. São Paulo: Cortez, 2014.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. As tarefas da linguística brasileira: ciência, história e identidade social. **Revista da Abralín**, v. XVIII, n. 1, p. 2-35, 2019.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **A Linguística brasileira: percursos históricos**. São Paulo: Mackenzie, 2023.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

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

BORGES NETO, José. A naturalização da gramática tradicional e seu uso protocolar. **Texto de conferência proferida no VIII Congresso da ABRALIN**, Natal, RN, 02/02/2013. (mimeo).

BORGES NETO, José. **História da gramática**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2020. [no prelo].

BORGES NETO, José. “Letra é figura de voz”: anotações sobre as relações entre a ortografia e a fonologia. In: LEITE, Marli Quadros; HACKEROTT, Maria Mercedes Saraiva; SIQUEIRA, Cíntia Cardoso de. **Tópicos em historiografia da linguística: das práticas linguísticas à meta-historiografia**. São Paulo: Edusp, 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Imperio do Brazil de 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. [Emenda Constitucional (1969)]. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.713, de 28 de outubro de 1939. **Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis da União**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1713.htm>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 dez. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 4.430, de 30 de outubro de 1869. **Manda observar as instruções, pelas quaes se devem regular os exames de que trata o art. 112 do regulamento annexo ao Decreto n. 1331 A de 17 de Fevereiro de 1854**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4430-30-outubro-1869-553076-publicacaooriginal-70716-pe.html>>. Acesso em 20 out. 2022.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. **Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica**. [Lei Rivadávia Corrêa]. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 8.078, de 19 de agosto de 2013. Qualifica como Organização Social o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos - Cebraspe. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d8078.htm>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.647, de 2 de outubro de 1886. Determina que se executem com diversas alterações as disposições em vigor relativas aos exames geraes de preparatorios. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9647-2-outubro-1886-543421-publicacaooriginal-53702-pe.html>>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário (Programa Francisco Campos). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 21.2141, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d21241.htm>. Acesso em 23 dez. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.041, de 11 de setembro de 1892. Manda proceder nos Estados durante os meses de dezembro e janeiro proximos vindouros a exames geraes de preparatorios, de accordo com as instrucções que com este baixam. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1041-11-setembro-1892-520599-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 17 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 20.108, de 15 de junho de 1931 - Dispõe sobre o uso da ortografia simplificada do idioma nacional nas repartições públicas e nos estabelecimentos de ensino. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20108-15-junho-1931-560684-publicacaooriginal-83803-pe.html>>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear (sic) escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Lei de 4 de outubro de 1831. Dá organização ao Thesouro Publico Nacional e ás Thesourarias das Provincias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-4-10-1831.htm>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 284, de 28 de Outubro de 1936. Reajusta os quadros e os vencimentos do funcionalismo publico civil da União e estabelece diversas providencias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l284.htm>. Acesso em: 16 Jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nomenclatura Gramatical Brasileira**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi7uZGi6rb1AhXnqJUCHSXOCA4QFnoECACQAQ&url=https%3A%2F%2Fdocs.ufpr.br%2F~borges%2Fpublicacoes%2Fnotaveis%2FNGB.pdf&usg=AOvVaw3U3guiGVJf5k5VpRz9x0SU>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa (introdução) Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998.

CALVET, Louis-Jean. Nas origens da Política Linguística. *In*: CALVET, L.J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007. p. 11-36.

CARLOS JUNIOR, Luiz. A acentuação na grafia oficial. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 28-30, 2022a [1942]. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/8830>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

CARNEIRO, Marcos Antônio da Silva. **Concurso público enquanto instrumento de exercício da cidadania**: análise crítica da experiência de reestruturação das carreiras exclusivas do Estado no Fisco da Bahia. 2011. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2011.

CASTELAR, I.; VELOSO, A. W. A.; FERREIRA, R. T.; SOARES, I. Uma análise dos determinantes de desempenho em concurso público. **Economia Aplicada**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 81-98, 2010. DOI: 10.1590/S1413-80502010000100006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ecoa/article/view/1039>>. Acesso em: 24 out. 2023.

CAVALCANTI, Marilda Couto. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 7, 1986. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. *In*: Signorini & Cavalcanti (orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, p.115-126, 1998.

COELHO, Olga; HACKEROTT, Maria Mercedes Saraiva. Historiografia Linguística. *In*: GONÇALVES, Adair V.; GÓIS, Marcos Lúcio S. (orgs.). **Ciências da linguagem**: o fazer científico. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 381-407.

