



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Evânia Maria Ferreira do Nascimento

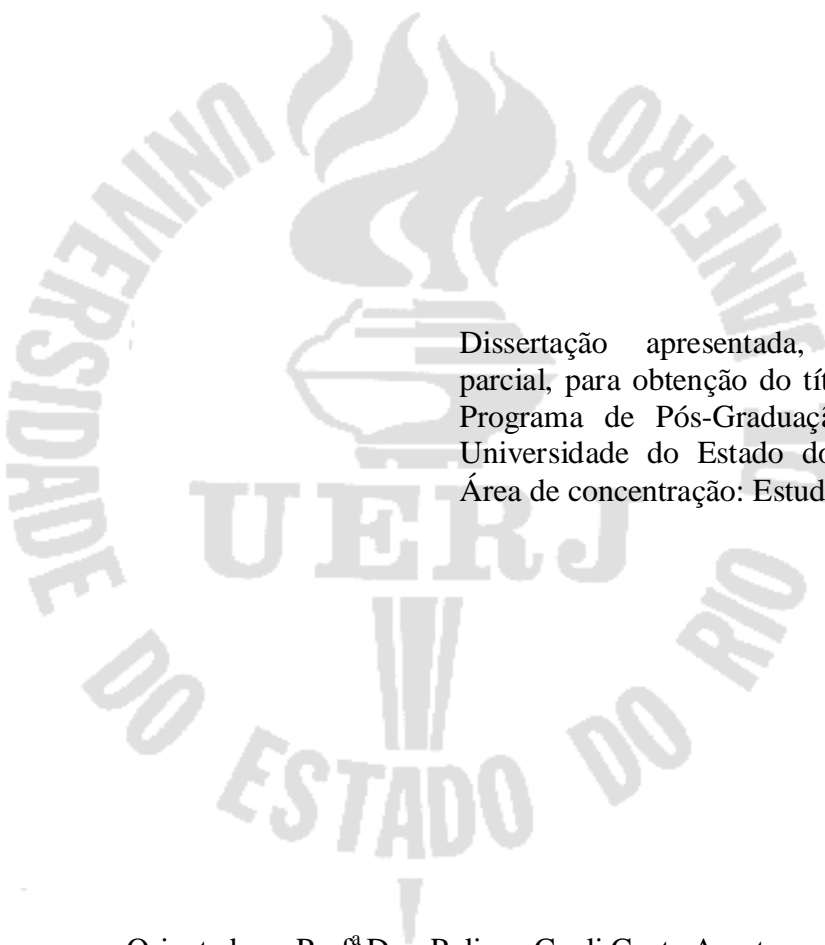
**Análise de provas de concursos para professor de espanhol: um olhar  
discursivo sobre textos e questões**

Rio de Janeiro

2019

Evânia Maria Ferreira do Nascimento

**Análise de provas de concursos para professor de espanhol: um olhar discursivo sobre  
textos e questões**



Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Poliana Coeli Costa Arantes

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

N244 Nascimento, Evânia Maria Ferreira do.  
Análise de provas de concursos para professor de espanhol: um olhar discursivo sobre textos e questões / Evânia Maria Ferreira do Nascimento. - 2019.  
140 f.:il.

Orientadora: Poliana Coeli Costa Arantes  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Serviço público - Concursos – Teses. 2. Professores de espanhol – Concursos – Teses. 3. Língua espanhola – Estudo e ensino – Teses. 4. Análise do discurso – Teses. 5. Linguística de corpus – Teses. I. Arantes, Poliana Coeli Costa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.0(079.1):82.085

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Evânia Maria Ferreira do Nascimento

**Análise de provas de concursos para professor de espanhol: um olhar discursivo sobre textos e questões**

Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2019.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Poliana Coeli Costa Arantes (Orientadora)  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Janaína da Silva Cardoso  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Dayala Paiva de Medeiros Vargens  
Universidade Federal Fluminense – UFF

Rio de Janeiro

2019

## DEDICATÓRIA

À memória de minha querida amiga Livia de Sant'Ana Mendes.

## AGRADECIMENTOS

É com uma dose extrema de emotividade que começo a escrever estes agradecimentos. Ponho-me a refletir: se tenho algo a agradecer, é porque eventos positivos aconteceram. E houve, sim, muitas coisas boas nesses quase vinte e quatro meses. Entretanto, só podemos ter a certeza de que foram boas quando estamos a esta altura: escrevendo para agradecer, quando já passou o ‘olho do furacão’ das inúmeras tempestades que enfrentamos pelo caminho.

Obrigada, Senhor Jesus, pois és o autor e consumidor da minha vida; obrigada por ter me dado saúde e por ter me capacitado para chegar aonde eu não acreditava que fosse capaz.

Deus nos dá o que precisamos, o que nem sempre coincide com o que merecemos. Eu precisava de uma pessoa como você, professora Poliana Arantes. Por isso, agradeço muito por nosso encontro e por você ter me escolhido como orientanda, embora, muito provavelmente, eu não merecesse. Confesso que, apreensiva por saber quem era minha orientadora e como procedia, perguntei a uma pessoa que me deu como resposta a seguinte metáfora: ‘ela é uma mãe, mas que faz a gente comer legumes’. Se havia algo de amargo ou qualquer coisa de sua conduta que em nós pudesse provocar ‘cara feia’, proposto pelo adversativo ‘mas’, não alcancei o sentido da metáfora até hoje. Só conheci a parte mais delicada, carinhosa, gentil, solícita da mãe, que deixará de ser uma metáfora em breve. Vem, Bernardo! Você já é muito amado!

Obrigada, profe. Você sabe exatamente como promover e manter a motivação de um aluno, valorizando-o, pois ainda que nem tudo vá bem, você encontra algum motivo para elogiar! Há pessoas, professores e... existe você, que inspira muita gente, inclusive a mim, pois na vida sempre há exemplos que queremos imitar ou rejeitar. Eu gostaria de ser para meus alunos um pouquinho do que você foi para mim.

Não poderia deixar de mencionar um agradecimento especial à professora e amiga de muitas horas Viviane Antunes pela ajuda com os gráficos, pelo compartilhamento de possibilidades de temas a serem desenvolvidos, pelas orientações sobre como fazer uma boa prova de seleção para o mestrado, **dominando o gênero** mas, sobretudo, agradeço por ter, generosamente, acreditado em meu potencial, a despeito de tantas limitações que sei que possuo. Sem o seu incentivo e direcionamento, certamente, eu não teria encontrado a placa para seguir em direção à continuidade nos estudos. Obrigada, querida Vivi!

Agradeço à minha mãezinha. Falar de mãe é complicado, pois elas, mesmo a distância, nos transmitem uma sensação inexplicável de amor, de proteção... e de medo de perdê-las.

Obrigada, mãe, por ter me incentivado a prosseguir, mesmo sem ter a real dimensão do sentido de tudo o que eu venho buscando. Ainda que sua origem humilde e grau de instrução modesto não lhe permitam compreender o que é ‘esse negócio de mestrado’, eu me orgulho muitíssimo de ser sua filha, porque ser quem você é já basta para eu te amar. Obrigada por ter cuidado de um dos meus bens mais preciosos, que é minha filha.

E falando nela, agradeço também à Letícia por (mais ou menos) compreender minhas ausências, proibições de ligar a TV da sala, impossibilidades de estar em outros espaços, senão diante da tela do computador “fazendo o negócio do mestrado”. Agradeço pela sua presença e companhia em tempos sombrios de decepção e angústia. Os dias com você são mais alegres!

Agradeço a uma amiga, companheira de UERJ, muito especial, Jakeline Fena, pelo carinho, pelas orações, pelas trocas de conhecimento, pelas conversas que me levantaram o ânimo e contribuíram para a construção da Evânia pós-junho de 2017.

Agradeço a todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Letras/UERJ, em especial à professora Ângela Baalbaki, ao professor Décio Rocha, ao professor Bruno Deusdará, pois seguramente tiveram participação significativa ao longo do processo da elaboração desta dissertação.

Devo agradecimentos especiais às professoras Janaína Cardoso e Dayala Vargens, membros da banca examinadora que demonstraram extremo cuidado na leitura do trabalho e na sugestão de possibilidades outras que enriqueceram consideravelmente o prosseguimento da escrita desta pesquisa.

De igual modo, quero agradecer ao professor Rodrigo Campos, à professora Maria Carmem Del Daher, à professora Luciana Freitas pela disponibilidade e liberalidade em me auxiliar quando solicitei materiais de estudo.

Enfim, agradeço também a todos os colegas com quem troquei experiências, e aos companheiros de grupo de pesquisa, porque juntos construímos possibilidades de investigação. Sinto-me orgulhosa por fazer parte desse Programa que estimula debates e promove nossa inscrição como sujeitos solidários na construção do conhecimento.

## RESUMO

NASCIMENTO, Evânia Maria Ferreira do. *Análise de provas de concursos para professor de espanhol: um olhar discursivo sobre textos e questões*. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Este trabalho tem como objetivo analisar questões de espanhol de provas de concursos para professor da educação básica pública com o propósito de identificar quais conhecimentos são privilegiados e quais são apagados nessas questões. Tais saberes revelam a concepção de língua e ensino presente nas provas dos concursos selecionados. Com o embasamento teórico oriundo da Análise do Discurso de linha francesa (MAINGUENEAU, 2006; 2002) e da concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2004; 1992), a investigação pautou-se, mais particularmente para realização da análise, nos conceitos de gêneros do discurso e polifonia (BAKHTIN, 1992; 1981) e nas formulações de Orlandi (1999) para conceituar texto e leitura dentro de uma perspectiva discursiva. Para compor nosso *corpus*, foram selecionadas três provas de concursos públicos organizados pela CEPERJ, a saber: município de São Gonçalo (2007), Mesquita (2010) e Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (2015), das quais analisaram-se as questões relativas aos conhecimentos específicos. As conclusões da análise apontam para a ausência de conhecimentos relativos à prática docente e para uma proposta de estudo da língua baseada em palavras descontextualizadas e na nomenclatura gramatical, fundamentada na estrutura abstrata do sistema linguístico.

Palavras-chave: Concurso público. Ensino. Língua estrangeira.



## RESUMEN

NASCIMENTO, Evânia Maria Ferreira do. *Análisis de pruebas de oposiciones para profesor de español: una mirada discursiva sobre textos y cuestiones*. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta investigación tiene como objetivo analizar cuestiones de español de pruebas de oposiciones para profesor de la enseñanza básica pública con el propósito de identificar cuáles conocimientos son privilegiados y cuáles son borrados en dichas cuestiones. Tales saberes revelan la concepción de lengua y enseñanza presente en las pruebas de las oposiciones seleccionadas. Con la base teórica oriunda del Análisis del Discurso de línea francesa (MAINGUENEAU, 2006; 2002) y de la concepción dialógica del lenguaje (BAKHTIN, 2004; 1992), la investigación se apoyó, de modo particular para la realización del análisis, en los conceptos de géneros del discurso y polifonía (BAKHTIN, 1992; 1981) y en las formulaciones de Orlandi (1999), para definir el concepto de texto y lectura en una perspectiva discursiva. Para componer nuestro *corpus*, se seleccionaron tres pruebas de oposiciones públicas organizadas por la CEPERJ, que son: municipio de São Gonçalo (2007), Mesquita (2010) y Secretaria de Estado de Educação de Rio de Janeiro (2015), de las cuales se analizaron las cuestiones relativas a los conocimientos específicos. Las conclusiones del análisis apuntan para la ausencia de conocimientos relativos a la práctica docente y para una propuesta de estudio de la lengua basada en palabras fuera de su contexto y en la nomenclatura gramatical, fundamentada en la estructura abstracta del sistema lingüístico.

Palabras-clave: Oposición pública. Enseñanza. Lengua extranjera.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Gramática Contrastiva – Exemplo .....	74
Gráfico 2 –	Tipo de conhecimento mobilizado nas questões – exemplo P3 ..	75
Gráfico 3 –	Gramática Contrastiva .....	77
Gráfico 4 –	Morfologia .....	80
Gráfico 5 –	Ortografia .....	82
Gráfico 6 –	Referenciação .....	85
Gráfico 7 –	Significado de palavra/expressão .....	87
Gráfico 8 –	Tipo de conhecimento mobilizado nas questões – P 1 .....	102
Gráfico 9 –	Tipo de conhecimento mobilizado nas questões – P 2 .....	103
Gráfico 10 –	Tipo de conhecimento mobilizado nas questões – P 3 .....	103

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Classificação das Questões – P1 – Exemplo .....	71
Quadro 2 –	Classificação das Questões – P1 – Exemplo reformulado ..	71
Quadro 3 –	Classificação das questões - P 1 .....	122
Quadro 4 –	Classificação das questões - P 2 .....	125
Quadro 5 –	Classificação das questões - P 3 .....	128
Quadro 6 –	Material coletado .....	132

## SUMÁRIO

	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	12
1	<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	22
1.1	<b>Contribuição de estudos recentes</b> .....	22
2	<b>UM SUPORTE DISCURSIVO</b> .....	29
2.1	<b>Dialogismo e gêneros do discurso</b> .....	29
2.2	<b>A Prova como gênero</b> .....	33
2.3	<b>Relação entre texto, leitura e metodologias de ensino</b> .....	40
2.4	<b>Breve trajetória do ensino de espanhol como língua estrangeira – o não-lugar do espanhol na EB brasileira</b> .....	49
2.4.1	<u>O lugar atual do ensino de espanhol como língua estrangeira</u> .....	54
3	<b>ETAPAS METODOLÓGICAS</b> .....	62
3.1	<b>Contextualização do objeto de pesquisa</b> .....	62
3.2	<b>Objetivos da pesquisa</b> .....	63
3.2.1	<u>Objetivo geral</u> .....	63
3.2.2	<u>Objetivos específicos</u> .....	64
3.3	<b>Seleção e descrição do <i>corpus</i></b> .....	64
3.3.1	<u>Sobre o concurso do município de São Gonçalo</u> .....	65
3.3.2	<u>Sobre o concurso do município de Mesquita</u> .....	66
3.3.3	<u>Sobre o concurso da SEEDUC</u> .....	67
3.4	<b>Procedimentos de análise</b> .....	69
4	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	76
4.1	<b>Gramática Contrastiva</b> .....	76
4.2	<b>Morfologia</b> .....	79
4.3	<b>Ortografia</b> .....	81
4.4	<b>Referenciação</b> .....	84
4.5	<b>Significação de palavra/expressão</b> .....	86
4.6	<b>Análise dos textos das/nas provas</b> .....	91
4.6.1	<u>Especificidades dos textos da prova de São Gonçalo</u> .....	95
4.6.2	<u>Especificidades dos textos da prova de Mesquita</u> .....	98
4.6.3	<u>Especificidades dos textos da prova da SEEDUC</u> .....	101
4.7	<b>A relação entre os saberes presentes nas provas e a construção da imagem ideal de professor de espanhol da EB pública</b> .....	102
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	114

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	118
<b>ANEXO A</b> – Quadro 3 - Classificação das questões - P 1 .....	122
<b>ANEXO B</b> - Quadro 4 - Classificação das questões - P 2 .....	125
<b>ANEXO C</b> - Quadro 5 - Classificação das questões - P 3 .....	128
<b>ANEXO D</b> – Material coletado .....	132
<b>ANEXO E</b> – Textos das provas analisadas .....	133

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesta introdução, nossa intenção é reproduzir parte da trajetória que originou o projeto da presente pesquisa. Para isso, falamos um pouco sobre a história de sua construção, descrevendo e contextualizando o objeto de pesquisa, justificamos o recorte do *corpus* selecionado, apresentamos nossos objetivos e as etapas que organizam o trabalho.

A conclusão de meu primeiro curso de nível superior deu-se em 2004, na UERJ, em Letras, com habilitação em Português-Literaturas. Apesar de sentir-me realizada por conquistar um diploma de graduação, fato inédito até então em minha família, considerava minha atuação profissional limitada, por isso sempre desejei uma licenciatura em uma língua estrangeira (doravante LE).

O término da graduação coincidiu com a finalização de um curso livre de inglês, o que me motivou a participar de um processo seletivo de aproveitamento de estudos, na própria UERJ, para cursar a sonhada habilitação em Letras-inglês. Infelizmente, minha tentativa não foi bem sucedida em função do número limitado de vagas: havia 3 disponíveis e eu fiquei na 6ª posição.

Iniciei minha vida profissional antes mesmo de terminar a graduação, em 2003, ministrando aulas de português, literaturas e redação. Em 2006, entrei para o magistério estadual, em decorrência do concurso realizado em fins de 2004. Desde então, conciliava trabalho, maternidade e formação continuada, com cursos de especialização *lato sensu*. Quando minha filha fez 6 anos, senti que podia ausentar-me um pouco mais de sua presença e decidi que era hora de tentar novamente realizar meu desejo de ter uma segunda habilitação em Letras.

Inscrevi-me no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2010, fiz a prova e obtive aprovação para duas universidades, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A distância e a facilidade para o deslocamento foram fatores decisivos para a escolha do curso. Como moradora da Baixada Fluminense, optei pelo *campus* de Nova Iguaçu da UFRRJ, que só oferecia a habilitação em espanhol.

Comecei esta segunda formação na UFRRJ sem saber pronunciar adequadamente uma palavra sequer em espanhol. Busquei cursos oferecidos pela própria universidade para aprender, a partir do básico, este novo idioma que a cada dia me encantava mais. A nova graduação, 7 anos depois de concluída a primeira, apresentava-se com uma cara totalmente nova, afinal a universidade era outra, os professores e a abordagem também.

Ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID)<sup>1</sup>, onde os licenciandos podiam ter contato com a prática, em sala de aula, dos professores das respectivas disciplinas. Foi nesse período de vivências pibidianas que começaram a surgir minhas principais angústias relacionadas à prática do professor de espanhol da Educação Básica (doravante EB) o que, posteriormente, provocou meu interesse por conhecer um pouco mais sobre o processo que seleciona esse profissional.

Particpei de dois subprojetos no PIBID<sup>2</sup>, durante a época compreendida entre agosto de 2012 e outubro de 2014, em duas escolas estaduais parceiras do projeto. A atuação das diferentes professoras de espanhol, regentes da disciplina nas escolas parceiras (professoras-supervisoras), sempre me fez refletir sobre o que era ensinar espanhol na EB, já que minha experiência ainda era limitada ao trabalho com língua portuguesa.

As professoras-supervisoras do primeiro subprojeto demonstravam uma visão fragmentada e abstrata de língua, baseada na estrutura formadora do sistema linguístico, pois sempre traziam para suas aulas listas de palavras (numerais, cores, adjetivos, partes do corpo humano em espanhol, etc.) e exercícios para completar lacunas, por exemplo. Embora discordasse da abordagem de suas aulas, eu me questionava se outro modo de ensinar era possível, com apenas 1 aula (de 50 minutos) semanal em cada turma de ensino médio, e sem acesso a nenhum tipo de material de apoio (livro didático, cópias de folhas avulsas, etc.).

A atuação da professora-supervisora do segundo subprojeto era um pouco mais voltada para o trabalho com textos e projetos relacionados à cultura, interdisciplinaridade, em suas turmas de ensino fundamental de segundo segmento. Sua realidade, contudo, era diferente: em sua escola, o espanhol era a LE moderna oferecida como obrigatória no ensino fundamental, como legitimava a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) vigente. Logo, os professores de espanhol do ensino fundamental dispunham de 2 aulas (de 50 minutos cada) semanais em cada turma para desenvolver o trabalho com a língua.

Antes mesmo da minha passagem pelo PIBID, surgiu uma provocação inicial quanto à seleção de professores de LE para atuação na EB no Congresso Brasileiro de Professores de

---

<sup>1</sup> O programa viabiliza a aproximação física entre escola e universidade, com a presença constante dos licenciandos no ambiente escolar. Com isso, promove a articulação da formação dos graduandos com o processo de formação continuada dos docentes das escolas parceiras. Dados obtidos por meio do site: <<http://pibidinstitucional.wixsite.com/ufrj/o-projeto>>. Acesso em: 30 Jan. 2018.

<sup>2</sup> O primeiro subprojeto intitulava-se *Ensino/aprendizagem de língua através de textos: cultura, identidade cultural e contemporaneidade*, sob a coordenação da Professora Dr<sup>a</sup> Sara Araújo Brito Fazolo. O título do segundo subprojeto era *Discurso Linguístico-Intercultural nas aulas de E/LE a partir do uso das TICs: Compreensão e produção escrita*, sob a coordenação das Professoras Dr<sup>a</sup> Débora Ribeiro Zoletti, Dr<sup>a</sup> Maristela Pinto e Dr<sup>a</sup> Viviane Conceição Antunes.

Espanhol (CBPE), realizado na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2011. Na ocasião, assisti a uma comunicação ministrada pela professora Maria Cristina Giorgi, que falava sobre a temática de sua dissertação de mestrado<sup>3</sup>. Na apresentação de parte da análise realizada em seu trabalho, uma pergunta em especial provocou meu interesse: “quais saberes são privilegiados no processo de seleção para o magistério?” (GIORGI, 2005).

As discussões expostas no evento apenas chamaram minha atenção neste primeiro momento. Mas, no período em que fiz parte do PIBID, tomaram forma porque pude associá-las à prática desenvolvida pelas professoras com quem realizava minha iniciação à docência em espanhol.

Alguns questionamentos sobrevieram e passei a me perguntar acerca do processo de seleção dessas professoras, cujo trabalho com ensino de língua apresentava, em alguma medida, algumas diferenças. As provas a que se submeteram, no concurso para a carreira do magistério público estadual, poderiam ter interferido no tipo de profissional que fora selecionado? A atuação em sala de aula deveria seguir a mesma abordagem da prova que esses professores e professoras fizeram? Todos os professores e professoras teriam feito o mesmo tipo de prova? Por que a atuação poderia ser tão diferente se haviam passado pelo mesmo processo de seleção para atuar em escolas públicas estaduais?

Como acredito que a formação contínua do profissional da educação é ferramenta essencial para se oferecer formação de qualidade aos alunos, em 2015, iniciei uma especialização *lato sensu* na UERJ, agora voltada ao ensino da leitura em espanhol. Na especialização em leitura instrumental em língua espanhola, tive um contato mais aprofundado com a Análise do Discurso (doravante AD) de base enunciativa, em cuja teoria me apoiei para a construção da monografia de final de curso e cujos conceitos já havia estudado na segunda graduação.

Durante a construção desse trabalho monográfico, mergulhei em conceitos como o de dialogismo e de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992 e MAINGUENEAU, 2002) essenciais, a meu ver, para o desenvolvimento do trabalho com ensino de línguas. Acredito que durante esse período, pude constituir uma visão de língua na qual acredito e que já vinha pesquisando desde a monografia produzida ao final da graduação em língua espanhola.

Segundo Bakhtin (2004, p. 93), a língua, “como sistema objetivo de formas normativas e intocáveis”, não passa de mera abstração. Nesse sentido, a base teórica à qual nos associamos neste trabalho, no que se refere aos estudos da linguagem, relaciona-se com

---

<sup>3</sup> GIORGI, M. C. *Seleção docente: perfil de professor e saberes privilegiados pelo trabalho*. Dissertação de mestrado, 2005, UERJ.



uma compreensão de língua que privilegie, mais que o domínio do sistema como estrutura isolada, o uso que o falante faz dessa língua, em sua prática social e cotidiana, e todos os aspectos socioculturais que envolvem esse sujeito: o contexto comunicativo, o gênero discursivo, o momento sócio-histórico, etc. A abordagem da língua a partir da situação concreta de uso, acrescenta Daher (2006), não separa o linguístico do extralinguístico, mas os considera como construtores de sentido no discurso.

Isso difere de uma noção voltada para o estudo do léxico de um idioma - quando utilizado como pano de fundo para um pretense estudo de texto - que privilegia o ensino de lista de palavras isoladas, o que demanda a simples decodificação linguística. Estamos de acordo, portanto, com Arantes (2016, p. 1204), quando afirma que nunca ensinamos apenas números ou palavras que nomeiem objetos, mas sempre palavras que estão situadas em um contexto e que, por isso, “contribuem para compreender o modo de organização social de cada comunidade”.

Diante disso, na perspectiva de Bakhtin (1992, p.271), não há compreensão que dependa da mera decodificação dos sinais linguísticos, porque toda compreensão situada é “ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta”. Nesse sentido, a concepção de língua como decodificação reside numa visão improdutiva e instrumental, descaracterizando-a como produtora de enunciados, textos e discursos inerentes ao sujeito na aquisição de uma língua. Nas palavras de Arantes (2016, p.1202)

a aquisição de uma língua supõe a inscrição do falante numa comunidade de produção/circulação de textos que [...] representa uma crítica fundamental às perspectivas excessivamente instrumentais da linguagem.

Em algum momento da história do ensino de línguas, a abordagem voltada exclusivamente à gramática e à tradução teve seu lugar; entretanto, passado este período, esta não pode ser a única visão possível sobre tal aspecto. As palavras são combinadas em situações reais de uso da língua e desse uso resultam os textos e o discurso.

Seguindo com o percurso das motivações que originaram esta pesquisa, além da citada experiência de observação e intervenção no PIBID, dos estudos relacionados ao ensino de língua tanto na graduação quanto na pós-graduação, em 2016, inscrevi-me para o concurso do magistério do município de Mesquita. Meu interesse baseava-se realmente na aprovação e possível investidura no cargo de professora de espanhol da rede daquele município.

Ao participar dessa experiência de avaliação como candidata efetiva ao cargo, pus-me a refletir sobre as questões de conhecimentos específicos da prova. Muitas dessas perguntas relacionavam-se à tradução de palavras e/ou expressões que ora estavam presentes no texto,

ora eram citadas de forma aleatória. A partir dessa experiência, tive a certeza do tema que ambicionava desenvolver: um estudo investigativo sobre os saberes privilegiados em provas que visam a selecionar professores de espanhol para atuar na EB; sobre o perfil idealizado de professor projetado pela banca quando da elaboração dessas questões; e mais, levantar hipóteses sobre a atuação, em sala de aula, dos candidatos aprovados nesse tipo de seleção.

Como já mencionado, minha visão de ensino de língua foi se estabelecendo e se solidificando a partir do acesso a teorias de base discursiva, o que foi primordial para o aperfeiçoamento do meu trabalho tanto com língua espanhola quanto com língua materna. Desde 2015, atuo com ensino de língua espanhola em um curso preparatório para o vestibular e para o ENEM. Isso motivou minha escolha para o tema da monografia da especialização em leitura, concluída em 2016.

No trabalho intitulado “Interação leitor-texto em questões de espanhol do ENEM: análise da compreensão leitora”<sup>4</sup>, verificamos a natureza pragmático-discursiva das questões propostas pelo ENEM que, segundo nossa análise, priorizam os gêneros do discurso e uma temática interdisciplinar. Entre os saberes privilegiados nas perguntas analisadas, não se contam os critérios descritivos ou classificatórios da LE, em sua perspectiva normativa.

Nossa pesquisa revelou a necessidade de se trabalhar a língua em uma acepção mais ampla, que privilegie análise e reflexão de temas de interesse social, sob o viés das práticas discursivas - e não classificação de itens gramaticais -, além de abordar a questão dos gêneros do discurso como um dos eixos da compreensão leitora, necessária para responder as questões de acordo com um gabarito pré-estabelecido.

Esse último trabalho acadêmico também contribuiu para aumentar minha curiosidade (e angústia) sobre a seleção dos professores de espanhol que contribuirão para a formação do aluno que poderá precisar, ao final da EB, submeter-se à prova do ENEM, alvo da análise realizada na citada monografia.

A partir dos resultados sucintamente mencionados, acerca do ensino/aprendizagem do espanhol para a realização dessas questões do ENEM, e de minha participação como candidata ao concurso público para o magistério de Mesquita, questionamos, neste trabalho, uma seleção de professores que requer, quase exclusivamente, conhecimentos de natureza gramático-descritiva e normativa.

---

<sup>4</sup> NASCIMENTO, E. M. F.; PEREIRA, L. L. *Interação leitor-texto em questões de espanhol do ENEM: análise da compreensão leitora*, monografia de final de curso de especialização, apresentada à banca do Setor de língua espanhola/Instituto de Letras – Português-Espanhol, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Talita de Assis Barreto, 2016/2, UERJ.

Defendemos, como hipótese, que esse tipo de seleção estabelece como pressuposto que tais saberes serão transmitidos aos alunos das redes estadual e municipal de ensino, uma vez que os concursos públicos, segundo Daher (*et al*, 2009, p. 79/80),

mais do que funcionar como modelos, têm seus conteúdos programáticos seguidos pelos professores que se submetem a exame; instituem-se como referência na formação universitária; e normatizam as atividades docentes nas escolas públicas (...).

Tal argumento é confirmado por Seganfredo (2006, p. 31), ao afirmar que “O programa de ensino é rijo e desconsidera a ação dos envolvidos no processo pedagógico”. Ou seja, os concursos públicos, em alguns casos, assumem um lugar privilegiado do qual emanam paradigmas a serem seguidos, em termos de visões de língua e de ensino, independentemente da realidade local a que as provas se destinaram, encontrando ressonância nos programas escolares de ensino que, por vezes, também se mostram rígidos e desatualizados.

Em relação ao ensino/aprendizagem de LE, no contexto escolar, consideramos ainda que a abordagem normativa de língua não é suficiente para ajudar o aluno a construir, acerca dos textos, uma perspectiva crítico-reflexiva que o auxilie a usar a língua de forma efetiva, no contexto social, e produzir os sentidos esperados seja para se comunicar na LE, seja para compreender textos escritos, ou para realizar a prova do ENEM com eficácia.

Esta pesquisa originou-se, portanto, de uma sucessão de eventos: minha entrada no curso de Letras-Espanhol da UFRRJ, minha estada no PIBID, o contato com a pesquisa da professora Maria Cristina Giorgi (2005), minha atuação como professora de espanhol e minha participação como candidata no concurso para o magistério do município de Mesquita.

Nosso interesse em analisar os exames<sup>5</sup> que selecionam o professor de espanhol para a EB justifica-se por considerarmos importante conhecer o perfil idealizado desses professores, para saber se esse perfil concorrerá para um ensino de LE capaz de oferecer aos sujeitos atendidos uma formação que desenvolva sua autonomia e criticidade. Entendemos que as demandas dos sujeitos em formação na EB vão além de processos seletivos e que a contribuição do ensino/aprendizagem de uma LE é muito mais abrangente.

Nesse sentido, acreditamos que o ensino/aprendizagem de LE oportuniza a formação integral do educando, auxiliando na constituição de sua identidade, pois o contato com o *outro* permite identificar, respeitar e valorizar as diferenças. Isso concorre para o exercício da cidadania, porque contribui para a construção de um indivíduo consciente de seu papel no

---

<sup>5</sup> Esclarecemos ao leitor que, neste trabalho, utilizamos as palavras ‘prova’ e ‘exame’ como sinônimos.

meio em que está inserido, permitindo que se reconheça como agente transformador em (e de) uma sociedade.

Recuperamos, portanto, os argumentos de Oliveira (2011, p.87) em favor de uma “educação linguística para a formação de cidadãos engajados e cientes de seus direitos a uma vida mais digna”. O autor destaca que a oferta de LE, além de atender as necessidades do mercado de trabalho e pautar-se no contexto sociocultural, deve contemplar os projetos e aspirações pessoais do sujeito, oferecendo uma gama mais ampla de oportunidades de aprendizagem e criando “contextos múltiplos de interação com a linguagem que permitam o desenvolvimento dos letramentos exigidos pelo mundo extraescolar e pelos projetos dos educandos” (OLIVEIRA, 2011, p. 88).

Todo o exposto estabelece, de um lado, a relevância do trabalho do professor e, de outro, o pressuposto de uma abordagem de língua voltada, predominantemente, para o léxico por parte de docentes selecionados a partir de uma prova que prioriza tais saberes. Essa concepção contraria orientações presentes em documentos que apresentam diretrizes para a EB brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)<sup>6</sup> e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006)<sup>7</sup>, por exemplo.

Esses documentos são o resultado dos avanços conquistados no âmbito do ensino de línguas, promovidos pelas inúmeras pesquisas realizadas ao longo de décadas na academia e que dialogam com a realidade escolar, como as concepções da Linguística Aplicada que, como ciência social, focaliza problemas do mundo real, incluindo o ensino/aprendizagem de LE<sup>8</sup>.

Contudo, harmonizamo-nos com Oliveira (2011, p. 82), quando aponta que os PCNs apenas “descrevem e prescrevem o estágio ideal do sistema de educação pelo qual ainda ansiamos”. Reconhecemos seu valor, mas é necessário admitir também o hiato existente entre “a educação idealizada pelos especialistas e a escola vivenciada pelos educandos brasileiros”

---

<sup>6</sup> Os PCNs “constituem uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

<sup>7</sup> As OCEM têm como objetivo trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam [...] agregar elementos de apoio à proposta de trabalho do professor, contribuindo para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2019.

<sup>8</sup> A respeito dos estudos em Linguística aplicada, há um extenso histórico de trabalhos publicados. Sugerimos cf., por exemplo, Maria Antonieta Alba Celani (2000, 1998, 1992), Luis Paulo da Moita Lopes (2006, 1996, 1995), Roxane Rojo (2017).

(OLIVEIRA, 2011, p. 82), posto que a realidade do ensino de línguas, no Brasil, ainda é carente de implementação de políticas eficientes para sua efetiva promoção.

Tanto os PCNs (BRASIL, 1998) quanto as OCEM (BRASIL, 2006) propõem que o trabalho realizado na EB, em todos os componentes curriculares, privilegie análise e reflexão de temas de interesse social, o que contribui para a constituição da criticidade do indivíduo. Embora ainda apenas idealizada, pensamos que toda essa formação não se dará, nas aulas de línguas, com o estudo do reconhecimento e classificação de regras gramaticais.

Neste trabalho, nosso olhar esteve voltado para analisar as questões e os textos constantes da seção ‘conhecimentos específicos de espanhol’ de três provas organizadas pela mesma instituição, a CEPERJ<sup>9</sup>. Nossa fundamentação teórica baseia-se nos pressupostos da AD, representados, neste estudo, principalmente por Bakhtin (2004; 1992) e Maingueneau (2006; 2002). Ao analisar mais de uma prova para o mesmo cargo, para esferas e municípios diferentes, buscávamos investigar se havia algum tipo de padronização no tipo de questão presente nos exames, identificando as semelhanças e possíveis diferenças. Como o público-alvo dos professores aprovados também é diferente de acordo com o concurso a que se submeteu (alunos de ensino fundamental e médio), almejávamos detectar se esse público tinha alguma relevância para efeito de elaboração das questões das provas dos concursos. Os professores dos municípios atuam somente com o ensino fundamental; já os do estado podem trabalhar com o ensino fundamental e médio.

Diante do mencionado, chegamos à formulação das nossas perguntas de pesquisa:

- que saberes são privilegiados e quais são apagados nas questões de conhecimentos específicos das provas de concurso público para professor de espanhol?
- que imagem de candidato ideal se produz na medida em que se elabora uma seleção focada em determinados conteúdos?
- que hipótese pode-se levantar sobre a expectativa de atuação pedagógica do professor, aprovado no concurso?

Essas perguntas deram origem ao nosso objetivo principal de pesquisa: identificar quais saberes são privilegiados e quais são apagados nas questões de espanhol das provas para seleção de professor da EB para o magistério público. E aos objetivos específicos: i) analisar que efeitos pode provocar a presença ou ausência de determinado tipo de conhecimento

---

<sup>9</sup> Fundação CEPERJ – Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro. Instituição criada pela Lei nº 5.420, de 31 de março de 2009 sucedeu a antiga FESP-RJ e tem como objetivo oferecer educação continuada dirigida aos profissionais que querem progredir e na organização de concursos públicos de pequeno, médio e grande portes. Dados obtidos em site disponível em: <<http://www.ceperj.rj.gov.br/int/historico.html>>. Acesso em 1 fev. 2018.

exigido nas provas; ii) identificar e analisar, a partir desses saberes e efeitos, que imagem de professor se idealiza por meio da visão de língua presente nas questões, levantando hipóteses sobre os possíveis caminhos de atuação pedagógica do professor, considerado apto nessas seleções.

Salientamos que, neste trabalho, mais que estabelecer respostas às perguntas elencadas, buscamos promover reflexões, principalmente, sobre a imagem de professor ideal construída nas provas de concurso para o magistério público de espanhol, por meio da investigação das questões de conhecimento específico. Uma vez que não nos dedicamos a examinar o trabalho em campo do professor de espanhol da EB pública, nossas considerações decorrem das análises do dito e do não-dito presentes nas questões das provas selecionadas.

Acreditamos que pesquisas como esta são importantes porque podem ajudar a marcar e a fortalecer o trabalho do professor de espanhol, além de permitir entender, com mais profundidade, o que é ser professor de espanhol, hoje, na EB do Rio de Janeiro, o que vai ao encontro do entendimento de Daher (*et al*, 2009, p. 83), ao afirmar que

questionar o processo de seleção docente é uma tentativa de fazer avançar a compreensão dos valores sociais agregados ao trabalho do professor e ao mesmo tempo valorizar tal atividade enquanto detentora de um saber que ultrapassa o domínio de um conhecimento teórico.

Consideramos igualmente relevante propor reflexões acerca dos processos que selecionam professores de espanhol para atuar na EB e reconhecer os possíveis diálogos entre essas seleções, por isso apresentamos um breve histórico dos trabalhos que fazem parte da trajetória de estudos sobre o tema em questão.

Assim, esta dissertação está organizada nas seguintes partes: i) considerações iniciais, nas quais apresentamos a pesquisa e sua relevância, falamos sobre a história de sua construção e seu objeto, justificamos o recorte do *corpus* e identificamos os objetivos e as etapas que organizam o trabalho; ii) capítulo 1, no qual expomos as contribuições de alguns estudos recentes sobre a seleção de professores de LE ao magistério público da EB; iii) capítulo 2, em que apresentamos nossa âncora teórica, ou seja, os pressupostos da AD de base enunciativa, principalmente os conceitos de dialogismo e gêneros do discurso, além de destacarmos a importância do gênero prova, nossa principal categoria de análise, e de estabelecermos uma relação teórica entre texto e leitura, para refletir sobre a função efetiva dos textos nas provas analisadas; ainda no capítulo 2, falamos brevemente sobre a trajetória do ensino de espanhol no Brasil e seu lugar atual como LE na EB brasileira; iv) capítulo 3, no qual apresentamos as etapas metodológicas que nortearam nossa investigação, caracterizamos o objeto da pesquisa, descrevendo o *corpus* e apresentamos os procedimentos de análise; v) capítulo 4, em que

desenvolvemos a análise das questões das provas selecionadas segundo cinco critérios classificatórios: gramática contrastiva, morfologia, ortografia, referenciação e significação de palavra/expressão. Nesse capítulo, apresentamos também uma análise dos textos das/nas provas e identificamos a relação entre os saberes privilegiados nos exames e a construção da imagem ideal de professor de espanhol da EB pública; vi) e, considerações finais, nas quais retomamos as principais questões desenvolvidas ao longo do trabalho além de propormos desdobramentos futuros relativos à temática desta pesquisa.

## 1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nossa pesquisa está inscrita dentro do conjunto de reflexões que tem como foco identificar a imagem idealizada de professor de LE da rede pública e básica de ensino, o que revela não ser novo o interesse em analisar provas que selecionam docentes da EB. Como, felizmente, em pesquisa, sempre partimos do que já foi produzido, consideramos importante apresentar um breve histórico de estudos acadêmicos sobre o tema, como forma de trazer à cena um percurso construído com a colaboração de muitos e de identificar os diálogos possíveis de tais estudos com nosso trabalho, verificando se há ou não gestos de permanência nas conclusões construídas.

