



Coordenadoria
do Curso de Letras



Universidade Federal
de São João del-Rei

LAVÍNIA MARQUES MAGALHÃES DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS EM PROVAS
DE CONCURSOS PÚBLICOS DESTINADOS À CARREIRA DOCENTE**

SÃO JOÃO DEL-REI

2026

LAVÍNIA MARQUES MAGALHÃES DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS EM PROVAS
DE CONCURSOS PÚBLICOS DESTINADOS À CARREIRA DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenadoria do Curso de Graduação em
Letras da Universidade Federal de São João
del-Rei, como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Nádia Dolores
Fernandes Biavati.

SÃO JOÃO DEL-REI

2026

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...

Extraído do livro “A alegria de ensinar”, de Rubem Alves.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso apresenta uma discussão sobre a representação social do professor de português em provas de concursos públicos destinados à carreira docente. Partimos da hipótese de que, no caso das provas analisadas, a abordagem mais discursiva da língua tem ganhado maior espaço nas questões, evidenciando que o professor de português não é mais aquele que apenas reproduz o discurso da gramática normativa. Espera-se que esse perfil se alinhe mais ao perfil de agente de letramento, formado e formador de visão crítica sobre os fundamentos da linguagem. Assim, objetivamos caracterizar o perfil do docente de língua materna a partir da análise das questões de conhecimentos específicos de dez provas da banca *Consulplan*, realizadas no intervalo de tempo de 2010 a 2025. Para isso, realizamos uma pesquisa quantitativa e qualitativa que nos permitiu mapear os conteúdos mais recorrentes nas questões e problematizar o perfil de professor de português esperado por essa banca. Esta pesquisa só foi possível graças às contribuições da Linguística Aplicada (Britto, 1997; Antunes, 2003, 2007; Travaglia, 2009; Ribeiro e Coscarelli, 2023; Bagno, 2002, 2015), da Análise do Discurso Francesa (Orlandi, 2003; Mussalim, 2004; Biavati, 2009), dos Estudos Culturais sobre identidade (Woodward, 2014; Silva, 2014) e das considerações sobre identidade docente (Pimenta, 1999; Tardif, 2014; Coracini, 2000, 2015). Ao final do trabalho, pudemos notar que, dada a predominância de questões de interpretação de texto e coesão, o perfil do professor de português esperado pela banca não condiz com o estereótipo de “detentor e vigilante da língua” (Biavati, 2009), porém esse perfil também ainda não condiz com o ideal de “agente de letramento” (Kleiman, 2007).

Palavras-chave: Professor de português. Questões. Ensino. Representação. Identidade. Discursos.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 O ENSINO DE PORTUGUÊS NA ESCOLA BÁSICA.....	8
2.1 Mudanças no ensino de língua portuguesa.....	8
2.2 Razões para as mudanças no ensino de língua materna.....	10
2.3 O Ensino Produtivo de português.....	13
3 DISCURSOS IDENTITÁRIOS SOBRE O PROFESSOR DE PORTUGUÊS.....	18
3.1 Conceitos Fundamentais.....	18
3.2 O que é ser professor de português?.....	21
4 QUESTÕES DE PORTUGUÊS EM CONCURSOS PÚBLICOS.....	22
4.1 Concursos Públicos como formadores de opinião.....	22
4.2 Metodologia.....	24
4.3 Análise das questões selecionadas.....	25
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
6 REFERÊNCIAS.....	3

1 INTRODUÇÃO

Os concursos são meios consagrados para o ingresso no serviço público brasileiro, de modo que uma considerável parcela de docentes submete-se a esses exames de seleção para garantir a almejada estabilidade na carreira, afinal é notório que o professor concursado cria maior vínculo com o local onde trabalha e, em alguns casos, possui maior autonomia no desenvolvimento de suas aulas. Somente no ano de 2025, por exemplo, ocorreram variados concursos para Secretarias Municipais de Educação no interior do país, o concurso para ingresso na Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e a primeira edição da Prova Nacional Docente (PND), iniciativa do governo federal que visa à seleção de professores de diversas áreas do conhecimento para atuarem em escolas do território brasileiro.

Em vista disso, este trabalho analisa as questões fechadas de conhecimentos específicos presentes nas provas destinadas à seleção de professores de português. Será que as questões destinadas aos professores de língua portuguesa ainda preconizam a gramática normativa e suas exceções? O professor de português ainda é visto como aquele que apenas reproduz a gramática normativa? Em que medida essas questões refratam e refletem o profissional “ideal” para o exercício do ensino da língua materna? Tais questionamentos deverão ser respondidos ao longo da pesquisa.

Nosso objetivo geral é caracterizar o perfil do docente de língua materna visando sua atitude responsiva¹ face aos exames de seleção dos últimos anos a partir da análise de questões de conhecimentos específicos presentes nessas provas. Os objetivos específicos são: 1.Quantificar os conteúdos mais recorrentes nas questões selecionadas; 2.Identificar a possível permanência e prevalência de um viés prescritivista de língua e 3.Problematizar o perfil de professor de português que vem se delineando socialmente e aparece refletido em questões de Língua Portuguesa de concursos públicos para professores.

Para isso, selecionamos dez provas destinadas a docentes de Língua Portuguesa elaboradas pela banca *Instituto Consulplan*², organização fundada em 1996 na cidade de Muriaé (MG). Comparada a outras, essa banca apresenta um nível de dificuldade das questões

¹ Por “atitude responsiva” entendemos a reação do professor de língua materna diante dos exames que o selecionam, o que se nota na forma como o professor orienta sua prática pedagógica em relação aos exames de seleção dos últimos anos, considerando as exigências dessas provas.

² Site oficial: <https://institutoconsulplan.org.br/Index.aspx>. Acesso em: mai.2026.

considerado médio/fácil, e os enunciados são menores e mais objetivos³. Espera-se traçar possíveis mudanças nas abordagens das questões das provas de 2010 a 2025, evidenciando, talvez: o enfoque no trabalho com gêneros textuais, a priorização (ou não) de textos literários contemporâneos, a abordagem frequente da variação linguística.