COELHO, Olga; NÓBREGA, Rogério; ALVES, Bruno Fochesato A técnica de mapeamento de produção linguística: exemplificação em um estudo de caso. *In*: COELHO, O. (org.). **Fontes para a historiografia linguística**: caminhos para a pesquisa documental. Campinas: Pontes, 2021. p. 13-28.

COOPER, Robert. Definition: a baker's dozen. *In*: Language planning and social change. **Cambridge University Press**: New York, 1989. p. 29-45.

COSTA, José Cícero da. **Dos Concursos Públicos e da Política de Recrutamento de Professores do Ensino Fundamental I, no Município de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. PUCSP, São Paulo, 1999.

COSTA, Joana *et al.* (2020). Heterogeneidade do diferencial salarial público-privado, **Boletim Mercado de Trabalho**, n. 68. Brasília: Ipea. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9991/1/bmt_68_Heterogeneidade_jornada.pdf. Acesso em: 07 abr. 2022.

COSTA, Frederico Lustosa da. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.42, n.5, p. 829-874, set./out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/DxgBXcJLnFHVxsqPbgCWckQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 jan. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, [S. l.], v. 32, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 20 dez. 2022.

DEOCLECIO, Carlos Eduardo; BAGNO, Marcos. Estandarização e estandardologia: notas sobre a norma linguística. Gragoatá, v. 26, n. 54, p. 139-162, 19 fev. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/46422>. Acesso em: 28 dez. 2022.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. **O concurso público**: um evento de letramento em exame. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1992. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269277>. Acesso em: 21 ago. 2020.

DE VILANOVA MONTEIRO LOPES, Tomás. Da seleção inicial dos servidores do Estado. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 5-22, 2022 [1942]. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/8704>>. Acesso em: 27 jan. 2023.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 32. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópio**, São Leopoldo. v. 4, n. 1. p. 15-26, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. O Brasil entre a norma culta e norma curta. In: Xoán Carlos Lagares e Marcos Bagno (orgs). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 259-275.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. Gramática e ensino. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 19 volume 2, p. 11-26, jul-dez, 2017.

FERRAZ, Daniel; DUBOC, Ana Paula; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Pesquisas, políticas e práticas educacionais em curso: conversa com Ana Paula Duboc e Lynn Mario Menezes de Souza sobre heterogeneidade e normatividade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/01031813815901620201013>>. Acesso em 15 ago. 2023.

FERREIRA, Marcos Paulo. **Concursos, ingresso e profissão docente: um estudo de caso dos professores de História**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FETTERMANN, O. O papel do DASP na política de aperfeiçoamento. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 2, n. 3 e 4, p. 166-170, 2022 [1948]. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/7480>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FIGUEIREDO JUNIOR, Selmo Ribeiro. **Atlas linguístico pluridimensional do português paulista**: níveis semântico-lexical e fonético-fonológico do vernáculo da região do Médio Tietê. 2018. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FONTAINHA, Fernando de Castro; GERALDO, Pedro Heitor Barros; VERONESE, Alexandre; ALVES, Camila Souza. O concurso público brasileiro e a ideologia concurseira.

Revista Jurídica da Presidência, v. 16, p. 671-702, 2015. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/11455>>. Acesso em: 27 set. 2021.

FRAGA, Pedro Henrique Bouzada. **Isonomia e concurso público**: uma abordagem de gênero. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2017.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREITAS, C. J. de. **A compreensão de texto em provas de língua portuguesa em concursos públicos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. *In*: PINSKY, Jaime Carla Bressanezi. **História da cidadania**. Jaime Carla Bassanezi Pinsky (org.). 3. ed., São Paulo: Contexto, 2005. p. 49-80.

GASPARINI, Diógenes. Concurso Público: Imposição Constitucional e Operacionalização. *In*: MOTTA, Fabrício. **Concurso Público e Constituição**. Belo Horizonte: Fórum, 2007. p. 13-72.

GERALDI, João Wanderley et al. (orgs.). **O Texto na Sala de Aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, ([1981], [1984], [1996] 2006.

GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? *In*: SILVA, Lílian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. MORTATTI, Maria do Rosário Longo (orgs.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 207-222.

GOMES, Luiz Roberto. **Políticas de seleção de professores: estudo sobre os concursos públicos para provimento de cargo de professor I da rede estadual paulista na década de 80**. Dissertação de mestrado. PUCSP, São Paulo, 1998.

GONÇALVES, Albertino. **Métodos e Técnicas de Investigação Social I**. Braga, Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais, 2004.