Colocar em perspectiva as discussões produzidas por pesquisas anteriores nos permite entender em qual posição se inserem nossos resultados, identificando se houve ou não mudanças na forma de elaboração das questões de alguns concursos para professores da EB realizados nos últimos 21 anos<sup>10</sup>, além de reforçarmos a importância deste trabalho, cujo tema é considerado relevante também por outros pesquisadores, evidenciando uma necessidade de se discutir sobre o assunto.

Ao buscar leituras sobre o tema, entrei em contato com vários escritos; além da pesquisa de Giorgi (2005), anteriormente mencionada, Vivoni (2003) e Daher *et al* (2009; 2006) também se debruçaram sobre a seleção de professores de línguas para o magistério público, assim como Seganfredo (2006), que realizou um estudo sobre os concursos públicos, inclusive de seleção de professores de língua materna, como agentes do normativismo e da política linguística no Brasil. No item 1.1 trataremos de apresentar as considerações desses autores e os diálogos com nossa pesquisa.

### 1.1 Contribuições de estudos recentes

Vivoni (2003) propôs-se a identificar o perfil de professor de língua inglesa construído discursivamente pelas provas de ingresso ao magistério público estadual do Rio de Janeiro e analisou os exames realizados em 1997 e 2001, respectivamente, o anterior e o posterior à

---

<sup>10</sup> São 21 anos, desde a realização da prova mais antiga, em 1997, analisada por Vivoni (2003).



publicação dos PCNs (BRASIL, 1998). A autora descreve as dificuldades de acesso ao material que comporia o *corpus*, além de relatar que, nesta época, o gênero prova de seleção de docentes ao magistério público, como objeto de pesquisa, ainda era pouco estudado e não havia quantidade considerável de bibliografia disponível sobre o assunto. Daher (*et al*, 2006) o confirma, quando reconhece haver muitas investigações voltadas para uma série de problemas vivenciados no âmbito educacional, mas poucas pesquisas reacionadas à prova que seleciona o professor e o habilita para o trabalho em sala de aula.

O estudo de Vivoni (2003) buscava analisar e comparar a(s) imagem(ns) de professor construída(s) a partir das questões presentes nas duas provas e verificar se a prova de 2001 se alinhava, de alguma forma, às orientações contidas nos PCNs, que pressupunham um professor que estivesse preparado para lidar com os novos direcionamentos pedagógicos. Sua pesquisa estava baseada no pressuposto dialógico de Bakhtin (1992) e nas palavras da autora

[Segundo os PCNs] não se pode compreender a situação de aprendizagem fora de um processo interativo, no qual se estabelece a relação entre um EU e um VOCÊ, num AQUI e num AGORA, dentro dos limites de um gênero, ou seja, numa dinâmica estabelecida a partir de atividades que põem em interlocução professor-aluno, aluno-aluno e aluno-texto. O estudo da língua deve considerar, assim, a diversidade de gêneros de discurso existentes nas sociedades, que engloba uma variedade de textos, assim como suas situações de produção (VIVONI, 2003, p.2)

Seu estudo revelou que, na prova de 1997, é construído um perfil de professor que não se encontra atualizado na área em que atua e cujo conhecimento de língua inglesa restringe-se ao nível gramatical; já na prova de 2001, constrói-se um perfil de professor, ora semelhante ao de 1997, ora bastante alinhado às novas orientações pedagógicas, capaz de ativar suas estratégias de leitura e conhecimentos de organização textual para ler e compreender textos. Segundo sua análise:

a prova de 2001 define-se por um caráter textual, onde questões de compreensão leitora são mais numerosas que no concurso anterior e demonstram uma preocupação em fazer com que o co-enunciador-candidato realmente retorne ao texto com o objetivo de selecionar a melhor alternativa (VIVONI, 2003, p. 61).

Além disso, as questões da prova de 2001 sobre semântica, principalmente no que se refere ao reconhecimento de sinônimos, não estão associadas à ideia de sinonímia perfeita, muito difundida no ensino tradicional, mas buscam a compreensão dos significados a partir de contextos específicos. Por sua vez, as questões de morfossintaxe e morfologia não são preconizadas e valoriza-se o trabalho instrumental, o que indica um perfil de professor atualizado e ancorado no trabalho com a língua em uso, capaz de lidar com leitura e interpretação de textos.

É importante salientar que os textos constantes das provas analisadas por Vivoni possuem, em geral, características comuns às que identificamos nos textos que compõem nosso *corpus* de análise. Na prova de 2001, há quatro textos (um de língua portuguesa e três na seção de conhecimentos específicos de língua inglesa) – dois deles aparecem sem referências bibliográficas, o que revela um deslocamento do texto do lugar e tempo em que foi produzido para um vazio que sabemos não existir. No capítulo destinado à análise dos dados deste trabalho, exploraremos, de forma mais detalhada, os efeitos que essa característica pode produzir.

O trabalho de Giorgi (2005), com o qual tive o primeiro contato com o tema em questão, investigou provas que selecionam candidatos ao magistério público, assim como os demais documentos que integram o processo seletivo, os editais e o manual do candidato. Seu interesse era identificar as concepções de ensino e os saberes privilegiados nessas provas, com vistas a verificar o que a rede pública espera do professor que estaria apto a trabalhar em uma sala de aula da EB. A autora chama atenção para o fato de as provas

refletirem saberes valorizados institucionalmente em detrimento de outros que também fazem parte da história, representando um acervo das concepções de língua e de ensino representantes de crenças, que se perpetuam no âmbito do ensino de língua (GIORGI, 2005, p. 5).

A autora analisou e comparou provas de língua espanhola e de língua inglesa para o ingresso de docentes ao magistério estadual do Rio de Janeiro, no concurso realizado em 2004. Assim como Vivoni (2003), Giorgi (2005) também teve dificuldade em conseguir os exemplares das provas (e demais documentos) objeto de sua análise e só obteve acesso às mesmas por meio de sua participação efetiva na seleção.

Essa dificuldade permanece atual, já que, neste trabalho, não tivemos qualquer suporte da CEPERJ (sequer nos responderam e-mails com as solicitações) quando requeremos acesso às provas. Felizmente, no contexto atual, sites comerciais armazenam provas de diversos concursos durante um longo período, o que significou, para nós, outra alternativa para obtê-las. Isso revela certo nível de negligência dos órgãos responsáveis com o registro da memória de um processo que seleciona um dos principais atores do quadro educacional de uma comunidade, que pode acarretar o apagamento da história que remete à seleção docente.

Em relação à sua análise, Giorgi (2005) verificou que os textos selecionados para a prova de espanhol eram procedentes exclusivamente da Espanha, o que reflete, de algum modo, uma visão equivocada de que há um modelo de língua espanhola a ser seguido, teoricamente produzido no país europeu. Nenhuma das questões privilegiava o conhecimento

acerca de gêneros discursivos tampouco os sentidos produzidos pelos textos eram trabalhados em uma perspectiva crítica. A função básica dos textos era servir como fonte para se retirar fragmentos sobre os quais se formulavam questões de gramática e de léxico.

Giorgi (2005) pautou sua pesquisa dentro de uma concepção dialógica da linguagem (MAINGUENEAU, 2002), silenciada na prova analisada, pois não se verifica necessidade de diálogo “entre co-enunciador/texto, mas sim co-enunciador/fragmento de texto, ainda que segundo o enunciado da questão estas devam ser respondidas a partir da leitura dos mesmos” (GIORGI, 2005, p. 61). As perguntas recuperam fragmentos isolados dos textos, o que indica que requerem qualquer outra coisa, menos sua compreensão. Em alguns casos, é desnecessária, inclusive, a presença dos fragmentos dos textos nos enunciados das questões para respondê-las, uma vez que se exige do candidato a identificação da escrita correta de numerais, como é o caso da questão de número 36 da prova de São Gonçalo (2007), analisada em nosso trabalho.

De um modo geral, “avalia-se o tradicional conhecimento de vocabulário do co-enunciador candidato” (GIORGI, 2005, p. 62), sendo muitas vezes desnecessária a leitura dos textos para responder as questões. A preocupação da banca está em verificar se o candidato é capaz de identificar o sentido atribuído por ela à palavra (sempre descontextualizada), e não com o possível entendimento crítico do texto. Além disso, valoriza o reconhecimento de classificações morfológicas, tais como pronomes, tempos e modos verbais, preposições e o correto uso da nomenclatura. Não se verifica uma abordagem relacionada ao uso dos elementos constitutivos da gramática acima mencionados, ou aos sentidos que eles podem assumir no contexto em que estão inseridos.

Os conteúdos abordados permitem identificar uma determinada visão de língua em que os critérios para selecionar o professor para atuar na rede estadual de ensino remetem a uma pessoa que saiba “responder perguntas sobre gramática normativa” e não necessariamente seja um “estudioso da língua” (GIORGI, 2005, p. 62).

As conclusões desta autora apontam para a existência de um modelo na forma de elaboração das questões seguido pela CEPERJ, pois nota-se uma coincidência na formulação das mesmas, quando comparamos com o estudo por nós realizado. Neste trabalho, analisamos provas realizadas posteriormente ao exame investigado por Giorgi (2005); direcionamos nosso olhar aos concursos realizados em 2007, 2010 e 2015. Por meio de nossa análise, aprofundada no capítulo 4, pode-se afirmar que, desde 2004, pouco se modificou em relação à abordagem dos conteúdos, voltada ao normativismo meramente classificatório, ao aspecto vocabular e à predileção por textos de origem ibérica, já que 5 dos 6 textos que analisamos

também têm origem espanhola, o que se configura como gesto de permanência em relação à concepção de língua e à imagem idealizada de professor.

Em um trabalho de 2006, Daher (*et al*) relacionou os saberes privilegiados nas provas de língua espanhola e língua inglesa de concursos para professores realizados pelo Estado e pelo Município do Rio de Janeiro, aos perfis de professor encontrados por Vivoni (2003), Almeida (2005)<sup>11</sup> e Giorgi (2005), citados neste trabalho. Seu *corpus* estava composto dos itens Conhecimentos Específicos de Língua Espanhola e Língua Inglesa, que constam do Manual de Candidato do concurso para a seleção de Professor Docente I, distribuído aos candidatos no ato da inscrição, realizado pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro (então SEE-RJ), em novembro e dezembro de 2004. Ou seja, seu olhar se voltou, principalmente, para a análise dos conteúdos programáticos prescritos pelas bancas aos candidatos ao cargo de professor de inglês e espanhol.

Sua análise desses conteúdos específicos propostos para professores de espanhol e de inglês mostrou diferenças que representam concepções de ensino de línguas bastante distintas. Os temas propostos para os professores de espanhol indicam uma visão de língua vista como estrutura desvinculada de um sentido maior, preocupada em privilegiar conceitos gramaticais e nomenclatura. Já os conteúdos recomendados para os professores de inglês, ao contrário, revelam uma visão de língua mais contextualizada, principalmente, em relação à construção dos textos, que buscam “lidar com um sentido dentro do âmbito do texto” (DAHER, *et al*, 2006, p. 274).

Os conteúdos sugeridos ao professor de inglês, a seu ver, estão diretamente ligados à prática do professor e ao ensino de língua, o que não se percebe quanto aos conteúdos prescritos aos professores de espanhol, “uma vez que não há nada relacionado a métodos ou abordagens do ensino de LE – nem com questões que relacionem língua e contexto” (DAHER, *et al*, 2006, p. 275). Os autores destacam, ainda, que as sugestões bibliográficas aos candidatos ao cargo de professor de espanhol corroboram a visão de língua como estrutura isolada, pois sugerem a leitura de 5 gramáticas e de 3 dicionários, além do exame dos PCNs de Ensino Médio, única exceção à concepção descontextualizada de língua.

---

<sup>11</sup> Não tivemos acesso ao texto completo. A pesquisa, citada por Daher (2006), foi desenvolvida por Almeida (2005) no programa PIBIC/CNPq, durante o período 2003-2005, com *corpus* formado por provas de seleção para docentes de Espanhol da Secretaria Municipal de Ensino/RJ.

Os autores chegam à conclusão de que se mantém a mesma abordagem dos conteúdos nos concursos públicos, principalmente em relação à língua espanhola, nas quais se identifica “uma preocupação maior com o *saber a língua* que com o *ser professor*” (DAHER, *et al*, 2006, p. 277). A imagem de professor que se constrói nas provas examinadas, assim como nos documentos analisados por Giorgi (2005), não é a de um educador, mas de um conhecedor de léxico e da gramática do espanhol, “que sabe identificar o certo e o errado a partir da observação de fragmentos descontextualizados” (DAHER, *et al*, 2006, p. 277).

São conclusões similares a que chegou Seganfredo (2006), quando analisou um *corpus* constituído de provas de vestibulares e concursos profissionais, lançando o olhar para um aspecto gramatical específico – a concordância –, objetivando identificar se havia abordagens de língua materna diferentes. De um modo geral, as provas, por ela analisadas, priorizam a norma linguística, favorecendo o surgimento do que ela chama de ‘normativismo’, uma visão de língua predominantemente tradicional e descontextualizada, voltada para o estudo e memorização de normas pré-estabelecidas, teoricamente capazes de descrever e explicar a complexidade dos fenômenos linguísticos.

A autora conclui que o tratamento dado à língua, nas provas que analisou, inclusive em exames que selecionam candidatos à carreira do magistério estadual “é o da gramática do certo/errado” (SEGANFREDO, 2006, p. 32), demonstrando que a prova espelha uma visão de língua apegada ao modelo tradicional. Seganfredo julga que o mais grave é que tal abordagem esteja presente em uma prova que se destina justamente à carreira do magistério fundamental e supõe:

se a própria prova que seleciona profissionais para atuarem no ensino fundamental já apresenta essas características, é de se esperar que os professores por esse concurso selecionados apresentem um desempenho, como profissionais, calcado nessa mesma visão. E é de se lamentar isso (*idem*).

Daher (*et al*, 2009) propôs reflexões acerca dos saberes valorizados nas provas de concurso público para professor de espanhol da EB, além de analisar os enunciados com os quais o professor candidato interage, os quais não se restringem às provas e suas perguntas. Assim, considerou também o edital, que garante a lisura do processo e

funciona como contrato de adesão, cujas cláusulas são elaboradas unilateralmente pelo Estado e devem ser cumpridas por ambas as partes – Estado/candidato – a partir do momento em que são aceitas (DAHER, *et al*, 2009, p. 83).

Sua análise revelou que os editais não apresentam “uma proximidade com questões vinculadas à realidade do trabalho do professor” (DAHER, *et al*, 2009, p. 84), evidenciando uma preocupação maior em “se atender e garantir o espaço do jurídico [...] mais do que o da

própria prática docente” (DAHER, *et al*, 2009, p. 87). Além disso, destaca-se o objetivo de selecionar “um profissional domesticado para identificar e repetir valores considerados relevantes por um determinado grupo” (DAHER, *et al*, 2009, p. 87), como os saberes acadêmicos da gramática tradicional, presentes de forma massiva nas provas.

Os autores relatam que de 1985<sup>12</sup> a 2007, pouco se avançou na elaboração do concurso público como prática social que integra o mundo do trabalho do professor. De modo similar, podemos afirmar que, de acordo com as análises que propusemos de três exames realizados a partir de 2007, as provas e os concursos continuam reproduzindo saberes considerados intocáveis “ao invés de incorporarem os avanços ocorridos no âmbito dos estudos da linguagem, da educação e do mundo do trabalho do ensino” (DAHER, *et al*, 2009, p. 87). No intuito de formular considerações acerca de práticas discursivas que revelam a visão de língua e de ensino nas provas analisadas neste trabalho, no próximo capítulo, aprofundaremos alguns aspectos teóricos da AD de base enunciativa que dão suporte a esta pesquisa.

---

<sup>12</sup> Esta data faz referência a estudos de provas realizadas em anos anteriores. Para mais informações, cf. Daher (2009).

## 2 UM SUPORTE DISCURSIVO

Neste capítulo, nosso objetivo é aprofundar um pouco mais os pressupostos da AD de base enunciativa sobre dialogismo e gêneros do discurso, que norteiam a presente pesquisa, ancorados nos conceitos de Bakhtin (2004; 1992) e Maingueneau (2006; 2002), presentes na seção 2.1. No item 2.2, apresentamos um desenvolvimento acerca do gênero prova, principal categoria de análise deste trabalho. No tópico 2.3, dissertamos sobre teorias que relacionam texto e leitura, para identificar qual é a efetiva função dos textos nas provas analisadas. No item 2.4, consideramos importante resgatar um breve histórico sobre a docência do espanhol como LE; e, por fim, no subitem 2.4.1, procuramos identificar o lugar atual desse ensino no Brasil.

### 2.1 Dialogismo e gêneros do discurso

Ancoramos nosso estudo nas teorias da AD de linha francesa fundamentadas, principalmente, por Bakhtin (2004; 1992) e Maingueneau (2006; 2002). Interessa-nos o conceito de gêneros do discurso, porque nosso objeto de estudo está inscrito em um gênero com suas características específicas – o gênero prova de concurso público para o magistério – e este comporta outros textos pertencentes a outros gêneros: os textos constantes das provas em questão, dos quais vamos nos ocupar de forma mais detida no capítulo referente à análise dos dados.

Tomamos o conceito de gêneros discursivos proposto por Bakhtin (1992), o qual nos explica que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas à utilização da língua. Não há atividade humana, por mais variada que esta seja, em que não exista atividade discursiva. Nessas atividades, são produzidos enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas anteriormente citadas, não só por seu conteúdo temático como também por seu estilo verbal e composição.

Bakhtin (1992) afirma que os gêneros não apresentam formas fixas, mas formas sujeitas a alterações das mais diversas. A cada uso discursivo, um gênero pode ser alterado sutilmente de acordo com as manifestações do contexto comunicativo, cultural, num tempo e espaço em que se insere e de acordo com os objetivos individuais do enunciador.

O gênero, por sua vez, é constituído por três elementos:

a) pelo conteúdo temático, que corresponde ao dito, ao sentido do enunciado completo, que está relacionado à realidade que o circunda, conforme esclarece o autor

Em primeiro lugar, a obra se orienta para o ouvinte e receptor e para condições definidas de atuação e recepção. Em segundo lugar, a obra orienta-se na vida, de dentro pode-se dizer, por seu conteúdo temático. [...] Assim, a obra participa da vida e entra em contato com os diferentes aspectos da realidade que a circunda, por meio de seu processo de realização efetiva (BAKHTIN, 1992, p. 280).

b) pelo estilo que é a “seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais” (BAKHTIN, 1992, p. 280);

c) e pela construção composicional que se refere à estruturação dos seus elementos, ao seu acabamento e à relação dialógica entre os interlocutores; a esta construção, o autor atribui o caráter de ser estável, utilitário.

Esses três elementos ligam-se de maneira indissolúvel e são marcados pelas características inerentes a cada campo da comunicação. A prova de concurso para professor da EB, analisada neste trabalho, também é composta por tais elementos, constituindo-se como gênero que circula em uma esfera social: a seleção para o magistério público de espanhol da EB.

Assumimos a definição proposta por Bakhtin para os gêneros dos discursos: “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992, p. 279). Diante dela, tomam-se como exemplos de gêneros: calendário, receita culinária, telefonema, carta pessoal, horóscopo, artigo científico, convite, piada, reportagem, anúncio, prova como exame de seleção ao magistério público, etc.

Na composição do enunciado, materialização do gênero discursivo, o enunciador leva em conta o papel dos outros para quem constrói este enunciado. Dessa forma, o enunciado possui um enunciador e um enunciatário, os quais podem assumir múltiplas formas de representação:

(...) pode ser um participante-interlocutor do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado (...). (BAKHTIN, 1992, p.301, grifo do autor)

Além das considerações de Bakhtin (1992) sobre gêneros do discurso, acrescentamos as contribuições de Maingueneau (2002; 2006) acerca deste tema. Para Maingueneau, os



gêneros são dispositivos de comunicação variáveis que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes (MAINGUENEAU, 2002, p. 61). A categorização dos gêneros apresenta-se vinculada ao uso que se faz destes. O autor incorpora o princípio bakhtiniano de endereçamento da fala de um *Eu* para um *Tu*, assimilando que há um interlocutor ativo considerado como um dos aspectos formadores do gênero; o interlocutor é observado dentro do grupo de elementos enunciativos presentes (espaço/tempo/atores).

Ainda segundo Maingueneau (2002), tipos e gêneros de discurso são tomados numa relação de reciprocidade: todo tipo é um agrupamento de gêneros, todo gênero só se define como tal por pertencer a um determinado tipo. Cada posicionamento investe certos gêneros de discurso e não outros, e esse investimento é um componente essencial de sua identidade.

A categoria do gênero do discurso seria definida por critérios situacionais e somente podem ser determinados no interior de práticas verbais instituídas (MAINGUENEAU, 2002). Além disso, outro aspecto concebido pelo autor é a legitimidade do discurso que contempla lugar e momentos legítimos adequados a determinado gênero discursivo e que corroboram tal estatuto.

Maingueneau (2002) pressupõe um estatuto social atribuído aos parceiros da comunicação, definido por regras coercitivas que compõem o gênero discursivo em determinada situação de comunicação. Nesse sentido, o autor destaca que cada gênero está submetido a um conjunto de condições de êxito. Segundo ele, essas condições são:

a) uma finalidade reconhecida, em que encontrar o objetivo do gênero é o mais importante. No caso das provas analisadas, o objetivo é eliminar ou classificar um candidato;

b) o estatuto de parceiros legítimos, que são os co-enunciadores. No caso das provas que escolhemos para compor nosso *corpus*, os co-enunciadores são aqueles que as elaboraram inicialmente (presentes como representantes<sup>13</sup> das instituições contratadas) e o candidato-leitor, que irão interagir discursivamente no momento da consecução da prova;

c) o espaço e tempo legítimos: situamos o espaço como a estrutura dos locais onde são feitas as provas (em muitos casos, escolas do/no município para o qual se destina o concurso); o tempo está relacionado tanto ao ano de realização dos concursos (2007, 2010 e 2015) quanto ao período destinado à resolução de cada prova (3h ou 4h).

d) um suporte material que, em nosso objeto de estudo, é o impresso e deve ser em papel para determinada quantidade de candidatos leitores inscritos no concurso;

---

<sup>13</sup> Não encontramos detalhes relacionados à formação do corpo responsável pela elaboração das questões das provas de concurso que compõem nosso *corpus*.

e) uma organização textual; as provas devem seguir uma organização rígida, com estrutura composta de textos e questões, estas com cinco opções de múltipla escolha cada. De acordo com as regras dos editais do exame, mutuamente conhecidas e aceitas pelos co-enunciadores, o leitor precisa marcar, em local próprio, uma das opções de resposta possíveis. Tais traços constitutivos do gênero, em Maingueneau (2002), apontam para uma concepção mais pragmática dessa categoria discursiva.

Quando aprendemos a inserir nossos discursos nas diferentes formas genéricas, conquistamos economia cognitiva que nos facilita a comunicação, isto é, aprendemos a ‘adequar’ um enunciado às formas precisas de gêneros, ora mais padronizados, ora mais flexíveis, pois:

quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume, (...) prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso (...). Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, (...) a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 1992, p.283)

Para Bakhtin (1992), o processo de interação entre falante e ouvinte é ativo, não apresenta papéis fixos e são intercambiáveis; ou seja, o foco na função comunicativa de linguagem nos expõe um falante inserido na enunciação como contestador em potencial, o que desconsidera o clássico diagrama espacial da comunicação, baseado na transmissão de uma mensagem de um emissor para um receptor. Esse diagrama deixa de lado o papel responsivo que falante e ouvinte podem assumir dentro do processo de enunciação:

(...) o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele, uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (...), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (...) Toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 1992, p. 271)

O autor afirma que, ao compor o enunciado, sempre se leva em conta o papel do outro a quem se direciona este enunciado. As marcas linguísticas das provas nos dão pistas para identificar a posição discursiva tanto do Eu enunciador, quanto do Tu co-enunciador idealizado presentes nas provas.

Dessa forma, fica evidente, na concepção de Bakhtin (1992), que o outro, o destinatário do enunciado (candidato à prova do magistério público) exerce influência em sua formulação porque, conforme salienta o autor, a composição e o estilo do enunciado dependem da representação que o enunciador (quem elabora as questões da prova do concurso) faz dos seus possíveis co-enunciadores. As perguntas das provas foram formuladas e inseridas dentro de um contexto de seleção, sendo a abordagem dos conteúdos, as escolhas

de textos, os comandos de questões que constam dessas provas sustentados pela idealização desse outro: o futuro professor de espanhol da rede pública da EB.

Fica patente a natureza dialógica da linguagem no gênero prova e que uma imagem ideal do candidato ao cargo de professor de espanhol da rede pública da EB é constituída pela banca ao elaborar as questões. Além disso, o princípio dialógico bakhtiniano está presente também na correlação existente entre os diferentes exames realizados, já que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 291). O diálogo entre as diferentes provas selecionadas e a ampliação da caracterização do gênero prova são os assuntos do próximo tópico.

## 2.2 A Prova como gênero

As considerações sobre gêneros discursivos nos levam a refletir sobre a prova, em si, como gênero – categoria principal analisada neste trabalho –, e a explorar, de forma mais detida, suas características e as dos gêneros dos textos que estão presentes nos exames selecionados por meio dos quais constituímos nosso *corpus*.

As provas por nós analisadas não são elaboradas pelas respectivas Secretarias de Educação estadual ou municipal, mas por um órgão contratado para este fim e, por isso, nos dão “pistas de um funcionamento institucional” (ARANTES, 2016, p. 1203) na seleção de professores de espanhol. Conforme Vivoni (2003), a CEPERJ convida pessoas de reconhecido mérito no meio acadêmico, na área da disciplina, que comporão a banca que confeccionará a prova. A autora esclarece que tal instituição

costuma ser o responsável por todos os concursos públicos estaduais. Cabe à Secretaria de Estado de Educação (...) entrar em contato com esse órgão executor, a fim de promover o concurso e de fornecer dados sobre o perfil dos candidatos, sobre o tipo de prova que se pretende aplicar e sobre o grau de dificuldade das mesmas. As provas, confeccionadas pela banca, devem eliminar candidatos considerados não aptos e classificar os que obtiverem uma determinada pontuação. A banca elabora as respostas para as perguntas que formula (o gabarito) e, de modo geral, avalia seu grau de dificuldade no momento da elaboração. A produção das provas se dá de forma sigilosa (VIVONI, 2003, p. 26).

Chama nossa atenção o fato de as provas não serem elaboradas pelas Secretarias de Educação responsáveis pela contratação dos profissionais professores, que lhes serão subordinados, após tomarem posse, pois essa transmissão e retransmissão de informações por

diferentes interlocutores (VIVONI, 2003) pode não ser favorável ao resultado final que se espera do processo de seleção.

Isso remete, de alguma forma, às condições de êxito a que cada gênero está submetido, segundo Maingueneau (2002), dentre elas, o estatuto de parceiros legítimos. Além do enunciador banca e do co-enunciador candidato envolvidos no momento enunciativo ‘concurso público’, a intermediação do processo, por meio da CEPERJ, dá lugar a um terceiro interlocutor que, na verdade, é o primeiro enunciador: aquele que necessita do profissional, as Secretarias de Educação. Temos, com isso, o surgimento de mais de um momento de enunciação: o contato da Secretaria de Educação com a CEPERJ; a ligação entre a CEPERJ e a banca, ao convidá-la para elaborar a prova; e o contato da banca, através da prova, com o candidato.

Uma vez que a Secretaria de Educação fala, por meio da CEPERJ, ao co-enunciador candidato, cria-se um rede interativa composta, também, por um intermediário. Essa rede pode gerar tensões entre o que se espera do candidato ao cargo de professor e o que efetivamente é requerido pela prova formulada, em virtude de como será construída a imagem desse co-enunciador.

Institui-se, então, por meio da prova, uma situação interativa entre enunciador banca e co-enunciador candidato, que é menos ativa em virtude da distância que o momento da enunciação prevê: banca e candidato interagem apenas discursivamente, por não compartilharem do mesmo espaço e tempo, tanto na produção quanto na execução da prova; neste caso, temos o que Maingueneau (2006, p. 23) chama de co-enunciador leitor. A imagem de co-enunciador, contudo, já foi formulada pelo enunciador banca no momento da produção do exame. Nesse caso, como o enunciador se dirige a leitores, "a representação desse co-enunciador modelo é sobretudo forçada pelo gênero de discurso" (MAINGUENEAU, 2006, p. 23).

Essa imagem de co-enunciador é constituída de forma sobreposta, pois provém de uma circulação de informações acerca do perfil de professor idealizado: a Secretaria de Educação necessita do profissional, entra em contato com a CEPERJ, comunica o perfil de docente esperado, a CEPERJ, por sua vez, contacta a banca, reconstrói essa informação para ela e, por fim, a banca formula a prova com base no seu entendimento sobre as informações que circularam até lhe chegar.

Dá o risco de haver imprecisões decorrentes dessa sucessão de transmissão de enunciados. Uma coisa é comunicar o profissional que se idealiza à organizadora do concurso; outra, não necessariamente correspondente, são os sentidos que serão reconstruídos

ao elaborar as provas, de modo a assegurar um processo que atenda às expectativas iniciais, já que as pessoas que compõem a banca são sujeitos discursivos com saberes e experiências singulares.

Secretaria de Educação, CEPERJ, através da banca, e candidatos não deixam de ser parceiros legítimos do gênero prova como co-enunciadores. Entretanto, as vozes dos distintos enunciadores das provas parecem imbricar-se. Nesse caso, não temos como identificar, com clareza, qual dos enunciadores as marcas linguísticas, presentes nos enunciados da prova, representam. Isso nos permite suspeitar se realmente a prova atende às expectativas das Secretarias de Educação, órgãos responsáveis por gerir a educação pública estadual e municipal.

Contudo, ainda que não consigamos identificar com precisão de quem é a voz que enuncia as questões que selecionam professores de LE para a EB – se da CEPERJ ou da respectiva Secretaria de Educação<sup>14</sup> –, a CEPERJ está posta como um representante da entidade estatal, por isso, concordamos com Seganfredo (2006, p. 37) em sua conclusão de que, de um modo geral, os concursos públicos mostram-se “como manifestações de linguagens de instituições importantíssimas, incluindo o Estado”, o que, certamente, tem um peso para determinar e perpetuar dada visão de língua e de ensino.

A nosso ver, as Secretarias de Educação seriam as mais indicadas para identificar as necessidades do público-alvo a ser atendido e realizar, de forma direta, a seleção de professores. Essas entidades deveriam manter um grupo de profissionais que compusesse uma banca capaz de elaborar todo o processo seletivo que envolve a contratação de professores para o magistério público.

Não temos como saber qual é o perfil de professor idealizado pelas Secretarias de Educação, por conta do sigilo que o trâmite requer. Dessa forma, só podemos levantar como hipótese a possibilidade de não haver o atendimento a esse perfil em virtude de um processo mediado por um terceiro interlocutor, na nossa visão, desnecessário e não atualizado à agenda educacional vigente, por não vivenciar as necessidades e os conflitos característicos desse universo.

Além disso, não podemos afirmar que a banca dos concursos é sempre composta pelos mesmos profissionais, em virtude da confidencialidade acima mencionada, contudo, não podemos deixar de assinalar que a análise da natureza das questões parece indicar que a

---

<sup>14</sup> Estabelecemos distinção entre ambas as instituições por considerar que a CEPERJ, quando contratada para organizar o concurso, institui-se como entidade representante do poder estatal (estadual ou municipal, no nosso caso) e não uma extensão das respectivas Secretarias.

instituição aponta para uma padronização no tipo de questão formulada e na abordagem dos conteúdos.

Neste ponto, a principal reflexão que propomos é justamente sobre o perfil de professor concebido, seja ele pela Secretaria de Educação ou pela CEPERJ, através da banca. Parece-nos insuficiente que esse perfil estabelecido seja pautado exclusivamente no *saber* docente e não no ensino de LE e no *fazer* docente, conforme indica Daher (2006), já que as provas não trazem questões que problematizem essa atuação do professor, mas apenas o que ele deve saber, principalmente, em relação ao estudo lexical descontextualizado de um idioma, argumento que aprofundaremos no capítulo 4.

Vemo-nos, portanto, diante da análise de um *corpus* denominado gênero prova, que está situado sócio-historicamente, ou seja, inserido em um contexto educacional que privilegia sua elaboração, mantém sua estabilidade garantindo-lhe a condição de promover a incorporação de candidatos à carreira do magistério público.

Estamos de acordo com Giorgi (2005) quando afirma que as provas indicam o que os profissionais professores precisam saber para serem aprovados no concurso público ao qual se candidatam. Ao apresentar um histórico das pesquisas sobre o tema principal deste trabalho, no capítulo 1, reconhecemos que tais escritos favorecem a construção de uma memória acerca da trajetória dos estudos acadêmicos e, de igual modo, as provas de concurso alicerçam o registro concreto dos processos responsáveis por selecionar professores que atuarão no magistério público. Desse modo, podemos dizer que elas funcionam como um tipo de modelo a ser seguido pelos futuros candidatos a ingressar na rede pública pois, segundo a referida autora,

a última seleção realizada sempre reflete não só o que se espera do professor naquele momento, mas também o que se antecipa para futuras seleções, sugerindo quais saberes devem ser privilegiados e reproduzidos. São, portanto, uma dupla memória que remete ao passado, reproduzindo e mantendo o que vem ou não sendo privilegiado, e aponta para o futuro, prescrevendo o que deve ou não continuar sendo considerado importante; ou seja, o que é esperado por um determinado grupo para a prática desse trabalho (GIORGI, 2005, p. 57-58).

Essa previsibilidade oferecida pela repetição dos conteúdos e de suas abordagens nas provas de concurso público, que se comprova pelas pesquisas realizadas nos últimos 21 anos nessa área, se alinha à concepção de Bakhtin (1992) de que nos orientamos a partir de uma visão de futuro. Nas palavras do autor

Tenho vontade de parecer maior do que sou na realidade, é um fato, mas também é um fato que não posso ver-me em meu presente, não posso jamais acreditar até o fim que sou somente o que sou efetivamente aqui e agora, e completo-me com o que está

no por-vir, com o que deve ser, com o que é esperado; é somente no futuro que se situa o centro da gravidade efetivo de minha própria autodeterminação. Por mais ingênua e aleatória que seja a forma que o-que-deve-ser e o-que-é-esperado podem revestir, o importante é que eles não se situam *aqui*, nem no *passado*, nem no *presente*. E o que quer que eu obtenha no futuro, mesmo que seja tudo o que eu anteriormente antecipara, o centro de gravidade de minha determinação não deixará de ser arrastado numa evolução que o impelirá para frente, para o futuro, e eu me apoiarei em meu próprio por-vir. Não há nada no presente, mesmo o orgulho e o contentamento, que não se complete por conta do futuro (...) (BAKHTIN, 1992, p.140/141).

Ainda segundo Giorgi (2005, p. 58), as provas são constituídas por enunciados concretos e são o resultado de um trabalho coletivo, formado pelos membros da banca, “que nos permite identificar marcas linguísticas inscritas pelo enunciador; é um produto final que a banca apresenta a partir de suas experiências e valores e, também, das orientações recebidas”.

A relação entre banca e candidato é estabelecida a partir de uma determinada situação de produção empírico/discursiva, a prova de concurso no momento de sua execução. O enunciador banca se dirige a um co-enunciador candidato por meio de um determinado gênero discursivo que, como todo gênero, implica certas regras a serem aceitas pelos co-enunciadores. No momento da enunciação, ficam claros os papéis a serem desempenhados: a banca faz as perguntas e o candidato aceita a tarefa de respondê-las e, nas palavras de Vivoni (2003, p.27):

O enunciador-banca é o responsável pelos ditos nos comandos e nas alternativas de resposta, no caso das provas de múltipla escolha. Comandos dialogam com texto(s) e com o co-enunciador e implicam numa possibilidade de intromissão deste co-enunciador-candidato por meio da escolha dentre as alternativas propostas pelo enunciador-banca.

Reconhecer os traços constitutivos do gênero e as coerções impostas por cada um facilita sua leitura e a negociação dos sentidos, dentro de uma concepção pragmática, conforme assinala Maingueneau (2002). Identificar esses traços nos possibilita uma economia cognitiva (BAKHTIN, 1992), pois conseguimos inferir o que esperar de um texto constituído por determinadas características.

Isso é importante também porque, como já mencionamos, enunciador e co-enunciador não participam no mesmo espaço/tempo no momento da produção do enunciado. A distância característica entre os co-enunciadores é própria do gênero prova escrita de concurso público, em que enunciador e co-enunciador não mantêm o contato face a face. Ao conhecer tais imposições do gênero discursivo, o candidato sabe como agir na situação comunicativa: ele deve marcar uma alternativa que considere correta sem a possibilidade de tirar dúvidas ou contra-argumentar com o enunciador banca, ainda que discorde das proposições de alternativas que respondem às questões.

A resposta esperada e considerada como correta pela banca avaliadora constitui-se na réplica citada por Bakhtin (2004, p. 135) quando afirma que “toda compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. A réplica produzida pelo co-enunciador da prova (candidato leitor) é limitada em virtude da restrita interação entre co-enunciadores prevista pelas coerções próprias do gênero prova objetiva de concurso público, pois trata-se de uma resposta pré-determinada pela banca. Há uma única possibilidade de réplica, pois o candidato deve marcar uma alternativa de resposta, que pode ou não coincidir com o gabarito proposto.

Concluimos, por meio da análise das questões que constituem nosso *corpus*, que para chegar à referida resposta, esse co-enunciador necessitará de um diversificado e, em alguns casos, profundo conhecimento lexical, pelo fato de as questões, em sua maioria, solicitarem que o candidato saiba, em espanhol, o termo equivalente em português, ou sinônimos de vocábulos<sup>15</sup> em espanhol; isto é, seja capaz de traduzir palavras.

Nesse sentido, entendemos que a abordagem linguística e os conceitos teóricos aprofundados na formação acadêmica do candidato ao cargo em questão não parecem ser decisivos para sua aprovação, pois acreditamos que, ao estudar um idioma, sempre estaremos em contato com seu léxico, independentemente da concepção teórica à qual se vincule o curso de graduação que habilita o professor de espanhol.

Conforme apontamos na seção anterior, segundo Bakhtin (1992), os enunciados formam uma cadeia complexa constituída por diferentes enunciados, ou seja, todo enunciado é compreendido considerando sua relação dialógica com enunciados anteriores. Diante disso, a análise das três provas produzidas pela mesma instituição (CEPERJ) estabelece como pressuposto o diálogo de uma prova com a anterior, em que o novo exame elaborado atualiza a concepção de língua – decodificadora – à qual a entidade está filiada. Estamos, portanto, de acordo com o que salienta Giorgi (2005, p. 58)

Se [...] as provas refletem saberes que são acumulados ao longo do tempo, apoiando-se em tradições baseadas em uma memória compartilhada entre cada indivíduo e o coletivo e, além disso, prescrevem visões de língua e de ensino valorizadas por determinados grupos, que podem variar temporal e espacialmente, significa dizer que são o resultado do diálogo anterior com a sociedade, que propicia que elas sejam da forma que são.

Além da concepção genérica, essencial para caracterizarmos nosso objeto de estudo, salientamos o aspecto polifônico da linguagem também presente nas provas analisadas. A

---

<sup>15</sup> Utilizamos os termos ‘vocábulo’ e ‘palavra’ como sinônimos.



seleção dos gêneros dos textos que compõem as provas aponta para tanto para a construção de uma representação do co-enunciador candidato, como já indicamos, quanto para o recurso a uma outra voz, à voz do outro, que remete ao conceito de polifonia proposto por Bakhtin (1981), o qual defende que todo texto é composto por várias vozes, contestando a visão de discurso autoral, já que todo discurso é formado por diversos outros.