Partimos da hipótese de que, no caso das provas analisadas, a abordagem mais discursiva da língua tem ganhado maior espaço nas questões, evidenciando uma mudança no perfil do professor de língua portuguesa da educação básica, o qual deixa de ser aquele que apenas reproduz o discurso da gramática normativa. Espera-se que esse perfil se alinhe mais ao agente de letramento, formado e formador de visão crítica sobre os fundamentos da linguagem. Um breve olhar lançado para os livros didáticos adotados atualmente e para o currículo das licenciaturas em Letras das Universidades já demonstra aspectos que mudaram e que, hoje, o professor não pode ser apenas um repetidor de informações, é preciso instigar a reflexão, a subjetividade e o pensamento crítico dos estudantes. O que imperam são os letramentos⁴, os quais requerem muito mais do que memorização de detalhes específicos da gramática normativa.

Nosso aporte teórico é um entrecruzamento da Linguística Aplicada e dos estudos discursivos: estes serão fundamentais para a compreensão do perfil do professor esperado pelas bancas; aqueles serão fundamentais para investigar as abordagens linguísticas das questões e seus reflexos para o ensino de língua materna em sala de aula. Diante disso, são essenciais as teorizações da Linguística Aplicada sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica (Britto, 1997; Geraldi, 1999; Antunes, 2003, 2007; Travaglia, 2009; Ribeiro e Coscarelli, 2023; Bagno, 2002, 2015), e os estudos sobre identidade e docência, como disposto por Pimenta (1999), Biavati (2009), Tardif (2014), Coracini (2000, 2015), Woodward (2014) e Silva (2014). Além disso, não podemos prescindir das contribuições da Análise do Discurso Francesa, principalmente do conceito de “memória discursiva”, essencial para entendermos os discursos que atravessa(ram) as representações sobre o que é ser professor de Português e como deve se dar sua prática, tal como explicam Orlandi (2003), Mussalim (2004) e Biavati (2009).

³Esses dados estão disponíveis no site “Decorando a Lei Seca”, disponível em: <https://blog.decorandoaleiseca.com.br/perfil-banca-consulplan/>. Acesso em: fev.2026.

⁴Entendemos o letramento como o uso social da escrita, que vai além da decodificação de palavras. Em entrevista concedida à UFSJ em 2010, Brian Street, famoso estudioso da área, defende uma visão mais social desse conceito e afirma que “[...] o letramento varia nas diferentes culturas, nos diferentes espaços dentro de uma cultura, nas distintas instituições e contextos. Você pode escolher um tipo de letramento para atender a um objetivo, mas não significa que pode transferir esse tipo de letramento para outro contexto. [...]”. Diante disso, ele fala em “letramentos” no plural. Disponível em: https://ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=1951. Acesso em: jun.2026.

Acreditamos que este trabalho de conclusão de curso justifica-se pelo fato de que é preciso rever certo imaginário social sobre os professores de português, afinal a sociedade muda e os perfis sociais também se alteram. Ao final da pesquisa, espera-se que a hipótese de que a abordagem mais discursiva da língua tem ganhado maior espaço nas questões seja comprovada e que isso permita repensar práticas tradicionais de ensino que apenas perpetuam mitos sobre a língua.

2 O ENSINO DE PORTUGUÊS NA ESCOLA BÁSICA

2.1. Mudanças no ensino de língua portuguesa

Carlos Drummond de Andrade, em seu conhecido poema “Aula de Português”⁵, descreve com lirismo as aulas de português do Professor Carlos Góis, nas quais se aprendia uma língua difícil, diferente daquela com que se “pedia para ir lá fora”. Aulas permeadas de gramatiquices que deixam o eu-lírico confuso, levando-o a afirmar: “Figuras de gramática, esquipáticas, atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me”. Para além da literatura, relatos corriqueiros de pessoas que estudaram há mais tempo ratificam essa descrição e permitem compreender que, num passado não tão distante, as aulas de português eram, basicamente, aulas de gramática normativa. Geralmente, conforme explica Irandé Antunes (2003), na obra *Aula de português: encontro e interação*, essas aulas consistiam na memorização de regras gramaticais, no estudo de frases descontextualizadas, na escrita artificial centrada em questões ortográficas e em exercícios focados apenas na recuperação de elementos explícitos do texto.

Atualmente, parece que esse quadro se alterou, afinal são outras as concepções de linguagem, gramática⁶, texto, discurso, leitura e, conseqüentemente, são outros os objetivos da aprendizagem da língua. Apesar de já ser um assunto bastante conhecido, não podemos deixar de mencionar, ainda que brevemente, as concepções de linguagem. Travaglia (2009), em seu livro *Gramática e Interação*, apresenta três diferentes concepções de linguagem, a saber: “Linguagem como expressão do pensamento”, “Linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação” e “Linguagem como forma ou processo de interação”. De maneira resumida, entendemos que a primeira concepção vê a linguagem como produto

⁵ Poema presente no livro “Sentimento de Mundo”, publicado em 1940. Disponível em: <https://escritas.org/pt/t/54105/aula-de-portugues>. Acesso em: mar.2026.

⁶ No geral, quando nos referimos à gramática neste trabalho, estamos falando de “gramática normativa”, isto é, aquela que prescreve as regras de uso da norma-padrão.

direto do pensamento humano, disto decorre a ideia de que o não falar bem é resultado do não pensar bem. A segunda concepção, muito defendida pelos linguistas do Estruturalismo, encara a linguagem como código de transmissão de informações de um emissor para um receptor. Por fim, a concepção de “Linguagem como forma ou processo de interação”, mais aceita pelos teóricos da atualidade, preconiza que a linguagem não é apenas produto do pensamento ou código de transmissão de informações, mas sim lugar de interação humana e de ação sobre o outro.

O autor explica ainda que, a depender da concepção adotada no material didático ou pelo professor, as aulas de português terão diferentes objetivos. Ou seja, ao crer que a linguagem é instrumento de comunicação, o objetivo das aulas pode ser o domínio da norma culta e da modalidade escrita da língua; por outro lado, se se encara que a linguagem é forma ou processo de interação, o objetivo das aulas será o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua, possibilitando-os interagir em diversas situações. No geral, essas concepções e objetivos acompanham os processos históricos da humanidade e as descobertas científicas da área de conhecimento. Dessa forma, se, na sociedade moderna, fazia sentido defender uma abordagem imanentista da língua e priorizar o ensino da nomenclatura gramatical; hoje, com as contribuições das teorias pós-estruturalistas, defende-se o caráter interacionista da linguagem e sua não neutralidade, sabendo que questões culturais, de gênero e de poder também atravessam a língua.