GREDEL, Marlene Terezinha. **Recrutamento e seleção de professores de filosofia para o ensino médio: a prova de conhecimentos específicos do concurso público de provas e títulos realizado no estado do Paraná, em 1991**. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 2000.

GUARINELO, Norberto Luiz. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. *In*: PINSKY, Jaime Carla Bressanezi. **História da cidadania**. Jaime Carla Bassanezi Pinsky (org.). 3. ed., São Paulo: Contexto, 2005. p. 29-48.

GUEIROS, Leonardo. **Da emergência à consolidação da tradição sociodiscursiva na pesquisa linguística brasileira e suas implicações para a reflexão sobre ensino de**

- língua portuguesa (1970-1999).** 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- GUEIROS, Leonardo. A reflexão sobre ensino de português na história da Linguística brasileira. 2022 (no prelo).
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo: Ed. Moderna, 2015.
- JACUMASSO, Tadinei Daniel. Fotografias da pesquisa em linguística aplicada na pós-graduação brasileira entre 2017 e 2020. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 10, n. 3, e1961, p. 1-20, set.-dez./2020. DOI: 10.22168/2237-6321-31961. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1961>>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- JOHNSON, David Cassels. **Language policy.** New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- JUNIOR, Luiz Carlos. Meu tema de sempre. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 42-43, 2022b [1942]. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/8809>>. Acesso em: 24 jan. 2023.
- KLEIMAN, Ângela. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso rumo ao debate. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. C. (orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras. 1998. p. 51-77.
- KLEIMAN, Ângela; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiante.** 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.
- KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. **Revista da ANPOLL**, n. 2, p. 45-70, 1996.
- KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas.** 5ª ed. Trad. B. V. Boeira; N. Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva, [1962], [1998], 2018.
- KUIAVA, José. O nascimento do livro: O texto na sala de aula. In: SILVA, Lílían Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. MORTATTI, Maria do Rosario Longo (orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa.** Campinas: Autores Associados, 2014. p. 61-82.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAPERRIÈRE, Anne *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos/ tradução de Ana Cristina Nasser.** 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Sociologia).
- LAUDAN, L. **O progresso e seus problemas: rumo a uma teoria do crescimento científico.** Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2011 [1978].

LEFFA, Vilson. J. Transdisciplinaridade no ensino de língua: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, 2006. p. 27-49.

LIN, Angel M. Y. Researcher positionality. *In*: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (orgs.). **Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide**. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 21-32.

LÔBO E SILVA, Flávia Rafaela. **Análise discursiva de provas de português elaboradas para concursos públicos**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2009.

MARTINO, Agnaldo Sérgio de. **Coerência e coesão na interpretação de textos em provas de concursos públicos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARIS, Mariana; VIEIRA, Francisco Eduardo. Livro didático de língua portuguesa: onde fica a gramática no reino do texto?. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 17, p. e1767, 2023. DOI: 10.14393/DLv17a2023-67. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/70156>. Acesso em: 27 dez. 2023.

MÁSCULO, José Cássio. **Concursos de professores de história da rede pública frente às práticas ao conhecimento histórico (São Paulo: 1970-1998)**. Dissertação de Mestrado. 1831, São Paulo, 2002.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Klécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, [2006], 2007. p. 207.

MENEZES DE SOUZA, Lynn. Mario Trindade; HASHIGUTI, Simone Tiemi. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. *Polifonia*, [S. l.], v. 29, n. 53, p. 149–177, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MENEZES, Vera.; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: De onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada no Brasil: uma perspectiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006a. p. 13-44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 84-105.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Pillar. (org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: *festchrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. *In*: SILVA, Lillian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. MORTATTI, Maria do Rosario Longo (orgs.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 5-28.

MOTTA, Fabrício. Concurso público e a confiança na atuação administrativa: análise dos princípios da motivação, vinculação ao Edital e publicidade. *In*: MOTTA, Fabrício. **Concurso Público e Constituição**. Belo Horizonte: Fórum, 2007. p. 139-168.

MOURA, Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de. **O trabalho com a produção do artigo científico**: implicações na construção do letramento acadêmico e da autoria. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, 2015. p. 135.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Rosane Reis de. **Concordância verbal: uma visão crítica sobre questões de concursos públicos**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. UNIC / Rio / 005 - agosto 2009[1948]. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/2decla.htm>. Acesso em: 28 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de direitos do homem e do cidadão (1789). Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 28 jun. 2020.