Para Bakhtin (1981, p. 235), a polifonia é parte essencial de toda enunciação, pois “em toda parte um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente”. Esse recurso aos textos de outros nas provas produz um sentido de afirmação de credibilidade do enunciador banca que, conforme acrescenta Vivoni (2003, p.27), “traz outras vozes de autoridade ou de outros textos que dialogam com o candidato, já que fragmentos são incorporados aos comandos das questões”.

Os textos selecionados para estarem presentes nas provas representam várias vozes a partir das quais supostamente são formuladas as perguntas. Vozes que são legitimadas, por terem sido escolhidas em detrimento de outras, e que produzem sentidos por estarem socio-historicamente situadas, como conforme sugere Daher (*et al*, 2009, p. 83) ao afirmar

que os documentos que constituem a seleção são uma possibilidade de registro, atravessado por vozes que refletem saberes valorizados em detrimento de outros, que também fazem parte da história, mas não obtêm patamar de registro oficial.

Assim, por meio da análise dos gêneros discursivos dos textos presentes nas provas analisadas, defendemos que, embora indiretamente, um perfil de aluno-leitor da EB também pode estar sendo delineado. Não investigamos o trabalho *in loco* do professor de espanhol da EB selecionado por esses concursos, por isso, apenas pressupomos que os gêneros constantes das provas são aqueles a que os alunos poderão ter acesso. A princípio, supõe-se que os candidatos ao cargo devem dominar os gêneros que as provas apresentam e, uma vez aprovados, agora professores, devem trazê-los (talvez não exclusivamente) para a sala de aula.

Acreditamos que a análise das questões e dos textos das provas dos concursos selecionados nos permitirá compreender em qual posição enunciativa a banca, representada pela instituição organizadora do concurso, se insere e quais discursos atravessam o seu próprio discurso ao elaborar as perguntas. Isso significa poder inferir qual(is) visão(ões) de língua está(ão) presente(s) nas provas e poderá(ão) estar presente(s) nas salas de aula, se os professores aprovados adotarem esse modelo em sua atuação pedagógica, conforme indica Daher (*et al*, 2009, p. 83) que considera

que os documentos que constituem a seleção [...] refletem saberes valorizados [...]. Saberes acumulados que dão forma a um patrimônio que nos aponta o que se espera do professor-candidato, o que ele precisa saber para estar apto a ser professor-funcionário-público da rede. Preservam uma memória, reproduzem e prescrevem concepções de língua e de ensino [...].

Retomando a questão da formulação das provas por um grupo de pessoas previamente selecionadas, nossa análise não objetiva oferecer críticas depreciativas a essa elaboração, pois compreendemos que as constantes experiências de confeccionar as sucessivas provas acabam por refinar esse fazer. Retomamos as palavras de Giorgi (2005, p. 59) quando afirma que

(...) a aptidão para produzir e compreender certos enunciados é adquirida pela própria experiência. A elaboração de provas é um saber que faz parte dos conhecimentos didático-pedagógicos, o que, por sua vez, exige um processo de aprendizagem específico. Enquanto alunos, realizamos provas ao longo de todo processo de aprendizagem, porém isso não garante que estejamos aptos a elaborá-las, visto que as experiências são de natureza diferente.

Nesse sentido, concebemos que a elaboração de enunciados que compõem provas voltadas à seleção do professor da EB não é fruto apenas de conhecimento técnico ou linguístico, especialmente no caso de LE ou língua materna, conforme ratificam os exemplos de análise que apresentamos no capítulo 4. É necessário, ainda, um saber pragmático acerca dessa atividade na qual o gênero prova se insere no contexto da seleção, para que se problematizem questões direcionadas ao universo prático da atividade docente.

Dessa forma, acreditamos os que estudos que vimos descrevendo e realizando, neste trabalho, podem contribuir para a constituição de um processo que esteja mais ajustado às concepções de linguagem que espelham uma noção mais contextualizada de língua, pautada no uso cotidiano. Entendemos que, nesta relação, há sujeitos históricos que devem ser valorizados no processo de ensino/aprendizagem de LE, conforme preconiza a AD, que se ocupa do estudo da palavra nas relações que elas estabelecem na prática social, produzindo uma noção de compreensão situada de textos e de discursos, sobre o que dissertaremos a seguir.

### **2.3 Relação entre texto, leitura e metodologias de ensino**

Um dos aspectos inerentes à análise do *corpus* selecionado neste trabalho é a leitura, uma vez que nos propomos a identificar que relação se estabelece entre os textos e as questões constantes das provas. A análise que propusemos dessas questões revelou que o texto é

considerado como um acúmulo de palavras, uma vez que os enunciados-pergunta parecem demandar um saber meramente linguístico, classificatório e descontextualizado acerca dessas palavras. A seguir, consideramos relevante destacar as concepções mais contemporâneas de língua e de leitura propostas e defendidas pela AD e pelas teorias da Linguística Aplicada, assim como apresentar um breve panorama sobre as diferentes metodologias desenvolvidas para o ensino de línguas e sua relação com o ensino da leitura.

Duboc (2014, p. 218) esclarece que “até os anos de 1960, as habilidades de leitura [...] eram sinônimos de domínio de um código de escrita” e que sabia ler quem dominasse esse código. A autora acrescenta que a “leitura era vista como um ato individual, como se a produção de sentidos não dependesse das condições sócio-históricas do sujeito-leitor” (DUBOC, 2014, p. 218). A partir dos anos de 1980, alguns teóricos começam a questionar esse modelo de leitura, como Eni Orlandi (1999 e 1986), que é vinculada a teorias da AD. Dentro de uma perspectiva da AD, a autora vê a leitura como um processo e nega sua compreensão como ação decodificadora, que necessita apenas do conhecimento linguístico.

Nossa visão sobre leitura ajusta-se à concepção de Orlandi (1986), pois entendemos que ler não consiste em decodificar uma palavra após outra, mas em produzir sentido ao que se lê. Consideramos o texto, objeto de leitura, como a textualização de um discurso e, nas palavras da autora “discurso é o enunciado formulado em certas condições de produção, determinando um certo processo de significação” (ORLANDI, 1986, p. 115).

A AD reconhece a relação entre o discurso e sua exterioridade, dessa forma, as condições de produção, sob as quais o texto é gerado, são decisivas para os sentidos que ele poderá assumir. Além disso, a AD busca entender o processo da produção do texto, e isso levará à compreensão da sua significação (ORLANDI, 1999).

O leitor, por sua vez, é um sujeito constituído (e inserido em) por processos sócio-históricos (ORLANDI, 1986), não é – e não pode ser considerado como – uma tábula rasa, desprovido de vivências, que deve descobrir o sentido que está presente exclusivamente no texto, sem a contribuição de suas experiências pessoais. O leitor assume um papel de destaque quando não consideramos o texto como um produto acabado, que contém nele mesmo o sentido a ser ‘adivinhado’.

Dessa forma, o leitor não se encaixa em uma postura passiva de recepção do significado único do texto (quando o ‘descobre’), mas essa significação adquire pluralidade, considerando que os leitores são singulares, estão inseridos, como já apontamos, em contextos histórico-sociais distintos e possuem bagagens diferentes que, necessariamente, afetarão sua

leitura. A função desse leitor é muito mais ampla que procurar os sentidos que supostamente estão exclusivamente no texto: ele tem a função de atribuir sentidos ao texto.

Grigoletto (2002, p. 88) amplia um pouco mais a importância desse leitor ideal, porque considera que o texto passa a significar somente a partir do ato leitor desse co-enunciador, que constrói os sentidos do que está lendo a partir das formações discursivas e ideológicas pelas quais circula, tornando-se, assim, um coautor do texto. Segundo a autora, é na tarefa de leitura que vai ocorrer “a construção de sentidos determinados pela inserção do leitor dentro de um dado contexto sócio-histórico-ideológico e pelas suas histórias de leituras”.

Carmagnani (2002, p.94), quando analisa as visões de leitura em LE, também destaca que a leitura constitui um momento de coautoria em que o leitor passa a personagem principal, preenchendo os vazios do texto com os sentidos construídos por ele; esse sujeito é “situado historicamente e ocupante de um ‘lugar’ e produz sentidos a partir desse lugar que ocupa”. Considerar que um texto traz vazios significa dar voz às contribuições dos leitores e admitir que ele sempre poderá ser completado de diferentes maneiras, por diferentes leitores, reconhecendo, portanto, que nenhum leitor é vazio.

O leitor dialoga com o texto, com o autor e com as demais posições histórico-sociais marcadas no texto. Esse sujeito leitor traz para a leitura uma rede discursiva determinante para a produção dos sentidos. Dita rede traduz a bagagem e a experiência de mundo do leitor que, embora invisíveis, estão postas para produzir sentido no ato leitor.

Com efeito, podemos afirmar que a leitura de um texto pode dar lugar a várias interpretações e essas diferentes acepções referem-se não apenas “à leitura realizada por cada indivíduo em particular, mas aos diferentes períodos de sua vida” (CORACINI, 2002, p. 16). O sentido que um sujeito atribui a um texto em um dado momento de sua vida pode não ser o mesmo em outra situação em que se encontre esse indivíduo, pois sua identidade está em constante construção, devido às experiências, conhecimentos e interações sociais aos quais se encontra exposto.

Nessa mesma direção, quando um texto é transposto para outra situação comunicativa abre espaço para leituras diferentes, ou seja, a leitura dos textos das/nas provas poderá ser diferente, variando de acordo com a perspectiva do leitor e da transposição do texto de seu contexto convencional – o artigo do jornal ou o romance na sua integralidade –, estabelecendo outras relações igualmente legítimas. Nas palavras de Deusdará e Giorgi (2008, p. 81):

A cada vez que um texto é relido, deslocado de seus contextos tidos como habituais, entre outros aspectos, apenas aparentemente teríamos um mesmo texto, diante de uma mesma leitura, fazendo circular os mesmos sentidos. [...] é preciso dizer que,

por exemplo, ao retirar uma notícia de jornal e afixá-la em mural escolar, outras expectativas de leitura instituem-se, outras relações se estabelecem entre os co-enunciadores envolvidos nessa interação. Dessa forma, é possível sustentar que os sentidos se compõem sempre de outro modo. Não obstante as permanências de ordem variada, um texto produz-se como singularização de processos sócio-históricos, culturais, políticos que nunca se repetem.

Infelizmente, o desenvolvimento da leitura de textos em sala de aula ainda é conduzido de maneira equivocada, em muitos lugares, por muitos professores. Carmagnani (2002, p 93) destaca que o texto continua sendo considerado um “depositário de informações e a palavra, unidade mínima reveladora do significado”, ponderando que este tem sido o modelo de leitura produzido historicamente na instituição escolar e que continua atualizando-se, conforme constatamos em nossa prática como professora da EB, e que pode ser explicado, por exemplo, pelo conceito de isomorfismo, citado por Sánchez (2009), que é a tendência que os professores têm de ensinarem da mesma maneira que lhe foram ensinados.

Desenvolver no aluno a capacidade meramente linguística de leitura, de fato, não é suficiente. Segundo Grigoletto (2002), isso pode apagar suas histórias de leitura e o contexto sócio-histórico-ideológico do aluno e do próprio texto, desconstruindo o objetivo de se formar um aluno-leitor-real. A autora enfatiza ainda que, ao trabalhar com textos em sala de aula, o professor não deve-se limitar a tarefas que exijam tão somente a extração de informações, pois isso reforça a ideia de que texto é apenas um conjunto de palavras com significado em si mesmas. Sobre tal aspecto, Coracini (2002, p. 18) constata que

nas aulas de línguas, o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) reputam como importante ensinar.

Em direção oposta à concepção decodificadora, em relação à visão de leitura como prática social, Duboc (2014, p. 219) acrescenta que os sentidos são construídos socialmente e influenciados por diversas questões de cunho político, ideológico, entre outras, o que remete ao conceito de letramento crítico, cabendo à escola e ao professor a função de desenvolver “habilidades que capacitem o aluno a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem”.

Brahim (2013), por sua vez, defende uma proposta de leitura alinhada ao conceito de discurso e recupera a noção de Widdowson (1972) acerca do uso da linguagem que embasa sua teoria relacionada à leitura, entendendo que “o comportamento linguístico normal não se realiza com a produção de frases isoladas, mas com o uso de frases para a criação do discurso” (WIDDOWSON, 1972, *apud* BRAHIM, 2013, p. 118). Nesse sentido, segundo

Widdowson (1972, *apud* BRAHIM, 2013, p. 118), é no processo prático de negociação de significados de um texto em seu contexto de uso que se dará a compreensão leitora.

Segundo Brahim (2013), a noção produtiva e atual de leitura aponta para a necessidade de se considerar os fatores contextuais, assim como a ativação do conhecimento de mundo do leitor e de suas práticas e valores socioculturais e vivenciais. Desse modo, a autora sinaliza que a realização do discurso, quando ocorre por meio da leitura de textos, depende dos diferentes significados que podemos lhe atribuir. Diante disso, idealiza-se uma imagem de leitor responsivamente ativa, que participa na construção dos sentidos do texto e que não é preconizada nas questões das provas que analisamos.

Seguindo a indicação de Brahim (2013, p.111) de que os métodos baseados na oralidade influenciaram muito o ensino/aprendizagem de LE no século XX e determinaram “uma menor importância dada à língua escrita e, conseqüentemente, aos estudos sobre a leitura”, recuperamos, a seguir, algumas das diferentes propostas de métodos e abordagens para o ensino de línguas, no intuito de tentar entender como e por que se consolidou o processo que desencadeou a prescrição de uma visão decodificadora de leitura.

Muito já se discutiu e produziu sobre metodologias e abordagens voltadas ao ensino de línguas. Alguns autores não distinguem os termos ‘método’ e ‘abordagem’. Leffa (1988, *apud* BISSACO, 2015), no entanto, define que abordagem está pautada em uma teoria e carrega em si seus pressupostos e afirma que

o método é exemplificado como o envolvimento de regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, assim como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso (LEFFA, 1988, *apud* BISSACO, 2015, p. 213).

Em relação à abordagem, o método tem uma abrangência mais restrita, pois não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses princípios. Bissaco (2015) nos esclarece que, dentro de uma perspectiva behaviorista de aprendizagem, por exemplo, há na abordagem a crença de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas. Ou seja, de acordo com a abordagem à qual se filia o professor (ou a instituição a qual está submetido), ele vai promover atividades que seguirão os postulados presentes naquela teoria.

Sánchez (2009) traça um percurso sobre o ensino de idiomas desde finais do século XIX, período de inquietações metodológicas, em virtude da proeminência do método tradicional ou de gramática e tradução, presente no ensino de línguas desde o século XVI em manuais de gramática descritiva.

Segundo o autor, o método tradicional é centrado no ensino de aspectos formais da língua, com predomínio da gramática normativa no conjunto de objetivos a serem alcançados na aprendizagem de uma LE, que se dá por meio do estudo de regras, da memorização de listas de vocabulário, da tradução direta e inversa de palavras descontextualizadas, entre outras estratégias similares. Além da base gramatical, o método se concretiza a partir da ‘prática sobre os textos’, em sua maioria literários, - vistos como modelo ideal de língua e de aprendizagem, por serem escritos na modalidade culta - que não mantêm relação com as questões gramaticais. Segundo Sánchez (2009, p. 35, *tradução nossa*), “não há uma relação de dependência entre gramática e textos, quer dizer, não se escolhem os textos em razão das questões gramaticais que contêm”<sup>16</sup>.

Sánchez (2009, p. 36) assinala que o método permaneceu sendo utilizado de forma significativa até o início do século XX e aponta alguns fatores como “inércia do sistema docente e discente e o conjunto de valores aos quais se atém a sociedade (apreço ao abstrato frente ao prático)”<sup>17</sup> *tradução nossa*, para a conservação do mesmo método durante tanto tempo.

Contudo, ousamos discordar do autor ao destacar que esse procedimento de ensino permanece atual, pois continua sendo base para a visão de língua que norteia alguns concursos públicos para seleção de docentes para a EB, conforme parece evidenciar o conjunto de questões que analisamos nas provas selecionadas que compõem nosso *corpus*.

Sánchez (2009) salienta que o ensino do latim e de outras línguas clássicas foi o fator decisivo para que o método tradicional se estabilizasse. Isso ocorreu porque o latim, desde que deixou de ser uma língua cotidianamente falada pelo povo, transformou-se em uma língua literária de referência e invariável, exatamente por não estar sujeita às mudanças que o uso diário acarreta. Essa justificativa, entretanto, não é se aplica ao ensino de línguas vivas, que alicerçam a interação cotidiana dos sujeitos.

Antecipamos que a análise das questões que compõem nosso *corpus* revelou uma visão de língua e de ensino que ainda está pautada no aspecto abstrato da descrição linguístico-gramatical, no estudo descontextualizado de palavras visando à sua mera tradução, estabelecendo como pressuposto que esteja vinculada ao método tradicional, que, segundo

---

<sup>16</sup> No original: “no hay una relación de dependencia entre gramática y textos, es decir, no se eligen los textos en razón de las cuestiones gramaticales que contienen” (SÁNCHEZ, 2009, p. 35).

<sup>17</sup> No original: “la inercia Del sistema docente y discente, y el conjunto de valores a los cuales se atiene la sociedad (aprecio de lo abstracto frente a lo práctico) contribuyen a la permanencia de la misma metodología durante largo tiempo, hasta bien entrado el siglo XX” (SÁNCHEZ, 2009, p. 36).

Sánchez (2009, p. 41), é considerado como gramatical exatamente por enfatizar “a análise de formas, a ‘especulação’ e memorização descontextualizada de palavras”<sup>18</sup> *tradução nossa*.

Estamos de acordo com o referido autor quando afirma que um dos fatores dessa herança gramatical é o fato de que “o mundo acadêmico sempre teve e continua tendo a gramática como o ideal e base do ensino”<sup>19</sup> *tradução nossa* (SÁNCHEZ, 2009, p. 38). Referimo-nos novamente ao conceito de isomorfismo (idem), em que o professor tem a tendência de ensinar da mesma maneira que lhe foi ensinado. Ou seja, os membros que compõem a banca responsável por formular as questões parecem estar transferindo para a atuação profissional a mesma visão de língua que aprenderam ao longo de sua trajetória acadêmica, baseada no estudo de uma gramática descontextualizada.

Dando sequência aos métodos desenvolvidos para o ensino de línguas, ainda no século XIX, na busca por um ensino mais prático associado à possibilidade de utilizar a LE aprendida na conversação oral e não apenas na leitura de obras literárias (SÁNCHEZ, 2009), surge o método direto ou natural, que propunha a aprendizagem da LE mediante a prática da conversação, sem recorrer à gramática. Essa estratégia de ensino defende que se deve aprender uma LE da mesma maneira que se aprende a língua materna, ou seja, falando.

Conforme já assinalamos, o método tradicional permaneceu sendo utilizado até princípios do século XX, simultaneamente com o método direto. Entretanto, conforme destaca Brahim (2013), a insatisfação com o modelo de ensino/aprendizagem de LE baseado na memorização de palavras (por meio de livros-texto), atrelada à emergência da guerra, passa a exigir outras formas de ensino de LE, opondo-se ao enfoque tradicional, defendendo outras bases para o ensino de línguas.

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, surge a necessidade de aprender rapidamente o idioma do inimigo e, para isso, nenhuma técnica anterior se mostrava satisfatória. O Movimento Reformista, ao final do século XIX, e os novos métodos de análise linguística propostos por Charles Fries e Leonard Bloomfield e a escola estruturalista americana<sup>20</sup>, centrados na busca das estruturas fundamentais das línguas, foram os impulsionadores em favor da renovação de metodologias voltadas ao ensino de línguas (SÁNCHEZ, 2009).

---

<sup>18</sup> No original: “[la enseñanza tradicionalmente considerada como gramatical, especialmente em cuanto que ésta enfatizaba] el análisis de las formas, la ‘especulación’ y la memorización descontextualizada de palabras” (SÁNCHEZ, 2009, p. 41).

<sup>19</sup> No original: “el mundo académico siempre há tenido y sigue teniendo a la gramática como el ideal y base de la enseñanza” (SÁNCHEZ, 2009, p. 38).

<sup>20</sup> Para aprofundamento desta questão, sugerimos cf. Sánchez (2009) e Brahim (2013).



A partir de então, os métodos desenvolvidos propõem, de um modo geral, o estudo e repetição das estruturas linguísticas, nos níveis fonético, fonológico, morfológico e sintático. Nesse modelo, o nível semântico torna-se dispensável, pois a língua é vista como um sistema que pode ser organizado segundo seus padrões estruturais e, conforme Brahim (2013, p.110), aprender uma LE significa “ter domínio das unidades estruturais e das regras para a combinação desses elementos”. Os métodos áudio-oral (ou áudio-lingual), situacional e estruturo-global áudio visual, são alguns exemplos dos frutos da escola estruturalista, que, embora apresentem sutis diferenças, estão focados nos aspectos oral e estrutural da língua (SÁNCHEZ, 2009).

Brahim (2013, p. 114) acrescenta que a proeminência da fala sobre a escrita, como preconizam os métodos oriundos da concepção estruturalista da linguagem, “determinou, durante décadas, a passividade do sujeito discursivo no processo de leitura”, porque o objetivo dessa metodologia era, efetivamente, voltado à (re)produção de frases, conforme os padrões estruturais da língua. Esse enfoque desconsiderava os aspectos contextuais, as situações de produção, os diversos sentidos possíveis do texto, e a participação efetiva e ativa do sujeito na leitura e produção dos enunciados/textos. A primazia da fala sobre a escrita, sustentada durante tanto tempo tanto pelo método direto quanto pelos modelos originários da visão estruturalista de ensino, pode representar um argumento que justifique a reprodução e a manutenção de uma concepção meramente decodificadora de leitura.

Seguindo o percurso das metodologias voltadas ao ensino de LE, Brahim (2013) ressalta que, a partir da década de 1970, as preocupações com outros aspectos da língua e as críticas às abordagens áudio-orais, baseadas na dificuldade que os estudantes apresentavam em transferir as estruturas que aprendiam em sala de aula às situações concretas de uso cotidiano da língua, deram origem à visão funcionalista. A proposta de uma definição funcional ou comunicativa de língua deu origem ao Comunicativismo, fundamentado em duas categorias básicas que estão por trás dos usos comunicativos de um idioma: as categorias nocionais e as categorias de função comunicativa.

A autora destaca que o modelo nocional-funcional, ainda muito presente na maioria dos livros didáticos de LE, embora tenha se apresentado como uma alternativa ao ensino de línguas baseado nas teorias linguísticas estruturais mantém tal noção de estrutura, uma vez que apenas se substituiu a lista de itens gramaticais (própria do estruturalismo) por uma lista de fragmentos semânticos, de noções ou funções. Portanto, estamos de acordo com Brahim (2013) ao afirmar que, assim como os demais, esse modelo de ensino não considera o sujeito aprendiz de línguas como ativo no processo de ensino/aprendizagem da LE e de

compreensão dos textos, além de não possibilitar a criação de espaços para a reflexão crítica do sujeito.

Por meio do breve histórico apresentado, nota-se um ciclo de negações acerca do desenvolvimento de métodos para o ensino de línguas, uma vez que, ao se sugerir novas metodologias, sempre se questionava a eficácia da anterior. Atualmente, o termo Pós-método tem sido utilizado para identificar um modelo de ensino que se caracteriza como alternativa ao método. Segundo Bissaco (2015), o Pós-método nasce da ação dos professores, ao constatarem a existência de diversos caminhos, focos e objetivos e, em muitos casos, não está associado a nenhum método específico.

Essa multiplicidade de realidades põe em xeque a visão de que os métodos são soluções para problemas de ensino que podem ser aplicadas em qualquer lugar e em qualquer circunstância, por serem mal interpretadas por parte de “professores que buscam na abordagem receitas prontas para a sua prática docente” (COELHO, 2013, p.209).

Bissaco (2015) defende, entretanto, a importância de se levar em consideração a particularidade de cada contexto, a prática docente e a pedagogia da possibilidade, que são os pilares do Pós-método. A autonomia do professor é outro fator essencial, pois implica a possibilidade de uma seleção crítica e mapeada dos encaminhamentos metodológicos que circundam a prática pedagógica.

Nesse sentido, Bissaco (2015, p.215) destaca que indagações como “como e por que fazer essa atividade, com qual objetivo, embasado em quê” devem fazer parte das ações diárias do professor, com o intuito de se tornarem mais críticos e conscientes daquilo que realizam. Entendemos que a atuação do docente o impele a um impasse, muitas vezes imposto pela instituição de ensino, em que ele é levado a adotar uma única abordagem metodológica como norteadora de suas práticas, sem ter a liberdade de poder ressignificar sua pedagogia com questionamentos contínuos que o levem a tentar adequar as atividades ao seu público alvo.

Contudo, o histórico de discussões sobre metodologias voltadas ao ensino de línguas já evidenciou que os diferentes métodos já desenvolvidos – muitos deles considerados e ‘vendidos’ como ‘fórmulas infalíveis’ – não são capazes de contemplar todos os aspectos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, justamente porque propõem que tal procedimento se dê como uma espécie de receita pré-estabelecida a ser aplicada em todas as situações com garantia de sucesso.

Dessa forma, a análise das diferentes realidades e da verificação de necessidades específicas, com a mescla de diferentes abordagens, mostra-se como a melhor opção para o ensino de línguas, conforme afirma Teixeira (2009, p.7)

Não é necessariamente obrigatório que o professor utilize somente uma maneira ou metodologia, ele pode e deve utilizar todas as formas que estiverem ao seu alcance para obter um aprendizado eficiente de seus alunos, pois seu objetivo é promover o conhecimento mesmo que isso gere trabalho, mas que desenvolva efeito satisfatório.

Identificamos a Abordagem Instrumental, citada por Coelho (2013) e idealizada pela linguista aplicada Professora Maria Antonieta Alba Celani, como um exemplo que se alinha à concepção de uma estratégia quase personalizada de ensino de línguas, pois compreende entre seus princípios básicos “a investigação de necessidades, de expectativas e de lacunas de aprendizagem de línguas dos alunos e o planejamento de cursos, buscando atender a essas especificidades” (COELHO, 2013, p. 209).

Nesta seção, procuramos articular algumas concepções de leitura e texto às metodologias desenvolvidas para o ensino de língua e de leitura. Entretanto, analisar e escolher uma metodologia para se ensinar uma LE só pode se concretizar caso esta LE, de fato, exista em um contexto educacional, assunto sobre o qual dissertaremos à continuação.

#### **2.4 Breve trajetória do ensino de espanhol como língua estrangeira – o não-lugar do espanhol na EB brasileira**

Nossa escolha por analisar especificamente questões de espanhol no presente trabalho deve-se, principalmente, ao fato de atuarmos diretamente com ensino deste idioma na EB e, conseqüentemente, por considerarmos importante o acesso à língua no quadro educacional vigente. O exame da trajetória do ensino de espanhol no Brasil e nossa experiência em sala de aula com esse idioma permitem-nos apontar para uma instabilidade incompatível, a nosso ver, com sua relevância para a formação do educando.

Podemos afirmar que o ensino de espanhol é uma questão de política linguística, já que sua presença nos currículos escolares sempre dependeu do olhar a respeito da LE dos que estivessem incumbidos de estabelecer as mudanças na legislação. Buscamos resgatar um panorama acerca da trajetória do ensino de línguas no Brasil que, de forma resumida, propicia uma leitura quanto ao tratamento dado ao espanhol ao longo dos anos.

Ao tratar do início da profissionalização do professor de espanhol, Vargens (2012) assinala que, normalmente, ao se buscar as origens do ensino do espanhol no Brasil, menciona-se como referência mais antiga a implantação institucional da disciplina na rede pública de ensino em 1919, no Colégio Pedro II, como matéria eletiva, a qual se deu com a aprovação de Antenor Nascentes à cadeira de espanhol, por meio da submissão da tese “Um ensaio de phonetica diferencial luso-castelhana”.

A autora esclarece, no entanto, que por meio de pesquisa nos arquivos Colégio Pedro II, conseguiu recuperar o registro de uma tese de concurso ainda mais antigo para nomeação de professor de espanhol, apresentada em 1885, com o título “Litteratura Hespanhola do XVII século Escriptores Hespanhoes do XVII século: suas produções principaes”, de Alfredo Augusto Gomes.

Contudo, Freitas (2010, p. 29) cita um anúncio do “Collegio Inglez”, publicado no Jornal do Commercio, em 1827, sobre a oferta de “Línguas Latina, Portuguesa, Ingleza, Franceza e Hespanhola...” que permite identificar uma referência mais antiga acerca do espanhol em uma escola brasileira. Mesmo que não tenha sido possível resgatar informações adicionais sobre os desdobramentos do concurso mencionado por Vargens (2012) ou sobre o anúncio de jornal da escola particular citado por Freitas (2010), é possível reconhecer a importância da obtenção desses dados, pois denota a possibilidade de existência da língua espanhola em uma instituição de ensino em um período bem anterior ao que, comumente, se considera como marco inicial.

Vargens (2012, p. 67) acrescenta que o ensino do espanhol foi mantido no Colégio Pedro II até 1925, quando “Antenor Nascentes transferiu-se para a cadeira de Português”. Segundo ela, a partir dessa data, iniciou-se um período de apagamento do espanhol na referida escola até 1942. Neste ano, durante a Reforma Capanema, faz-se a primeira referência explícita ao ensino do espanhol na grade curricular obrigatória por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário Nº 4.244 (BRASIL, 1942) e o espanhol passa, então, a fazer parte dos currículos oficiais junto com o inglês e o francês.

Posteriormente, a LDB (Lei de Diretrizes de Bases da Educação) Nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) não faz nenhuma referência ao ensino de LE, porque esta poderia ser incluída como obrigatória ou optativa, a critérios dos CEE's, Conselhos Estaduais de Educação. Rodrigues (2010) destaca que a língua espanhola foi a que obteve a menor adesão - em comparação com o inglês e o francês - na estrutura curricular organizada pelos CEE's, nesta época. Vargens (2012), por sua vez, acrescenta que o ensino de LE, em geral, sofreu grande declínio neste período.

Seguindo o percurso do ensino do espanhol no Brasil, Rodrigues (2010) aponta que as línguas estrangeiras aparecem no texto da LDB N° 6.692 de 1971 (BRASIL, 1971) como sugestão de disciplinas a serem escolhidas pelos CEE's. Com a Resolução do Conselho Nacional de Educação N° 58 de 1976 (BRASIL, 1976) – emenda à LDB de 1971 – as línguas estrangeiras voltaram a figurar como obrigatórias na estrutura curricular do chamado 2º grau e sua inclusão é sugerida no ensino fundamental, ficando a critério das instituições de ensino (VARGENS, 2012).

Essa resolução propunha o estudo de uma LE moderna, sem especificar qual ou quais língua(s) deveria(m) ser ensinada(s), o que seria regulamentado pelos CEE's. Neste momento, também se excluíam as línguas clássicas dos currículos, por meio da citada resolução. Freitas (2010, p.31) ressalta que, com isso, a partir de 1961, “o espanhol praticamente desaparece das escolas brasileiras, pois o francês e, em especial, o inglês permanecem hegemônicos durante quase três décadas”. Algumas exceções como o Colégio Pedro II e poucas escolas da rede pública estadual, que mantiveram o ensino do espanhol, são exemplos da resistência da língua espanhola nas redes oficiais de ensino (FREITAS, 2010, p. 31).

Avançando um pouco mais, o texto da última LDB N° 9.394 (BRASIL, 1996) determinava que fosse oferecida, pelo menos, uma LE moderna na estrutura curricular, sem estabelecer qual deveria ser este idioma. Embora não asseverasse o lugar do ensino do espanhol como LE, havia um espaço para sua escolha pela comunidade escolar, pois a lei assegurava que

será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p. 10).

Na tentativa de garantir o lugar do ensino do espanhol nos currículos escolares brasileiros, em 2005 foi criada a Lei N° 11.161 (BRASIL, 2005). Com o objetivo de não transgredir o disposto na LDB da época e não se tornar inconstitucional, a Lei N° 11.161/2005 estabelece em seu Artigo 1º que o ensino da língua espanhola deverá ser “de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno [...] nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005). A oferta da língua espanhola passa a ser obrigatória e a matrícula do aluno, facultativa.

Se por um lado, poder-se-ia comemorar a possibilidade de se ensinar e estudar mais uma LE, por outro, percebe-se um tratamento assimétrico em comparação com o ensino do inglês, tradicionalmente estimado e escolhido pela comunidade como a principal LE e que

continuava a ser reconhecido por ela como obrigatória, ainda que extraoficialmente<sup>21</sup>. O texto da Lei Nº 11.161 (BRASIL, 2005), que poderia ser visto como oportunidade de escolha pelo aluno, facultando sua matrícula em língua espanhola nas escolas, revela-se como um engodo, uma vez que apenas a oferta do idioma passa a existir com base legal, mas o ensino não é efetivado em muitos contextos escolares, realidade atestada por muitos docentes da EB pública e por vários trabalhos acadêmicos publicados ainda no período de vigência da citada lei<sup>22</sup>.

Todo o exposto destaca a importância do ensino de línguas no Brasil porque, ao longo dos anos, foi alvo de discussões em âmbito jurídico, as quais instituíram ou modificaram determinações legais. Vargens (2012, p. 83), oportunamente, assinala que

o papel do ensino do espanhol na escola brasileira resulta do desenvolvimento de pesquisas no campo dos estudos linguísticos e educacionais, que se consolidam na década de 1990 e se materializam nos documentos curriculares nacionais (PNC-LE/BRASIL, 1998; OCEM/BRASIL, 2006).

Além da LDB (BRASIL, 1996) e da Lei Nº 11.161 (BRASIL, 2005), outros documentos elaborados ao longo das últimas décadas dedicadas a pesquisas sobre a educação brasileira, como os PCNs (BRASIL, 1998) e as OCEM (BRASIL, 2006), também assinalam a relevância de se garantir a oferta do ensino de idiomas. Os PCNEM, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), também postulam a recuperação da importância do ensino de línguas, que durante muito tempo lhes foi retirada, ao afirmarem que

(...) as línguas estrangeiras modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante algum tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de forma injustificada, como pouco relevantes, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina importante como qualquer outra, do ponto de vista da formação do aluno (BRASIL, 2000, p. 25)

pois consideram que as línguas estrangeiras são igualmente responsáveis - ao lado das demais disciplinas - por incorporar o educando no mundo globalizado, preparando-o para a vida, para que atue efetivamente como um cidadão ético.

Além de ressaltar a importância do ensino de LE em geral, os PCNEM (BRASIL, 2000) legitimam um ensino baseado no plurilinguismo, em que o inglês não continue sendo a

---

<sup>21</sup> Esclarecemos que o patamar de LE obrigatória do inglês está estabelecido no Parágrafo 4 do Art. 35-A, da atual LDB nº 9.394, cuja inclusão se deu pela Lei nº 13.415, de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2019.

<sup>22</sup> Citamos o trabalho de Vargens (*et al*, 2009, p. 156), no qual se menciona que “[...]reconhecemos que, historicamente, o que é prescrito em nosso país, em especial no âmbito da educação pública, nem sempre é, de fato, cumprido”.

única opção de LE a ser oferecida ao aluno, configurando uma espécie de “monopólio linguístico” (BRASIL, 2000, p. 27), e afirmam que “sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo moderno, porém essa não deve ser a única possibilidade oferecida ao aluno” (BRASIL, 2000, p. 27).

Outro ponto importante destacado pelos PCNEM (BRASIL, 2000) é o fato de que o ensino médio seja uma etapa decisiva na formação do sujeito para o mundo do trabalho. Nesse sentido, o espanhol, assim como o inglês, tem importância significativa na qualificação profissional dos estudantes, como fica latente no seguinte trecho:

[...] o Ensino Médio possui, entre outras funções, um compromisso com a educação para o trabalho. [...] no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se imprescindível, pois, incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho. (BRASIL, 2000, p. 27)

Vale ressaltar que os PCNEM (BRASIL, 2000) também consideram o papel formador nas aulas de LE, em que se estimule a formação integral do aluno, não apenas voltado à compreensão e produção de enunciados em uma LE. À escola e ao professor de LE cabe potencializar a competência linguística do aluno e esta deve permitir-lhe acesso ao conhecimento de outras culturas e contribuir para a sua formação cidadã.

Nesse sentido, assim como os PCNEM (BRASIL, 2000), as OCEM (BRASIL, 2006) também enfatizam o papel do ensino de espanhol no ensino médio e atrelam suas orientações ao conceito de cidadania. Defendem que, por meio do ensino/aprendizagem de uma LE é possível contribuir para a inclusão social do aluno, além de cooperar para a formação de sua identidade, uma vez que o contato com a diversidade cultural promove a reflexão sobre si mesmo como sujeito sócio-histórico - inserido e atuante em uma sociedade - e sobre o outro, com suas diferenças e peculiaridades. Tal reflexão pode ajudar o aprendiz a reconhecer-se como diferente e a respeitar tais diferenças. Assim,

trata-se de uma reflexão de caráter amplo, que inclui alguns indicadores, cuja finalidade é nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, no ensino médio, dar-lhe um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade (OCEM, 2006, p.129).

Entretanto, na contramão de um encaminhamento plurilíngue do ensino de LE, em 2016, inicia-se a implementação da proposta do “Novo Ensino Médio”, mediante a Medida Provisória (doravante MP) 746, que altera a LDB N° 9.394 (BRASIL, 1996) e retira

oficialmente a língua espanhola dos currículos escolares, sobre o que dissertaremos em seguida.

#### 2.4.1 O lugar atual do ensino de espanhol como língua estrangeira (LE)

Para explicar sobre o desaparecimento do ensino da língua espanhola dos currículos escolares, precisamos passear pelo conjunto de medidas governamentais adotadas desde meados de 2016, já que o ensino de qualquer componente curricular está submetido a regras estabelecidas por leis específicas que regulam a EB brasileira. O *Novo Ensino Médio* e a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) constituem as principais redes operativas das transformações que apagaram oficialmente a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola do currículo nacional.

A MP 746 de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), prevê um conjunto de ações que propõe mudanças na estrutura do sistema atual do ensino médio, prometendo melhorar a educação no país ao permitir a flexibilização da grade curricular. A implementação do *Novo Ensino Médio* está diretamente atrelada à aprovação de uma base obrigatória e comum a todas as escolas da educação infantil ao ensino médio, que norteará a formulação dos currículos das escolas de todo o país, a BNCC.

Abrimos um parêntese para esclarecer a diferença entre a proposta curricular do *Novo Ensino Médio* e a versão atual de sua estrutura no estado do Rio de Janeiro. Atualmente, a grade curricular do ensino médio estadual é composta por 12 disciplinas (Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira – obrigatória e optativa –, Matemática, Química e Sociologia<sup>23</sup>); com exceção da disciplina de Artes, as demais são obrigatórias nos três anos de estudo do ensino médio e distribuídas em uma carga horária de 800h de aulas por ano<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Dados obtidos por meio do site disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5776111>>. Acesso em 12 jan. 2019.

<sup>24</sup> Acrescentamos que a disciplina Ensino Religioso está prevista no currículo estadual atual, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e tem tanto oferta (pela instituição de ensino) quanto matrícula (pelo aluno) facultativas. Além disso, existem as disciplinas Produção Textual e Resolução de Problemas Matemáticos que são obrigatórias no currículo do ensino fundamental e não figuram na grade do ensino médio. Dados obtidos por meio do site disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5776111>>. Acesso em 14 jan. 2019.



A mudança propõe a divisão da grade em duas partes: 60% do espaço para disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática) e 40% do espaço para matérias flexíveis, que poderão ser escolhidas pelos estudantes para aprofundar os estudos; os chamados itinerários formativos<sup>25</sup>.