Isso vai ao encontro do que defende Magda Soares (2002)⁷, em texto no qual traça um percurso histórico sobre o ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Para a estudiosa, as modificações pelas quais passou o currículo da disciplina de português na escola básica explicam-se por dois fatores centrais: “fatores externos”, como a conjuntura social, econômica e cultural de uma época; e “fatores internos”, como o nível de desenvolvimento dos estudos dentro da área de Letras. Por exemplo, ela afirma que, em 1970 e nas primeiras décadas de 1980, o ensino de língua materna para as séries iniciais do primeiro grau chamava-se “comunicação e expressão”, o qual adotava a visão de linguagem como instrumento de comunicação e priorizava objetivos pragmáticos de sua aprendizagem, quais sejam emitir e receber mensagens com precisão. Isso se explica por “fatores externos”, conjuntura político-ideológica da ditadura militar no Brasil, e “fatores internos”, haja vista a repercussão da teoria da comunicação na época.

⁷ Magda Soares é uma pesquisadora da UFMG, altamente conhecida por trazer o conceito de *Literacy* para a tradução de letramentos, atribuindo ao conceito a capacidade de dominar os âmbitos da oralidade e da escrita nas diversas situações da vida. Ela compartilha da visão social de letramentos proposta por Street.

No tocante aos dias atuais, Biavati (2009) considera que vivemos um momento de transição entre a preservação de crenças e a reconstrução de valores sobre o ensino de língua materna, o que configura uma espécie de duas forças: “[...] se a primeira força defende a prescrição, a segunda desconstrói e questiona as implicações do modelo prescritivo no ensino. [...]” (Biavati, 2009, p.52). A estudiosa explica que, até então, vivíamos sob a égide de valores e práticas tradicionais calcados em regramentos, e que, depois, passou-se a questionar esse tipo de ensino, afinal ele se mostrou insuficiente para a realidade contemporânea. Os estudos na área de Letras começaram a propor novas metodologias de ensino, e pesquisas começaram a comprovar que, às vezes, o modelo prescritivo apenas perpetuava quadros de evasão escolar e analfabetismo. Hoje, fica o questionamento: Será que conseguimos ultrapassar esse momento de transição?

Face a tudo o que foi comentado, salientamos que currículo não é um mero documento ingênuo que aponta conteúdos e métodos de ensino. Pelo contrário, numa perspectiva crítica e pós-crítica, currículo é um produto social atravessado por relações de poder, visões de mundo, ideologias e modos culturais. Concordamos com os estudiosos Moreira e Tadeu (2013, p.28) quando argumentam que “[...]. O currículo é uma área contestada, é uma arena política. [...]”. Dessa forma, há razões para que se adote uma concepção de língua e não outra, para que se selecione qual conhecimento é relevante e qual é dispensável, para que se aborde o conteúdo de determinada forma e para que se escolham determinados autores e se ocultem outros. Tentaremos desvendar algumas dessas razões na seção seguinte.

2.2 Razões para as mudanças no ensino de língua materna

As aulas de português se apresentam, na contemporaneidade, como resultado de uma série de acontecimentos que, direta ou indiretamente, contribuíram para lançar as bases do que hoje se entende por ensino de língua materna. Enumerar todos esses acontecimentos exigiria uma pesquisa mais acurada e extensa, o que não nos é possível no momento. Dessa forma, buscaremos destacar os fatores-chave que podem explicar isso. Um primeiro fator que chama atenção é o *processo de democratização do ensino* ocorrido em meados das décadas de 60 e 70 no Brasil. Até então, a escolarização era privilégio de poucos, mas, com a primeira sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/61) em 1961 e sua posterior retificação em 1971 (LDB nº 5.692/71), estabeleceu-se a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental. Diante disso, as escolas, em pouco tempo, tiveram que receber um número

maior de alunos, promover mudanças na infraestrutura dos espaços e contratar mais profissionais da educação, sobretudo professores.

No tocante a esse processo, Marcos Bagno (2007) argumenta que sua principal consequência foi a formação de um novo perfil socioeconômico e cultural de alunos e professores. A partir daquele momento, estudantes vindos das classes baixas, filhos de pais analfabetos, puderam estudar pela primeira vez; e a carreira do magistério, devido à deterioração das condições de trabalho, deixou de atrair as camadas privilegiadas da população urbana, como era antes, e passou a atrair indivíduos de origens socioeconômicas mais desprestigiadas. Com isso, os materiais didáticos tiveram de passar por alterações, e o padrão linguístico apresentado nas gramáticas normativas foi questionado diante da diversidade linguística a qual as instituições de ensino foram expostas. Soares (2002) afirma, inclusive, que, a partir da democratização do ensino, os livros didáticos passaram a incluir exercícios e seções de apoio ao professor, o que nos parece significativo para as instruções voltadas para o ensino.

Outro fator importante foi a chamada *virada pragmática* ocorrida no início de 1980, quando, segundo Botelho (2017), os gêneros textuais ganharam centralidade no ensino de língua, e os currículos assumiram um viés mais discursivo. De acordo com a estudiosa, a publicação do clássico “O texto na sala de aula”, de João Wanderley Geraldi (1984), e a implementação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* em 1997 foram imprescindíveis para a consolidação dessa proposta.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, oficializados em 1997 e implementados em 1998, são um conjunto de subsídios que ampara o currículo das disciplinas básicas do ensino fundamental, criado para preconizar certa homogeneidade no ensino, pensando nas dimensões continentais do país. Apesar de não serem obrigatórias, tais recomendações promoveram uma verdadeira revolução no ensino de língua portuguesa ao adotar uma concepção enunciativo-discursiva de língua⁸, ao defender o texto como unidade de ensino, ao reconhecer e respeitar as variações linguísticas e ao prescrever o trabalho também com a modalidade oral. Sob esse viés, os PCN apontam como objetivo geral da aprendizagem de português a aquisição de competência linguística para “[...] resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. [...]”. (Brasil, 1998, p.33). Sendo assim, diante de um ensino de língua materna ainda arcaico, os PCN tiveram o trunfo de reunir

⁸ Essa nomenclatura advém do próprio documento da BNCC (2018, p.67) que a utiliza para referir-se à concepção de linguagem adotada nos PCN e na Base. A definição apresentada no documento assemelha-se à concepção de “linguagem como forma de interação social”, segundo teorização de Travaglia (2009) já vista.

considerações científicas que há tempos vinham sendo feitas por diversos teóricos da área de Letras, principalmente pelo russo Mikhail Bakhtin.