OSTERMANN, Ana Cristina, GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos (2012). A Linguística Aplicada que se faz 'aqui': dez anos formando doutoras e doutores. **Calidoscópico**, São Leopoldo, RS, v. 17, n. 4, p. 687-698, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/19297>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PAULA, Fraulein Vidigal de. Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.47.2007.tde-18012010-084053.

PAULA, Luzia de Fátima. O projeto do “Wanderley”: entrevista com João Wanderley Geraldi. In: SILVA, Lílían Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. MORTATTI, Maria do Rosario Longo (orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 179-206.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PINTO, Bruna de Oliveira Santos. **O fenômeno do concurso público: análise sobre o cenário contemporâneo do trabalho**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.

POLACHINI, Bruna Soares. Considerações sobre o impacto da Grammaire Générale et Raisonnée de Port-Royal (1660) no tratamento da sintaxe de gramáticas brasileiras do português do século XIX. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 39-40, p. 296-314, jul.-dez. 2010, jan.-jun. 2011.

PORTIFÓLIO, Centro brasileiro de pesquisa em avaliação e seleção e de promoção de eventos. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjMxdeR9Zb2AhVlrJUCHVNkDRoQFnoECAYQAQ&url=http%3A%2F%2Fcdn.cebraspe.org.br%2Farquivos%2Faccesso%2FPortfolio_Cebraspe_250917.pdf&usg=AOvVaw0eMpyU_CxuEdYOsyyjJepr>. s/d. Acesso em: 23 fev. 2022.

RABELO, Fernanda Lima. O DASP e o combate à ineficiência nos serviços públicos: a atuação de uma elite técnica na formação do funcionalismo público no Estado Novo (1937-1945). **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 3, n. 6, Dez. de 2011. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiu-7YpNH8AhXfppUCHULADjEQFnoECBUQAQ&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.furg.br%2Frbhes%2Farticle%2Fdownload%2F10454%2F6800%2F30630&usg=AOvVaw2kKXk7YQEymrpbV7vjD9XT>>. Acesso em: 17 dez. 2022.

RAMOS, Ana Cristina Pordeus. **Influência dos fatores socioeconômicos no desempenho dos candidatos de um concurso público**: uma análise utilizando modelos de escolha ordenada. 2007. Dissertação (Mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

RAMPTON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

RAZZINI, Márcia de Paulo Gregório. **O espelho da nação**: a Antologia nacional e o ensino de português e literatura (1838-1971). 2000. 442 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

RSP, Editor. Noticiário sobre concursos. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 93-110, 2022 [1942]. Disponível em:
<<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/8749>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

RSP, Editor. A extensão da rede dos concursos. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 51, 2022a [1942]). Disponível em:
<<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/8769>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

RSP, Editor. Notícias. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 122 - 147, 2022 [1938]. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/9678>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

RIBEIRO, Júlio. **Procellarias**. São Paulo: Cultura brasileira, [s/d] [1887], p. 85-87.

RICENTO, Thomas. Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning. **Journal of Sociolinguistics**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Tarefas da lingüística no Brasil. **Estudos Lingüísticos (Revista Brasileira de Lingüística Teórica e Aplicada)**, vol. 1, n. 1, p. 4-15. [Disponível também em PDF], 1966.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

SANTOS, Edson Segamarchi dos. **A situação funcional dos professores da rede estadual paulista**: problemas de seleção e admissão e dos concursos públicos (1976-2010). 2012. Tese. (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHIFFMAN, Harold. Language policy and linguistic culture. *In*: Ricento, Thomas (org.). **An introduction to Language policy: theory and method**. MA, USA: Blackwell, 1996. p. 111-125.

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) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

SHOHAMY, Elana. Language teachers partners in crafting educational language policies? Íkala, **Revista de Language y Cultura**, v. 14, n. 22, p. 45-67, maio-ago. 2009.

SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. A reinvenção da gramática em sala de aula. **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 105-136, 2019.