A BNCC, homologada em dezembro de 2018, traz a versão final do documento aprovada, com estrutura detalhada para a educação infantil, ensino fundamental e médio e, apoiando-nos nas palavras de Souza (*et al*, 2018, p. 99), deixa “marcas discursivas de conflitos de interesses nos processos de significação de ‘democracia’ e ‘educação de qualidade’”, pois na sua Apresentação, o documento afirma que “A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio” (BRASIL, 2018)<sup>26</sup>.

Entretanto, entendemos que a promessa de qualidade da aprendizagem entra em conflito com os apagamentos que o documento impõe, pois, dentre os componentes curriculares previstos a serem oferecidos na EB, a língua espanhola não é contemplada. A Lei Nº 13.415 (BRASIL, 2017) desconstrói os avanços conquistados relativos ao ensino do espanhol, pois revoga a Lei 11.161/2005 e altera a LDB 9.394 (BRASIL, 1996), no que se refere ao ensino da LE moderna, determinando a obrigatoriedade do ensino do inglês, tornando-o praticamente exclusivo. Souza (*et al*, 2018, p. 102) acrescenta que

A Lei 13.415/2017 que trata da reforma do Ensino Médio [...] afeta a formação dos alunos de modo drástico, não apenas pela desvalorização de uma série de conhecimentos indiscutivelmente relevantes para a formação humana dos estudantes, mas também pelo ataque à valorização da carreira docente e à produção do conhecimento no campo da educação, ao abrir a possibilidade de atuação de profissionais com “notório saber” na educação básica.

O discurso governamental apresentado na BNCC é muito perspicaz, pois destaca sua indispensável existência e defende a inclusão de todos os alunos a serem atendidos, como se pode perceber no seguinte fragmento presente na sua Introdução “é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2018)<sup>27</sup>.

Contudo, esse discurso mostra-se contraditório, uma vez que, ao propor a flexibilização do currículo por meio da escolha dos itinerários formativos, nega a todos os esses estudantes citados direitos de aprendizagem de saberes tão legítimos quanto os

<sup>25</sup> Dados obtidos em site disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)> Acesso em 15 jan. 2019.

<sup>26</sup> Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)>. Acesso em 13 jan. 2019

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

selecionados para estarem presentes na Base. Trata-se, portanto, apenas de um engenhoso discurso para disfarçar a extinção de direitos e uma concepção reducionista de educação. Nas palavras de Leffa (2011, p. 19),

um governo se mantém pelo discurso, que precisa ser incluyente: qualquer país é apresentado como ‘um país de todos’. [...] o governo [...] tem que ser popular. Essa popularidade é obtida por meio de um discurso que precisa ser incluyente na sua aparência, independentemente da prática. O discurso tem que ser hábil [...]

Com a obrigatoriedade do ensino do inglês (*porque esta é a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro*)<sup>28</sup>, o discurso presente na BNCC não se ocupa nem mesmo da tentativa de parecer inclusivo, como sugere Leffa (2011), no que se refere à proposta plurilíngue ainda presente nos PCNEM (BRASIL, 2000), porque, embora sugira que o espanhol possa aparecer no currículo em caráter optativo, admite que a disciplina está sujeita à “disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017)<sup>29</sup>. Se considerarmos tanto a realidade do ensino do espanhol desde o advento da LDB (BRASIL, 1996) e da Lei N° 11.161 (BRASIL, 2005), que promoviam em alguma medida seu ensino, quanto as modificações realizadas nas referidas leis, podemos pressupor que a citada ‘disponibilidade’ será ainda menos expressiva.

Fica evidente a falta de compromisso com o ensino do espanhol, e com uma educação que se queira plurilíngue, porque a oferta de uma segunda LE não é obrigatória. Apenas sugerir que se dê preferência ao espanhol como a LE a ser oferecida em caráter optativo não garante seu lugar nos currículos escolares brasileiros. O texto da LDB (BRASIL, 1996), em relação ao ensino de LE, abre espaço para não se oferecer nenhuma outra LE moderna. Isso restringe e limita o conjunto de conhecimentos que o educando receberá, empobrecendo significativamente sua formação.

Cabe ainda uma indagação a mais: haverá isonomia na oferta de LE entre as escolas públicas e privadas? O texto da nova lei enseja a falta de equivalência, porque, em muitos casos, o sistema público só oferta aquilo a que é obrigado. Podemos estar diante de mais um fomento para perpetuar a separação existente no sistema educacional brasileiro: uma escola para os que podem pagar e outra escola para os que não podem. Tal distinção pode ser considerada como uma das responsáveis por gerar ou reforçar dicotomias como os que sabem e os que não sabem que, por sua vez, produzem posições sociais marcadamente desiguais, conforme argumenta Arantes (2017, p. 283), ao dizer que “a divisão entre aqueles que sabem

<sup>28</sup> Justificativa presente nas respostas a perguntas frequentes disponível no endereço <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

<sup>29</sup> Disponível no site: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

e os que não sabem é um dos pilares do capitalismo para a produção de subjetividades controladoras e subjetividades tuteladas”.

Oliveira (2011, p. 85/86), por sua vez, ao produzir provocações e reflexões sobre o lugar de aprendizado de idiomas, admite a existência de um senso comum acerca de seu ensino, pois afirma que, no nosso país, se supõe que a LE “só pode ser aprendida nos cursos livres de língua (ou em um país onde a língua é falada cotidianamente)”. Tal argumento é lamentavelmente ratificado pela fala de alguns docentes e o tratamento dado ao ensino do espanhol pela BNCC apenas contribui para o continuísmo do equivocado conceito.

Ademais, o autor reconhece que “os cursinhos são bens de consumo da classe média em nosso país” (OLIVEIRA, 2011, p. 86), o que nos autoriza a prever a manutenção da existência de uma escola para ricos e uma escola para os pobres, na qual não se aprende LE, segundo o senso comum. E esse fosso está sendo acentuado pela ação governamental, por meio da BNCC. Acerca da responsabilidade do governo com a promoção de direitos de aprendizagem de LE, Leffa (2011, p. 20), de forma muito pertinente, faz a seguinte afirmação:

Para ser cidadão no mundo globalizado de hoje, ao qual todos pertencemos, precisamos conhecer pelo menos duas línguas estrangeiras, a do vizinho e uma internacional. Com leis que restringem o acesso à língua estrangeira na escola pública, não dando as condições mínimas para sua aprendizagem, seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno, pela descontinuidade do currículo, deixa-se de dar ao aluno nem mesmo o conhecimento de uma única LE. Isso é responsabilidade do governo.

O *Novo Ensino Médio*, de acordo com a BNCC, defende que suas propostas seriam fruto de amplo debate acumulado no país durante as últimas décadas e cita, como exemplo, alguns escritos como o Projeto de Lei PL6840/2013<sup>30</sup> e a instituição do Novo ENEM (a partir de 2009). Contudo, constatamos uma incoerência entre o que as mudanças oferecem e o que dizem tais documentos: ambos preveem o ensino da língua espanhola. Inclusive o ENEM, até o presente momento, oferece o espanhol como uma das opções de LE para o candidato a seu exame.

Ao definir-se como um documento que estabelece o *conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis*<sup>31</sup>, a BNCC atrai para si um poder quase absoluto de determinar quais conteúdos são essenciais e indispensáveis aos estudantes brasileiros; essa autolegitimação de poder apaga outros conhecimentos, determinando-os como desnecessários.

---

<sup>30</sup> Dados obtidos por meio de site disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>> Acesso em: 22 jan. 2019.

<sup>31</sup> Dados obtidos em site disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em 7 Agosto 2018.

Nesse sentido, levantamos alguns questionamentos acerca do estabelecimento desse critério seletivo posto pela BNCC: que direitos estão sendo preservados? A serviço de quem certos direitos de aprendizagens são resguardados e outros apagados? O discurso presente na BNCC ecoa a voz de autoritarismo de um grupo auto-revestido do poder de determinar o que deve ser aprendido pelos estudantes brasileiros na escola, conforme sinaliza Souza (*et al*, 2018, p. 107)

a BNCC é atravessada por vozes que refletem saberes valorizados em detrimento de outros que também fazem parte da história, mas que não figuram como registro. Saberes acumulados que dão forma a um patrimônio que aponta aquilo que [um] grupo [...] hegemônico decide o que deve ser ensinado na escola.

O ideal de um novo ensino médio, construído por meio da BNCC, revela-se arbitrário e excludente porque, dentre outros desmontes, elimina a língua espanhola do currículo, retirando da população mais carente a possibilidade de ampliação de sua formação, conhecendo e aprendendo outro idioma. Souza (*et al*, 2018, p. 113) destaca que o documento inviabiliza a discordância ou sequer o questionamento de suas “verdades” ou de sua “necessária existência”, além de apontar para uma visão restrita de educação “como produto e como meio para formação de massa trabalhadora” (SOUZA *et al*, 2018, p. 113).

Estamos diante do desmantelamento de conquistas coletivas da comunidade acadêmica, composta por professores e por instituições como a APEERJ<sup>32</sup> que lutaram, durante anos, para garantir a presença da língua espanhola na EB brasileira. Vargens (2012, p. 63), ao abordar o processo histórico de politização do espanhol, destaca que a APEERJ declara-se como uma associação de cunho exclusivamente cultural.

Contudo, desde sua criação, a entidade propõe ações do âmbito político-pedagógico, como se pode comprovar em fragmento do seu primeiro estatuto, onde se lê que, entre os propósitos da APEERJ, está o de “trabalhar para a expansão do ensino do espanhol no sistema educacional brasileiro e de viabilizar a integração dos professores para o intercâmbio pedagógico” (VARGENS, 2012, p. 63).

Segundo a autora, a APEERJ não foi criada a partir da demanda concreta de professores da EB, porque à época de sua criação – início da década de 1980 – havia poucos professores de espanhol atuantes na EB. A instituição “surgiu de uma luta travada no seio da

---

<sup>32</sup> APEERJ – Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro – Instituição civil sem fins lucrativos que reúne professores de espanhol e de estudos hispânicos, além de outras pessoas interessadas no hispanismo em nosso estado. Dados obtidos em site disponível em: <<https://www.apeerj.org.br/>>. Acesso em 7 set. de 2018.

universidade, relativamente isolada do espaço escolar, dirigida majoritariamente pelos formadores de professores de espanhol” (VARGENS, 2012, p. 73,).

A implantação e a expansão do ensino do espanhol sempre constituiu um dos principais fundamentos da associação ao longo de sua história. Nesse sentido, a BNCC encerra-se em uma posição contraditória quando diz que a Base é fruto de um amplo debate social, pois silencia reconhecidas vozes, do meio acadêmico, geradoras de reflexão sobre ensino de LE e que, durante décadas, lutaram e vêm argumentando a favor do ensino de espanhol.

Destacamos que mudanças na EB podem ser benéficas, mas o debate amplo e crítico, citado na Apresentação da Base<sup>33</sup>, deve dar voz às opiniões dos envolvidos e não permanecer apenas no domínio linguístico, para embasar a fachada democrática que se deseja transparecer para o público, como nos parece acontecer<sup>34</sup>. É necessário que todos os membros da sociedade envolvidos e interessados no processo educacional tenham espaço garantido para opinarem no sentido de definirem metas e alterações que, de fato, correspondam ao objetivo de melhorar o acesso, a permanência e o desempenho dos educandos na EB. São direitos da sociedade participar efetivamente desse debate e ter sua voz respeitada.

A despeito de todas as considerações elencadas, que se voltam para o fomento do ensino de línguas baseado no plurilinguismo, ressaltando, ao lado do inglês, a importância do ensino espanhol, a oferta desse idioma já se efetivava de forma precária na realidade cotidiana. E, agora, o prognóstico é ainda mais desanimador, pois seu não-lugar foi legalmente instituído.

Cabe, ainda, refletir sobre o não-lugar do professor de língua espanhola dentro desse panorama atual. Já que o ensino do espanhol não é mais obrigatório em nenhuma das etapas da EB, surge a dúvida sobre onde atuarão os profissionais já pertencentes às redes municipal, estadual, e até federal, de ensino. Há casos de professores do Instituto Federal Fluminense<sup>35</sup>, cujos concursos previam explicitamente a seleção de docentes de espanhol, que já estão sendo obrigados a dar aula de língua portuguesa, por serem habilitados nesta disciplina. Paralelamente a essa suposta solução da problemática, anuncia-se um cenário de desvio de função dos professores de espanhol, que poderão ser destinados a trabalhar em outros espaços

---

<sup>33</sup> “Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras” (BRASIL, 2019, p.5). Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). > Acesso em 15 jan. 2019.

<sup>34</sup> Para aprofundamento desta questão, sugerimos cf. Souza (2018).

<sup>35</sup> Informações provenientes de professores de espanhol já atuantes no Instituto Federal Fluminense, com quem mantenho contato.

que não seja o da sala de aula, como em secretarias, coordenações de professores, etc., fato já recorrente nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação do Rio de Janeiro<sup>36</sup>.

Além disso, pode-se prever o desaparecimento das oportunidades de colocação profissional para o professor de espanhol, tanto no âmbito do magistério privado quanto no público. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 (BRASIL, 2016) prevê o congelamento dos gastos públicos por um período de 20 anos, supostamente com o objetivo de amenizar o rombo nas contas públicas. Popularmente chamada de ‘PEC do Fim do Mundo’, a emenda estabelece um limite máximo para o crescimento das despesas públicas por 20 anos e, caso tal limite de gastos seja descumprido, haverá proibição de aumento nos salários do funcionalismo e o impedimento de realizar concursos públicos.

Todos os professores, que ainda tinham o sonho de ingressar no magistério público, enfrentarão concorrência significativamente maior em virtude do reduzido número de vagas, quando um concurso público for aberto. A população será atendida precariamente em função do número diminuto de professores já atuantes que sairão progressivamente de cena (em função de morte, aposentadoria, etc.) e dos poucos que ainda insistirão em seguir a carreira do magistério em Letras-Espanhol. O acesso ao idioma será limitado aos que puderem pagar cursos ou escolas privadas, que optem por oferecê-lo.

O professor de espanhol é atacado duplamente: primeiro por seu trabalho não ser inscrito como essencial pelas novas legislações; segundo pelo fato de que a educação será uma das áreas mais duramente atingidas pela PEC 241 (BRASIL, 2016), anteriormente citada. Isso demonstra claramente a proposição de um desmonte do ensino público, com o empobrecimento do currículo da EB, proposto pela BNCC.

Uma parte dos professores de espanhol será absorvida pela iniciativa privada – cursos e/ou escolas – e, como já assinalado, só terão acesso ao ensino de mais de um idioma aqueles que por ele puderem pagar. O Estado isenta-se da responsabilidade da formação integral, igualitária e de qualidade para a população mais pobre. Entra em cena a ideologia da meritocracia, em que os mais ‘esforçados’ conquistam seus espaços, apagando-se o papel que o Estado deixa de cumprir, não exercendo, há muito tempo, práticas de promoção de direitos sociais pela aquisição de uma LE e deixando de ver o aluno como sujeito desses direitos (ARANTES, 2017). Rocha (2016, p. 120) acrescenta:

Quem não vê o ensino de língua estrangeira como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado? Quem responde pelo fato de a língua estrangeira não ter um lugar privilegiado no currículo e por ser muitas vezes oferecida apenas em uma ou duas séries do ensino fundamental? Que instância é

---

<sup>36</sup> Informações provenientes de professores de espanhol já atuantes na EB, com quem mantenho contato.

responsável por colocar a língua estrangeira fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola – ou seja, fora do contexto da educação global do aluno? Lugares sintáticos vazios, não preenchidos, dão a impressão de um fato natural que acontece – a “má sorte” das línguas estrangeiras no país.

O professor de espanhol, portanto, passa a ser uma figura descartável sem lugar fixo de atuação, como já acontece hoje nas redes estadual e municipal do Rio de Janeiro. Com as medidas propostas pela PEC 241 (BRASIL, 2016) e pela BNCC (BRASIL, 2018), maximiza-se a existência do não-lugar desse docente. Muitos são os relatos de profissionais que são alocados para dar aula de outra disciplina em que são habilitados, porque seu lugar de professor de espanhol, se antes já não era assegurado, tende a continuar a ser desrespeitado. Agora, com base legal.

Podemos pressupor que todo esse desmonte possa resvalar na formação de professores da disciplina, uma vez que cada vez menos profissionais poderão se interessar pela habilitação em espanhol nos cursos de Letras, por não vislumbrarem um lugar no mercado de trabalho, que será cada vez mais concorrido tendo menos visibilidade pela população, porque a própria lei não considera essencial o ensino da língua espanhola.

Assumindo um caráter de resistência a esse cenário de desarticulação do ensino do espanhol e de desvalorização docente, no próximo capítulo, apresentaremos as etapas da metodologia que norteou a análise das questões das provas dos concursos que selecionam – e que esperamos continuar selecionando – os docentes de espanhol da EB pública do estado do Rio de Janeiro.

### 3 ETAPAS METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresentaremos detalhadamente nosso *corpus* e seu recorte, assim como os procedimentos de análise selecionados para formular propostas de respostas para as perguntas que formulamos.

#### 3.1 Contextualização do objeto de pesquisa

O objeto da presente pesquisa, como ora mencionado, nasce de uma sucessão de eventos que envolvem minha prática pedagógica, isso inclui a docência em si e as formações a que me submeti, por acreditar que a busca pelo desenvolvimento constante das habilidades e competências do professor é uma das maneiras de favorecer uma atuação qualificada e dinâmica, que corresponda aos anseios dos alunos atendidos.

Em consonância com Antonieta Celani (2009), quando fala sobre o papel do professor e o ensino de LE, acredito que a prática docente não se distancia do objeto de pesquisa do professor, que se constitui na sua atuação pedagógica diária em um professor-pesquisador de seu próprio trabalho. Nas palavras da autora “ele (o professor) precisa estar preparado para se enxergar e atuar como um pesquisador da própria prática. A reflexão proporciona isso a ele” (CELANI, 2009). Neste trabalho, nossos objetivos são permeados por reflexões sobre concurso público para professor de espanhol e nos possíveis (des)encontros dessa seleção com a prática docente.

Assumo a posição de professora-pesquisadora e percebo-me profundamente implicada, por não acreditar em uma pesquisa acadêmico-pedagógica dissociada da prática. Nesse sentido, trazemos à cena as contribuições de Coimbra e Nascimento (2007, p. 3), acerca do conceito de implicação, para esclarecer que, embora a implicação não seja um ato voluntário, não prescinde o olhar crítico e científico sobre o objeto. Na voz das autoras

porque implicado sempre se está, quer se queira ou não, visto não ser a implicação uma questão de vontade, de decisão consciente, um ato voluntário. Ela encontra-se no mundo, pois é uma relação que sempre estabelecemos com as diferentes instituições (...)



Coimbra e Nascimento (2007, p. 3) falam de “análise de implicações e não apenas de implicação”, o que nos convoca tanto a nos vermos como implicados com a pesquisa quanto a estarmos em processo de reflexão sobre o nível de implicação a que estamos sujeitos. Isso pressupõe a análise de elementos que, ao mesmo tempo, atravessam o objeto e constituem o sujeito que interroga este objeto e participa de sua intervenção com a pesquisa. Elementos como “sexo, idade, raça, posição socioeconômica, crenças, formação profissional [...], produções socioculturais, políticas e econômicas” (COIMBRA e NASCIMENTO, 2007, p. 3) envolvem mutuamente objeto pesquisado e sujeito-pesquisador, e motivam o que as autoras chamam de “análises transferenciais” (COIMBRA e NASCIMENTO, 2007, p. 3). Atuar como professora de espanhol da EB, entre outros fatores, provocou meu desejo de analisar provas que selecionam professores, o que me mantém intrinsecamente implicada à pesquisa.

### **3.2 Objetivos da pesquisa**

Nossa análise centrou-se nas 75 questões específicas de conhecimentos de espanhol somando-se as três provas selecionadas (São Gonçalo, Mesquita e SEEDUC). Ao analisar mais de uma prova para o mesmo cargo, para esferas e municípios diferentes, queríamos descobrir se havia algum tipo de padronização no tipo de questão presente nas avaliações, identificando as semelhanças e possíveis diferenças. Como o público-alvo dos professores aprovados também seria diferente (ensino fundamental e médio), almejávamos detectar se esse público tinha alguma relevância para efeito de elaboração das questões das provas dos concursos. Os professores dos municípios (São Gonçalo e Mesquita) atuam somente com alunos do ensino fundamental; já os do estado podem ministrar aulas para o ensino fundamental e médio.

Diante do exposto, sistematizamos nossos objetivos neste trabalho:

#### **3.2.1 Objetivo geral:**

- identificar quais saberes são privilegiados e quais são apagados nas questões de espanhol das provas para seleção de professor da EB para o magistério público.

### 3.2.2 Objetivos específicos:

- analisar que efeitos pode provocar a presença ou ausência de determinado tipo de conhecimento exigido nas provas;
- a partir desses saberes e efeitos, identificar e analisar que imagem de professor se idealiza por meio da visão de língua presente nas questões, levantando hipóteses sobre os possíveis caminhos de atuação pedagógica do professor, considerado apto nessas seleções.

### 3.3 **Seleção e descrição do *corpus***

Ao iniciar o levantamento dos materiais que nos possibilitaria chegar a um recorte de *corpus*, busquei na internet por provas de diversos concursos para o magistério em que a disciplina espanhol estava presente. Delimitei minha busca por concursos<sup>37</sup> realizados no Rio de Janeiro e para atuação neste estado, por ser o local onde resido. Todos os exames aos quais tive acesso estavam disponíveis em sites comerciais, que objetivam divulgar editais de concursos públicos diversos.

Minha intenção inicial era analisar provas com abrangência distinta, promovidas para a atuação em localidades diferentes: uma prova de abrangência estadual, as outras duas de âmbito municipal: Nova Iguaçu e Mesquita. Essa escolha inicial justifica-se pelo fato de esses municípios fazerem parte da Baixada Fluminense, conhecida região do Estado do Rio de Janeiro, onde resido e cujo público conheço e atendo ministrando aulas de língua portuguesa e de língua espanhola.

Além disso, objetivava analisar provas recentes – para atingir resultados os mais atuais possíveis – e que tivessem sido organizadas pela mesma instituição, a fim de garantir uma padronização na constituição do *corpus*.

Diante de tais exigências estabelecidas como critérios para o recorte do *corpus*, a instituição responsável pela elaboração, divulgação e execução do concurso foi o critério

---

<sup>37</sup> Os concursos a que tive acesso encontram-se nos Anexos deste trabalho, em uma tabela onde podem ser verificadas informações básicas sobre a seleção: cargo, ano, órgão solicitante do concurso, instituição responsável pelo mesmo e nível de escolaridade requisitado para o referido cargo.

escolhido para alcançar a padronização pretendida. Abdicamos de analisar a prova de Nova Iguaçu por não ter sido realizada pela mesma instituição que as demais.

Optamos por investigar provas elaboradas pela CEPERJ (antiga FESP) e tentamos obter acesso às mesmas por meio da página de Internet da organizadora. Em seu site, na aba *concursos realizados*, não estão disponíveis informações referentes a concursos realizados antes do ano de 2009. Ou seja, dentre as provas selecionadas, há referência ao concurso concernente ao magistério de Mesquita, realizado no ano de 2010, e ao certame referente ao magistério estadual, cujo edital data do ano de 2014. Entretanto, quando clicamos sobre o título de cada um desses concursos, encontramos a página indisponível<sup>38</sup>.

Diante de tal dificuldade em acessar o site, enviamos e-mail para a CEPERJ e tentamos contato telefônico, com o objetivo de obter as provas dos concursos que nos interessavam, mas nenhuma das tentativas foi bem sucedida. Por isso, decidimos utilizar os modelos de provas encontrados em site comercial<sup>39</sup>, no qual as informações encontram-se em domínio público.

Escolhemos três provas escritas para analisar as questões específicas de língua espanhola: uma prova para o magistério do município de São Gonçalo (doravante P1) realizada em 2007, a outra para o município de Mesquita (doravante P2) feita em 2010, e a última para a Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC (doravante P3), em concurso que ocorreu em 2015. As três provas selecionadas, de caráter eliminatório e classificatório, apresentam somente questões objetivas, com cinco opções de resposta cada, e apenas uma correta. A seguir, detalhamos os elementos constitutivos de cada concurso e prova, segundo os interesses da presente pesquisa.

### 3.3.1 Sobre o concurso do município de São Gonçalo

O concurso para o Município de São Gonçalo constava de duas provas: uma objetiva (escrita) e a outra denominada Prova de Títulos. A prova escrita é composta de sessenta questões, dispostas em quatro blocos de conhecimentos, cujas indicações estavam disponíveis

---

<sup>38</sup> Aparece a seguinte informação: “Não foi possível encontrar o endereço de IP do servidor de concurso.ceperj.rj.gov.br”.

<sup>39</sup> Disponível em: <www.pciconcursos.com.br>. Acesso em 1 fev. 2018.

aos candidatos no edital do concurso<sup>40</sup>. No primeiro bloco, constam dez questões de língua portuguesa; no segundo, dez questões de conhecimentos gerais, cuja temática gira em torno dos seguintes aspectos: Lei Orgânica do Município, Estatuto dos Servidores Públicos do Município e informações pertinentes à cidade de São Gonçalo; no terceiro bloco, estão presentes quinze questões sobre conhecimentos pedagógicos e legislação educacional e, por fim, no quarto bloco de perguntas, aparecem vinte e cinco questões específicas de língua espanhola. Para realizar o exame escrito, o candidato dispunha de quatro horas e sua aprovação no concurso dependia do acerto de 50% (cinquenta por cento) do total de sessenta pontos, já que cada questão valia um ponto.

Quanto aos textos, sua presença é notada no primeiro e último blocos. Para responder as questões de língua portuguesa, o candidato deveria basear-se em um fragmento de texto - acompanhado do título e de sua respectiva indicação bibliográfica – com indicação explícita de que o mesmo se referia às dez perguntas. No bloco de questões específicas de língua espanhola, há dois textos, ambos sem título. Ao primeiro texto, seguem-se catorze questões; e, ao final do segundo, onze. Em ambas as ocorrências, não existe nenhuma indicação explícita em relação à que perguntas os textos se referem.

As fontes de onde os textos de espanhol foram retirados aparecem incompletas: ao final do primeiro texto, consta o nome de um autor e um título, que inferimos ser o título de uma obra da qual se retirou o fragmento; (entretanto, também é possível que seja o título de um texto em sua versão completa) e, ao final do segundo texto, consta apenas o nome de uma pessoa, que deduzimos ser o autor do texto ou trecho.

Diante da ausência de informações que consideramos essenciais ao candidato-leitor, realizamos pesquisa na Internet e constatamos que os dois textos eram fragmentos de obras maiores e identificamos as demais indicações bibliográficas, que explicitamos no capítulo destinado à análise dos dados.

### 3.3.2 Sobre o concurso do município de Mesquita

O concurso para o município de Mesquita também constava de duas provas: uma objetiva (escrita), de caráter eliminatório e classificatório, e a outra denominada Avaliação de

---

<sup>40</sup> Dados obtidos no site disponível em: <<https://www.qconcursos.com/questoes-de-concursos/concursos/prefeitura-de-sao-goncalo-rj-2007-docente>>. Acesso em 23 mar. 2018.

Títulos. A prova objetiva é composta de cinquenta questões, valendo um ponto cada, e teve duração máxima de três horas. Assim como o exame de São Gonçalo, está organizada em quatro blocos de conhecimentos: língua portuguesa, conhecimentos gerais (Lei Orgânica e aspectos relacionados ao município de Mesquita e à Baixada Fluminense), conhecimentos pedagógicos, compostos por dez questões cada e conhecimentos específicos, constituído por vinte perguntas. Para aprovação, o candidato deveria obter um percentual pré-determinado de acertos: trinta por cento nos três primeiros blocos e cinquenta por cento, no último<sup>41</sup>.

No que se refere aos textos, o bloco de questões de língua portuguesa apresenta um texto - com seu título e informações sobre adaptação, fonte e data -, com indicação explícita de que as perguntas de 01 a 10 referem-se a ele. O bloco de questões específicas oferece dois textos; o primeiro deles remete a onze perguntas e o segundo, a nove. Ambos apresentam seus respectivos títulos; entretanto, a referência de onde foram retirados também se apresenta incompleta: o primeiro texto traz apenas o nome de seu autor (Verdu, *Daniel*), e o segundo, o nome de um jornal (*El Mundo*). Realizamos pesquisas na Internet, e obtivemos informações mais detalhadas apenas sobre o primeiro texto; verificamos que o mesmo é um fragmento de uma crônica, publicado no jornal *El País* na edição impressa de 12 de agosto de 2010. Os dois textos em língua espanhola apresentam comandos claros em relação a quais questões se refere cada um deles.

### 3.3.3 Sobre o concurso da SEEDUC

Conforme o edital<sup>42</sup>, o concurso para o magistério estadual constava de duas etapas distintas: avaliação de títulos e prova objetiva, esta última distribuída em três blocos: português e conhecimentos gerais/pedagógicos, com dez questões cada, e o terceiro bloco, conhecimentos específicos, com trinta questões, totalizando cinquenta perguntas, que deveriam ser respondidas dentro do tempo máximo de três horas. Cada questão valia dois pontos, o que resultava em 100 pontos no total. Para ser aprovado, o candidato deveria obter, no mínimo, cinquenta por cento de acerto em cada bloco de questões.

---

<sup>41</sup> Dados obtidos no site disponível em: <<https://www.acheconcursos.com.br/edital-concurso/edital-do-concurso-de-mesquitarij>> Acesso em 23 mar. 2018.

<sup>42</sup> Dados obtidos no site disponível em: <[https://jconcursos.uol.com.br/arquivos/pdf/RJ\\_SEEDUC\\_ed.\\_1777.pdf](https://jconcursos.uol.com.br/arquivos/pdf/RJ_SEEDUC_ed._1777.pdf)>. Acesso em 23 mar. 2018.

Em relação aos textos, o primeiro e último blocos trazem textos que antecedem as perguntas propostas. O primeiro bloco apresenta um texto, acompanhado do título e indicações bibliográficas detalhadas. No entanto, não há nenhum comando explícito de que o texto deve ser usado como referência para responder as questões propostas (e quais dessas questões); o candidato deve inferir que o texto serve como motivador para as perguntas e, ainda, deduzir para quais delas. O terceiro bloco oferece dois textos: a cada um deles se seguem quinze perguntas. O primeiro texto aparece sem título e com a indicação de que se trata de uma adaptação, citando o nome da obra e do autor. O segundo texto apresenta título, marcas tipográficas indicativas das interrupções derivadas da adaptação, que está explícita nas informações bibliográficas ao final, assim como o nome da obra e do autor. Ao final de ambos os textos, aparecem comandos claros que determinam a utilização dos textos para as referidas questões.

### 3.4 Procedimentos de análise

Nossa análise segue os procedimentos da pesquisa qualitativa, a fim de que possamos interpretar os dados observando o contexto em que estão inseridos. Nosso principal objetivo é identificar o tipo de conhecimento solicitado ao candidato ao cargo de professor de espanhol da EB pública, por meio das questões constantes da prova de concurso público a que se submeteu o aspirante a tal função. Nesse sentido, distantes de oferecer respostas definitivas, buscamos sugerir reflexões sobre a natureza dos conhecimentos acionados nas questões, por meio da análise dos critérios que elencamos em um momento de análise preliminar, diante das pistas que a formulação das questões nos oferecia. Tal análise relaciona-se ao nosso objetivo geral anteriormente mencionado: identificar quais saberes são privilegiados e quais são apagados nas questões de espanhol das provas para seleção de professor para o magistério público.

Além disso, nosso intuito é refletir, também, sobre alguns aspectos associados aos textos selecionados constantes das provas: origem e autoria dos textos (predominância ibérica e/ou variedades do mundo hispânico), como são tratados em relação às questões (servem para identificar a compreensão leitora do candidato ao cargo ou foram utilizados como fonte de frases/palavras soltas para classificação gramatical), que gêneros discursivos aparecem e como contribuem para formular o tipo de leitor pressuposto pela banca e se há alguma questão que não esteja relacionada a nenhum texto e, se houver, que saberes são acionados para que possa ser respondida segundo o gabarito pré-estabelecido.

Antes de estabelecer os critérios para classificação das questões das provas, fiz uma observação prévia de seus comandos e de suas respectivas opções de resposta. Percebi que havia grande recorrência de certos aspectos que motivaram o estabelecimento dos critérios para a análise das perguntas.

Essa primeira observação revelou que os conhecimentos privilegiados pelas questões das provas analisadas têm expressivas marcas da gramática descritiva/normativa<sup>43</sup>, por isso os critérios classificatórios foram definidos tendo como base a nomenclatura proposta por tal visão de língua. Buscamos como principal referência para o estabelecimento desses critérios

---

<sup>43</sup> Para efeito de elucidar os termos *gramática descritiva* e *gramática normativa*, baseamo-nos em Evanildo Bechara (2006), que considera a primeira como “uma disciplina científica que registra e descreve [...] o sistema linguístico” (p. 52); já a segunda, por sua vez, não tem caráter científico, mas pedagógico e cabe a ela “elencar os fatos recomendados como modelares [...] para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social” (idem).

Torrego (2007), que segue a divisão proposta pela RAE<sup>44</sup>, a qual prevê a Morfologia, a Sintaxe e a Fonética e Fonologia como as subdivisões da Gramática.

Torrego (2007) assinala que a Semântica é uma parte da Gramática, mas que “não é levada em consideração para o controle dos procedimentos formais que se aplicam na Sintaxe e para a explicação de muitos fenômenos sintáticos” (TORREGO, 2007, p. 14, *tradução nossa*). Entretanto, em nossa análise prévia, verificamos que as três provas selecionadas apresentavam um elevado número de questões acerca do significado de palavras e/ou expressões, por isso decidimos utilizar, inicialmente, a Semântica como um dos critérios classificatórios para efeito de nossa proposta de análise.

Além dos aspectos relacionados à gramática descritiva/normativa, também estabelecemos como critério a compreensão leitora, para identificar o vínculo existente entre os textos e as questões associadas ao seu entendimento. Como também percebemos uma recorrência de questões que propunham uma comparação entre a língua portuguesa e a língua espanhola, estabelecemos o item ‘gramática contrastiva’ como um dos critérios de investigação.

Discriminamos, adiante, que critérios compõem nossa análise, segundo a natureza do conhecimento acionado pelo comando da questão.

- Compreensão leitora – que está subdividida em:
  - Referenciação – relaciona-se à identificação de elemento antes mencionado e retomado pelo pronome anafórico.
  - Compreensão parcial ou localizada do texto – refere-se à interpretação e compreensão de frases do texto.
- Morfologia – prevê a identificação das classes gramaticais a que ‘pertencem’ termos retirados dos textos.
- Ortografia – que pode aludir à ortografia de palavras<sup>45</sup> ou à acentuação gráfica.
- Semântica – busca a identificação da significação de léxico, expressão ou reconhecimento de sinônimo / antônimo de vocábulos.

---

<sup>44</sup> Real Academia Española “é uma instituição com personalidade jurídica própria que tem como missão principal velar para que as mudanças que a língua espanhola experimente em sua constante adaptação às necessidades de seus falantes não quebrem a essencial unidade que mantém em todo o âmbito hispânico” (*tradução nossa*). Dados obtidos por meio site disponível em: <<http://www.rae.es/la-institucion>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

<sup>45</sup> Pode-se explicar a aparente redundância do termo pelo fato de que a gramática da língua espanhola prevê ortografia de letras, de sílabas e de palavras. Cf. TORREGO, L. G. *Gramática didáctica del español* (2007).



- Gramática contrastiva – questões que visam à comparação entre português e espanhol.

A seguir, apresentamos um exemplo do quadro que construímos para efeito de classificação das questões.

Quadro 1 – Classificação das Questões – P1 - Exemplo

Questão	Comando	Tipo de conhecimento
<b>TEXTO I</b>		
36	“serían acaso las <u>diez</u> de la noche...” (L.1) – La palabra subrayada es la forma escrita del numeral 10. Señala la opción donde se da correctamente el mismo	Ortografia – ortografia de palavra
37	“... hora <u>temprana</u> para ellos, ...” (L.1/2) – el antónimo de lo subrayado, en el texto, es	Semântica – signifição de léxico
38	“No podemos recibir <u>aquí</u> a una persona extraña” (L. 3/4) – la palabra subrayada, en la frase, es	Morfologia – classes de palavras (classificação)
39	“... por <u>primera</u> ...” (L. 4/5) – la forma del numeral ordinal subrayado se encuentra correctamente empleada en	Morfologia – classes de palavras (escrita-apócope de numeral ordinal)
40	“... de <u>su</u> existencia” (L.6) – el posesivo destacado en la frase, se refiere a	Compreensão textual – referência (localização de informação explícita no texto)

Elaborado o quadro, percebemos que a ausência das opções de resposta limitava sua compreensão, por isso decidimos acrescentar mais uma coluna com as alternativas - cuja opção correta aparece em negrito - por acreditar que as mesmas auxiliam na produção dos sentidos que determinam o tipo de conhecimento solicitado. Exemplificamos, abaixo, a nova versão do quadro 1:

Quadro 2 – Classificação das Questões – P1 – Exemplo reformulado

Questão	Comando	Alternativas	Tipo de conhecimento
<b>TEXTO I</b>			
36	“serían acaso las <u>diez</u> de la noche...” (L.1) – La palabra subrayada es la forma escrita del numeral 10. Señala la opción donde se da correctamente el mismo	<b>A) 16 – dieciséis</b> B) 12 – doze C) 18 – dieciocho D) 20 – venti E) 50 – cinquenta	Ortografia – ortografia de palavra
37	“... hora <u>temprana</u> para ellos, ...” (L.1/2) – el antónimo de lo subrayado, en el texto, es	A) adelantada B) anticipada C) oportuna <b>D) tardía</b> E) acelerada	Semântica – signifição de léxico
38	“No podemos recibir <u>aquí</u> a una persona extraña” (L. 3/4) – la palabra subrayada, en la frase, es	A) adverbio de tiempo B) pronombre demostrativo <b>C) adverbio de lugar</b> D) pronombre relativo E) conjunción adversativa	Morfologia – classes de palavras (classificação)

39	“... por <u>primera...</u> ” (L. 4/5) – la forma del numeral ordinal subrayado se encuentra correctamente empleada en	A) Era el primero desconocido. <b>B) Traicionó su primer secreto.</b> C) Le imploró por la primer vez. D) Alzó primer el candelabro. E) Le dijo su primer palabra	Morfología – classes de palavras (escrita-apócope de numeral ordinal)
40	“... de <u>su</u> existencia” (L.6) – el posesivo destacado en la frase, se refiere a	A) marco B) singularidad C) existencia <b>D) Sofía</b> E) persona	Compreensão textual – referenciación (localização de informação explícita no texto)

Conforme íamos avançando na categorização dos enunciados, percebemos que a recorrência de certas estruturas presentes nos comandos apontava para uma *pseudo* compreensão de texto. São comandos que trazem repetidamente estruturas como *el autor* (ou *la frase del texto, lo destacado*) *quiere decir...*; *el autor* (ou *la palabra destacada*) *nos da a entender que...*; *entendemos que, etc.*

Observamos, entretanto, que tais enunciados, na verdade, alinhavam-se mais ao critério semântico, uma vez que suas opções de respostas se propunham a reformular expressões contidas nos textos, que requeriam um indispensável conhecimento lexical do candidato para chegar à resposta correta.

Resolvemos retirar o tópico relativo à compreensão leitora parcial ou localizada e ampliar a abrangência do item semântico, o que deu origem a novos critérios classificatórios, conforme apresentamos abaixo:

- Referenciación – relaciona-se à identificação de elemento antes mencionado e retomado pelo pronome anafórico ou por expressão adjetiva.
- Morfología – prevê a identificação das classes gramaticais a que pertencem termos retirados dos textos.
- Ortografía – que pode aludir à ortografia de palavras ou à acentuação gráfica.
- Semântica – busca a identificação da significação de léxico ou expressão, reconhecimento de sinônimo / antônimo de vocábulos ou reformulação de expressões.
- Gramática contrastiva – questões que visam à comparação entre português e espanhol – heterotônicos, heterossemânticos e heterogênicos.