Como um conjunto de recomendações para seguir no ensino das disciplinas, destacamos também a promulgação da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, homologada em 2017 e vigente até os dias atuais. A BNCC possui caráter obrigatório e apresenta-se como documento oficial norteador atual dos currículos e das propostas pedagógicas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio de todo o país. Ela visa ao desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes⁹, de modo que eles sejam capazes de “[...] resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...]”. (Brasil, 2018, p.8). Além disso, a Base mostra-se alinhada aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável dispostos na “Agenda 2030” da Organização das Nações Unidas (ONU).

No documento, a disciplina de Língua Portuguesa apresenta-se dividida não em conteúdos específicos, mas sim em “práticas de linguagem” que se traduzem em eixos integrados, são eles: Eixo da Leitura, Eixo da Oralidade, Eixo da Produção de Textos e Eixo da Análise Linguística/Semiótica. Cada um desses eixos, por sua vez, apresenta-se dentro de campos de atuação relacionados a situações da vida social, como o campo jornalístico-midiático, o campo artístico-literário e o campo das práticas de estudo e pesquisa. Nesses campos, inserem-se os diferentes tipos de textos, que partem de gêneros textuais já conhecidos pelos alunos e avançam para gêneros com os quais eles podem não ter tanta familiaridade. Apenas para título de exemplificação, apresentamos a figura abaixo que demonstra um pouco dessa organização curricular na BNCC:

⁹ Conforme disposto na própria Base, “[...] **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.8), e “As **habilidades** expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. [...]” (Brasil, 2018, p.29). Em resumo, habilidade é a capacidade de realizar uma tarefa, já a competência é a mobilização de conhecimentos e habilidades para a realização de tarefas.

Figura 1 - Exemplo da organização curricular da BNCC

CAMPO DE ATUAÇÃO

HABILIDADES

GÊNEROS TEXTUAIS

EIXO

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO – Trabalha, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças e adolescentes em práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.		Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, foto-reportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/seguir, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc. Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda.
Leitura	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso. (EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e foto-reportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, crítica, ironia ou humor presente.
	Efeitos de sentido	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

Fonte: Edição própria a partir de *print* da página 142 do documento

A Base mantém a mesma perspectiva inovadora dos PCN, isto é, adota o que é denominado como concepção enunciativo-discursiva de língua, defende o texto como unidade de ensino, respeita a variação linguística e trabalha com a modalidade oral. Entretanto, pela atualidade do documento, a BNCC vai um pouco além da proposta dos Parâmetros e leva em conta as práticas de linguagem contemporâneas, em especial aquelas mediadas pelas múltiplas linguagens das tecnologias digitais de interação e comunicação (TDIC)¹⁰. Assim, uma das novas demandas para a disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental é: “[...] contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. [...]” (Brasil, 2018, p.69). O documento explica que, apesar de os estudantes da nova geração serem nativos digitais, eles devem ser instruídos sobre como selecionar informações confiáveis e fazer um uso estético, ético e político da internet.

Em artigo que trata sobre o tema, Geraldi (2015, p.388) reconhece que a BNCC representa um “[...] grande avanço na área dos estudos da linguagem na escola. [...]” ao priorizar as práticas sociais de linguagem e o “princípio do uso-reflexão-uso” na aprendizagem da língua. Em contrapartida, o linguista critica o fato de que a Base volta-se, em grande medida, para as

¹⁰ Botelho (2017), inclusive, considera que esse momento de ebulição dos textos digitais pode caracterizar uma “nova virada”.

avaliações externas¹¹ e prevê uma quantidade muito grande de gêneros para cada ano escolar, o que dificulta um trabalho aprofundado com cada um dos gêneros textuais. De fato, consoante Geraldi (2015), sabemos que o tempo do professor em sala de aula é muito escasso e que, muitas vezes, as exigências governamentais acabam por restringir um ensino mais diversificado, fazendo das aulas cursinhos preparatórios para as avaliações externas, inclusive com adoção de apostilas e atividades de treinamento para os exames, bem como manuais de ensino para os professores.

Em artigo sobre o tema, Esteban e Fetzner (2015) criticam os critérios utilizados em tais avaliações para medir o desempenho estudantil e reforçam que esse sistema acaba por penalizar as escolas que não apresentam bons resultados, dando voz ao discurso do fracasso escolar. Para os autores, esse discurso reduz a função social da escola, pois: “[...]. A inserção das provas externas, acompanhada da pressão pela competição na busca de um melhor IDEB para a escola, fortalece a ideia de treinamento no trabalho com o conhecimento escolar” (Esteban, Fetzner, 2015, p.80). E geralmente são as escolas periféricas e marginalizadas as mais penalizadas pelo sistema. Diante dessas problemáticas, notamos que o documento da BNCC apresenta algumas lacunas, mas, de qualquer forma, podemos dizer que ele trouxe mudanças para as aulas de língua portuguesa no país.

Um último fator que não poderia deixar de ser mencionado são as contribuições das pesquisas científicas na área de Letras. Dentre as várias possibilidades, as estudiosas Ribeiro e Coscarelli (2023) ressaltam colaborações da Linguística Textual, da Semiótica, da Análise de Discurso e da Sociolinguística. Para elas, a Linguística Textual foi imprescindível porque lançou novos olhares sobre o texto, vendo-o como um todo articulado e sustentado pela coesão e coerência. A Análise de Discurso, por sua vez, permitiu compreender a não neutralidade da linguagem e os aspectos ideológicos que permeiam todo texto, o qual não existe fora da situação discursiva. A Sociolinguística evidenciou que não há variedade linguística mais correta ou bonita, tudo depende das exigências do momento de interação. A Semiótica, mais atualmente, tem sido relida nas pesquisas sobre multimodalidade. Não se pode esquecer também da Linguística Aplicada que adaptou todas essas teorias à sala de aula e, mais do que isso, refletiu e reformulou-as segundo a visão sobre Educação Linguística que tem seu modo de pensar a cultura e os problemas sociais. É preciso agora, como reitera Irandé Antunes (2007), fazer com que esses estudos cheguem efetivamente às salas de aula.

¹¹ Exemplos dessas avaliações são o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), ambas promovidas pelo governo federal.