SILVA, Lílian Lopes Martins da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. MORTATTI, Maria do Rosario Longo (orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SIQUEIRA, Verônica Penteado. Fala sincronizada e expectativa semântica: um estudo sobre a interação entre a produção da fala e o nível semântico da linguagem. 2021. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, Maria del Pilar. Políticas declaradas, praticadas, e percebidas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SOUZA FILHO, Sinval Martins. A prática de análise linguística na aula de português. *In*: ASSIS, Eleone Ferraz de (org.). **Caminhos para a educação linguística**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SIQUEIRA, B. Seleção de pessoal para o SPF: a ação do DASP. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 2, n. 3 e 4, p. 170 - 172, 2022 [1948]. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/7481>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

SOUSA, Socorro Cláudia. Tavares de.; PONTE, Andrea Silva; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole B. A área de política e planejamento linguístico no cenário internacional e nacional. *In*: SOUSA, Socorro Cláudia. Tavares de.; PONTE, Andrea Silva; SOUSA-BERNINI, Emny Nicole B. (orgs.) **Fotografias na política linguística na pós-graduação no Brasil [recurso eletrônico]**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

SPOLADORE, Fernanda Ferreira. Um estudo contrastivo de línguas tupi: Araweté, Kamaiurá, Aweti e Sateré-Mawé / Fernanda Ferreira Spoladore. 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.605>>. Acesso em 05 dez. 2023.

SPOLSKY, Bernard. Towards a theory of language policy. *In: Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 01-09, 2007.

SUASSUNA, Livia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. *In: Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 11-28.

SUGIYAMA JUNIOR, Ênio. **O Ensino de linguística no Brasil (1960-2010)**: efeitos do processo de institucionalização da disciplina na configuração curricular dos cursos de Letras e Linguística. Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Linguística. Área de concentração: Semiótica e Linguística Geral. São Paulo, 2020.

SWIGGERS, Pierre. Reflections on (models for) Linguistic Historiography. *In: HULLEN, ERNER (ed.) Understanding the Historiography of Linguistics: Problems and projects*. Munster: Nodus, 1990. p. 21-34.

SWIGGERS, Pierre. La Historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. **Revista Argentina de Historiografía Lingüística**, Buenos Aires, v. 1, n. 1, 2009. p. 67-76.

SWIGGERS, Pierre. História e Historiografia da Linguística: Status, Modelos e Classificações. **Revista Eutomia** - Ano III - Volume 2 - Dezembro/2010. Tradução de Cristina Altman.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 44-45, 2013. p. 39-59.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento Sistêmico: o Novo Paradigma da Ciência**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIDAL NETO, José Borges Cardoso. **A formação do pensamento linguístico brasileiro: entre a gramática e novas possibilidades de tratamento da língua (1900-1940)**. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: movimentos de ruptura e linhas de continuidade com o paradigma tradicional de gramatização**. Tese (Doutorado em Letras). Centro de Artes de Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras/UFPE, Recife, 2015.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **Tradição gramatical: história, epistemologia e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial. 2018.

VIEIRA, Francisco Eduardo. Gramática: História, Epistemologia e Ensino. **Canal do Abralin ao vivo no YouTube**, 2020a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=m6nQm3Zceq8>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

VIEIRA, Francisco Eduardo. A sintaxe no brasil: notas historiográficas e eixos temáticos de investigação. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 64, 2020b. DOI: 10.1590/1981-5794-e12288. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/12288>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

VIEIRA, Francisco Eduardo. Tradição gramatical: história, epistemologia e ensino. In: VIEIRA, Francisco Eduardo; BAGNO, Marcos. (orgs.). **História das Línguas, histórias da Linguística**: homenagem a Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2020c. p. 84-124.

VIEIRA, Francisco Eduardo; GUEIROS, Leonardo. Da gramática tradicional à tradição sociodiscursiva na reflexão sobre o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa; BATISTA, Ronaldo de Oliveira (orgs.). **Questões em Historiografia da Linguística** (textos em homenagem a Cristina Altman), 2020.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. "Prática de análise linguística sem ensino de gramática?", p. 299 -318. In: **Gelne 40 anos**. São Paulo: Blucher, 2019b.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. Gramática do português brasileiro escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para a comunicação**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

WOOLARD, Kathryn Ann. Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. In: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (orgs.). **Language Ideologies**: practice and theory. New York: Oxford, 1998. p. 3-50.

WOOLARD, Kathryn Ann. Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. In: *Ideologías lingüísticas práctica y teoría*. Eds. Bambi Schieffelin, Kathryn Woolard y Paul Kroskrity. Madrid: Catarata, 2012, p. 19-71.

ANEXOS

ANEXO 1: Fichas individuais dos certames investigados (2010-2019)

Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1YXDP_UGUGRqNx5jouB9RySIKxv102SYS/edit>

ANEXO 2: Questões objetivas de nível superior

Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/14uNXowBvwrgXkR1eW3wo2uHW0NWn8vRs/view>>

ANEXO 3: Questões objetivas de nível médio

Disponível em:

<<https://docs.google.com/document/d/19nEwvyjvQyJ9VYmSQmwRFXCv5wXxhIEh/edit>>