Salientamos que a classificação proposta para as questões não é definitiva, pois percebemos que, em algumas ocasiões, tais enunciados parecem mobilizar conhecimentos de natureza diferente, como é o caso da pergunta número 37 da P 2:

“**Huele a una suerte de fruta pasada...**” (L. 19/20). La frase destacada, en el texto, se refiere

A) al recuerdo del avión  
**B) al papel antiguo**  
 C) a la caza de libros  
 D) al hombre tímido  
 E) al respirar hondo

Ao analisar o comando e as opções de resposta dessa questão, percebemos que poderíamos classificá-la tanto pelo critério semântico – uma vez que a resposta apresentava uma reformulação do termo a ser recuperado no texto, por meio de sinônimo – quanto pelo critério da referenciação. Nesse caso, definimos a referenciação como o critério principal em virtude de observarmos que o comando da questão explicitava a necessidade de retomar um referente no texto.

Entendemos que a construção do texto investigativo é um fruto de constantes e, por vezes, profundas ponderações. Isso nos fez modificar nossa compreensão acerca dos critérios classificatórios em relação ao aspecto semântico. Consideramos que as questões que buscavam acionar conhecimentos sobre significado de léxico/expressão, sinônimo/antônimo ou reformulações não tinham o objetivo de identificar o sentido das palavras dentro de um contexto tampouco a relação que elas estabeleciam com os demais componentes da oração ou do texto.

Diante de tal percepção, decidimos renomear tal classificação semântica, que antes estava subdividida em três tópicos, para ‘significação de palavra/expressão’, por acreditarmos que o objetivo principal das perguntas que envolvem tais conhecimentos é identificar se o candidato conhece o significado da palavra pura e simplesmente, sem evocar qualquer desdobramento que o sentido desta palavra ou expressão selecionada possa produzir no texto. Dessa forma, os critérios que compõem majoritariamente a estrutura de nossa análise são:

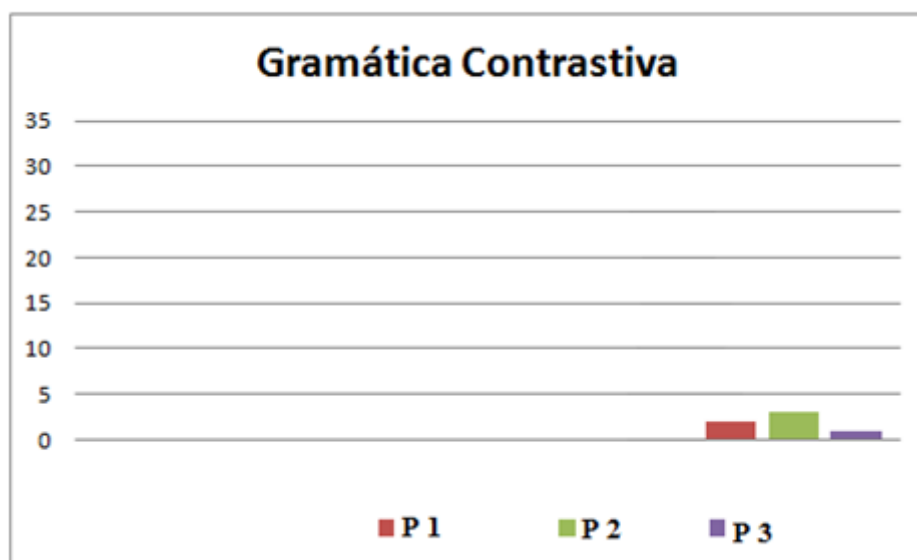
- Referenciação – relaciona-se à identificação de elemento antes mencionado e retomado pelo pronome anafórico ou por expressão adjetiva.
- Morfologia – prevê a identificação das classes gramaticais a que pertencem termos retirados dos textos.
- Ortografia – que pode aludir à ortografia de palavras ou à acentuação gráfica.
- Significação de palavra ou expressão.

- Gramática contrastiva – questões que visam à comparação entre português e espanhol – heterotônicos, heterossemânticos e heterogênicos.

Por isso, reformulamos os quadros que contêm as classificações das questões de cada prova analisada; tais quadros podem ser conferidos nos Anexos deste trabalho.

Organizamos a análise de acordo com os critérios acima descritos que propusemos para classificar as questões. Apresentamos, nos primeiros cinco subitens do capítulo 4, a análise de cada critério. Além de classificar o tipo de conhecimento mobilizado e de apresentar nossa análise sobre o mesmo, entendeu-se necessário elaborar uma nova maneira de apresentação dos resultados, de forma a comparar a quantidade de questões que cada prova apresentou dentro das respectivas categorias de análise. A partir disso, confeccionamos gráficos que facilitam a visualização dessa primeira etapa, conforme o seguinte exemplo:

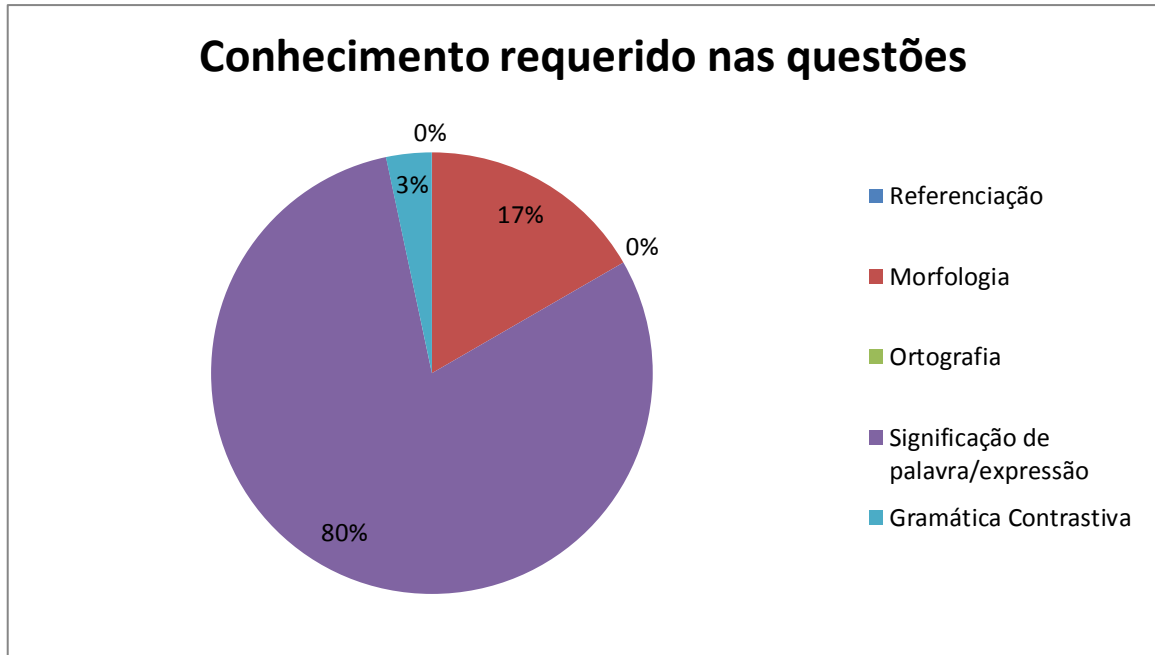
**Gráfico 1 – Gramática Contrastiva - Exemplo**



Fonte: O autor, 2019.

Seguem-se à análise dos cinco critérios, considerações sobre a função dos textos nas provas, assim como reflexões sobre os saberes privilegiados nos exames e sua relação com a construção da imagem ideal de professor de espanhol da EB pública, onde apresentamos gráficos que facilitam a visualização dos tipos de conhecimentos mobilizados em cada prova, como exemplificamos a seguir:

Gráfico 2 – Tipo de conhecimento mobilizado nas questões – exemplo – P3



Fonte: O autor, 2019.

Após os gráficos, apresentamos exemplos das questões analisadas, contendo seus enunciados-pergunta e suas respectivas opções de respostas, bem como reflexões que revelam nosso entendimento acerca dos resultados numéricos alcançados. Essas considerações podem ser conferidas no capítulo a seguir, destinado à análise dos dados.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme antecipamos no capítulo anterior, nossa análise está organizada de acordo com os critérios por meio dos quais classificamos as questões, são eles: gramática contrastiva, morfologia, ortografia, referenciação e significação de palavra/expressão. Cada critério deu origem a uma subseção, na qual apresentamos nossa percepção, acompanhada de exemplos<sup>46</sup> das questões das provas e de um gráfico, que expõe o número de ocorrências de questões comparando as três provas. Em todos os gráficos, a referência é sempre o número máximo de questões possível, que é de 30, presente na prova da SEEDUC.

Após a análise de cada critério, apresentamos também reflexões sobre os textos das provas e sobre a maneira como eles são trabalhados, seguido de uma breve exposição das especificidades dos textos de cada prova. Na última seção deste capítulo, fizemos considerações sobre a relação entre os saberes privilegiados nas provas e a construção da imagem idealizada de professor.

A classificação de todas as 75 questões de conhecimentos específicos, de acordo com cada critério, está organizada em quadros, conforme a respectiva prova, em ordem crescente segundo o ano do concurso, e pode ser conferida na seção ‘Anexos’. Nesses quadros, aparecem o número da questão, os comandos das mesmas, suas alternativas, a opção correta, segundo o gabarito, grifada em negrito e a classificação do tipo de conhecimento requerido.

### 4.1 Gramática contrastiva

Inserimos dentro do critério da gramática contrastiva as questões cujos enunciados parecem pretender explorar uma comparação entre a língua portuguesa e a língua espanhola. Este tipo de método de aprendizagem já foi, e ainda é, bastante utilizado no ensino/aprendizagem de espanhol no Brasil, como podemos perceber no primeiro livro didático de espanhol no Brasil, o *Manual de Español* de Idel Becker, em que Fernández

---

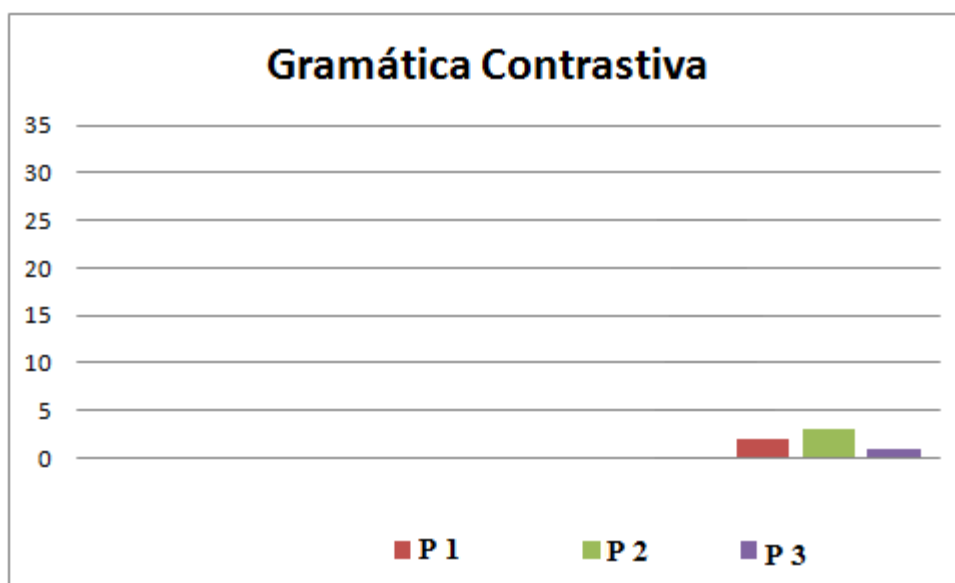
<sup>46</sup> As questões reproduzidas, que constituem os exemplos, estão identificadas pelo concurso e seu número na prova, apresentam o comando, as opções de respostas e a solução, segundo o gabarito oficial, marcada em negrito.

(2000)<sup>47</sup> recupera os postulados pelo autor com relação à apresentação gramatical do espanhol em uma perspectiva contrastiva com o português, apresentando exemplos de heterotônicos, heterogênicos e heterossemânticos, classificações ainda exigidas em provas de concurso, tais como as analisadas nesta pesquisa.

Os heterotônicos são caracterizados pela diferença de localização da sílaba tônica em relação ao português; os heterogênicos são vocábulos cujo gênero muda de uma língua para outra; já os heterossemânticos, também conhecidos como falsos cognatos, são palavras que se assemelham ao português apenas na forma, mas que possuem significados diferentes.

O número de perguntas que requerem esse tipo de conhecimento é relativamente baixo nas três provas: 2 questões na P1, 3, na P2 e 1, na P3. O gráfico a seguir apresenta os resultados comparativos entre as três provas em relação a tal critério:

**Gráfico 3 - Gramática Contrastiva**



Fonte: O autor, 2019.

Aparentemente, as questões pretendem comparar os dois idiomas citados, entretanto, em um olhar mais atento à formulação da questão e à sua respectiva alternativa de resposta correta, podemos observar um direcionamento à comparação puramente lexical entre os dois idiomas, o que esboça uma grande importância dada à análise da palavra descontextualizada. As questões a seguir podem exemplificar tal assertiva:

<sup>47</sup> A este respeito, ver I. Gretel Fernández “La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil”. Disponível em: <<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

## P 1

Questão 46

La palabra **risa** (L. 21) es un heterogénico en relación al portugués. La que se encuentra en el mismo caso es

- A) estampa
- B) torso
- C) ojos
- D) cutis**
- E) sueño

## P 2

Questão 34

La palabra “**narices**” (L. 8) es un heterogénico en relación al portugués. Ocurre lo mismo en

- A) barco
- B) costumbre**
- C) teléfono
- D) tienda
- E) ejemplar

## P 3

Questão 38

La palabra **distinto** (l. 10), es un heterosemántico con relación al portugués. Ocurre lo mismo con

- A) pleito
- B) escaldado
- C) todavía**
- D) lustro
- E) costumbres

A suposta proposta de comparação entre o português e o espanhol se restringe aos enunciados das questões, que normalmente apresentam o sintagma ‘*en relación al portugués*’. Contudo, as questões não sugerem uma análise efetiva de algum aspecto comparativo entre os dois idiomas, no sentido de perceber como as palavras se comportam, nos diferentes contextos. Tampouco requerem um exame mais aprofundado de tal comparação como, por exemplo, identificar as possíveis confusões que podem ocorrer pela troca de um vocábulo por outro em uma situação de uso, como poderia ter sido realizado com a questão 38 da P3; ou verificar que efeitos parecem ser construídos pela mudança de gênero, como ocorre com diversas palavras em língua portuguesa.

Esses são apenas singelos exemplos de análises que, a nosso ver, parecem mais importantes do que identificar a palavra cuja classificação é a mesma da que foi retirada do texto (questão 46 da P1 e 34 da P2) ou o significado, em português, de determinado vocábulo (questão 38 P3). As palavras adquirem seu *status* comunicativo no contexto de uso e, saber se



são classificadas como heterogênicos ou heterotônicos parece não contribuir para uma perspectiva de uso da linguagem em que apostamos.

Observamos também que a forma de elaboração dos enunciados das três questões aponta para a existência de um determinado modelo, seguido para construir perguntas de caráter ‘comparativo’, pois os comandos são quase idênticos e apenas exemplificam a regra: o que é um heterogênico e o que é um heterossemântico. Avaliamos que um exame que pretende selecionar professores deveria se pautar em estratégias mais complexas e autorais, afinal, os aspectos que envolvem os concursos sempre são diferentes, como o tempo, o lugar, os candidatos, que são afetados pela história, assim como o discurso. Dessa forma, as provas também precisam se comprometer com algum nível de ineditismo na maneira de formular as perguntas para abordar os conteúdos exigidos.

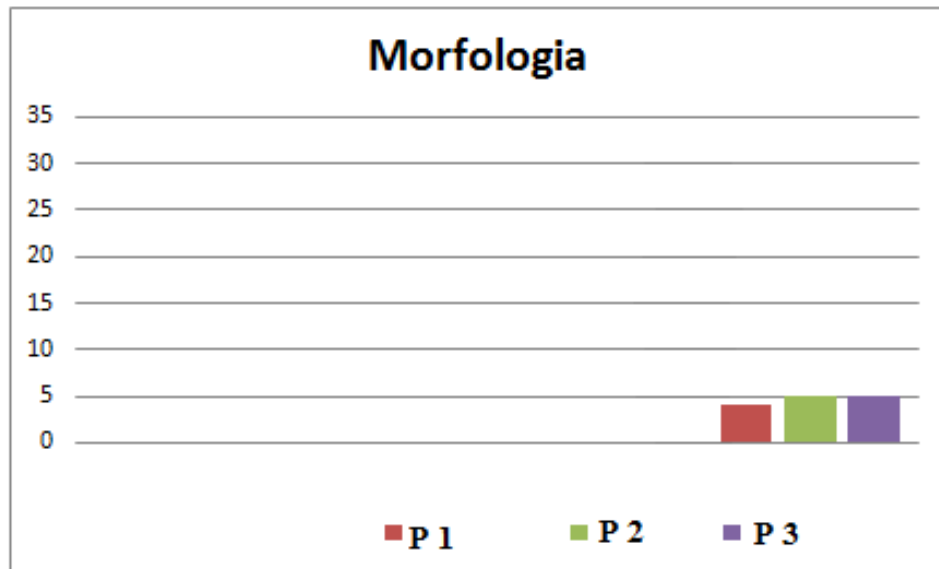
Ratificamos que estamos alinhadas a uma perspectiva de língua que privilegia o uso em situações concretas (BAKHTIN, 2004), em que as palavras, contextualizadas, concorrem para a formulação de enunciados concretos que, por sua vez, constituirão o discurso, sempre mantendo relação dialógica com enunciados anteriores.

Além disso, constatamos grande preocupação com a nomenclatura, uma vez que a pseudo comparação proposta se baseia em um aspecto gramatical comumente explorado em livros didáticos prescritivos, que é a rotulação de termos em uma determinada categoria. Defendemos que tal tipo de comparação se distancia muito de uma perspectiva de linguagem baseada em seu caráter polifônico, pois seu único objetivo é identificar o nível de conhecimento lexical do candidato.

## 4.2 Morfologia

Classificamos na categoria “morfologia” as questões que exigem que o candidato catalogue vocábulos destacados nas conhecidas classes de palavras e suas subclassificações, como pronomes, preposições, conjunções, identificação de tempo e modo verbal, por exemplo. As provas analisadas apresentaram certo equilíbrio no número de questões nesta categoria; a P2 e a P3 propuseram 5 questões, cada, e a P1 trouxe 4 perguntas desse tipo. O gráfico a seguir ilustra esse quantitativo:

Gráfico 4 – Morfologia



Fonte: O autor, 2019.

Nossa análise revelou, mais uma vez, que estamos diante de questões que se baseiam no conhecimento da nomenclatura em uma abordagem meramente classificatória, voltada para uma interpretação pré-fixada sobre o léxico. Essas questões não nos pareceram possuir sequer o viés pautado na estrutura, com vistas a perceber a possível mudança de sentido por meio da substituição dos elementos, por exemplo. O propósito parece estar centrado na classificação da palavra como substantivo, ou como advérbio, ou ainda em que tempo e modo está determinada forma verbal, e não que sentidos essas palavras de tais classes adquirem no contexto em que são utilizadas. As questões abaixo podem exemplificar nossa argumentação:

**P1**

Questão 38

“No podemos recibir aquí a una persona extraña” (L. 3/4) – la palabra subrayada, en la frase, es

- A) adverbio de tiempo
- B) pronombre demostrativo
- C) adverbio de lugar**
- D) pronombre relativo
- E) conjunción adversativa

**P2**

Questão 36

“... para pagar el precio que habían fijado...” (L. 12). El tiempo verbal subrayado es el

- A) pretérito indefinido
- B) pretérito perfecto
- C) futuro compuesto
- D) pretérito pluscuamperfecto**
- E) pretérito imperfecto

**P3**

Questão 40

Tanto el conector discursivo adverbial “*aun así*” (l. 18), como la locución preposicional “*pese a*” (l. 19), tienen sentido

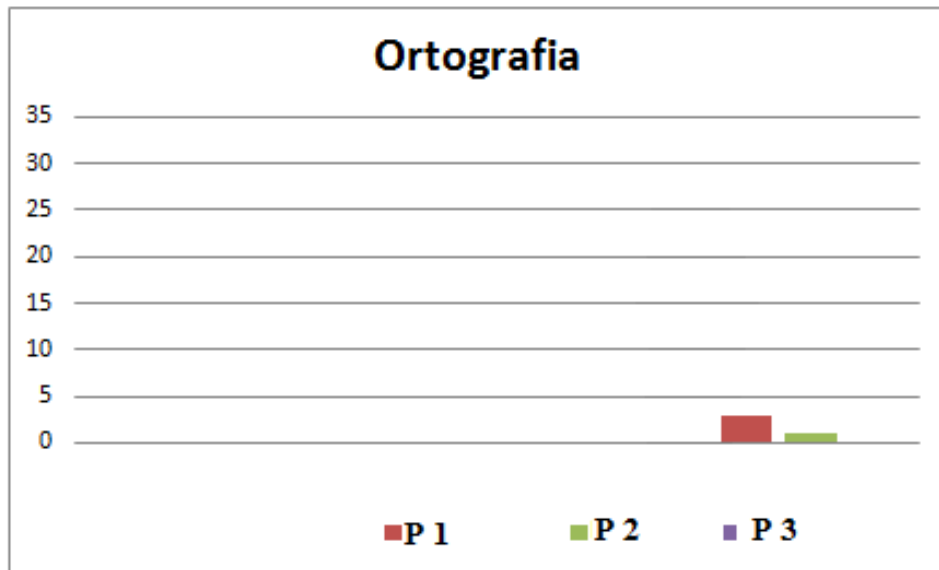
- A) **concesivo**
- B) condicional
- C) disyuntivo
- D) consecutivo
- E) causal

O objetivo das questões propostas acima, portanto, é meramente classificatório e deixa de considerar as diferentes possibilidades de tratamento do conteúdo morfológico dentro de uma concepção discursiva, que trabalha a palavra não em uma perspectiva abstrata, mas nas relações que se estabelecem em seu uso. Tal abordagem poderia envolver questões que objetivassem identificar, por exemplo, a predominância de certo tempo e/ou modo verbal e os sentidos que a mesma expressa, as características específicas que o uso de determinado tempo verbal apresenta num dado contexto, em determinado gênero ou tipo textual, a presença/ausência de pronomes ou sua repetição e as respectivas implicações no texto, a identificação de pontos de vista do enunciador por meio de marcas gramaticais/morfológicas. Enfim, ignora-se um sem número de possibilidades de abordagem de tal conteúdo que não se restringem apenas a considerar sentidos pré-definidos de lexemas, sem considerar a interação e o contexto em que os enunciados estão sendo produzidos.

### 4.3 Ortografia

Questões baseadas na ortografia são pouco frequentes nas provas analisadas; a P1 apresenta 3 perguntas, a P2 1, e a P3 não traz nenhuma questão sobre este item, como ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Ortografia



Fonte: O autor, 2019.

As questões requerem a identificação da escrita correta de numerais (perguntas 36 e 39 da P1) ou estão relacionadas, ao mesmo tempo, à acentuação (questão 59 da P1 e 38 da P2), como podemos conferir nos exemplos abaixo:

**P1**

Questão 36

“serían acaso las diez de la noche...” (L.1) – La palabra subrayada es la forma escrita del numeral 10. Señala la opción donde se da correctamente el mismo

- A) 16 - dieciséis
- B) 12 – doze
- C) 18 – deciocho
- D) 20 – venti
- E) 50 – ciquenta

**P1**

Questão 39

“... por primera...” (L. 4/5) – la forma del numeral ordinal subrayado se encuentra correctamente empleada en

- A) Era el primero desconocido.
- B) **Traicionó su primer secreto.**
- C) Le imploró por la primer vez.
- D) Alzó primer el candelabro.
- E) Le dijo su primer palabra.

**P1**

Questão 59

La palabra subrayada en la frase, "... que alguien más estuviera enterado."(L. 29) lleva tilde por la misma razón que

- A) atrás
- B) solía
- C) él**
- D) además
- E) portátiles

**P2**

Questão 38

"**Cuando él** agarra un libro..." (L. 20/21). El vocablo **él** lleva tilde por el mismo motivo que

- A) día
- B) algún
- C) más**
- D) sonó
- E) avión

A questão 38 da P2 é mais um exemplo de dupla possibilidade de classificação, ou seja, além de um conhecimento ortográfico, a pergunta evoca, também, um saber sobre regras de acentuação. Preferimos classificá-la dentro do critério ortográfico uma vez que, neste caso, a acentuação está relacionada à escrita, que diferencia vocábulos que têm a mesma grafia.

Mais uma vez, é possível perceber algum nível de similaridade entre as questões desse tipo, se observarmos atentamente as perguntas 59 da P1 e 38 da P2. As palavras comparadas são as mesmas em ambas as questões (*más* e *él*); ocorre apenas uma inversão: o vocábulo que aparece no comando da questão em uma prova aparece como alternativa de resposta correta na outra e vice-versa.

Ressaltamos que essa aparente padronização é um desserviço ao objetivo de seleção a que tais provas se propõem, tendo em vista que os concursos se destinam à seleção de professores de espanhol situada em diferentes momentos e lugares.

Apesar de não nos interessarmos nesta pesquisa pelo processo de elaboração dessas provas, podemos inferir, por meio da observação da repetição de modelos de enunciados presentes nas questões analisadas, que pode até haver um banco de questões de onde são retirados alguns modelos a serem adaptados aos textos escolhidos para as provas que selecionarão profissionais para o mesmo cargo, mas que exercerão suas atividades de maneira peculiar, se considerarmos o público-alvo e os locais onde tais professores trabalharão.

Observa-se que a formulação dos enunciados-pergunta é basicamente a mesma, o que nos leva a afirmar que se pressupõe que os candidatos apresentem apenas conhecimentos

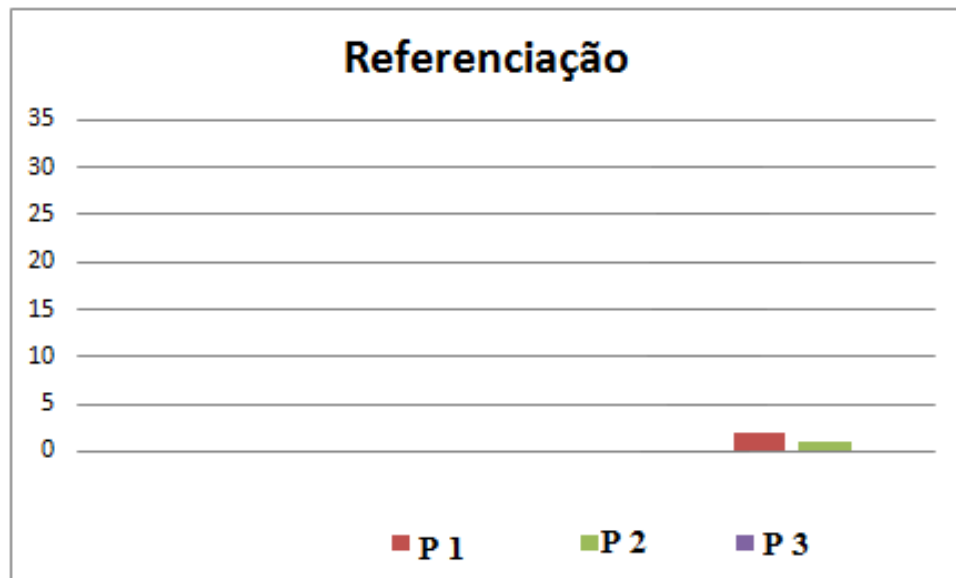
pontuais sobre a língua fora de seu contexto de uso. Há uma homogeneização do profissional que se pretende selecionar, sem considerar o local de trabalho em que atuará e o público-alvo para o qual lecionará, pois certamente, a realidade dos alunos da Baixada Fluminense é diferente da de alunos de outras regiões do estado do Rio de Janeiro. Na verdade, cada região possui sua especificidade, que interfere nos modos de aprendizagem, na produção de sentidos sobre aspectos culturais e regionais de cada espaço. Percebe-se, portanto, pela homogeneização do perfil do candidato que se deseja selecionar, que tais particularidades não são consideradas nas questões, por meio de nossa análise.

Consideramos que as regras de ortografia das palavras de um idioma constituem uma faceta dos estudos sobre a linguagem, entretanto, há uma multiplicidade de outros aspectos a serem considerados no âmbito do ensino/aprendizagem de uma língua que, a nosso ver, não podem ser ignorados, sobretudo se partimos do pressuposto de que a língua não é uma entidade estável e una; ela produz modificações relacionadas ao contexto em que é utilizada, ou seja, no discurso, que é onde os enunciados se produzem para uma finalidade comunicativa específica. Desse modo, não defendemos a premissa de que um profissional de ensino de línguas seja apenas um armazenador de informações e inventários de sentidos prévios das palavras e de regras baseadas em levantamentos abstratos, que não consideram a polifonia e o caráter discursivo de uma língua.

#### **4.4 Referenciação**

De todos os critérios elencados para efeito de nossa análise, o da referenciação é o que apresenta menos exemplares de perguntas nas três provas. A P1 propôs 2 questões, a P2, apenas 1 e a P3 não traz nenhuma pergunta sobre tal tópico, conforme evidencia o gráfico seguinte:

Gráfico 6 – Referenciação



Fonte: O autor, 2019.

A referenciação (ou coesão referencial) é um termo utilizado por Koch (1988) em sua proposta de reclassificação dos mecanismos de coesão textual. Segundo a autora, a coesão referencial é aquela “que se estabelece entre dois ou mais componentes da superfície textual que remetem a (ou permitem recuperar) um mesmo referente” (KOCH, 1988, p. 75).

Contudo, ao analisar as questões que trazem em seus enunciados marcas que remetem à referenciação (principalmente a expressão ‘*se refiere a*’), percebemos que o objetivo é o de simples recuperação do referente. Não há nenhuma menção à função que os elementos em destaque no enunciado-pergunta estão desempenhando no fragmento ou no texto, ao contrário do que preconiza Koch (1988), que propõe uma reclassificação desses elementos de acordo com a função dos procedimentos coesivos na construção da textualidade. Os exemplos a seguir podem comprovar nossa argumentação:

**P1**

Questão 40

“... de **su** existencia” (L.6) – el posesivo destacado en la frase, se refiere a

- A) marco
- B) singularidad
- C) existencia
- D) Sofía**
- E) persona

**P1**

Questão 53

“No tenía el menor sentido prolongarla, ...”(L.9/10) – el pronombre subrayado, en la frase, se refiere a:

- A) cita
- B) información
- C) pregunta
- D) consulta
- E) **comunicación**

A solicitação de identificação de um referente, no texto, elaborada pelos enunciados acima, corrobora o investimento em reconhecer e apontar processos apenas classificatórios e prescritivos da língua e não em seu caráter funcional, social, cultural e discursivo. Além disso, revela um trabalho com o texto de modo bastante restritivo, a nosso ver, por considerá-lo como um somatório de termos, lexemas e significados a serem apenas decodificados. Por isso, nos arriscamos a considerar que esse tipo de abordagem gramatical parece ser superficial, pois não propõe a observação de aspectos relacionados ao uso do pronome ora na função de elemento de coesão textual, ora como outro tipo de elemento, em que as possíveis mudanças de sentido variam de acordo com sua posição antes ou depois do verbo em construções compostas<sup>48</sup> ou, ainda, a análise de fenômenos da língua que podem caracterizar uma dada comunidade linguística, como *leísmo*, *laísmo* e *loísmo*<sup>49</sup>.

#### 4.5 Significação de palavra/expressão

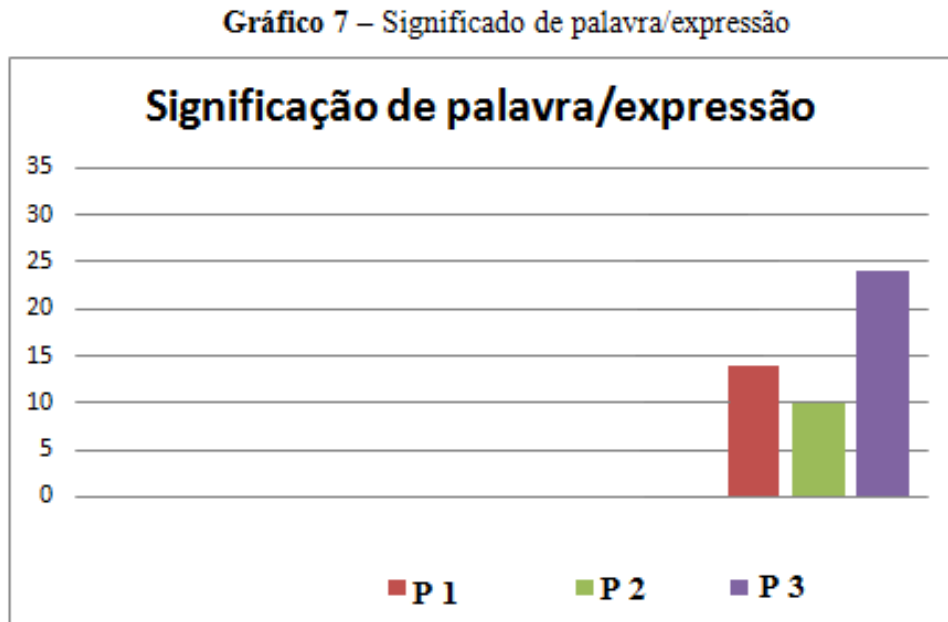
Chegamos ao critério de significação de palavra/expressão depois de sucessivas classificações das questões em outros critérios. Inicialmente, suspeitamos que algumas dessas questões apontavam para o aspecto da compreensão leitora; depois, consideramos que deveriam ser classificadas de acordo com um critério semântico, relacionado a subclassificações como antônimo/sinônimo, significado lexical e reformulações. Em um terceiro movimento analítico, concluímos que tais questões, de alguma forma, estavam

<sup>48</sup> Para aprofundamento desta questão, sugerimos cf. NIEUWNHUIJSEN, Dorine. *Cambios en la colocación de los pronombres átonos*. 1999. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/291688516\\_Cambios\\_en\\_la\\_colocacion\\_de\\_los\\_pronombres\\_atonos](https://www.researchgate.net/publication/291688516_Cambios_en_la_colocacion_de_los_pronombres_atonos)>. Acesso em 28 dez. 2018.

<sup>49</sup> A este respeito, sugerimos cf. FERNÁNDEZ-ORDOÑEZ, Inés. *Leísmo, laísmo y loísmo: estado de la cuestión*. Universidad Autónoma de Madrid. Disponível em: <[https://www.uam.es/personal\\_pdi/filoyletras/ifo/proyectos/publicaciones/1\\_cl.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/ifo/proyectos/publicaciones/1_cl.pdf)>. Acesso em 28 dez. 2018.



efetivamente exigindo um conhecimento lexical do candidato. O número de perguntas que demanda tal saber é expressivo julgando as provas individualmente e a comparação entre as mesmas, sendo a P3 a que mais surpreendeu pela quantidade excessiva de perguntas (24) nesse quesito, conforme ilustra o gráfico abaixo:



Fonte: O autor, 2019.

A elaboração das perguntas, como dissemos, sempre resvala no conhecimento lexical, seja mediante a identificação de sinônimos/antônimos, seja pela reformulação de uma expressão que só é reconhecida por meio do significado de uma palavra, seja pela explícita exigência de tradução de um vocábulo para o português, como exemplificam as questões seguintes:

**P1**

Questão 44  
 En: “**Remilgo, sacado de un primer sueño por la aldaba de la puerta cochera**”,  
 (L.11/13) el autor quiere decir que el personaje fue  
**A) despertado por el ruido del picaporte de la cochera**  
 B) sacudido por la tabla de la puerta de los coches  
 C) sacado de la cama por la hermana cochera  
 D) tirado de la cama por el coche de su hermana  
 E) golpeado en su habitación por la puerta trasera

## P1

Questão 49

“**El personaje tenía empaque propio,**”(L.31) – la frase destacada del texto quiere decir que el personaje tenía:

- A) **un aire de gravedad**
- B) mucha cordialidad
- C) poca paciencia
- D) un aspecto feo
- E) poco nivel

## P2

Questão 32

La palabra “**dependienta**” (L. 7), traducida al portugués, en el texto, significa

- A) dependente
- B) estudiante
- C) estagiária
- D) porteira
- E) **vendedora**

## P2

Questão 33

“... que no dejara entrar más aquel sevillano pesado” (L. 7). Lo subrayado, en el texto, quiere decir que

- A) **Abelardo era de Sevilla y era molesto.**
- B) Aquel comprador era andaluz y grosero.
- C) Abelardo era sevillano y gordo.
- D) Eliseo además de ser andaluz pesaba mucho.
- E) Aquel hombre como todos los sevillanos era fuerte.

## P3

Questão 36

Con la expresión “*Quedé escaldado durante bastante tiempo*” (l. 2-3), el autor quiere decir que

- A) estuvo cociéndose durante bastante tiempo
- B) fue deshonesto durante muchos ratos
- C) **quedó escarmentado durante bastante tiempo**
- D) se escoció durante mucho tiempo
- E) se enojó durante bastante tiempo

## P3

Questão 39

En “... y todavía no existe un **guión**” (l. 13), la palabra señalada significa en portugués, en el texto

- A) hífen
- B) marca
- C) **roteiro**
- D) signo
- E) sinal

Constata-se, novamente, certa padronização na elaboração dos enunciados das questões, que utilizam sintagmas semelhantes, tais como ‘(el autor) quiere decir que’, como se pode notar nas questões 44 e 49 da P1, 33 da P2 e 36 da P3. Essas questões não trazem, em

seus enunciados, termos que exigem expressamente a identificação de significados, como a palavra '*significa*' presente nas questões 32 da P2 e 39 da P3. Apesar da pequena variação observada, o objetivo de identificar apenas a significação dos lexemas é idêntico em todas as provas. Ou seja, os comandos são formulados de forma distinta, mas visam à mesma finalidade.

São questões que concorrem para a simples identificação da significação da palavra/expressão, seja pela reformulação da mesma por meio de outra expressão em espanhol, como é o caso das questões 44 e 49 da P1 e 33 da P2; seja pelo reconhecimento de uma palavra 'equivalente' em português, como observado nas questões 32 da P2 e 39 da P3.

Nota-se, também, que as questões outorgam um prestígio extremo à palavra isolada, sem aparecer em uma frase ou oração, tanto nos enunciados-pergunta quanto nas alternativas, tal como se verifica nas questões 32 da P2 e 39 da P3 e em outros exemplos presentes nos Anexos deste texto. Contabilizando-se as perguntas que demandam classificações e significação de palavra/expressão, temos um quantitativo expressivo de questões que apresentam apenas uma palavra em cada opção de resposta, a saber: 14 ocorrências na P1, 9, na P2 e 15 na P3.

Por considerarmos a língua como uma produção responsiva, discursiva, dialógica e polifônica (BAKHTIN, 2004), entendemos que o tratamento que se dá à palavra, ao texto e, por extensão, à aprendizagem de línguas, é abstrato, reducionista e pressupõe um profissional capaz apenas de memorizar regras, classificações e, principalmente, o significado dicionarizado de palavras/expressões retiradas do texto apenas para serem traduzidas, como se houvesse correspondentes fiéis dos significados em duas línguas distintas.