2.3 O Ensino Produtivo de Português

Consideramos ser difícil traçar um quadro preciso do ensino-aprendizagem de português na contemporaneidade, haja vista a pluralidade de perspectivas de ensino e as diferentes realidades sociais brasileiras. Assim, o que podemos fazer é indicar tendências, possibilidades considerando formas de negociação para o que se toma como fundamentos para as aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, defendemos, com base em Travaglia (2009), um “ensino produtivo” de língua materna, ou seja, um ensino que, ao expor o aluno a diferentes variedades linguísticas e a situações comunicativas reais, desenvolva sua competência comunicativa e o insira em contextos letrados. Seguem alguns dos princípios que consideramos indispensáveis para esse tipo de ensino:

- 1) **Concepção interacionista de língua:** Podemos afirmar que hoje, como apontam os PCN e a BNCC, impera a concepção interacionista da linguagem, isto é, a linguagem é vista como forma de atuação social que só existe vinculada às circunstâncias de interação verbal. Tendo essa concepção como base, Travaglia (2009, p.17) defende que as aulas de português objetivam, prioritariamente, “[...] desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. [...]”. E essa competência linguística, consoante Britto (1997), não é *condição* de acesso à informação e ao discurso, mas sim *resultado* da exposição do aluno a diversas situações de uso da língua. Com isso, espera-se que o aluno seja capaz de participar adequadamente de diferentes circunstâncias interativas, tornando-se um poliglota em sua própria língua.
- 2) **Texto como unidade de ensino:** Vimos, na seção anterior, que, a partir de 1980, com a “virada pragmática”, o foco do ensino de português deixou de ser a gramática normativa e passou a ser o texto¹² inserido em situações comunicativas diversas. Ou seja, é a partir do texto (materialização dos gêneros textuais)¹³, que se ensina a leitura, a escuta, a produção e a análise linguística. Lembremos, consoante Geraldi (1996), que o texto não deve ser usado como pretexto para a leitura vozeada ou para a identificação

¹² Adotamos aqui o conceito de texto proposto por Marcuschi (2008, p.76): “[...]. Trata-se de uma *unidade comunicativa* (evento) e de uma *unidade de sentido* realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema”.

¹³ Neste trabalho, tomamos gêneros textuais como sinônimos de gêneros discursivos e acreditamos que eles se materializam em textos, conforme Marcuschi (2008).

de classes de palavras e outros tópicos gramaticais, pois isto apaga toda sua potencialidade temática e unidade de sentido. Da mesma forma, trabalhar os gêneros textuais *apenas* em sua dimensão formal e apartados do contexto de produção pouco contribui para desenvolver as competências comunicativas do estudante. O que fazer então? A linguista Irandé Antunes (2007), no livro *Muito Além da Gramática*, apresenta interessantes sugestões de trabalho a partir de textos, como atividades voltadas para questões de vocabulário, de seleção de informações, de identificação das condições sociais de produção e de circulação do gênero, das relações semânticas entre partes do texto, de retextualização e dos critérios de textualização, sobretudo a coesão e a coerência textuais.

- 3) Diversidade de gêneros textuais:** Retomamos a ênfase da BNCC na diversidade de gêneros textuais, contemplando as diferentes esferas de atuação social. Dessa forma, o professor deve selecionar textos em diferentes modalidades (oral e escrita), em diferentes registros (mais monitorado, menos monitorado), de diferentes temáticas e veiculados em várias mídias e semioses. Nesse viés, entra em cena a questão da “multimodalidade”, pois, no século XXI, o número de textos que integra várias linguagens cresceu consideravelmente e o aluno deve saber ler criticamente esses materiais. Ribeiro e Coscarelli (2023) explicam que os textos multimodais sempre existiram, como as cartas e os infográficos, mas que, com o advento do computador e da internet, trabalhar a questão da multimodalidade em sala de aula tornou-se premente. Além disso, não podemos esquecer o trabalho com os gêneros orais, sobretudo aqueles inseridos em contextos mais formais de interação, como o seminário, o debate, o discurso político. Esses gêneros foram relegados durante muito tempo, pois, em nossa sociedade grafocêntrica, era comum disseminar o mito de que “o aluno já sabe falar, e a escola não precisa ensinar isso”, bem como a ideia de que a fala é puramente informal, e a escrita é puramente formal. Diante disso, defendemos que as aulas de português devem ir além da modalidade escrita da língua e promover o trabalho com a oralidade, ensinando o estudante a usar a fala de forma estratégica e com propósitos definidos. Uma boa proposta nesse sentido seria estimular a produção de pequenos esquetes na sala de aula, de modo a simular diferentes situações comunicativas e, assim, exigir do falante diferentes comportamentos linguísticos.

- 4) Resgate do texto literário na aula de português:** Como sabemos, o texto literário possui especificidades que diferem sua leitura e análise de outros textos do cotidiano. Portolomeos e Nepomuceno (2022) defendem que tais textos podem desenvolver a subjetividade humana, formando indivíduos mais questionadores e empáticos diante das mais diferentes realidades. Além disso, acreditamos que, ao possibilitar diferentes interpretações e exigir uma leitura atenta, o texto literário pode estimular o pensamento crítico dos sujeitos, assumindo um papel educativo. Apesar desses aspectos positivos, podemos notar que a literatura tem perdido sua importância no contexto escolar e se tornado apenas um “apêndice” das aulas de português, o que pode ser reflexo de uma sociedade pragmática e instrumentalista como a nossa. Desde 2006, Perrone-Moisés já sinalizava o desaparecimento gradual da literatura dos currículos escolares e comprovava isso diante da pouca importância dada a esse estudo nos documentos oficiais do Ministério da Educação, que pareciam se preocupar mais com os gêneros digitais. Atualmente, a BNCC reconhece a especificidade do campo artístico-literário, mas ainda subordina a literatura ao eixo mais amplo da “leitura”, como se a leitura de outros textos fosse a mesma do texto literário (Portolomeos, Nepomuceno, 2022). Em vista dessas problemáticas, urge irmos além do ensino da periodização literária e resgatar o texto literário nas aulas de português, lendo tanto autores canônicos quanto os não canônicos, de modo a promover o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes e estimular o pensamento crítico sobre a língua.
- 5) Defesa da variação linguística e combate ao preconceito linguístico:** Com o advento da Sociolinguística, o interesse pelo estudo das variedades estigmatizadas da língua cresceu e permitiu compreender que a fala não é um caos impossível de ser sistematizado. Para discorrer sobre esse tema, cabe citarmos algumas considerações de Marcos Bagno, um dos grandes sociolinguistas do Brasil, conhecido por obras como “A Língua de Eulália” e “Preconceito Linguístico”. No livro *Nada na língua é por acaso* (2002), ele argumenta que a língua é heterogênea e está em constante mudança, afinal os falantes também estão sempre mudando. Além disso, o linguista explica que a língua é espaço de poder, e as variedades linguísticas possuem o valor social relativo ao valor social de seus falantes, podendo ser prestigiadas ou estigmatizadas. Assim, não faz sentido querer “preservar” uma língua de seus próprios falantes, tampouco acreditar que apenas as variedades urbanas de prestígio são certas. Numa perspectiva científica, Bagno (2002) defende uma “pedagogia da variação linguística”, segundo a qual