Esboça-se, portanto, a imagem de falante de uma língua e de um profissional de ensino dessa língua como a personificação de um dicionário ambulante. Nesse sentido, para responder corretamente à maior parte das questões das provas analisadas, exige-se que o candidato apenas comprove ter conhecimento lexical que, embora importante, não satisfaz as condições para que seja um profissional de ensino de língua e, muito menos, para que possa se comunicar em uma LE. Se assim o fosse, bastava que decorássemos um pequeno léxico de palavras isoladas, sem contexto, para que fôssemos considerados falantes de uma língua.

Admitimos que o conteúdo linguístico é um dos pilares que compõe a língua; contudo, as palavras são flexíveis, dinâmicas e são ressignificadas a cada momento de uso em determinada situação, dando assim suporte aos gêneros, por meio dos quais nosso discurso se concretiza. Recuperamos, portanto, o conceito de gêneros discursivos que, segundo Bakhtin (1992), são o resultado da produção tipos relativamente estáveis de enunciados que refletem

as condições específicas e as finalidades de cada esfera da atividade humana relacionada à utilização da língua, e que podem ser alterados de acordo com as manifestações do contexto comunicativo.

O uso do material linguístico, considerando todos os aspectos discursivos que o envolvem, se sobrepõe à abordagem puramente lexical que se faz da língua nas provas analisadas, que não aludem sequer à função que a escolha de determinada palavra adquire no contexto ou o efeito que se produz com a seleção de um vocábulo em detrimento de outro.

Nesse sentido, consideramos que a contextualização das questões e dos trechos selecionados deve ir além da simples reprodução do fragmento do texto no enunciado, como é o caso das questões 44 e 49 da P1, 33 da P2 e 36 e 39 da P3, ou da identificação da linha em que a palavra/expressão se encontra no texto, como acontece em todas as questões das três provas.

De fato, podemos afirmar que a informação sobre a localização das palavras no texto, na maior parte dos casos, não acrescenta muito ao candidato, uma vez que, com exceção das perguntas sobre referência, as questões podem ser respondidas sem o auxílio do texto, seja por meio de tradução aleatória, classificação morfológica ou conhecimento da ortografia, sendo desse modo, dispensável recorrer ao texto.

Argumentamos que tal contextualização precisa incitar o leitor a construir sentidos sobre os trechos indicados e relacioná-los às suas experiências leitoras e de mundo, de modo a constatar o nível de possibilidades de produção de sentidos que o candidato é capaz de formular e de mobilizar sobre a língua espanhola e como esse entendimento estaria relacionado à sua prática docente.

As três provas destacam que o conhecimento lexical é um saber essencial para um pretendo professor de línguas, a julgar pelo elevado número de questões sobre esse item que as provas apresentaram: 14 na P1, 10, na P2 e 24, na P3. Muitas questões solicitam a simples identificação de sinônimos ou antônimos, como é o caso, por exemplo, da questão 36 da P3. Gostaríamos ainda de ressaltar que é exigido um conhecimento de termos incomuns, como ilustra a questão 49 da P1, já que *'empaque'* não é uma palavra muito usual, o que pode significar uma armadilha para o candidato que não esteja habituado a fazer um estudo contínuo do dicionário.

Além disso, arriscamos afirmar que notamos certa falta de cuidado na elaboração dos enunciados-pergunta e suas alternativas de repostas, como evidencia a questão 36 da P3. A opção considerada correta é formulada seguindo o modelo do sintagma que o candidato precisa interpretar, ou seja, traz o mesmo verbo da estrutura selecionada, com a única

diferença de estar em uma pessoa do discurso diferente; todas as outras opções de resposta exibem verbos totalmente diferentes. Neste caso, entendemos que isso pode se constituir como uma vantagem ao participante, pois pode induzir ao acerto. Contudo, não se deveria esperar que uma prova de um concurso como este apresentasse questões que possam configurar indução de respostas tendenciosas, sobretudo se a banca do concurso não deseja anular questões em decorrência de recursos ou processos judiciais que podem ser arrolados a partir da comprovação de vantagens ou desvantagens experimentadas pelos candidatos no momento da realização da prova.

#### 4.6 Análise dos textos das/nas provas

Recuperamos o pressuposto de Bakhtin (1992) de que os gêneros são a materialização de enunciados nos quais estão balizadas todas as esferas da utilização da língua. Os textos constantes das provas analisadas estão inscritos em gêneros e, entendemos que, se não forem compreendidos, perdem sua função comunicativa. Assim, adotamos uma postura de tentar identificar a função desses textos nas provas selecionadas, verificando se há diálogo – e, se houver, qual – entre as perguntas formuladas e os textos propostos.

Ao analisar a natureza das questões propostas e sua relação com os textos constantes das provas que compõem nosso *corpus*, percebemos que o leitor idealizado pela AD como crítico, participativo, que constrói sentidos quando estabelece uma conexão com o texto lido não tem lugar.

Conforme nossa descrição ao contextualizar as três provas, as mesmas apresentam 2 textos cada em sua seção de conhecimentos específicos. Antes dos títulos dos textos I e II da P2, tem-se o comando: “Leia o texto abaixo e responda às questões de número X a Y”. Na P3, tal comando já aparece ao final de cada texto: “*Basándote en el texto 1 (ou 2), responda a las cuestiones de la X a Y*”. Apenas a P1 não possui nenhuma orientação acerca do que deve ser feito com os textos apresentados na prova.

Embora não esteja expresso em nenhuma das três provas que as perguntas objetivam a compreensão leitora, os comandos acima reproduzidos nos permitem afirmar que os textos deverão, de alguma forma, ser usados como base para responder as questões do exame. Ou seja, os textos precisarão ser lidos, logo, a compreensão dos mesmos torna-se, de certo modo, obrigatória. Ainda que a P1 não traga nenhuma referência explícita sobre o que fazer com tais

textos, pensamos ser razoável deduzir que os mesmos terão alguma utilidade na resolução das perguntas.

Entretanto, percebemos que os textos são desvalorizados e subutilizados nas provas, pois as perguntas não fomentam sua leitura efetiva, sem a qual não se poderia responder as questões. Tais questões não direcionam o candidato para um estudo do texto, tampouco o orientam para os procedimentos necessários ao estudo do mesmo como, por exemplo, as inferências e valorização do conhecimento prévio do co-enunciador.

As poucas questões sobre os textos não preconizam o caráter dialógico do discurso, mas requerem localização de informações pontuais, como identificação de referentes de pronomes, por exemplo. As demais questões, cujos comandos se propõem a uma pseudo compreensão leitora, solicitam ao candidato leitor a identificação de significado de palavras e/ou expressões presentes nos textos. Seus enunciados são compostos de sintagmas como ‘*el autor quiere decir que*’, que podem dar a impressão de que o objetivo é o de identificar algum nível de compreensão por parte do leitor, quando, na verdade, levam à identificação de uma expressão equivalente em espanhol, convergindo para o aspecto da significação de palavra/expressão. As questões abaixo reproduzidas são exemplos dessa característica:

**P 1**

Questão 58

En: **Daba tiempo a pensárselo un poco, a echarse atrás del primerísimo impulso, ...**”(L.25/26) el autor quiere decir que

- A) no se deben reprimir los impulsos
- B) se podía volver atrás y repensar**
- C) debíamos dejarnos llevar por el tiempo
- D) los primeros impulsos no son malos
- E) atrás de los impulsos no había nada

**P 2**

Questão 39

“**La misma que descubre a los obsesivos compradores de vinilos cuando escudriñan en una de la cubetas de la tienda de discos**” (L. 25/27). En este fragmento el autor nos quiere decir que

- A) Los coleccionistas de vinilos tienen la misma manera de examinar que los de los libros.**
- B) Los compradores de vinilos son menos obsesivos porque observan en las cubetas.
- C) La manera de inquirir de los coleccionistas de discos es distinta pero más rápida.
- D) Ambos compradores no averiguan con bastante precisión y apuro en las cubetas.
- E) Las manías que los compradores y coleccionistas tienen de mirar por las cubetas no son muy raras.

## P 3

Questão 46

**“Ignoro cómo se las gastan los matrimonios asiáticos”**

(l. 49). Con esta expresión, el autor quiere decir que:

- A) no sabe en qué gastan las parejas asiáticas
- B) desconoce el proceder de los matrimonios asiáticos**
- C) desconoce si las parejas asiáticas no gastan
- D) no sabe cómo gastan los matrimonios asiáticos
- E) ignora si esos matrimonios son unos despilfarradores

Seja por meio dos fragmentos (questão 58 da P1 e 39 da P2) ou das expressões retiradas dos textos (pergunta 46 da P3), observa-se a valorização lexical já sinalizada nos enunciados, que se camuflam ao fazer alusão ao autor e ao texto (por localizar a linha em que a expressão se situa). Sustentamos que tal artifício desconsidera os aspectos histórico-sociais que constituem texto, banca e candidato leitor, tríade presente no momento em que se realiza a leitura dos textos para um objetivo específico: responder corretamente perguntas da prova, por meio da qual se verificarão os conhecimentos dos aspirantes ao cargo de professor de espanhol da EB pública.

Não se propõe ao candidato leitor que ele demonstre compreensão do texto, lançando mão de seu conhecimento prévio (linguístico, enciclopédico e genérico), de suas histórias de leitura; mas determina-se que o co-enunciador candidato identifique um sentido que estaria no próprio texto, como se o mesmo fosse dotado de uma essência a ser descoberta pelo leitor, transmitindo uma ideia de linearidade de sentido já ultrapassada e rechaçada pela AD.

Neste trabalho, não analisamos o edital que, em regra, integra o conjunto de documentos envolvidos no processo de seleção de docentes da EB<sup>50</sup>, por isso não podemos descrever, com precisão, quais são as competências e habilidades que a prova pretende avaliar em relação aos textos. Contudo, nossas experiências concretas de participação em diversos concursos públicos para professor da EB nos permitem dizer que a maioria das provas exige que se estabeleça alguma relação, ainda que em um nível elementar, entre candidato leitor e textos, inclusive, porque não se sustenta sua presença nas provas por outro motivo que não seja sua leitura. E leitura implica, necessariamente, compreensão, que é construção de sentidos, segundo uma concepção contrária à mera decodificação da combinação de letras e de palavras.

De volta à análise do papel dos textos nas provas, entendemos que a função que os mesmos adquirem nas perguntas das quais nos ocupamos é a de mero adereço, pois servem

<sup>50</sup> Em alguns casos, os concursos disponibilizam, ainda, o manual do candidato, que oferece orientações mais específicas aos candidatos, do qual também não nos ocupamos neste trabalho. (cf. GIORGI, 2005).

como fonte de palavras e/ou expressões a serem traduzidas para se chegar à resposta concebida como correta. Entendemos que os textos estão na prova apenas para cumprir um papel burocrático, porque são ‘aproveitados’ desde uma ótica decodificadora, levando a uma prática reducionista de leitura, conforme destaca Orlandi (1999).

Apoiamo-nos em uma visão de leitura que se volta ao modelo enunciativo, o qual está de acordo com a visão dialógica dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin (1992) que concebe a linguagem e a leitura como fenômenos dialógicos e como prática sociocultural, baseados na negociação de sentidos entre leitor, texto e contexto.

A língua, segundo Guimarães (1996, *apud* OCEM, 2006, p. 148), é atravessada pela história e pela ideologia, sendo “um sistema de regularidades constituídas por enunciações sucessivas, ao mesmo tempo em que deriva, de modo quase imperceptível, a cada acontecimento enunciativo”. Assim, um texto, como a manifestação linguística concreta de um gênero, não pode estar centrado em uma única possibilidade de sentido porque, como a língua, também é atravessado por histórias e constituído na - e pela - subjetividade dos sujeitos desse discurso, inclusive a do leitor, no ato da leitura.

A criticidade que preconizamos estar nas leituras realizadas por qualquer leitor – seja o candidato do concurso público, seja o aluno da EB, conduzido e orientado por seu professor – é postulada por Humberto Eco (1989, p. 101, *apud* OCEM, 2006) ao distinguir dois tipos de leitores, sendo o primeiro uma vítima, que é designada pelas próprias estratégias enunciativas; já o segundo, é um leitor crítico, que reflete e reage sobre o modo pelo qual foi levado a ser a vítima designada.

O leitor vítima e acrítico, em princípio, seria aquele restrito ao que o texto conta, tornando-se uma vítima do enunciado; já o leitor crítico ampliaria seu interesse em investigar “como o texto narra, também interessado no modo de enunciação” (OCEM, 2006, p. 68). As provas analisadas não viabilizam a manifestação desse leitor responsivo.

As OCEM (2006) defendem ainda que o texto só adquire este *status* se visto como resultado de um trabalho em conjunto, no qual se comprometem os co-enunciadores do discurso, perspectiva que evidencia o trabalho com os gêneros discursivos. Dentro do processo de produção e recepção do texto, tais orientações (OCEM, 2006, p. 22) ressaltam variações em suas múltiplas dimensões, inclusive as sociopragmáticas e discursivas relacionadas:

aos interlocutores; a seus papéis sociais (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/ paciente); às suas motivações e a seus propósitos na interação (como produtores e/ou receptores do texto); às restrições da situação (instituição em que



ocorre, âmbito da interação (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.); ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto.

Embora as OCEM (2006) sejam orientações para o professor que atua na EB, consideramos como, no mínimo, conflituooso que a prática de um professor caminhe em uma direção oposta à de sua seleção. Nesse sentido, solicitar que os candidatos leitores reconheçam significados de palavras e/ou expressões, presentes nos textos, significa desprezar a concepção discursiva e dialógica da linguagem – e todos os atores envolvidos no processo enunciativo – e, de alguma forma, legitimar uma visão decodificadora de leitura em sala de aula, uma vez que estão sendo selecionadas pessoas cuja atuação profissional prevê o trabalho pedagógico com textos.

#### 4.6.1 Especificidades dos textos da prova de São Gonçalo

A prova de São Gonçalo apresenta dois textos, ambos sem título, o que nos leva a deduzir que se tratam de adaptações de textos maiores. As referidas fontes de onde os textos foram retirados aparecem incompletas. Ao final do primeiro texto, consta o nome de um autor e um título, que inferimos ser o título de uma obra da qual se retirou o fragmento. Ao final do segundo texto, consta apenas o nome de uma pessoa, que deduzimos ser o autor do trecho.

Nossa pesquisa na internet sobre os textos revelou algumas informações que, a nosso ver, deveriam estar explícitas nas provas, para conhecimento dos candidatos. Isso é importante porque a indicação bibliográfica apresenta dados que podem auxiliar no reconhecimento do gênero do texto, permite situá-lo num tempo e espaço (quando e onde foi publicado), o que pode ajudar a revelar pressupostos socioculturais, já que os textos são materiais socio-historicamente situados, afetados pelo contexto de produção (ORLANDI, 1999), o que inclui autor, data e lugar de produção/publicação. Um texto publicado em 2001 não tem as mesmas marcas de um texto publicado no ano seguinte; da mesma forma que um escrito da Espanha não possui traços idênticos a um texto mexicano, por exemplo; dessa forma, a ausência de referências completas representa um obstáculo para o candidato.

O primeiro texto é um fragmento do quarto capítulo do romance intitulado *El siglo de las luces*, do escritor cubano Alejo Carpentier. O segundo texto é um fragmento da crônica *El*

*oficio de oír llover*, pertencente a um livro de mesmo nome, constituído por dezenas de textos produzidos por Javier Marías e publicados entre 2003 e 2005, quando o autor espanhol foi colaborador semanal do jornal *El País*. O trecho selecionado para a prova foi retirado de dois textos que se complementavam: parte do último parágrafo do texto publicado em uma semana e o início do primeiro parágrafo da crônica da semana seguinte. Esclarecemos que obtivemos todas essas informações acerca dos textos em questão por meio de nossas buscas em sítios eletrônicos.

Essa seleção fracionada, sem uma contextualização sequer acerca do texto original, parece resultar em prejuízo ao leitor, especialmente, se estiver em uma situação em que precise produzir sentidos para responder questões de uma prova, como é o caso. Entretanto, essa ausência de informações pode não significar perda alguma em função da efetiva relevância do texto para responder às perguntas propostas, sobretudo, porque as questões elaboradas parecem não mobilizar nenhum tipo de conhecimento sobre o gênero tampouco pretender identificar algum nível de compreensão leitora, como já apontamos na seção 4.6.

Os gêneros escolhidos são reconhecidos como textos literários, porém possuem algumas características e objetivos comunicativos um pouco distintos pois, o enquanto o primeiro propõe um cenário fictício evidente, o segundo aborda uma temática cotidiana, sem explicitar as partes convencionalmente esperadas em um texto ficcional narrativo (ambientação, personagens, ênfase nas ações, etc.).

Entretanto, ambos não apresentam contextualização, pois não há nenhuma indicação recuperável, na prova, do gênero a que pertencem. Um romance apresenta marcas literárias e traços específicos que permitem sua inserção nessa categoria. Textos como esse pressupõem a existência de um candidato leitor familiarizado com literatura, com textos ficcionais e que está acostumado com leituras mais longas e, por isso, tende a disponibilizar mais tempo para realizá-las.

O segundo texto foi originalmente publicado em um jornal em forma de crônicas semanais. Esse gênero permite inferir um candidato leitor de jornal e, mais especificamente, de seções que publicam textos de cronistas. Nesse caso, trata-se de uma leitura mais curta, mas que pode representar certa fidelidade ao suporte (jornal) uma vez que os textos, ocasionalmente, apresentam continuações, caso do fragmento em questão. Embora ambos sejam textos literários, possuem características de gêneros diferentes, por isso, nem sempre atraem o mesmo público leitor.

Abrimos um parêntese para destacar que algumas pessoas da atual geração, os nascidos já no século XXI, têm restringido sua leitura a gêneros pertencentes ao universo

digital e às redes sociais e, simplesmente, desconhecem o jornal – seja em sua versão impressa ou digital – como suporte e os textos por ele veiculados.

Não responsabilizamos exclusivamente a escola pela construção desse conhecimento, entretanto, se pensamos que é uma de suas funções apresentar gêneros de texto e meios de propagação diversificados para seus alunos, é preocupante suspeitar que tal papel possa não estar sendo cumprido. Neste caso, essa lacuna no aprendizado do candidato do concurso pode significar um problema, pois poderá gerar dificuldades na compreensão de textos dos diversos gêneros que circulam por meio do jornal, por não estar familiarizado com os mesmos; além disso, pode representar um prejuízo para o futuro aluno desse professor, caso seja aprovado, pois esse estudante, provavelmente, também desconhecerá o jornal como veículo de informação.

De volta às especificidades dos textos da prova 1, se tomamos como base o gênero e a origem dos mesmos presentes nesta prova para estabelecer um perfil idealizado de docente, podemos estar diante de uma imagem idealizada de professor que parece priorizar diferentes gêneros discursivos em suas aulas e, principalmente, que poderá utilizar nelas também o texto literário.

Não acreditamos que possa haver promotor de leitura que não seja leitor. Estamos de acordo, portanto, com Freitas (2000, p. 65) quando afirma que “a formação do leitor [...] só será possível na medida em que o próprio professor se apresentar para o aluno como alguém que vive a experiência da leitura”. Desse modo, podemos pressupor que o professor idealizado a ser selecionado será um docente com um repertório relativamente amplo, em se tratando também das áreas hispânicas abordadas, pois a prova aponta para um investimento no pluricentrismo, ao selecionar um material não espanhol e de origem diversa de países que comumente figuram nas fontes dos textos que os livros didáticos trazem: Argentina e México.

Ao apresentar um texto cubano, conseguimos perceber um efeito de sentido que parece buscar promover a produção literária além dos muros desses países que já fazem parte do imaginário popular como representantes da cultura hispânica. Tal escolha harmoniza-se com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>51</sup>, que exige diversidade cultural nos

---

<sup>51</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias [...] de apoio à prática educativa [...] às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Dados obtidos por meio do site disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

materiais analisados que serão utilizados com os alunos do ensino fundamental e médio.

Segundo o documento

será excluída a obra didática que não apresentar, em seu conjunto, [...] manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e das comunidades que nela se expressam (Edital PNLD, 2017, p. 50)

Não nos opomos a representações linguísticas da Espanha, do México ou da Argentina, mas nos colocamos contrárias a uma concepção que as considera, implicitamente, como únicos modelos legítimos quando, repetidamente, as apresenta como mostras de textos e da cultura de origem ibérica.

Contudo, o prognóstico positivo quanto à atuação do professor aprovado no concurso em relação ao uso de textos de origens e gêneros diversificados não se sustenta com base na maneira como são tratados nas provas. O exame de seleção, na verdade, não demonstra sequer ser necessário conhecer textos com as características elencadas, já que, na maioria dos casos, conforme assinalamos na seção anterior, as perguntas podem ser respondidas sem a recorrência a eles. Ou seja, não existe, de fato, uso de texto, apenas exibição dos mesmos.

Percebemos que ambos os textos da P1 meramente aparecem na prova, funcionando como pretexto para perguntas relacionadas à gramática descritiva/normativa. Embora as questões 44 e 58 pudessem, em um primeiro momento, nos levar a pensar que objetivavam a compreensão de um fragmento de texto, em virtude da elaboração de seu enunciado, uma análise mais detida revela que tal compreensão depende exclusivamente da apreensão do significado de palavras de tais fragmentos, indicando uma abordagem de cunho vocabular de quase toda a prova.

#### 4.6.2 Especificidades dos textos da prova de Mesquita

A prova de Mesquita também traz dois textos, com seus respectivos títulos, entretanto, a referência de onde foram retirados apresenta-se incompleta, o que promove implicações sobre as quais já discorremos na subseção anterior. O primeiro texto traz apenas o nome de seu autor, e o segundo, o nome de um jornal - *El Mundo* - ao final. De acordo com a pesquisa que fizemos, o primeiro texto é uma crônica literária e seu autor, Daniel Verdú, é um

jornalista espanhol que a publicou no jornal *El País* na edição impressa de 12 de agosto de 2010.

O texto é um fragmento sem a devida indicação de corte em algumas passagens, tanto depois do segundo parágrafo quanto em seu fim, pois não há sinalização de que o mesmo tem continuidade. Isso produz o efeito de que o material estaria em sua versão original, o que pode ocasionar um prejuízo na interpretação por parte do leitor, que ignora haver mais detalhes sobre o desenvolvimento e é levado a pensar que o desfecho é o apresentado no final do fragmento selecionado, apagando qualquer outra possibilidade de inferência.

Não encontramos nenhuma referência do segundo texto, *Gabardinas de película*, na internet, embora tenhamos procurado no site do próprio jornal *El Mundo* e em buscadores disponíveis na rede. A leitura deste segundo material permite-nos identificá-lo como um texto expositivo, que trata de um assunto aparentemente aleatório, pois não se relaciona a nenhuma contextualização que a prova demonstre almejar fazer. É um texto curto, com apenas 25 linhas, em comparação com o primeiro, que tem 41. Sua linguagem é bastante referencial, o que não exige o acionamento das mesmas estratégias para leitura e compreensão do primeiro, cuja linguagem literária demanda, no mínimo, mais atenção no ato leitor.

A ausência total de informações sobre o texto 2 na internet chama a atenção, porque se admite a hipótese de que o mesmo tenha sido produzido exclusivamente para a finalidade a que se propõe: figurar na prova do concurso público. Entretanto, caso essa fosse a explicação, consideramos que a mesma devesse vir explícita para o candidato, revelando a transparência na disponibilização de informações pertinentes aos textos. É oportuno salientar que os textos em LE criados intencionalmente contrariam a concepção de autenticidade preconizada no ensino de línguas, porque, segundo Lima Jr (2016, p. 124), “um dos princípios do ensino [...] de línguas é que ele deve incorporar o máximo de material autêntico possível”.

Ainda que os dados acerca de autoria, local e data de produção e publicação dos textos estejam, de alguma forma, incompletos, as poucas informações sobre eles que constam na prova permitem-nos presumir que os mesmos têm origem ibérica; isso porque, de acordo com as pesquisas que fizemos, o autor do texto 1 é espanhol e porque o texto 2 foi publicado em um jornal do mesmo país, o periódico *El Mundo*. Desta vez, infelizmente, a banca, conscientemente ou não, voltou-se a uma proposta eurocêntrica na seleção dos textos, o que só ajuda a ratificar a equivocada visão de um suposto modelo de língua e cultura hispânicas e desmerece a valiosa diversidade linguística e cultural decorrente da extensa abrangência da língua espanhola. Essa predileção apenas reforça, segundo Lima e Silva (2015, p. 213), um

discurso hegemônico que propaga o mito do espanhol modelar que seria “a variedade castelhana do idioma falado na região centro-norte da Espanha”.

Notamos algum nível de semelhança entre as provas 1 e 2, no que se refere à seleção dos gêneros dos textos, já que o primeiro material da P2 também é literário, cujo uso defendemos em sala de aula, por considerar a literatura parte pertencente à expressão linguística e cultural de um idioma. Contudo, não podemos deixar de mencionar que tal escolha aponta para a já citada padronização na elaboração dos exames; o cargo a que as provas se destinam pode ser o mesmo, porém os professores aprovados trabalharão com alunos inseridos em contextos geográficos totalmente diversos e tal diferença – ou qualquer outra atrelada, por exemplo, ao segmento educacional – não é levada em consideração na produção das provas.

Além disso, não estamos seguras em afirmar se a temática do texto 2 é relevante do ponto de vista do ensino e aprendizagem de LE, se considerarmos as orientações contidas nos PCNs (BRASIL, 1998) que sugerem o trabalho com temas transversais no intuito de contribuir para a construção da cidadania, por meio de “uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política” (BRASIL, 1998, p. 17). Tendo como temas transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo (BRASIL, 1998, p. 17), não sabemos em quais delas podemos inserir a temática do texto 2 da P2.

Assim como ocorre na P1, há questões cujos enunciados simulam reclamar a compreensão de fragmentos do texto; é o caso das questões 39 e 47<sup>52</sup>, que apresentam o sintagma ‘*[el autor] nos quiere decir/nos dice que*’. Todavia, uma análise mais atenta denuncia que o único objetivo é o de identificar a equivalência entre uma expressão retirada do texto e outra em espanhol, o que demanda a decodificação de alguma palavra ou expressão do fragmento original e que pode ser feito sem precisar recorrer ao texto.

Salientamos, anteriormente, a ausência de referências bibliográficas dos textos constantes das provas. Entretanto, como apontamos na seção 4.6, a resolução de boa parte das questões dispensa a consulta aos textos selecionados e, conseqüentemente, a suas respectivas fontes, atestando que a falta das informações acima mencionadas não tem implicações para o candidato, apenas revela uma falta de cuidado na elaboração do exame.

---

<sup>52</sup> Cf. na seção Anexos.

#### 4.6.3 Especificidades dos textos da prova da SEEDUC

A prova da SEEDUC também apresenta 2 textos. O primeiro não possui título; ao final, aparece, entre parênteses, apenas a informação de que foi adaptado de “Las máscaras del héroe”, seguido de um nome, que deduzimos ser de seu autor, Juan Manuel de Prada; não há indicação de local ou data da publicação ou de acesso. Ao final do primeiro parágrafo, há uma marca tipográfica que demonstra um corte do texto. Nossas pesquisas na internet revelaram que a nacionalidade do autor é espanhola e que o texto “Las máscaras del héroe” é um romance e foi publicado originalmente em 1996, em Madri.

O segundo texto apresenta um título e a referência mais completa, pois traz a informação de que foi adaptado, o nome do texto original, que coincide com o título do fragmento selecionado, o nome do autor, Javier Marías, onde foi publicado (no jornal *El país*) e uma data, que, aparentemente, é a da publicação. Assim como o primeiro texto, possui marcas tipográficas que indicam onde os trechos foram interrompidos.

Entretanto, encontramos o texto completo na internet e constatamos que a fragmentação realizada interfere diretamente no entendimento do mesmo, porque se omitem enunciados imprescindíveis para a compreensão do todo<sup>53</sup>. A impressão que temos é que o corte foi feito por questões de diagramação, ou seja, por um motivo de espaço, havia a necessidade de que fosse reduzido, o que foi feito sem a devida avaliação da consequência que se poderia produzir. Contudo, tais fatores não têm muita importância, já que o estudo do texto não é privilegiado nas questões propostas, sendo o mesmo tratado como um repositório de palavras a serem traduzidas ou desvendadas em 80% das questões da prova, como ilustra o gráfico 9, presente na seção 4.7.

Os dois textos são literários, o que sugere, mais uma vez, a existência de uma padronização que a banca segue ao produzir as provas e escolher os gêneros do material linguístico. Novamente, destaca-se uma predileção por composições de origem ibérica, ignorando a existência e o valor da diversidade que seguramente o universo hispânico oferece, o que também não justifica a presença de textos do mesmo autor em mais de uma prova<sup>54</sup>.

---

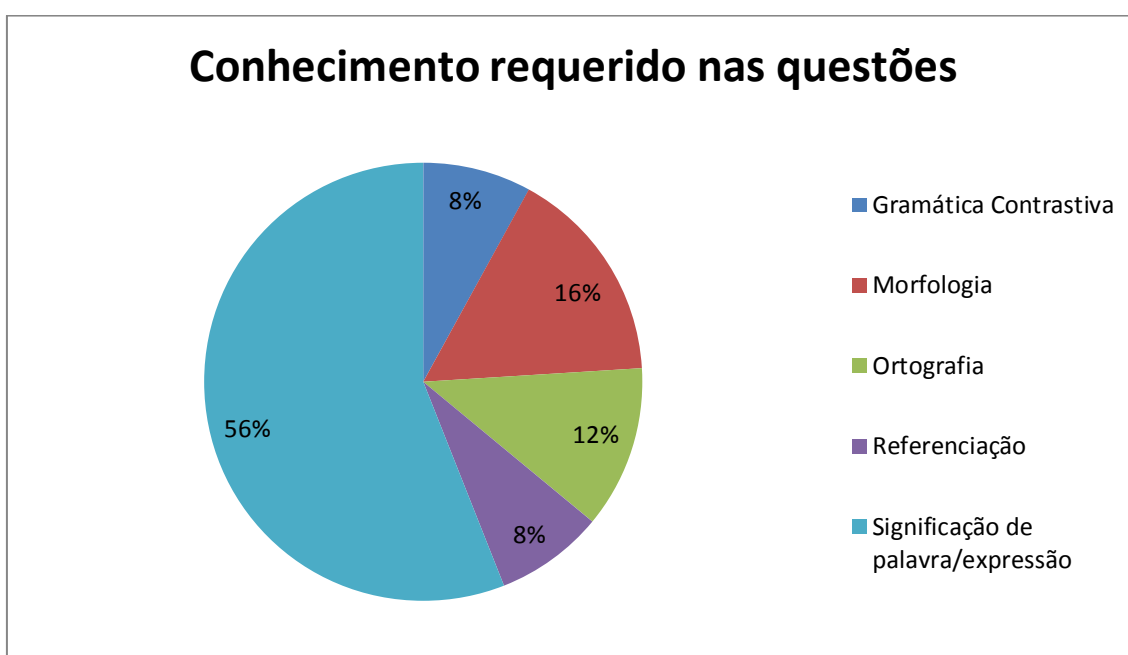
<sup>53</sup> O texto ao qual nos referimos, em sua versão completa, pode ser conferido nos Anexos deste trabalho, no qual destacamos, em negrito, as partes cortadas que, a nosso ver, prejudicam a compreensão.

<sup>54</sup> Tanto a P1 quanto a P3 se valem de textos do escritor espanhol Javier Marías.

#### 4.7 A relação entre os saberes presentes nas provas e a construção da imagem ideal de professor de espanhol da EB pública

Consideramos importante apresentar uma visão global das três provas, por meio de gráficos, em relação à ocorrência de questões segundo os critérios classificatórios, pois os mesmos evidenciam quais saberes são privilegiados e, conseqüentemente, quais são apagados nos exames analisados.

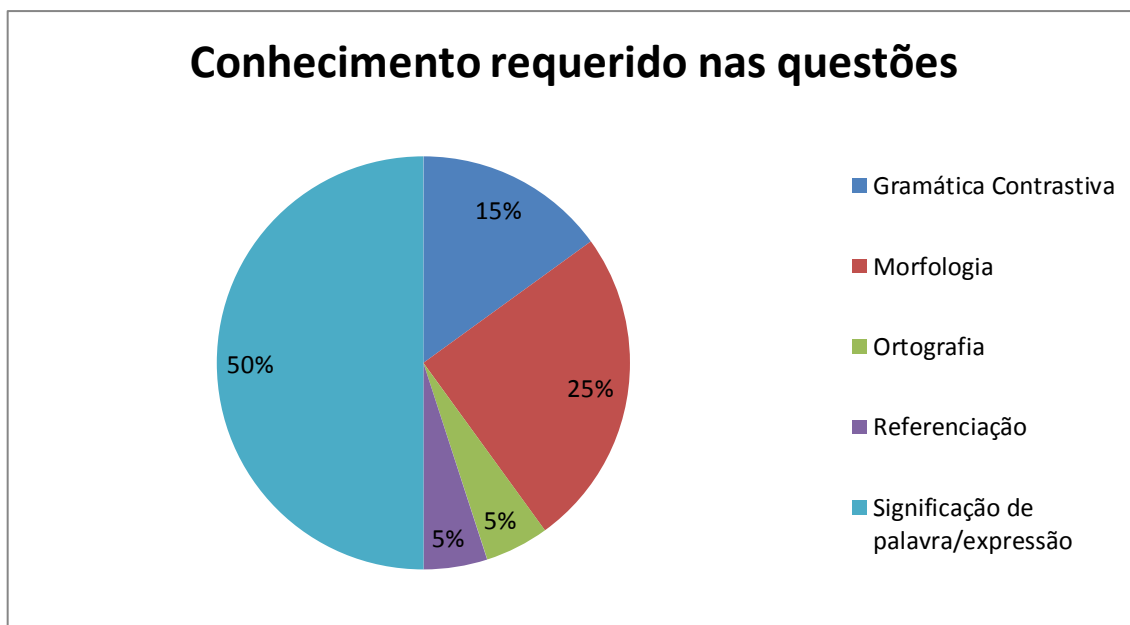
Gráfico 8 – Tipo de conhecimento mobilizado nas questões – P 1



Fonte: O autor, 2019.

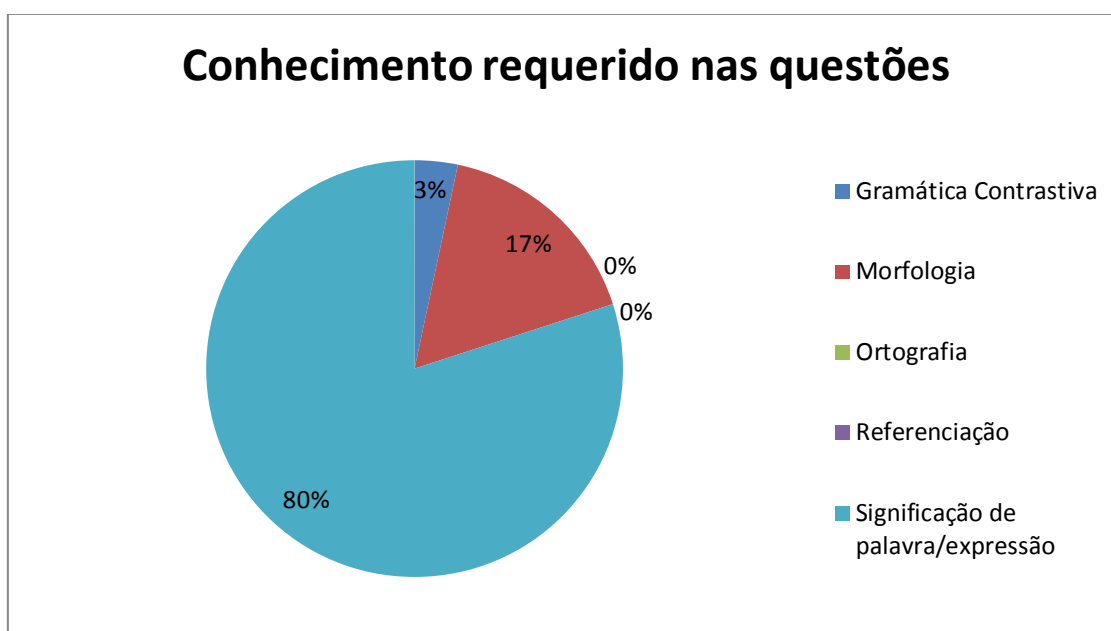


Gráfico 9 – Tipo de conhecimento mobilizado nas questões – P 2



Fonte: O autor, 2019.

Gráfico 10 – Tipo de conhecimento mobilizado nas questões – P 3



Fonte: O autor, 2019.

A visualização dos gráficos deixa clara a ênfase dada ao conhecimento lexical exigido nas provas, já que todos os exames apresentam, no mínimo, a metade de suas questões baseada nesse critério. Percebe-se que o saber normativo, meramente classificatório, relacionado à morfologia e a regras ortográficas também é privilegiado nas provas.

Com vistas a tentar entender a lógica que determina a seleção de conhecimentos nas provas, dialogamos com Foucault (2002, *apud* DEUSDARÁ e GIORGI, 2008), quando concebe as operações de disciplinamento dos saberes ativadas ao longo do século XVIII. Segundo os autores, “trata-se de quatro operações que teriam precedido à organização interna de cada disciplina”, (DEUSDARÁ e GIORGI, 2008, p. 79/80) em que cada uma delas

se constituiria a partir de uma operação de seleção, que distinguiria os saberes reconhecidos como válidos a partir de seus critérios, de outros, que passariam a configurar regiões de não-saberes, ou ainda de saberes considerados falsos em relação à seleção. Os saberes selecionados passariam por operações de normalização, promovendo a homogeneização dos conteúdos de uma disciplina; e de hierarquização, instituindo níveis de incidência desses saberes, certo encadeamento entre eles; e de centralização, fazendo aparecer aparelhos a partir dos quais se autorizaria a produção de saberes (*idem*).

De modo análogo, os saberes gramaticais e de ordem vocabular obedecem à lógica disciplinar porque se constituem a partir dessa ‘operação de seleção’, por meio da qual se distinguem os que vão “cair na prova” do concurso dos que não vão, segundo critérios estabelecidos por um grupo de pessoas, que validam tais saberes, promovendo sua normalização. Dessa forma, esses conhecimentos passam a assumir um estatuto de legitimidade e as provas a representar um lugar de homogeneização de conteúdos, uma vez que os mesmos são abordados de maneira quase idêntica em todas as provas que analisamos. Em contrapartida, outros conteúdos, igualmente válidos, passam a ser reconhecidos como saberes não autorizados ou classificados como não-saberes.

As operações a que os autores se referem promovem um regime de disciplinamento de todo o tecido social, ou seja, dão origem a uma sociedade disciplinar e de controle, cujas instituições promovem os concursos públicos. O diálogo com as concepções de Foucault (2002, *apud* DEUSDARÁ e GIORGI, 2008) permite-nos tentar entender como práticas sociais, como os processos de seleção, se naturalizam, “se institucionalizam, tornando-se “obrigatórias” em nosso dia a dia, à prova de questionamentos”, como acrescenta Daher (*et al*, 2009, p. 83).

A análise das questões revelou que os conhecimentos acima mencionados convergem para o estudo da gramática da palavra ou, no máximo, da frase, porque os vocábulos ou sintagmas são retirados do texto para que o candidato identifique um significado equivalente em português ou em espanhol. As provas analisadas destacam que esses são os saberes privilegiados em sua elaboração, entretanto, apagam outros, que consideramos mais importantes para um professor de línguas da EB.

São silenciados conhecimentos relacionados ao fazer docente, ou seja, o que o professor faria com a bagagem lexical que possui em sala de aula, ou qual seria sua pedagogia

para construir esse e outros saberes com seus alunos. As provas não privilegiam nenhuma questão que aborde efetivamente a atuação de um professor de línguas em sala de aula, ou seja, o exercício de como ensinar a língua. Isso é um entrave que tal seleção de professores promove, pois subentende-se que a atividade docente se dará mais de forma intuitiva e individualista que de acordo com um perfil pré-estabelecido pela instituição contratante.

Questões que remetem à prática docente, a nosso ver, estão centradas em reflexões sobre os propósitos de ensino de uma LE, o planejamento dessas aulas, a identificação da função do material didático e como se dará seu uso, a compreensão da ação pedagógica na avaliação do aluno. Esses são apenas alguns exemplos de temáticas que, a nosso ver, devem estar presentes em provas com a finalidade de selecionar o professor de LE da EB.

Além disso, as perguntas da prova de concurso para professor de LE podem - e devem - vir acompanhadas das inúmeras contribuições teóricas das pesquisas produzidas na academia, uma vez que os cursos de Letras mantêm um vínculo com a EB por formar profissionais que atuarão nesse campo. Estamos de acordo com Daher (*et al*, 2009, p. 86) ao destacar que “ainda que as duas instâncias [formação e trabalho do professor] possuam autonomia, é preciso que mantenham algum tipo de relação, uma vez que é a formação que prepara para a atuação do professor” e arremata, declarando que “entre o mundo da universidade e o mundo da escola encontra-se o instrumento que seleciona professores que [...] deveria dialogar com a formação e a sala de aula” (DAHER, *et al*, 2009, p. 86).

Ao longo deste trabalho, chamamos à tona os PCNs (BRASIL, 1998) e as OCEM (BRASIL, 2006), documentos que, atualmente, ainda orientam a EB brasileira. Dessa forma, advogamos em favor de algumas questões que proponham uma reflexão dialógica com tais documentos (enquanto for possível), por acreditar que os mesmos, embora legitimados pela voz oficial do MEC, não impõem uma metodologia obrigatória, mas funcionam como diretrizes a serem adaptadas a cada realidade e oferecem parâmetros relativamente coerentes para a EB brasileira, em comparação com escritos impositivos e hediondos como a BNCC.

Nesse sentido, as perguntas da prova de concurso devem transitar sobre os temas a serem discutidos em sala de aula, sobre as habilidades trabalhadas em uma dada atividade ou sobre a percepção de possibilidades de estudo de um determinado texto ou gênero, além de sugerir situações hipotéticas de ensino de um determinado conteúdo, procurando identificar o diálogo existente com os referidos documentos.

Como dissemos, os saberes gramaticais estão muito presentes nas provas; entretanto, não se explora sequer uma gramática relacionada ao texto, propondo-se questões que exijam reflexões sobre o aspecto gramatical, ainda que sob o viés tradicional da nomenclatura,

tampouco há perguntas que requeiram algum nível de compreensão leitora do candidato. Reiteramos o conceito de polifonia (BAKHTIN, 1981), salientando que, ainda que um texto tenha apenas um autor, há várias vozes que ecoam nele, por isso lamentamos a ausência de perguntas que se proponham a explorar como interagem essas outras vozes, que podem estar dialogando, polemizando e/ou compartilhando pontos de vista.

Embora tenhamos dissertado sobre os textos das provas na seção 4.6, ainda cabem algumas considerações gerais acerca de tais materiais que os exames trazem. Percebemos que, dos 6 textos analisados, 5 deles são literários; quanto a seus gêneros discursivos, temos 2 fragmentos de romances e 3 trechos de crônicas. Recorre-se a gêneros que se repetem desnecessariamente, uma vez que dispomos de uma multiplicidade de possibilidades, pois a cada manifestação linguística, elaboramos enunciados que podem dar origem a um novo gênero (BAKHTIN, 1992).

Neste ponto, abrimos um parêntese para questionar a visão de língua que os profissionais que compõem a banca construíram, em função do tipo de abordagem que fazem dos conteúdos considerados necessários aos futuros professores de LE e da seleção dos textos para integrar os exames. Concluimos que tais profissionais reduzem a língua ao aspecto vocabular, compreendem que apenas a partir de textos literários se é possível elaborar questões para a prova de concurso público para professor de espanhol da EB e que mostras legítimas de textos hispânicos têm origem ibérica.

Estamos seguras de que a escolha quase unânime de textos literários para os exames não decorre de falta de opção. Ao tentar identificar uma explicação para tal preferência, supomos que o motivo seja o fato de que, nesses textos, é comum encontrarmos palavras mais rebuscadas que, como já apontamos, são massivamente utilizadas na maior parte das questões para testar o conhecimento vocabular do co-enunciador e, nesse aspecto, o perfil idealizado de candidato dicionário ambulante será beneficiado.

Outro ponto que nos chamou a atenção é que, embora as três provas apresentem 2 textos cada, não há nenhuma questão que proponha um diálogo entre ambas as composições, vinculando ou comparando sua temática ou, ainda, seu modo de organização textual; desse modo, presume-se que, para a finalidade a que os textos se destinam, apenas 1 texto em cada prova seria suficiente. Ampliamos essa hipótese e, lamentavelmente, ousamos dizer que nenhum texto seria necessário, já que, com exceção das poucas perguntas sobre referenciação, todas as demais podem ser respondidas sem que se recorra ao mesmo.

Como já expusemos, estamos de acordo com a utilização de textos literários em sala de aula, entretanto, julgamos que as provas podem, também, investir em gêneros mais

afinados com a manifestação contemporânea da língua. Textos veiculados pela internet em blogs, fóruns virtuais, postagens e comentários presentes em redes sociais configuram-se, do mesmo modo, como mostras legítimas de uso da língua e estão sendo produzidos e disponíveis há bastante tempo, antes mesmo do ano de realização da prova mais recente analisada neste trabalho, a P3, em 2015.

Além disso, somos adeptas ao uso de textos cuja temática esteja relacionada ao universo da atividade de ensino e aprendizagem da LE e de gêneros em que haja tanto a representação verbal da linguagem como a não verbal, como em charges, tirinhas, por exemplo, por compreender que tais construções linguísticas fazem parte do conjunto quase infinito de gêneros disponíveis em um idioma.

A análise acerca dos conhecimentos presentes nas provas indica, portanto, a imagem de professor construída: ser um conhecedor do significado da palavra e/ou expressão e saber classificá-las dentro das regras ditadas pela gramática normativa, o que constitui claramente uma visão limitada do fazer docente. Tem-se como modelo de professor um acumulador de conhecimento metalinguístico, que sabe traduzir a palavra, mas não uma imagem de docente que sabe fazer uso de tal saber em sala de aula, uma vez que isso não está posto nas perguntas.

Os saberes previstos nas provas ajudam a constituir o perfil idealizado de professor de espanhol da EB, contudo entendemos que outros textos também concorrem para a construção de sentidos sobre o que é ser professor. Diante disso, fomos pesquisar, nas secretarias de educação estadual e municipais, se há currículos que preveem os conteúdos – e como os mesmos devem ser abordados – a serem trabalhados em aulas de espanhol pelos professores selecionados nos concursos em questão, na intenção de identificar se há pontos de aproximação ou de distanciamento entre o discurso oficial das secretarias de educação e o que se exige nas provas analisadas.

Ao consultar o site da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, não conseguimos informações precisas relacionadas à existência de um currículo das disciplinas ofertadas aos alunos da rede. Na aba “Legislação/Regimento escolar”<sup>55</sup>, está acessível a matriz curricular referente à quinta à oitava série<sup>56</sup>, na qual constam os componentes curriculares oferecidos e apenas a referência à LE, sem especificar se inglês ou espanhol. Não há nenhuma outra indicação, no site, que nos possibilite recuperar os conteúdos ensinados em

---

<sup>55</sup> Dados obtidos no site disponível em: <[http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/docs/regimento\\_escolar.pdf](http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/docs/regimento_escolar.pdf)>. Acesso em 29 dez. 2018.

<sup>56</sup> Mantivemos a nomenclatura utilizada pela fonte consultada.

espanhol tampouco se a disciplina é ministrada nesta prefeitura, uma vez que a aba ‘quadro de horários’, na qual poderíamos identificar as matérias ofertadas, encontra-se indisponível.

Por meio de contato telefônico com a Secretaria de Educação do município<sup>57</sup>, soubemos que há uma única escola que oferece o espanhol aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no horário noturno, a Escola Municipal Professora Aurelina Dias Cavalcanti. A diretora da escola nos informou que a língua espanhola começou a ser oferecida, nesta escola, desde agosto de 2018 e que houve boa aceitação por parte dos alunos. Ela não soube, no entanto, informar nada acerca da existência ou não de um currículo norteador da disciplina, já que os responsáveis por supervisionar este assunto são, segundo ela, os orientadores educacionais, que estão em período de férias.

A Secretaria de Educação de Mesquita possui um dado curioso. Em conversa com professoras da rede, soubemos que a única professora aprovada e convocada no concurso que analisamos neste trabalho (2010) nunca atuou em sala de aula. A mesma tomou posse em 2011 e, desde então, trabalhava produzindo um plano de curso para que o espanhol viesse a ser iniciado, no município, como componente curricular. Contudo, tal implementação nunca se concretizou e esta única docente de espanhol saiu da rede.

Em 2016, a citada prefeitura realizou novo concurso para professor efetivo de espanhol, ofertando 3 vagas. Embora haja aprovados neste certame, até o momento não houve nenhuma convocação para esta matéria, o que resulta na ausência da oferta da disciplina nesta rede municipal, informação confirmada por outras professoras da prefeitura, que afirmam que apenas o inglês é oferecido como LE<sup>58</sup>.

As informações acima, obtidas de forma não oficial, foram confirmadas, em uma visita pessoal<sup>59</sup> à respectiva Secretaria, por uma servidora do município que é professora e coordenadora do núcleo pedagógico de matemática da rede; a mesma reiterou que a única LE oferecida, atualmente, aos alunos da rede municipal de Mesquita é o inglês. A coordenadora informou também que, durante o ano de 2018, foram realizadas reuniões com grupos de professores, em horário extraclasse, para que se reformulasse o currículo das disciplinas contempladas como obrigatórias pela BNCC – o inglês é uma dessas matérias –, de modo a adequá-las às determinações contidas ao referido documento.

---

<sup>57</sup> Contato realizado em 10 de janeiro de 2019.

<sup>58</sup> Informações obtidas de forma extraoficial, tendo como fonte duas professoras rede municipal de Mesquita: uma, que atua nas séries iniciais e outra, que ministra a disciplina de inglês, nas séries finais do ensino fundamental.

<sup>59</sup> Visita realizada em 7 de janeiro de 2019.

Ao consultar o site oficial da prefeitura, a respeito das matérias oferecidas pela rede e seus respectivos currículos, a únicas informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação são referentes ao cardápio da merenda escolar e ao programa chamado “Livro – ciências na palma da mão”<sup>60</sup>.

Consideramos a escassez de informações pertinentes aos serviços de educação prestados pelas citadas prefeituras um desserviço e um desrespeito aos contribuintes dos municípios, demonstrando a falta de transparência dos governos também em relação à administração que fazem dos recursos públicos no oferecimento e gerenciamento dos serviços. Além disso, destacamos o exercício de poder voltado para a seleção e manipulação das informações disponibilizadas, que estão a serviço de direcionar a construção de um conceito positivo da gestão municipal, já que no site oficial da prefeitura propagam-se fotografias e enunciados que favorecem uma imagem de que todos os serviços funcionam muito bem.

Já a SEEDUC mantém disponível, em sua página oficial, um documento chamado de Currículo Mínimo, que apresenta as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas dos diferentes componentes curriculares e serve como referência a todas as escolas da rede<sup>61</sup>.

Na Apresentação do documento (p.2), explicita-se sua finalidade que é a de “orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino/aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre”. Esclarece-se, também, que o Currículo Mínimo não tem um caráter impositivo, pois “propõe um ponto de partida mínimo - que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado”<sup>62</sup>.

Tal currículo, direcionado aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, define, na sua Introdução (p.3), os princípios específicos de LE, dentre eles, “conhecer as diferentes formas de expressão das diversas linguagens e as diferentes manifestações artísticas e culturais dos povos que se expressam em língua espanhola, francesa e inglesa”.

Abrimos um parêntese para comentar que, atualmente, felizmente, a rede estadual ainda oferece o espanhol como LE, seja como obrigatória, seja como optativa, a despeito do

---

<sup>60</sup> Dados obtidos no site disponível em: <<http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/semec/>>. Acesso em 29 dez. 2018.

<sup>61</sup> Informações obtidas no site disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5776111>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

<sup>62</sup> Dados obtidos em site disponível em: <[http://www.rj.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?uuid=87b8141f-1dc3-49d8-921c-c6dd7e274d97&groupId=91317](http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=87b8141f-1dc3-49d8-921c-c6dd7e274d97&groupId=91317)>. Acesso em: 1 jan. 2019.

disposto no Art. 35-A, §4, da atual LDB N° 9.394 (BRASIL, 1996) sobre a oferta obrigatória do inglês, sugerindo, preferencialmente, que o espanhol seja apenas a LE optativa<sup>63</sup>.

Retomando as características do Currículo Mínimo da SEEDUC, o documento teve sua última atualização em 2012 e esclarece, em sua Introdução (p.3), que

A proposta do Currículo Mínimo de LE (Língua Estrangeira) é promover, inicialmente, a interdisciplinaridade com a língua materna (para tal, sempre que possível, seguiremos a abordagem de ensino por gêneros similar à adotada por Língua Portuguesa), mas a interdisciplinaridade com todas as demais áreas poderá ser suscitada a partir das temáticas introduzidas pelos gêneros.

Além disso, a SEEDUC afirma que a elaboração de seu currículo levou em consideração os referenciais externos e o conjunto de documentos de orientação do MEC (Ministério da Educação), como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes, os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais. Desse modo, podemos concluir que a prova do concurso, por nós analisada, não está a serviço da seleção do professor idealizado pela SEEDUC, pois a abordagem que se faz dos conteúdos se opõe ao discurso oficial presente no Currículo Mínimo da referida contratante.

O Currículo Mínimo está organizado com base nas competências a serem construídas com base, principalmente, no estudo dos gêneros discursivos propostos a cada bimestre. Não há, neste documento, nenhuma referência explícita à classificação morfológica, identificação de regras ortográficas ou recorrência à tradução de palavras para se chegar às competências estabelecidas em torno dos gêneros.

Os objetivos remetem à identificação de marcas linguísticas empregadas nos textos, por exemplo, para caracterizar personagens, e não à classificação dos adjetivos encontrados no texto; outro propósito do documento, por exemplo, é o reconhecimento de pistas linguísticas de registro que concorrem para o efeito humorístico dos gêneros, entre outros. Tem-se referência a conteúdos gramaticais, mas não dissociados de seu uso no texto, em uma perspectiva discursiva em torno dos gêneros, demonstrada ainda na Introdução (p.3) do documento, no trecho

A justificativa para que os eixos temáticos do Currículo Mínimo de LE sejam os gêneros discursivos surge da constatação de que em nosso dia a dia vivenciamos diferentes situações de interação: desde uma conversa com um colega até a leitura de um livro. Tais situações vão gerar variedades de textos ou enunciados, concretizados em diferentes gêneros discursivos, sejam eles de materialidade oral ou escrita.

---

<sup>63</sup> Parágrafo incluído pela Lei n° 13.415, de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 29 dez. 2018.



Ainda que o Currículo Mínimo, desenvolvido pela SEEDUC, apresente certa defasagem, considerando o ano de sua última atualização, acreditamos que o documento é um texto que ecoa a voz oficial da contratante e que reflete sentidos sobre a identidade docente, que não é condizente com um professor conhecedor apenas do léxico de uma LE.

Desse modo, retomamos e confirmamos a hipótese levantada na seção 2.2 sobre a incompatibilidade entre o perfil ideal de professor de LE estabelecido pelo órgão contratante e a proposta de seleção elaborada pela banca responsável, uma vez que a proposta discursiva em torno da língua se opõe à concepção vocabular e abstrata da mesma. É possível que a sucessão de transmissão de enunciados, pelos diferentes co-enunciadores (SEEDUC, CEPERJ e banca), sobre o perfil de professor de LE seja uma das razões para tal discrepância.

Defendemos que uma prova que seleciona o professor deve se propor a avaliar sua capacidade de aplicar seus conhecimentos, contudo, os exames apontam para uma visão de língua equivocada e não preveem uma concepção de ensino propriamente dito. Há um silenciamento da educação linguística, do papel da escola e, conseqüentemente, da função do professor, pois não se reflete sobre o ensino da língua; apenas se exigem saberes sobre a própria língua. Tal argumento é reforçado por Seganfredo (2006, p. 30) ao defender que “o ensino da língua não pode ser confundido com a apresentação formal de uma teoria gramatical”, responsável por descaracterizar, segundo a autora, o papel formador da escola, que tem como uma de suas funções “assegurar ao indivíduo o acesso à escrita e aos discursos que a partir dela se organizam” (SEGANFREDO, 2006, p. 30).

Pode-se afirmar que estará apto a exercer a atividade de professor qualquer pessoa que conheça o léxico do idioma, especialmente suas palavras mais inusitadas. Isso coincide com as conclusões a que chegou Daher (*et al*, 2009, p. 86) ao dizer que no concurso, o que se avalia “é o conhecimento do professor candidato sobre determinadas prescrições [...]. Não há possibilidade de o professor demonstrar sua competência como profissional de ensino”.

Nossa conduta, neste trabalho, não é a de desprezo pela gramática nas provas de concurso para a seleção de professor da EB, mas de defesa da redefinição do papel da mesma. Como já assinalamos, a gramática assume um protagonismo nos exames que nos leva a pensar que também ocupará esta centralidade nas aulas de LE, como sinaliza Daher (*et al*, 2009, p. 83) ao afirmar que “os documentos que constituem a seleção [...] refletem saberes valorizados [...] que preservam uma memória, reproduzem e prescrevem concepções de língua e de ensino”.

Argumentamos em favor de um deslocamento do papel da gramática para uma posição coadjuvante tanto nas aulas de LE, conforme orientam as OCEM, conhecimentos de língua estrangeira - espanhol, (2006, p. 144) quando destacam que

a gramática normativa, prescritiva e proscritiva – pautada na norma culta, modalidade escrita, não é a única que deve ter lugar na aula de língua estrangeira, nem deve ser o eixo do curso

quanto nos concursos públicos, ao concordarmos com Daher (2009, p. 82) quando afirma “que não significa [...] que os conhecimentos do conteúdo relativos à estrutura da língua estrangeira [...] devam ser excluídos dos processos seletivos, mas, certamente, não podem ser os únicos saberes privilegiados, como vem ocorrendo até aqui”.

As questões das provas analisadas dão ênfase excessiva ao conhecimento gramatical, quando o mesmo, em LE, deve estar a serviço de promover a capacidade do estudante de produzir enunciados que tenham uma função discursiva determinada, o que é muito mais abrangente do que a classificação de vocábulos em *heterotônicos* ou *heterogênicos*, ou mesmo, que a identificação de regras ortográficas. O foco da gramática, como salientam as referidas OCEM (BRASIL, 2006), deve estar direcionado ao papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas, centrando-se também nos aspectos extralinguísticos.

O problema não é a gramática em si, mas a concepção de gramática e de língua que rege as provas em questão. Verifica-se que a língua se reduz ao aspecto vocabular e tem-se como essencial ensinar a língua e não o pensar sobre ela, tornando a metalinguagem um fim em si mesma. Refletir sobre *como* e *por que* fazemos análises linguísticas é mais relevante porque são estratégias para se avançar na compreensão do texto, além de ser “uma maneira de mostrar que as formas não são fruto de decisões arbitrárias, mas formas de dizer que se constroem na história e pela história, e que produzem sentido”, segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 145).

É relevante conhecer todos os elementos que compõem uma língua, o cultural, o linguístico e o gramatical, entretanto, problematizamos sob que viés(es) se ensinarão esses componentes. Nesse sentido, o estudo de tais aspectos deve estar voltado para a compreensão, para a interpretação dos muitos efeitos de sentido e para as questões que regem o funcionamento de uma língua a partir das pistas que nos dá a sua materialidade, conforme acrescentam as OCEM (BRASIL, 2006). É nessa direção que enfatizamos uma concepção de língua como prática social, ou seja, como manifestação discursiva, que congrega os aspectos linguísticos aos extralinguísticos, que coroa seu estudo, sem desprezar nenhum de seus

constituintes, sem polarizar língua e cultura e sem perder de vista a identidade do professor de LE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho enfoca as questões específicas das provas de concursos que selecionam docentes de espanhol para a EB pública, a partir dos pressupostos da AD de base enunciativa (MAINGUENEAU, 2002; 2006) e da concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1992; 2004). Na apresentação, expomos a sucessão de eventos que motivou a pesquisa, bem como nossos objetivos, sua relevância, nossa base teórica e a organização de nosso trabalho.

Em especial, analisamos as questões de conhecimentos específicos de espanhol presentes nas provas organizadas pela CEPERJ, para o município de São Gonçalo (2007), Mesquita (2010) e para a SEEDUC (2015). A hipótese de pesquisa, reforçada pelas análises das questões e pelas contribuições de estudos recentes sobre a mesma temática (VIVONI, 2003; GIORGI, 2005; DAHER, 2006), considera uma visão abstrata de língua fundamentada na tradução de palavras e no estudo da nomenclatura proposta pela gramática normativa.

No primeiro capítulo, apresentamos contribuições de algumas pesquisas recentes sobre seleção docente, por meio das quais foi possível identificar a concepção de língua e ensino presente nas provas de concurso público para o magistério, anteriores aos exames que compõem nosso *corpus*. O resgate desse acervo permitiu-nos ratificar a relevância da discussão sobre o tema, além de contribuir significativamente para as análises que foram sendo construídas ao longo deste trabalho, sendo possível constatar gestos de permanência ou de alteração na abordagem linguística na prova de concurso.

Ditos estudos chegaram a conclusões similares em relação à perspectiva linguística presente nas provas analisadas. Trata-se de uma concepção de língua que valoriza o conhecimento do vocabulário, o reconhecimento de classificações morfológicas e uso correto da nomenclatura. A função do texto, nessas provas, é servir como fonte de fragmentos para que se formulem questões descontextualizadas sobre gramática e léxico, pois as perguntas recuperam fragmentos isolados dos textos, muitas vezes desnecessários para se chegar à correta opção de resposta (GIORGI, 2005; DAHER, 2006).

Nessas questões silencia-se a concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1992), um dos fundamentos teóricos deste estudo, sobre o qual dissertamos no segundo capítulo. A língua, vista sob a ótica dialógica, prevê um *eu* enunciador, que sempre leva em conta o papel do outro a quem se direciona o enunciado, ou seja, o *tu*, co-enunciador. Nas questões analisadas, entretanto, percebe-se que o diálogo entre co-enunciador e texto é pouco investido.

Além da perspectiva dialógica da linguagem, trouxemos à cena, também segundo capítulo, o conceito de gêneros discursivos que, segundo Maingueneau (2002), são dispositivos de comunicação variáveis que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes. Nesse sentido, apresentamos algumas considerações sobre o gênero prova de concurso para o magistério público que, como todo gênero, se define por critérios situacionais e é determinado no interior de práticas verbais instituídas (MAINGUENEAU, 2002). A análise das questões das provas que selecionamos permitiu-nos reconhecer pistas de um funcionamento institucional (ARANTES, 2016), que legitima práticas discursivas em torno da concepção de língua, ensino e de leitura.

Essas práticas apontam para um conceito de leitura como mera decodificação e de texto, como repositório de palavras a serem traduzidas. Entretanto, a perspectiva de texto e de leitura que defendemos e explicitamos, ainda no segundo capítulo, leva em consideração o papel ativo do leitor na construção dos sentidos do texto. Ou seja, o texto só adquire este *status* no ato da leitura e não possui em si mesmo sentidos únicos; estes não devem ser ‘adivinhados’ pelo leitor, mas construídos por ele, segundo sua inserção num contexto sócio-histórico e suas histórias de leituras (GRIGOLETTO, 2002).

A concepção de leitura voltada para a decodificação linguística, presente nas questões que analisamos, tem origem antiga. Segundo Brahim (2013), ela sempre esteve atrelada a métodos de ensino de línguas baseados na oralidade, propostos em fins do século XIX, que davam menor (ou nenhuma) importância à língua escrita e, conseqüentemente, ao ensino da leitura. De fato, percebemos que os métodos voltados ao estudo das estruturas fundamentais das línguas (oriundos da escola estruturalista) ainda permeiam o ensino de línguas e, em alguns casos, apresentam traços herdados do método gramática e tradução, ainda mais antigo, conforme revelou nossa análise das questões de espanhol das provas dos concursos selecionados.

Outrossim, consideramos importante o resgate da memória do ensino do espanhol no Rio de Janeiro, para dar visibilidade à sua história e identificar pistas que nos permitissem entender seu lugar no contexto atual da educação brasileira. Embora seja possível afirmar a presença do ensino do espanhol em uma instituição escolar desde 1885, resistindo para se estabelecer e se manter no currículo educacional, estamos diante do desmantelamento de conquistas oriundas de lutas que materializam essa resistência. O *Novo Ensino Médio* e a BNCC constituem as principais redes operativas das transformações que apagaram oficialmente a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola do currículo nacional.

Assumimos, portanto, uma postura de resiliência diante do cenário de desmonte tanto da EB pública quanto do ensino de espanhol e propusemos a análise de questões de espanhol de concursos que selecionam docentes e explicamos as etapas metodológicas no terceiro capítulo.

No capítulo 4, apresentamos nossa análise, por meio da qual identificamos os saberes que são privilegiados e apagados nas questões de espanhol, o que nos permitiu reconhecer o perfil idealizado de professor para atuar na EB.

Nossa análise revelou a proeminência de questões que solicitavam a identificação do significado de palavras ou expressões retiradas dos textos de modo aleatório, descontextualizando-as. Nesse sentido, concluímos que o tratamento dado à palavra, ao texto e à aprendizagem de línguas é abstrato e reducionista, pressupondo a personificação de um candidato dicionário ambulante. As provas analisadas, portanto, privilegiam saberes sobre a língua e apagam os conhecimentos acerca do fazer docente.

Além disso, constatamos que as provas não parecem preconizar nenhum diálogo entre os textos propostos e as questões formuladas, revelando uma concepção de texto como acúmulo de palavras a serem decodificadas, assim como a imagem de leitor acrítico e passivo, do qual se exige que adivinhe o sentido único pré-estabelecido pela banca.

Admitimos que, neste texto, apenas nos debruçamos sobre um dos inúmeros aspectos que o tema abarca. Há outros contextos a serem estudados como provas elaboradas por outras instituições, para atuação docente em outros espaços, que podem ampliar as conclusões sobre o perfil idealizado de professor de espanhol para a EB nas provas de concurso público. Além disso, um projeto futuro de investigação do trabalho do professor de espanhol (*in loco*) selecionado pelos concursos em questão pode permitir a confirmação ou negação do perfil de docente que as questões por nós analisadas parecem formular.

Por meio da análise das questões das provas selecionadas, pudemos concluir que, embora muitos estudos linguísticos apontem para uma visão de língua e de ensino mais alinhada à perspectiva do contexto de uso, ainda é preponderante uma visão tradicional de língua que impregna concursos públicos e que pode ensejar práticas docentes.

Salientamos que as reflexões propostas não se presumem exaustivas e defendemos a necessidade de divulgação de todos os estudos relacionados ao tema, pois essa nos parece ser uma das formas mais eficientes de dialogar com a escola e promover mudanças na visão de língua e de ensino de língua, ainda, pelo que vimos, tão apegada à gramática normativa e ao estudo descontextualizado da palavra.

Acreditamos que cabe à comunidade acadêmica permanecer lutando pela reversão desse quadro, tentando inspirar e influenciar políticas linguísticas voltadas a essa agenda. Nesse sentido, entendemos que o combate ao sucateamento do ensino público também deva permanecer como basilar das atividades docentes e discentes, resistindo contra todas as tentativas de silenciar um ensino que se queira democrático, plurilíngue e que seja fonte de transformação social, propulsor da construção sujeitos autônomos e críticos.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, P. C. C.; DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. **Cruzando fronteiras: a promoção de direitos com refugiados nas práticas de ensino de línguas**. Gragoatá, Niterói, v. 22, n. 42, p. 268-288, jan.-abr. 2017.
- ARANTES, P. C. C.; DEUSDARÁ, B.; BRENNER, A. K. Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem. **Fórum Linguístico**, v. 13, n. 2, 2016. UFSC.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévsky**. Tradução de Paulo Bezerra, Rio de Janeiro: Ed. Forense-universitária, 1981.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. 16. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BRAHIM, A. C. S. de M. Do estruturalismo à concepção discursiva de língua: os impactos na pedagogia de leitura em língua estrangeira. **Revista Intersaberes**, v. 8, n. 16, p. 108-130, jul.-dez. 2013.
- BISSACO, C. M. Pós-método – o importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula. **Travessias**, v. 09, n 01, 23 ed., 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens código e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 27 dez. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em 27 dez. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 18 jan. 2019.
- CARMAGNANI, A. M. G. Analisando as visões de leitura em língua estrangeira de alunos de 3º grau. In: CORACINI, Maria José. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura LM e LE**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- CELANI, A. Nova Escola. Entrevista concedida a Daniela Almeida. Maio, 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira>. Acesso em: 24 mar. 2018.



COELHO, T. O. C. A reflexão como estratégia de leitura em língua inglesa: uma experiência na formação de professores. In: SZUNDY, P. T, C.; BARBARA, L. (Org.). **Maria Antonieta Alba Celani e a linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p.209-227.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. (2007). Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político? In: ARANTES, E. M. M.; NASCIMENTO, M. L.; FONSECA, T. M. G. (Orgs.). **Práticas psi inventando a vida**. Niterói, RJ: EdUFF. p. 27-38.

CORACINI, M. J. (Org). **O jogo discursivo na aula de leitura LM e LE**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

DAHER, M. D. C.; GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. de. Seleção para o magistério público: o que se espera do professor. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, Rio de Janeiro, v. IX, n.17, 2006.

DAHER, M. D. C.; GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. de. A prática do concurso público para professores: uma seleção para o trabalho? In: **Trajetórias em enunciação e discurso: práticas de formação docente**. DAHER, M. D. C. *et al* (Org). São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

DEUSDARÁ, B. e GIORGI, M. C. Práticas de linguagem como atividade social: o linguista frente ao desafio de apreender a complexidade dos diferentes modos de habitar o mundo. **SIGNUM - Estud. Ling.**, Londrina, v. 11, n.1, p. 75-92, jul. 2008.

DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H. & MACIEL, R. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, p. 41-66, 2014.

FERNÁNDEZ, I. G. M. E. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. **ABEH**, Suplemento El hispanismo en Brasil (2000). p.59-80, 2000. ISSN 008103-8893.

FREITAS, L.M.A. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FREITAS, M. T. Descobrimo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: mercado das Letras, 2000.

GIORGI, M. C. **Seleção docente: perfil de professor e saberes privilegiados pelo trabalho**. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. IN: CORACINI, Maria José. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura LM e LE**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I. V. Principais mecanismos de coesão textual em Português. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. [On-line]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636762/4483>. Campinas, v. 15, p. 73-80, jul./dez. 1988. Acesso em: 25 dez. 2018.

LIMA, L. M.; SILVA, C. A. Desafios no processo de sensibilização intercultural: foco na formação inicial e continuada de professores de espanhol. In: TONELLI Juliana Reichert Assunção; BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral (Org.). **Ensino-aprendizagem de inglês e espanhol no Brasil: práticas, desafios e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2015.

LIMA Jr. R. Ensino comunicativo da leitura e escrita. In: CUNHA, Alex Garcia da ; MICCOLI, Laura (Org.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2016.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Termos-chave em análise do discurso**. Tradução de Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

OLIVEIRA, R. A. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, p.79-92, 2011.

ORLANDI, E. L. P. Análise do discurso: algumas observações. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 105-126, 1986.

ORLANDI, E. L. P. Leitura: questão linguística, pedagógica ou social? In: **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1999.

ORLANDI, E. L. P. As histórias das leituras e A história do sujeito-leitor: uma questão para a leitura. In: **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIRES, V. L.; TAMANINI-ADAMES, F. A. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos Semióticos**. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 66-76, nov. 2010, [On-line]. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es>. Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Acesso em: 19 nov. 2018.

ROCHA, D. Da Linguística Aplicada à didática das línguas: pela diversidade de pesquisas favoráveis ao trabalho com língua estrangeira. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.19, n.1, p. 99-123, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1414/922>. Acesso em: 2 jan. 2019.

RODRIGUES, F. dos S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: **Espanhol: ensino médio**. Coordenação, Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).

SÁNCHEZ, A. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques.** Madrid: SGEL, 2009.

SEGANFREDO, E. Concursos Públicos como agentes do normativismo e de uma política linguística no Brasil. **Calidoscópico**, v.4, n. 1, p. 27-38, jan/abr, Rio Grande do Sul: Unisinos, 2006.

SOUZA, A.; GIORGI, M.C.; ALMEIDA, F. S. de. Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações? **Cad. Letras UFF**, Niterói, v. 29, n. 57, p. 97-116, 2º semestre 2018.

TEIXEIRA, A. F. O Pós-método e o ensino de língua inglesa. **Revista Avepalavra – Revista Digital do curso de Letras Campus de Alto Araguaia**. ed. 11, 1. sem. 2011. Disponível em: <http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/11/artigos/POSMETODO.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2019.

TORREGO, L. G. **Gramática didáctica del español**. 9. ed. Madrid, España: Ediciones SM, 2007.

VARGENS, D. P. de M. **Uma história de politização do ensino de espanhol**: Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro. 270 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VARGENS, D. P. de M.; FREITAS, L.; BARRETO, T. O ensino de espanhol no Brasil: entre memórias e esquecimentos. In: **Trajetórias em enunciação e discurso**: práticas de formação docente. DAHER, M. D. C. *et al* (Org). São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

VIVONI, R. **Interlocução seletiva**: análise de provas para seleção de docentes – A construção do perfil do profissional professor. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

## ANEXO A - Quadro 3 - Classificação das questões - P 1

Questão	Comando	Alternativas	Tipo de conhecimento
<b>TEXTO I</b>			
36	“serían acaso las <u>diez</u> de la noche...” (L.1) – La palabra subrayada es la forma escrita del numeral 10. Señala la opción donde se da correctamente el mismo	A) <b>16 - dieciséis</b> B) 12 – doze C) 18 – deciocho D) 20 – venti E) 50 – cinquenta	Ortografia – ortografia de palavra
37	“... hora <u>temprana</u> para ellos,...” (L.1/2) – el antónimo de lo subrayado, en el texto, es	A) adelantada B) anticipada C) oportuna <b>D) tardía</b> E) acelerada	Significação de palavra/expressão
38	“No podemos recibir <u>aquí</u> a una persona extraña” (L. 3/4) – la palabra subrayada, en la frase, es	A) adverbio de tiempo B) pronombre demostrativo <b>C) adverbio de lugar</b> D) pronombre relativo E) conjunción adversativa	Morfologia
39	“... por <u>primera...</u> ” (L. 4/5) – la forma del numeral ordinal subrayado se encuentra correctamente empleada en	A) Era el primero desconocido. <b>B) Traicionó su primer secreto.</b> C) Le imploró por la primer vez. D) Alzó primer el candelabro. E) Le dijo su primer palabra.	Ortografia – ortografia de palavra (apócope de numeral ordinal)
40	“... de <u>su</u> existencia” (L.6) – el posesivo destacado en la frase, se refiere a	A) marco B) singularidad C) existencia <b>D) Sofía</b> E) persona	Referenciação
41	“... en el laberinto familiar <u>hubiese sido</u> algo como traicionar un secreto...” (L. 7/8) – la forma subrayada está en el pretérito	A) indefinido de indicativo B) Imperfecto de indicativo C) imperfecto de subjuntivo D) perfecto de indicativo <b>E) pluscuamperfecto de subjuntivo</b>	Morfologia
42	“..., disipar un <u>sortilegio</u> ”. (L.9) – el vocablo subrayado, en el texto, significa	A) sortija <b>B) superstición</b> C) sorteo D) suspender E) suposición	Significação de palavra/expressão
43	Según el texto la palabra <b>enojada</b> (L. 10/11) significa	A) elaborada B) orgullosa C) enmudecida <b>D) enfadada</b> E) dignificada	Significação de palavra/expressão
44	En: “ <b>Remilgo, sacado de un primer sueño por la aldaba de la puerta cochera</b> ”, (L.11/13) el autor quiere decir que el personaje fue	<b>A) despertado por el ruido del picaporte de la cochera</b> B) sacudido por la tabla de la puerta de los coches C) sacado de la cama por la hermana cochera D) tirado de la cama por el	Significação de palavra/expressão

		coche de su hermana E) golpeado en su habitación por la puerta trasera	
45	“... los surcos prematuros marcados en la <b>frente</b> .” (L.16/17) – la palabra <b>frente</b> cambia de significado al cambiar el artículo femenino por el masculino. Ocurre el mismo caso en	A) surcos B) rostro C) <b>orden</b> D) tensión E) semblante	Morfología – gênero de classe de palavra (substantivo)
46	La palabra <b>risa</b> (L. 21) es un heterogénico en relación al portugués. La que se encuentra en el mismo caso es	A) estampa B) torso C) ojos D) <b>cutis</b> E) sueño	Gramática contrastiva – heterogénico
47	En la frase: “completaban una saludable y <b>recia estampa</b> .”(L.25) lo señalado quiere decir en portugués:	A) régia musculatura B) forte semblante C) pequena estampa D) madura figura E) <b>vigorosa figura</b>	Significação de palavra/expressão
48	“... y casi <u>altanera</u> intensidad.”(L.30) – lo subrayado, en la frase, significa:	A) alterada B) <b>altiva</b> C) perturbada D) disputada E) sucedida	Significação de palavra/expressão
49	“ <b>El personaje tenía empaque propio</b> ,”(L.31) – la frase destacada del texto quiere decir que el personaje tenía:	A) <b>un aire de gravedad</b> B) mucha cordialidad C) poca paciencia D) un aspecto feo E) poco nivel	Significação de palavra/expressão
<b>TEXTO II</b>			
50	La palabra <b>teléfono</b> (L. 1) es un heterotónico en relación al portugués. Ocurre lo mismo en	A) información B) contrario C) <b>alguien</b> D) impaciencia E) primerísimo	Gramática contrastiva – heterotónico
51	“... , <b>establecer una cita</b> ...”(L. 3) – la frase señalada quiere decir en portugués:	A) estabelecer uma chamada B) propor uma saída C) tratar um passeio D) sugerir um almoço E) <b>marcar um encontro</b>	Significação de palavra/expressão
52	“... <b>de cabo a rabo</b> ,”(L.6) – la expresión destacada del texto significa	A) después de mucho tiempo B) <b>del principio al fin</b> C) a cualquier parte D) acabar con una cosa E) concluir un negocio	Significação de palavra/expressão
53	“No tenía el menor sentido prolongarla, ...”(L.9/10) – el pronombre subrayado, en la frase, se refiere a:	A) cita B) información C) pregunta D) consulta E) <b>comunicación</b>	Referenciação
54	“... la impaciencia por contarle o preguntarle algo a <b>alguien</b> , ...”(L.15/16) – el antónimo de <b>alguien</b> es	A) nada B) todo C) <b>nadie</b> D) ningún E) alguno	Significação de palavra/expressão
55	“ <b>Antes solía haber un periodo de espera</b> ”(L. 17/18) lo destacado quiere decir que antes	A) estaba esperando un largo tiempo B) quería tener alguna espera C) no había tiempo para	Significação de palavra/expressão

		esperar <b>D) era frecuente la dilación</b> E) la espera era muy corta	
56	“Esas <u>dilaciones</u> no eran nada desdeñables;”(L.20/21) – las palabras subrayadas significan respectivamente	<b>A) retardaciones – despreciables</b> B) dilapidaciones – incansables C) dignaciones – inmutables D) condiciones – desdichadas E) aclaraciones – retardadas	Significação de palavra/expressão
57	“ <b>ahorrársela</b> ”(L.25) – el verbo destacado del texto significa en portugués:	A) chamar B) enviar C) mandar D) gastar <b>E) economizar</b>	Significação de palavra/expressão
58	En: <b>Daba tiempo a pensárselo un poco, a echarse atrás del primerísimo impulso, ...</b> ”(L.25/26) el autor quiere decir que	A) no se deben reprimir los impulsos <b>B) se podía volver atrás y repensar</b> C) debíamos dejarnos llevar por el tiempo D) los primeros impulsos no son malos E) atrás de los impulsos no había nada	Significação de palavra/expressão
59	La palabra subrayada en la frase, “... que alguien <u>más</u> estuviera enterado.”(L. 29) lleva tilde por la misma razón que	A) atrás B) solía <b>C) él</b> D) además E) portátiles	Ortografia – acentuação
60	“... que alguien más <u>estuviera</u> enterado.”(L.29) – el verbo subrayado está en el modo	A) Indicativo B) Imperativo C) Infinitivo <b>D) Subjuntivo</b> E) Condicional	Morfologia

Fonte: O autor, 2019.