professor e aluno, ao assumirem uma postura investigativa e crítica da linguagem, entendem que as variações são adequadas ou inadequadas a depender da situação comunicativa e que não existe variedade mais complexa ou melhor que outra. Dessa forma, é possível combater o nefando preconceito linguístico que ainda se perpetua em veículos de comunicação e nas salas de aula (Bagno, 2015). Sabendo que essa proposta está presente desde 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, espanta-nos que uma substancial parcela de professores ainda mantenha práticas de ensino centradas na reescrita de variedades estigmatizadas, como se estas fossem incorretas.

- 6) Mais reflexão linguística e menos “decoreba”:** Britto (1997) aponta que o ensino de português na escola esteve calcado em dois eixos básicos: de um lado, a *descrição* da língua baseada na nomenclatura técnica (metalinguagem), de outro a *normatização* do uso linguístico a partir da norma-padrão escrita. Entretanto, diversos estudos na área de Letras e educação demonstraram que, em substancial parcela de casos, esse ensino não trazia resultados satisfatórios e, pelo contrário, podia levar à evasão escolar e à exclusão social (Soares, 1986). Diante disso, Antunes (2003) defende que hoje a questão que se impõe aos professores de português não é ensinar ou não gramática na escola, mas sim que perspectiva adotar ao ensinar gramática na escola. Para a linguista, não existe língua sem gramática¹⁴ e, dessa forma, não é possível ensinar português sem ensinar o sistema linguístico. Da mesma forma, também não é possível ensinar *apenas* a gramática normativa, ou seja, aquele manual de regras de uso da “norma-padrão”, um ideal inatingível que não faz parte da língua, já que não corresponde a nenhum uso real dessa língua. (Bagno, 2002). O mais indicado, segundo Geraldi (1996), Britto (1997), Antunes (2007) e Travaglia (2009), é a reflexão linguística, isto é, ensinar a pensar sobre a língua, a refletir sobre questões gramaticais e discursivas presentes nos gêneros textuais. Nessa perspectiva, entendemos que, mais do que dominar o conceito de “sujeito” e saber identificá-lo numa frase, por exemplo, é fundamental que o estudante reconheça seu potencial temático num texto. Sob essa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular adotam a metodologia do *USO - REFLEXÃO - USO*, segundo a qual o professor deve partir de textos reais e promover a reflexão sobre o uso da linguagem nesses gêneros. Além disso, tais documentos já

¹⁴ Aqui, referimo-nos à “gramática internalizada”, isto é, ao “[...] saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua [...]” (Antunes, 2007, p.25). Nessa concepção, o falante aprenderia gramática desde criança nas interações sociais.

substituíram o termo “gramática” pelo termo “análise linguística”, que contempla os “[...] conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses. [...]”. (Brasil, 2018, p.71). Reiteramos que não se trata de impedir que o estudante conheça a norma-padrão e possa fazer uso dela nas situações formais de interação, mas sim que essa variedade seja abordada de forma crítica e menos prescritiva. Na prática, porém, tais propostas parecem longe de se concretizar em uma considerável parcela de casos, haja vista a grande quantidade de alunos por turma e as crescentes demandas impostas ao professor de português, o que demonstra o quanto esses documentos muitas vezes estão distantes da realidade das salas de aula brasileiras.

- 7) Foco nos letramentos:** Britto (1997) explica que, ao contrário de décadas anteriores, quando a questão era alfabetizar os indivíduos e possibilitá-los decodificar o código escrito, hoje o desafio que se impõe é possibilitar que os alunos entendam os textos que leem. E, para o linguista, o ensino puramente metalinguístico não consegue atingir esse propósito, pois não possibilita o pleno domínio da escrita e das diversas situações de uso social da escrita. Como alternativa a isso, no livro “Preconceito Linguístico”, Bagno (2015) defende a “pedagogia dos letramentos”:

A grande tarefa da educação linguística contemporânea é permitir, incentivar e desenvolver o letramento dos alunos, isto é, a plena inserção desses sujeitos na cultura letrada em que eles vivem. Esse é um dever da escola e um direito de todo cidadão, de toda cidadã. E para que isso aconteça, para que as pessoas possam ler e escrever bem, elas têm que ler e escrever, ler e escrever, reler e reescrever, rerrelar e rerreescrever... (Bagno, 2015, p.101).

Tendo essa perspectiva em vista, acreditamos que os princípios supracitados indicam um ensino de português voltado para o desenvolvimento dos letramentos, sejam eles digitais, literários, múltiplos. Para isso, Botelho (2017) alerta que, em nossa sociedade, apenas o trabalho com textos em si já não é suficiente, é preciso usar metodologias inovadoras, tais como as detalhadas no trabalho de Vieira (2025), como os Projetos de Letramento e as Sequências Didáticas¹⁵. Esses métodos permitem inserir os gêneros

¹⁵ Não detalharemos essas propostas aqui, mas vale comentar que, segundo a autora, a ideia dos Projetos de Letramento aparece mais desenvolvida em Kleiman (2001), e a ideia das Sequências Didáticas advém do Interacionismo-Sociodiscursivo, mais especificamente de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

textuais em contextos discursivos mais amplos e que dialoguem com a realidade dos estudantes.

Com estes princípios, traçamos apenas um quadro ideal de ensino de português, e não objetivamos, de forma alguma, dar mais atribuições ao professor ou criticar o que tem sido feito. Estamos conscientes da desvalorização salarial da carreira docente; da precária infraestrutura das salas de aula; das situações de violência contra o docente; do desinteresse dos estudantes e de outros desafios que delineiam um cenário de crise para a educação contemporânea no Brasil (Geraldi, 1999). Apesar disso, é preciso sonhar e lutar por mudança.