## ANEXO B - Quadro 4 - Classificação das questões - P 2

Questão	Comando	Alternativas	Tipo de Conhecimento
<b>TEXTO I</b>			
31	“...cada vez que Abelardo visitaba su librería de cinco plantas en el Bronx insistía en llevarse todo lo que podía” (L. 4/6). Lo destacado, en el texto, significa que	A) La librería estaba adornada con cinco plantas y muchos libros. B) Al librero le gustaba visitar la librería porque tenía plantas y flores. C) Él visitaba la librería porque le gustaban los libros y las plantas. <b>D) A él le gustaba comprar mucho en la librería de cinco pisos.</b> E) A Abelardo le gustaba llevar muchos libros y también plantas.	Significação de palavra/expressão
32	La palabra “ <b>dependienta</b> ” (L. 7), traducida al portugués, en el texto, significa	A) dependente B) estudante C) estagiária D) porteira <b>E) vendedora</b>	Significação de palavra/expressão
33	“... que no dejara entrar más aquel <u>sevillano pesado</u> ” (L. 7). Lo subrayado, en el texto, quiere decir que	<b>A) Abelardo era de Sevilla y era molesto.</b> B) Aquel comprador era andaluz y grosero. C) Abelardo era sevillano y gordo. D) Eliseo además de ser andaluz pesaba mucho. E) Aquel hombre como todos los sevillanos era fuerte.	Significação de palavra/expressão
34	La palabra “ <b>narices</b> ” (L. 8) es un heterogénico en relación al portugués. Ocurre lo mismo en	A) barco <b>B) costumbre</b> C) teléfono D) tienda E) ejemplar	Gramática contrastiva – heterogénico
35	“ <u>Tras</u> una larga negociación...” (L. 9/10). La clase gramatical del vocablo subrayado, en el texto, es	A) adjetivo B) sustantivo <b>C) preposición</b> D) verbo E) conjunción	Morfología
36	“... para pagar el precio que <u>habían fijado...</u> ” (L. 12). El tiempo verbal subrayado es el	A) pretérito indefinido B) pretérito perfecto C) futuro compuesto <b>D) pretérito pluscuamperfecto</b> E) pretérito imperfecto	Morfología
37	“ <b>Huele a una suerte de fruta pasada...</b> ” (L. 19/20). La frase destacada, en el texto, se refiere	A) al recuerto del avión <b>B) al papel antiguo</b> C) a la caza de libros D) al hombre tímido E) al respirar hondo	Referenciação – expressão adjetiva
38	“ <b>Cuando él agarra un libro...</b> ” (L. 20/21). El vocablo <b>él</b> lleva tilde por el mismo motivo que	A) día B) algún <b>C) más</b> D) sonó E) avión	Ortografía – acentuação
39	“ <b>La misma que descubre a los obsesivos compradores</b>	<b>A) Los coleccionistas de vinilos tienen la misma manera de</b>	Significação de palavra/expressão

	<b>de vinilos cuando escudriñan en una de la cubetas de la tienda de discos”</b> (L. 25/27). En este fragmento el autor nos quiere decir que	<b>examinar que los de los libros.</b> B) Los compradores de vinilos son menos obsesivos porque observan en las cubetas. C) La manera de inquirir de los coleccionistas de discos es distinta pero más rápida. D) Ambos compradores no averiguan con bastante precisión y apuro en las cubetas. E) Las manías que los compradores y coleccionistas tienen de mirar por las cubetas no son muy raras.	
40	La palabra <b>“tienda”</b> (L. 26), en el texto, es un heterosemántico en relación al portugués. Se da el mismo caso en	A) caza B) viuda <b>C) nave</b> D) lotes E) legado	Gramática contrastiva – heterossemântico
41	<b>“En una me pintaban como un seductor de viudas...”</b> (L. 40 / 41). Lo destacado, en el texto, quiere decir que en una novela	A) Lo dibujaban seduciendo a cualquier viuda y a todos sus libros. B) Era teñido para atraer a las viudas y a las grandes bibliotecas. C) Hacían un retrato poco halagador del actor y de sus viudas. <b>D) Era visto como un personaje que sabía cautivar para conseguir libros.</b> E) Lo comparaban a un engañador que no se quedaba con las bibliotecas.	Significação de palavra/expressão
<b>TEXTO II</b>			
42	<b>“... saca</b> de los roperos...” (l. 1). El sinónimo del verbo subrayado, en el texto, es	A) averigua B) aparta <b>C) quita</b> D) halla E) tira	Significação de palavra/expressão
43	<b>“Si hay una prenda cinematográfica por excelencia...”</b> (l. 2/3). La palabra <b>prenda</b> , en el texto, significa	A) alhaja de uso parsonal B) enseres de uso doméstico C) cualidad personal D) adorno mujeril <b>E) parte del vestuario</b>	Significação de palavra/expressão
44	<b>“... las lucieron con aplomo...”</b> (l. 4/ 5). La expresión subrayada quiere decir que los actores las	<b>A) exhibían con seguridad</b> B) llevaban brillantes y con plomo C) resplandecían con serenidad D) utilizaban con ventaja E) usaban con plomada	Significação de palavra/expressão
45	<b>“tela de caucho”</b> (l. 6). Lo destacado, se traduce al portugués por	A) tela de gaúcho <b>B) pano emborrachado</b> C) teia de goma D) rede impermeável E) teia elástica	Significação de palavra/expressão
46	<b>“Hubo algunos</b> que tardaron...” (l. 10/11). La clase gramatical de la palabra destacada, en el texto, es un pronombre	A) demonstrativo B) posesivo C) personal D) relativo <b>E) indefinido</b>	Morfologia
47	<b>“Hubo algunos que tardaron</b>	<b>A) muchos continuaron</b>	Significação de



	en incluirlas a su vestuario y siguieron fieles a sus abrigos” (l. 10/12). Con estas palabras el autor nos dice que	<b>utilizando su tradicional prenda de invierno</b> B) algunos fieles siguieron a sus ropas hasta los abrigos C) aunque por la tarde todos las pusieron fielmente D) mucha gente no incluyó los abrigos a su vestimenta E) la gente siguió el camino fiel en dirección a sus abrigos	palavra/expressão
48	La palabra “ <b>héroes</b> ” (l. 14) es un heterotónico en relación al portugués. Se da lo mismo en	A) propia B) imaginario C) algodón <b>D) policía</b> E) éxito	Gramática contrastiva – heterotônico
49	“... se disparan muy <u>a menudo</u> ...” (l. 16). Lo subrayado es	A) locución conjuntiva B) adverbio de tiempo <b>C) locución adverbial</b> D) pronombre relativo E) conjunción copulativa	Morfologia
50	“... han hecho...” (l. 20). El verbo <u>hacer</u> tiene el participio irregular. Ocurre lo mismo con el verbo	A) buscar B) sufrir C) haber D) convertir <b>E) poner</b>	Morfologia

Fonte: O autor, 2019.

## ANEXO C - Quadro 5 - Classificação das questões - P 3

Questão	Comando	Alternativas	Tipo de conhecimento
<b>TEXTO I</b>			
21	“ Carmen Sans, la <i>meritoria</i> ...” (l. 1). La palabra destacada, en el texto, hace referencia a	A) una dignísima artista B) gente con pocos méritos <b>C) una artista sin sueldo</b> D) una persona metódica E) alguien sin expresión	Significação de palavra/expressão
22	“era una muchacha de <i>apenas</i> dieciséis años...” (l. 4-5). La palabra destacada es:	A) adverbio de modo B) conjunción subordinada C) locución prepositiva D) conjunción adversativa <b>E) adverbio de cantidad</b>	Morfologia
23	“ <i>Por de pronto</i> ,” (l. 8) es:	A) conjunción copulativa B) perífrasis verbal <b>C) locución adverbial</b> D) conjunción consecutiva E) adverbio de lugar	Morfologia
24	“poco acorde con su <i>rango</i> ...”. (l. 10). La palabra <i>rango</i> , en el texto, significa:	A) indumentaria <b>B) clase</b> C) ramalazo D) comida E) traje	Significação de palavra/expressão
25	La expresión “ <i>galán otoñal</i> ” (l. 12), en el texto, significa	A) persona seria B) actor cortesano C) hombre gallardo D) individuo viejo <b>E) actor decadente</b>	Significação de palavra/expressão
26	Con la palabra <i>triponcito</i> (l. 12), el autor nos da a entender que Narciso Caballero	<b>A) tenía barriguita</b> B) hacía un poco de treta C) era muy flaco D) era un tramposo E) estaba algo delgado	Significação de palavra/expressão
27	En “a pesar de sus <i>alegatos</i> en favor del amor libre” (l. 15-16), lo destacado significa, en el texto:	A) representaciones B) abstracciones <b>C) razonamientos</b> D) metáforas E) alegorías	Significação de palavra/expressão
28	En “ <i>se formaba un silencio afilado de carraspeos que desazonaba al bohemio</i> ” (l. 17-18), entendemos que el bohemio	A) quedaba parado al percibir un sutil ruido B) se ponía pálido con la actitud de la gente C) no sufría un ataque de nervios al oír comentarios <b>D) se disgustaba con las críticas veladas</b> E) quedaba impoluto con el silencio aguzado	Significação de palavra/expressão
29	En “un pudor <i>procaz</i> ...” (l. 21), el adjetivo <i>procaz</i> se traduce al portugués por	A) prolífico <b>B) descarado</b> C) primordial D) tempestuoso E) intrínseco	Significação de palavra/expressão
30	En “y unos brazos <i>atolondrados</i> ,” (l. 22-23), la	<b>A) desconcertados</b> B) atrevidos	Significação de palavra/expressão

	palabra destacada nos da a entender, en el texto, que sus brazos eran	C) desmesurados D) precipitados E) osados	
31	La palabra “ <i>tacañería</i> ” (l. 25), significa	A) pequeñez B) despreciable C) estrechez D) insignificante <b>E) mezquindad</b>	Significação de palavra/expressão
32	Por “ <i>harapos</i> ” (l. 27), en el texto, entendemos	A) cobertizos B) ropas C) cobertores <b>D) andrajos</b> E) vestiduras	Significação de palavra/expressão
33	La palabra “ <i>eslabón</i> ” en “último <i>eslabón</i> en una cadena” (l. 28-29), en el texto, significa	A) encargo B) escalera <b>C) pieza</b> D) pedazo E) tipo	Significação de palavra/expressão
34	En “el trabajo le había <i>cuarteado</i> las manos,” (l. 31), la palabra destacada nos da a entender, en el texto, que sus manos estaban:	A) secas <b>B) agrietadas</b> C) hinchadas D) descamadas E) entumecidas	Significação de palavra/expressão
35	En “tenía la nariz <i>respingona</i> ,” (l. 33), el adjetivo quiere decir que tenía la nariz	A) muy chata B) un poco aguileña C) un tanto pequeña <b>D) hacia arriba</b> E) algo húmeda	Significação de palavra/expressão
<b>TEXTO II</b>			
36	Con la expresión “ <i>Quedé escaldado durante bastante tiempo</i> ” (l. 2-3), el autor quiere decir que	A) estuvo cociéndose durante bastante tiempo B) fue deshonesto durante muchos ratos <b>C) quedó escarmentado durante bastante tiempo</b> D) se escoció durante mucho tiempo E) se enojó durante bastante tiempo	Significação de palavra/expressão
37	En “Mi desconfianza <i>menguó</i> ” (l. 6), el verbo destacado significa, en el texto, que	A) desapareció <b>B) disminuyó</b> C) aumentó D) permaneció E) se confirmó	Significação de palavra/expressão
38	La palabra <i>distinto</i> (l. 10), es un heterosemántico con relación al portugués. Ocurre lo mismo con	A) pleito B) escaldado <b>C) todavía</b> D) lustro E) costumbres	Gramática contrastiva – heterossemântico
39	En “... y todavía no existe un <i>guión</i> ” (l. 13), la palabra señalada significa en portugués, en el texto	A) hífen B) marca <b>C) roteiro</b> D) signo E) sinal	Significação de palavra/expressão
40	Tanto el conector discursivo adverbial “ <i>aun así</i> ” (l. 18), como la locución preposicional “ <i>pese a</i> ” (l. 19), tienen sentido	<b>A) concesivo</b> B) condicional C) disyuntivo D) consecutivo E) causal	Morfología
41	La expresión “ <i>Hagan lo que</i>	A) no les autoriza a hacerlo como	Significação de

	<i>se les antoje</i> ” (l. 23-24), significa que	les plazca. B) pueden hacerlo con deseo C) les permite que tengan antojos <b>D) pueden hacer lo que les apetezca</b> E) no lo hagan sin pensárselo	palavra/expressão
42	En “ <b>Me quedé</b> estupefacto” (l. 28-29), lo destacado es un verbo de tipo	A) semicopulativo de persistencia B) copulativo de duración <b>C) semicopulativo de cambio</b> D) defectivo E) predicativo	Morfologia
43	“... comedias ‘ <b>gamberras</b> ’ o <b>descerebradas</b> ” (l. 31), significa, en el texto	A) comedias divertidas o sin pies ni cabeza <b>B) comedias groseras o de escasa inteligencia</b> C) películas aburridas o sin ningún interés D) largometrajes graciosos o cansados E) filmes alegres o que no nos hacen pensar	Significação de palavra/expressão
44	En “... empiezo a <b>temerme</b> ” (l. 38), lo destacado significa, en el texto:	A) no tener miedo B) entrar en pánico <b>C) sospechar</b> D) ser miedoso E) temblar	Significação de palavra/expressão
45	En “Se lo ruego, <b>hágase cargo</b> .” (l. 46-47), la locución verbal destacada significa que:	A) no lo asuma B) acepte el puesto C) deje el cargo D) no se impute <b>E) lo considere</b>	Significação de palavra/expressão
46	“ <b>Ignoro cómo se las gastan los matrimonios asiáticos</b> ” (l. 49). Con esta expresión, el autor quiere decir que:	A) no sabe en qué gastan las parejas asiáticas <b>B) desconoce el proceder de los matrimonios asiáticos</b> C) desconoce si las parejas asiáticas no gastan D) no sabe cómo gastan los matrimonios asiáticos E) ignora si esos matrimonios son unos despilfarradores	Significação de palavra/expressão
47	La conjunción adversativa “ <b>sino</b> ” en la siguiente oración, “Hay parejas que presumen no sólo de no tener secretos, <b>sino</b> de aceptar...” (l. 58-59), denota, en el texto:	A) excepción B) contraposición C) sustracción <b>D) adición</b> E) exclusión	Morfologia
48	El sintagma destacado “... con expresión <b>de arrobo</b> ” (l. 63-64), en el texto, significa	A) de desprecio <b>B) de embeleso</b> C) de amor D) de ansiedad E) de agobio	Significação de palavra/expressão
49	“Confío en que tales escenas sean caprichos de guionistas <b>soeces</b> ,” (l. 64-65). Con la palabra destacada el autor nos da a entender que esos guionistas son	A) falsificadores B) mentirosos <b>C) groseros</b> D) sobrios E) prudentes	Significação de palavra/expressão
50	Con “ <b>No quiero ver por los suelos mi muy modesta</b> ”	A) quiere que no se le estime B) no le apetece andar por los	Significação de palavra/expressão

	<i>reputación.</i> ” (l. 68), el autor da a entender que	suelos <b>C) no quiere ver despreciado su humilde prestigio</b> D) le parece justo que se tire al suelo su estima E) desea que tiren su modesta reputación	
--	--	---	--

Fonte: O autor, 2019.

## ANEXO D – Quadro 6 - Material coletado

PROVA	ANO	ÓRGÃO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL
Professor – Português/Espanhol	2015	IF/RJ	BIORIO	Superior
Professor – UNI-03- Português/Espanhol	2015	IF/RJ	BIORIO	Superior
Professor de Educação Básica – Espanhol	2012	Prof. Petrópolis/RJ	DOM CINTRA	Superior
Professor de Espanhol	2016	Prof. Mesquita/RJ	FUNRIO	Superior
Professor de Espanhol	2015	Prof. São João da Barra/RJ	BIORIO	Superior
<b>Professor de Espanhol</b>	<b>2015</b>	<b>SEEDUC/RJ</b>	<b>CEPERJ</b>	<b>Superior</b>
Professor de Espanhol	2014	SEEDUC/RJ	CEPERJ	Superior
Professor de Espanhol	2011	SEEDUC/RJ	CEPERJ	Superior
Professor de Espanhol	2010	Prof. São João da Barra/RJ	FUNRIO	Superior
Professor de Espanhol	2010	SEE/RJ	CEPERJ	Superior
Professor de Espanhol	2001	SME/RJ	NCE/UFRJ	Superior
Professor de Espanhol – Reaplicada	2016	Prof. Mesquita/RJ	FUNRIO	Superior
Professor Docente - Espanhol	2010	SEEDUC/RJ	CEPERJ	Superior
Professor Docente – Língua Estrangeira Espanhol	2007	SEE/RJ	CEPERJ	Superior
<b>Professor Docente I – Espanhol</b>	<b>2007</b>	<b>Prof. São Gonçalo/RJ</b>	<b>CEPERJ</b>	<b>Superior</b>
Professor Docente II - Espanhol	2007	Prof. Angra dos Reis/RJ	CEPERJ	Superior
Professor I - Espanhol	2013	SEEDUC/RJ	CEPERJ	Superior
Professor I - Espanhol	2012	Prof. Rio de Janeiro/RJ	Prof. Rio de Janeiro/RJ	Superior
Professor I - Espanhol	2012	Prof. Magé/RJ	FUNCAB	Superior
<b>Professor I - Espanhol</b>	<b>2010</b>	<b>Prof. Mesquita/RJ</b>	<b>CEPERJ</b>	<b>Superior</b>
Professor I – Língua Estrangeira - Espanhol	2012	Prof. Nova Iguaçu/RJ	CONSULPLAN	Superior
Professor II - Espanhol	2012	Prof. Armação dos Búzios/RJ	FUNCAB	Superior
Professor II - Espanhol	2012	Prof. Itatiaia/RJ	FBC	Superior
Professor II - Espanhol	2010	FME-Prof. Niterói/RJ	FEC/UFF	Superior
Professor II - Espanhol	2008	Prof. Niterói/RJ	FEC	Superior
Professor II - Espanhol	2007	Prof. Itatiaia/RJ	AEDB	Superior

Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/provas/professor-espanhol-rj/> Acesso em: 20 Mar. 2018.

## ANEXO E - Textos das provas analisadas

### Prova 1 – São Gonçalo

#### Texto I

Serían acaso las diez de la noche, hora temprana para ellos, pero tardía para los hábitos de la ciudad. Un miedo repentino se apoderó de Sofía: “No podemos recibir aquí a una persona extraña”, dijo, reparando, por vez primera, en la singularidad de cuanto había venido a constituirse en el marco natural de su existencia. Además, aceptar a un desconocido en el laberinto familiar hubiese sido algo como traicionar un secreto, entregar un arcano, disipar un sortilegio. “¡ No abras, por Dios!”, imploró a Carlos, que ya se levantaba con enojada expresión. Pero era demasiado tarde: Remilgo, sacado de un primer sueño por la aldaba de la puerta cochera, introducía al forastero, alzando un candelabro. Era un hombre sin años – acaso tenía treinta, acaso cuarenta, acaso muchos menos, de rostro detenido en la inalterabilidad que comunican a todo semblante los surcos prematuros marcados en la frente y las mejillas por la movilidad de una fisonomía adiestrada en pasar bruscamente – y eso se veía desde las primeras palabras – de una extrema tensión a la pasividad irónica, de la risa irrefrenada a una expresión voluntariosa y dura, que reflejaba un dominante afán de imponer pareceres y convicciones. Por lo demás, su cutis muy curtido por el sol, el pelo peinado a la despeinada, según la moda nueva, completaban una saludable y recia estampa. Sus ropas ceñían demasiado un torso corpulento y dos brazos hinchados de músculos, bien llevados por sólidas piernas, seguras en el andar. Si sus labios eran plebeyos y sensuales, los ojos, muy oscuros, la relumbraban con imperiosa y casi altanera intensidad. El personaje tenía empaque propio, pero, de primer intento, lo mismo podía suscitar la simpatía que la aversión.

Alejo Carpentier. *El siglo de las luces*.

### Prova 1 – São Gonçalo

#### Texto II

La función inicial del teléfono era la de utilizarlo para decir algo: dar una información o un recado, hacer una pregunta o consulta, establecer una cita o avisar de lo más urgente. No cabía en la cabeza descolgar el aparato y marcar para no llenar el tiempo de la comunicación de cabo a rabo, y llenarlo además lo más posible y con prisa, ya que cada minuto nos era cobrado caro. Es más, lo que imponía y marcaba el fin de la comunicación era que lo que hubiera de decirse se hubiera dicho. No tenía el menor sentido prolongarla ni buscar cosas superfluas para llenar un tiempo y pagar un dinero de que en realidad carecíamos. Ahora es todo lo contrario. La progresiva infantilización de nuestra sociedad se ha visto coronada por los teléfonos portátiles, que permiten satisfacer la impaciencia por contarle o preguntarle algo a alguien, o ni siquiera: por sentirse acompañado, a costa de darle a otro la tabarra. Antes solía haber un período de espera – por lo menos hasta encontrar una cabina o llegar a casa – entre el momento en que a uno se le ocurría llamar y el de hacerlo efectivamente. Esas dilaciones no eran nada desdeñables; en el peor de los casos, servían para decidir mentalmente qué o cuánto iba a decirse, a veces para preparar la formulación, o perfeccionarla: en el mejor, para descartar la llamada y ahorrársela sobre todo al otro. Daba tiempo a pensárselo un poco, a echarse atrás del primerísimo impulso, a ponderar si era o no bueno poner a nadie al tanto de lo que acababa de pensarse o saberse, si en verdad le interesaba a uno que alguien más estuviera enterado. Por así decir, a la discreción se le daban oportunidades

Javier Marías

Prova 2 - Mesquita  
Texto I

### EL HOMBRE DEL MILLÓN DE LIBROS

El viejo Eliseo Torres tenía la extraña costumbre de no querer vender sus libros. Aquel librero gallego exiliado en Nueva York siempre quería guardarse algún ejemplar. Como si aquello, un reino de un millón de libros, fuera a durar toda la vida. Pero cada vez que Abelardo visitaba su librería de cinco plantas en el Bronx insistía en llevarse lo que podía. Tanto, que un día Eliseo pidió a su dependienta que no dejara entrar más a aquel sevillano pesado. Con la puerta en las narices, pudo darle una tarjeta. "Si algún día Eliseo falta, llámeme". Dos años después, sonó el teléfono. Tras una larga negociación con la viuda, llegó el acuerdo. Abelardo Linares se mudaría a Nueva York y dirigiría durante un año la librería para pagar el precio que habían fijado por aquellas 250 toneladas de papel impreso. Si transcurrido el tiempo no lograba alcanzar la suma, volvería a España con las manos vacías y sin el dinero. Ella, claro, aceptó. A un mes de que se cumpliera el plazo, Abelardo ya empacataba su tesoro para llevarlo en barco a Sevilla.

A Abelardo, hombre tímido y tranquilo a sus 57 años, el olor de ese viejo papel acumulado le recuerda a cuando bajaba del avión en Río de Janeiro a la caza de libros. Respira hondo. Huele a una suerte de fruta pasada, dice, entre dulzona y agradable. Cuando agarra un libro, cuando rebusca entre alguno de los nueve pisos de estanterías que tiene cada planta de la nave, los dedos delatan al coleccionista. Es esa manera de tocar tan precisa y veloz, de pasar las páginas y señalar con el índice, como fijando las líneas. La misma que descubre a los obsesivos compradores de vinilos cuando escudriñan en una de las cubetas de la tienda de discos. "Es que coleccionar tiene algo de cazador. Hay una parte depredatoria, de ver lo que te falta. Chesterton decía que hay que estar loco por algo para no volverse completamente loco".

Localizar el legado de otros locos también es su trabajo. De vez en cuando recibe la llamada de una viuda para sacarse de encima una biblioteca. Hay que ir, revisar y ofertar. A veces toda una mediocre colección por un puñado de buenos ejemplares. Da igual. La última que se ha quedado: mil libros comprados entre los años veinte y los setenta. Pero escasean ya los buenos lotes. "Las bibliotecas de los que mueren ahora son peores. Empezaron a comprar libros a partir de los años cuarenta y cincuenta y, claro, no es lo mismo que a comienzos de siglo. El valor en esto depende del tono de la época". Esta personal manera de trabajar le ha convertido en personaje de varias novelas. "En una me pintaban como un seductor de viudas para quedarse con sus bibliotecas".

Verdú, *Daniel*

Disponível em: [https://elpais.com/diario/2010/08/12/revistaverano/1281564005\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2010/08/12/revistaverano/1281564005_850215.html). Acesso em 21 jul. 2018



Prova 2 - Mesquita  
Texto II

### GABARDINAS DE PELÍCULA

La llegada de los meses de lluvia saca de los roperos una prenda que inmortalizó Humphrey Bogart. Si hay una prenda cinematográfica por excelencia ésta es la gabardina. El cine de los años treinta y cuarenta las popularizó y los actores de la época las lucieron con aplomo en muchas de sus películas. Aunque se había patentado una “tela de caucho” que daría origen a los impermeables, no debemos relacionar esta tela con la gabardina. Fue Thomas Ucho el que diseñó a principios de este siglo, una tela de algodón en la que el hilo y la propia tela iban impermeabilizados. Estas prendas se empezaron a llamar “gabardinas”. Hubo algunos que tardaron en incluirlas a su vestuario y siguieron fieles a sus abrigos.

Pero la gabardina se convirtió en un símbolo del hombre moderno con el paso de los años. Los héroes del cine de los años cuarenta no hubieron podido pasar sin ella y en las películas policíacas, *gangsters* y detectives si disparan muy a menudo con las gabardinas puestas.

Su éxito se basa en que los modelos han evolucionado muy poco. Las más buscadas son las que presentan las líneas más clásicas. Todos los diseñadores de moda han hecho su propia versión, y los modelos tanto del hombre como para mujer, sufren, de vez en cuando, sutiles modificaciones de temporada. Pero la gabardina, la auténtica, la inmortalizada por Bogart en *Casablanca*, permarecerá siempre en el imaginario colectivo.

(El Mundo)

Prova 3 – Secretaria Estadual de Educação  
 Texto I

A eso de las nueve, Carmen Sanz, la meritoria de la que ya nos había hablado Gálvez, acababa los ensayos en el Teatro de la Comedia, cuyos bastidores comunicaban con El Gato Negro, y se incorporaba al grupo. Carmen Sanz era una muchacha de apenas dieciséis años (poco mayor que yo), de una belleza suburbial y ascética, quizá demasiado sosa, que con el tiempo haría carrera en los escenarios y en las alcobas de muchos empresarios teatrales. Por de pronto, don Narciso Caballero, dueño del Teatro de la Comedia, ya le había regalado un mantón de Manila, obsequio poco acorde con su rango de meritoria; don Narciso Caballero era por entonces lo que hoy llamaríamos un galán otoñal, triponcito y con barba recortada, que miraba a las mujeres con ojos de hipnotizador o rabino (el teatro era su sinagoga). Carmen entraba todas las tardes en El Gato Negro del brazo de su jefe, para desesperación de Gálvez, que, a pesar de sus alegatos en favor del amor libre, padecía más celos que un extremeño de Cervantes. Aunque allí nadie mencionase los cuernos, se formaba un silencio afi lado de carraspeos que desazonaba al bohemio.

.....

Carmen era de tipo delgado, y hablaba con estudiada vulgaridad, con un pudor procaz y madrileñísimo. Tenía unos ojos miopes, grises y algo viciosos (la miopía mal corregida le añadía sensualidad) y unos brazos atolondrados, que movía al hablar con cierta gracia patosa. Era la sexta hija de un ropavejero del Rastro, llamado el tío Carcoma a causa de su proverbial tacañería, que había logrado reunir un cierto capital prolongando hasta lo inverosímil el uso de los harapos y alimentando a sus hijas con pan y cebolla. A Carmen le correspondía en el negocio familiar el ofi cio de planchadora, último eslabón en una cadena de lavanderas y modistillas y bordadoras. Carmen olía a jabón barato y vapor de agua, como corresponde a una planchadora limpia; el trabajo le había cuarteado las manos, incorporando un matiz de rudeza o envilecimiento a su cuerpo espigado, casi museístico. Recuerdo que tenía la nariz respingona, los pómulos salientes, el pelo de un castaño mate, recogido en un moño; era bella como una fl or del arroyo.

(Adaptado de “Las máscaras del héroe.” PRADA, Juan Manuel de)

Prova 3 – SEEDUC

Texto II

### EN FAVOR DE LA OCULTACIÓN NATURAL

Hace dieciocho años me adaptaron al cine una novela, Todas las almas, y la cosa acabó en un pleito que gané. Quedé escaldado durante bastante tiempo, y rechacé otras propuestas (ya nunca españolas: inglesas, italianas de un director que más tarde ha ganado un Oscar, francesas), sobre todo para Mañana en la batalla piensa en mí. Pasados los años, mi desconfianza menguó, o bien empezó a no importarme lo que se pudiera hacer en película a partir de algo escrito por mí: al fin y al cabo, yo sólo soy responsable de lo que he puesto sobre papel, no de su azarosa plasmación en un arte distinto. Pero todo lo cinematográfico es muy lento y etéreo, por lo que veo. En estos momentos un productor europeo va renovando la opción de mi novela Corazón tan blanco desde hace más de un lustro y todavía no existe un guión. (...) El único que me ha llegado es el de la adaptación de un cuento, “Mientras ellas duermen”, que quiere trasladar a la pantalla un realizador chino-estadounidense. El relato en cuestión tiene ya veinticuatro años, ocupa una treintena de páginas y la verdad es que me da igual lo que hagan con él. Aun así, cuando me enviaron el guión inicial, me tomé la molestia de leérmelo, pese a lo aburrido que resulta ese género. (...) La última noticia es que, por cuestión de financiación (más fácil encontrar dinero en Asia, al parecer), la acción tendrá lugar en el Extremo Oriente y una de las dos parejas protagonistas será china probablemente. Hagan lo que se les antoje, he respondido sin pestañear.

.....

Sin embargo, bastantes páginas después, había una escena en la que no recuerdo si él o ella hacían efectivamente sus menesteres con la puerta del cuarto de baño abierta, mientras hablaban. Me quedé estupefacto. Pero en seguida recordé haber visto escenas similares en varias películas recientes estadounidenses, y no sólo en comedias “gamberras” o descerebradas, que tanto abundan y que son todo menos comedias, sino incluso en las llamadas “románticas”, con Jennifer Aniston y así, y hasta en la Casa Blanca. De modo que cuando escribí al director le acepté sus cambios e invenciones, los de nacionalidad, escenario y argumento, pero: “Mire”, le dije, “no sé cuáles son las actuales costumbres de las parejas norteamericanas, y si me guío por otras películas que he visto a fragmentos, empiezo a temerme que semejante falta de pudor y atentado contra la libido se esté dando en la realidad. Pero en Europa, francamente, sería inimaginable que unos cónyuges educados se prestaran a defecar el uno en presencia del otro, y luego hicieran mención de ello. En todo caso le ruego que suprima esa escena y ese diálogo de algo basado en un texto mío. Imagínese que los espectadores, que no tendrían por qué conocer mi relato, creyeran que esas zafi edades provenían de él. Me moriría de vergüenza, no lo soportaría. Se lo ruego, hágase cargo”. El director, al que aprecio, es muy parco en sus mensajes, y a eso no contestó nada. Ignoro cómo se las gastan los matrimonios asiáticos (ahora que por lo visto mis personajes van a ser de ese vasto y variadísimo continente), o si en la nueva versión se mantendrán las defecaciones “públicas”, espero que no. Pero la reincidencia de escenas así me lleva a pensar, como le expuse, si esa inaudita costumbre reflejará algo ya no infrecuente en la vida real.

.....

Me temo que si ha cambiado esta actitud pudorosa, de ocultación natural de lo que nadie ha de ver, es por una sandez más de nuestros tiempos imbéciles. Hay parejas que presumen no sólo de no tenerse secretos, sino de aceptar todo lo del otro como prueba de sus absolutos amor o incondicionalidad. “Quiero todo lo tuyo, abrazo cuanto de ti procede”, viene a ser la formulación implícita o explícita. “Nada tuyo me repugna, ni me avergüenza, ni disminuye mi amor”. Y eso incluye, posiblemente, asistir a las deposiciones del ser amado con expresión de arrobó y no de asco o desazón. Confío en que tales escenas sean caprichos

de guionistas soeces, pero sospecho lo peor. Sea como sea, si alguna vez aparece una en película que se diga basada en texto mío, sépase, por favor, que eso no figuraba nunca en la obra original. No quiero ver por los suelos mi muy modesta reputación.

(Adaptado de “A favor de la ocultación natural”. MARÍAS, Javier. El País, 13 de julio de 2014)

Prova 3 – SEEDUC  
 Texto II – Versão original

### **En favor de la ocultación natural**

**Hay parejas que presumen no sólo de no tener secretos, sino de aceptar ‘todo’ del otro**

Javier Marías

Hace dieciocho años me adaptaron al cine una novela, *Todas las almas*, y la cosa acabó en un pleito que gané. Quedé escaldado durante bastante tiempo, y rechacé otras propuestas (ya nunca españolas: inglesas, italianas de un director que más tarde ha ganado un Oscar, francesas), sobre todo para *Mañana en la batalla piensa en mí*. Pasados los años, mi desconfianza menguó, o bien empezó a no importarme lo que se pudiera hacer en película a partir de algo escrito por mí: al fin y al cabo, yo sólo soy responsable de lo que he puesto sobre papel, no de su azarosa plasmación en un arte distinto. Pero todo lo cinematográfico es muy lento y etéreo, por lo que veo. En estos momentos un productor europeo va renovando la opción de mi novela *Corazón tan blanco* desde hace más de un lustro y todavía no existe un guión; una gente muy conocida de Hollywood lleva tres años ampliando la de la larguísima *Tu rostro mañana* y también sigue sin haber guión. El único que me ha llegado es el de la adaptación de un cuento, “Mientras ellas duermen”, que quiere trasladar a la pantalla un realizador chino-estadounidense. El relato en cuestión tiene ya veinticuatro años, ocupa una treintena de páginas y la verdad es que me da igual lo que hagan con él. Aun así, cuando me enviaron el guión inicial, me tomé la molestia de leérmelo, pese a lo aburrido que resulta ese género. Como es natural, habían alargado la historia; habían llevado la acción de la Menorca del cuento a San Sebastián, bien estaba; los personajes españoles eran ahora americanos e ingleses, tanto daba. La última noticia es que, por cuestión de financiación (más fácil encontrar dinero en Asia, al parecer), la acción tendrá lugar en el Extremo Oriente y una de las dos parejas protagonistas será china probablemente. Hagan lo que se les antoje, he respondido sin pestañear.

**Sólo le pedí una cosa al director, cuando leí aquel primer guión: en él había un diálogo entre el matrimonio principal (americanos cultivados) en el que ella le decía a él algo así como: “Mira, te he visto cagar las suficientes veces para que nada me sorprenda de tí”. Pensé: “Qué grosería, pero di por descontado que se trataba de una expresión figurada.** Sin embargo, bastantes páginas después, había una escena en la que no recuerdo si él o ella hacían efectivamente sus menesteres con la puerta del cuarto de baño abierta, mientras hablaban. Me quedé estupefacto. Pero en seguida recordé haber visto escenas similares en *varias* películas recientes estadounidenses, y no sólo en comedias “gamberras” o descerebradas, que tanto abundan y que son todo menos comedias, sino incluso en las llamadas “románticas”, con Jennifer Aniston y así, y hasta en la Casa Blanca. De modo que cuando escribí al director le acepté sus cambios e invenciones, los de nacionalidad, escenario y argumento, pero: “Mire”, le dije, “no sé cuáles son las actuales costumbres de las parejas norteamericanas, y si me guío por otras películas que he visto a fragmentos, empiezo a temerme que semejante falta de pudor y atentado contra la libido se esté dando en la realidad. Pero en Europa, francamente, sería inimaginable que unos cónyuges educados se prestaran a defecar el uno en presencia del otro, y luego hicieran mención de ello. En todo caso le ruego que suprima esa escena y ese diálogo de algo basado en un texto mío. Imagínese que los espectadores, que no tendrían por qué conocer mi relato, creyeran que esas zafiedades provenían de él. Me moriría de vergüenza, no lo soportaría. Se lo ruego, hágase cargo”.

El director, al que aprecio, es muy parco en sus mensajes, y a eso no contestó nada. Ignoro cómo se las gastan los matrimonios asiáticos (ahora que por lo visto mis personajes van a ser de ese vasto y variadísimo continente), o si en la nueva versión se mantendrán las defecaciones “públicas”, espero que no. Pero la reincidencia de escenas así me lleva a pensar,

como le expuse, si esa inaudita costumbre reflejará algo ya no infrecuente en la vida real. **Y, si es así, a qué se puede deber. A lo largo de mi vida mis diferentes parejas y yo –y doy por sentado que casi todo el mundo que conozco– hemos sido extremadamente cuidadosos en ocultarnos todo lo desagradable o poco airoso, por decoro y porque nada puede aniquilar tanto el deseo sexual como la visión de la persona apetecida en tareas embarazosas, incluido orinar (bueno, salvo que se sea coprófilo, supongo, o aficionado a las *golden showers*). No es raro abrir un grifo o encender la maquinilla de afeitar para amortiguar cualquier ruido delator, o así solía ser.** Me temo que si ha cambiado esta actitud pudorosa, de ocultación natural de lo que nadie ha de ver, es por una sandez más de nuestros tiempos imbéciles. Hay parejas que presumen no sólo de no tenerse secretos, sino de aceptar *todo* lo del otro como prueba de sus absolutos amor o incondicionalidad. “Quiero todo lo tuyo, abrazo cuanto de ti procede”, viene a ser la formulación implícita o explícita. “Nada tuyo me repugna, ni me avergüenza, ni disminuye mi amor”. Y eso incluye, posiblemente, asistir a las deposiciones del ser amado con expresión de arrobó y no de asco o desazón. Confío en que tales escenas sean caprichos de guionistas soeces, pero sospecho lo peor. Sea como sea, si alguna vez aparece una en película que se diga basada en texto mío, sépase, por favor, que eso no figuraba *nunca* en la obra original. No quiero ver por los suelos mi muy modesta reputación.

Disponível em: [https://elpais.com/elpais/2014/07/11/eps/1405102883\\_694316.html](https://elpais.com/elpais/2014/07/11/eps/1405102883_694316.html). Acesso em: 27 dez. 2018.