3 DISCURSOS IDENTITÁRIOS SOBRE O PROFESSOR DE PORTUGUÊS

3.1 Conceitos Fundamentais

A noção de “identidade” é muito discutida por pesquisadores de diversas áreas, mas aqui pretendemos apenas fornecer um panorama introdutório sobre o assunto, tendo como base a perspectiva dos Estudos Culturais. De forma simples, podemos entender que *identidade* é o que o sujeito é e o que marca sua *diferença* do outro. Por isso, consoante Kathryn Woodward (2014), a identidade possui caráter relacional, uma vez que a diferença é fundamental para sua construção. Sob um viés não essencialista, podemos dizer ainda que não existem identidades fixas, imutáveis, mas sim identidades múltiplas e vacilantes conforme a linguagem que as representa, afinal a todo momento o sujeito está se identificando com traços do Outro e alterando a forma como vê a si mesmo.

Tomaz Tadeu da Silva (2014), em seu ensaio no livro *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, deixa claro que são as *representações* que materializam simbolicamente as identidades e as diferenças. Conceitualmente, “[...]. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior” (Silva, 2014, p.90). Ela circula socialmente por meio de textos escritos, produções culturais audiovisuais, expressões orais, imagens, propagandas comerciais, enfim discursos variados. Vale ressaltar que essas representações sociais disponíveis não se dão de forma aleatória, mas refletem relações de poder, uma vez que “[...] as representações sociais provêm da cultura, dos valores, crenças e saberes midiáticos ou conhecimentos científicos de um dado grupo social, em constante movimento [...]” (Coracini, 2015, p.139).

Os sujeitos são *interpelados* a identificarem-se com as posições-de-sujeito disponibilizadas pelas representações. Woodward (2014, p.60) explica que o conceito de “interpelação” foi proposto por Louis Althusser (1971) para elucidar “[...] a forma pela qual os sujeitos - ao se reconhecerem como tais: ‘sim, esse sou eu’ - são recrutados para ocupar certas posições-de-sujeito. [...]”. É a ideologia quem recruta esse sujeito, e esse processo se dá de forma inconsciente. Para isso ficar mais claro, podemos discutir algumas questões da *Análise do Discurso de linha francesa* (ADF), teoria à qual nos vinculamos neste trabalho.

A priori, convém esclarecer que a Análise do Discurso enquanto disciplina de estudos começou na década de 60 na França, época em que ainda imperava o Estruturalismo linguístico na Europa, o qual defendia uma visão imanentista de língua, ou seja, a língua era encarada como sistema fechado em si mesmo e livre de influências externas. A ADF, apesar de herdar do movimento a preocupação formal com a linguagem, vai romper com o estruturalismo ao considerar a influência dos sujeitos e da ideologia na língua. A figura central para o surgimento da ADF foi o filósofo Michel Pêcheux, cujas considerações chegaram ao Brasil mais tarde, sob a voz da linguista Eni Orlandi, hoje professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Mussalim (2004), em texto didático sobre o assunto, explica que a ADF emergiu da confluência entre o Estruturalismo linguístico, o Materialismo histórico e a Psicanálise lacaniana. De maneira simplificada, podemos entender, com base na autora, que o Materialismo histórico que embasa a teoria é fruto das considerações do filósofo Louis Althusser, já citado, o qual faz uma releitura da obra de Karl Marx e postula que as ideologias têm existência material por meio da linguagem e são aplicadas pelos “aparelhos ideológicos do Estado”. A Psicanálise lacaniana, por sua vez, trata do viés de Jacques Lacan sobre as pesquisas anteriores de Freud, postulando as teses de que o inconsciente é linguagem e de que a identidade do sujeito só se define na relação com o Outro (alteridade). Assim, surgiu essa teoria, cujo objetivo primeiro é compreender como os discursos produzem sentido (Orlandi, 2003).

Discurso, nesse viés, “[...] é o efeito de sentido entre locutores” (Orlandi, 2003, p.21). E esse efeito de sentido, de acordo com a pesquisadora, não é resultado da simples decodificação de significantes, mas sim da união entre a materialidade linguística e as *condições de produção*, isto é, o contexto sócio-histórico de veiculação daquele discurso, as imagens que os sujeitos fazem de si e dos outros, o espaço e o momento. Mais do que isso, o sentido também vem da relação entre o já-dito, *interdiscurso*, e o que se está dizendo, *intradiscurso*, pois todo discurso tem como base discursos anteriores, ou seja, nenhum discurso surge do nada. Tendo isso em vista, podemos entender a tese defendida pela ADF de que não existe sentido único ou

pré-concebido, uma vez que os sentidos possíveis de um discurso são determinados pela *memória discursiva*¹⁶ e esta varia segundo a instituição, a história e a ideologia.

Da mesma forma que os sentidos são determinados e não aleatórios, os discursos também são regulados, de modo que nem tudo pode ser dito da maneira que se quer. O que determina essas regras é a chamada *formação discursiva* (FD), assim definida por Mussalim (2004, p.119): “[...] uma FD determina o que pode/deve ser dito a partir de um determinado lugar social. [...]”. Para compreender isso, é possível pensar no discurso dos professores, que, como argumenta Biavati (2009), é regulado, dentre outros, pela memória discursiva da instituição que os formou e das orientações teórico-metodológicas do Estado. O sujeito, porém, não tem consciência disso e acaba acreditando que seu discurso é inédito e que somente ele é capaz de regulá-lo, vivendo uma ilusão.

Vale destacar que *sujeito* aqui não é o ser empírico, mas a imagem que ele projeta, isto é, a posição social que o indivíduo ocupa dentro de um discurso ao ser interpelado pela ideologia (Orlandi, 2003). Por isso, conforme explica Mussalim (2004), o sujeito da ADF não é livre para dizer o que quer, uma vez que seu lugar de fala e o conteúdo de seu dizer são determinados ideologicamente. Assim, o sujeito não fala, mas é falado por um discurso. Apesar disso, Biavati (2009) alerta para o fato de que, segundo a obra *O discurso: estrutura ou acontecimento*, de Pêcheux, o sujeito não deve ser encarado como um simples fantoche, mas sim como um indivíduo que, mesmo subordinado à língua e à história, é capaz de escolher ativamente os valores e práticas que lhe convém.

Em nossa análise, de maneira análoga à Biavati (2009), consideramos que as formulações teóricas da ADF são fundamentais para que possamos refletir sobre os discursos que perpassam as identidades do professor de português a partir de provas de concursos públicos. Vamos encarar os professores como sujeitos não livres e subordinados à memória discursiva que define valores e práticas sobre o ensino ideal de português no Brasil. Além disso, partimos da ideia de que não é possível definir uma identidade única para os professores, o que podemos apreender é “[...] um conjunto de características que pertencem ao universo do exercício do trabalho, nas atividades, nos valores profissionais [...]” (Biavati, 2009, p.25).

Dessa forma, no caso desta pesquisa, buscamos evidenciar que ninguém nasce sendo professor, uma vez que o sujeito-professor está sempre se constituindo enquanto tal na sua prática diária. Ou seja, ele é inacabado, heterogêneo. Aliás, a pesquisadora Selma G. Pimenta

¹⁶ Orlandi (2003, p.47-48) diferencia dois tipos de memória: a. “memória institucionalizada”, o arquivo, “trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela”; e b. “memória constitutiva”, o interdiscurso.

(1999, p.20) defende que a identidade docente é fruto do que o sujeito foi enquanto aluno e da sua visão do que é ser professor. Em suas palavras: “[...] O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. [...]”.

3.2 O que é ser professor de português?

Qual a memória discursiva sobre os professores de português em nossa sociedade? Que discursos se associam a essa figura? Para Sírío Possenti (2008), tendemos a associar o bom professor ou a boa professora de português àqueles sujeitos que sabem de cor as regras e exceções da gramática normativa, dominam o significado e a grafia de todas as palavras do dicionário e conhecem curiosidades sobre a língua portuguesa, como a conjugação de determinados verbos e a pronúncia “correta” de determinadas palavras.

Por isso, conforme destaca Biavati (2009), o professor de português é quase sempre representado como o *detentor e vigilante da língua*, papel este que lhe é atribuído a partir do momento em que ele inicia sua formação no curso de Letras. A estudiosa explica que tal estereótipo é reforçado por programas midiáticos e seções de jornal, fazendo com que sua prática docente seja resumida à correção de “erros” e à reprodução de regras da gramática normativa e dos livros didáticos. E isso se relaciona diretamente com a visão formalista de língua e de gramática assumida pelo docente.

No geral, podemos notar que o professor de português continua sendo o mero *repassador de conhecimentos*. Esse perfil é questionável na atualidade¹⁷, pois, como já abordamos, para um ensino produtivo de língua materna, a reflexão sobre a língua, as práticas de leitura e de escrita e o trabalho com textos devem ocupar papel central nas aulas de língua. Pensando nisso, Irandé Antunes (2003) defende que o novo perfil do professor de português é o professor *pesquisador*, que, junto com os alunos, estimula a pergunta, sugere hipóteses e propõe soluções. Kleiman (2007) vai além e afirma que ele deve ser um *agente de letramento*, isto é, um agente social que promove práticas contextualizadas de leitura e escrita e, assim, permite o desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas dos estudantes.

¹⁷ Assim como defendem Britto (1997) e Geraldi (1999), reconhecemos que o professor de português deve dominar seu objeto de ensino, que é a língua. Assim, ele precisa, ainda que minimamente, dominar a gramática normativa, manter-se atualizado quanto às teorias linguísticas, entrar em contato com os mais diversos textos literários e possuir razoável habilidade comunicativa. Entretanto, ele não precisa necessariamente ensinar tudo isso aos seus alunos, formando “mini-gramáticos”.

Na prática, porém, Biavati (2009, p.99) esclarece que o que realmente se observa são docentes divididos entre o trabalho instrumental com a língua, defendido pelo senso comum, e o “trabalho revolucionário” com os letramentos, pautado nos documentos oficiais e em alguns livros didáticos. Essa dicotomia entre visão formalista e visão não-formalista de língua caracteriza uma crise no ensino de português e delinea o chamado *professor-mosaico*, termo que Biavati (2009) apropria de Rocha (2002) para referir-se ao profissional docente que, devido à fragmentação da realidade pós-moderna, realiza diferentes tarefas para além de ensinar e atende a diferentes demandas: “[...]. Ser mosaico indica conglomerados de elementos, valores que se constituem paralelamente, ações distintas, justapostas, práticas variadas” (Biavati, 2009, p.25). Sob essa perspectiva, o professor-mosaico sente-se perdido entre a prescrição gramatical e o ensino inovador com gêneros textuais, entre a preparação dos alunos para os concursos e o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas, entre educar os alunos e treiná-los para as avaliações externas. Num cenário ideal, talvez seria necessário a esse professor rever sua prática cotidiana em sala de aula, avaliar sua postura profissional e ter acesso a programas de formação continuada, buscando melhor orientar-se

Diante disso, concordamos com Maria José Coracini (2000; 2015) no que diz respeito à subjetividade dispersiva do professor de língua materna. Para a pesquisadora, o docente contemporâneo vê-se entre representações idealizadas de professor, como *intelectual*, *autoridade*, *lutador* e *idealista*; e representações pós-modernas, tais quais um *fantoche* submetido às regras do sistema educacional, um *sujeito desvalorizado* socialmente, um mero *informador*, um *desatualizado* diante das novas tecnologias.

4 QUESTÕES DE PORTUGUÊS EM CONCURSOS PÚBLICOS

4.1 Concursos Públicos como formadores de opinião

Na tese de doutorado intitulada “A Sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical”, Britto (1997) argumenta que existem três principais formadores de opinião sobre o ensino de língua na escola, a saber: a mídia, o livro didático e os vestibulares, termo que apropriamos, para a atualidade, como exames nacionais de seleção ao ensino superior. Ou seja, para o linguista, essa tríade de agentes ajuda a consolidar, no senso comum, uma visão de linguagem e do ensino de português calcada na norma-padrão da língua, desconsiderando a validade de outras variedades. Mais recentemente, Seganfredo (2006) revisita a tese de Britto (1997) e insere um quarto elemento formador de opinião: os concursos públicos. Para ela, os

concursos públicos, por meio de questões puramente gramaticais, focadas em regência verbal e classificação morfológica, perpetuam o normativismo linguístico.

Esse papel de regulação dos exames para o ensino superior e concursos fica muito evidente quando uma considerável parcela professores de português, ao ser questionada sobre o porquê de ainda manter um ensino tradicional calcado na gramática normativa, responde que faz isso porque os vestibulares e concursos públicos ainda cobram essa abordagem, de modo que negar esse ensino para os alunos seria negar a possibilidade de eles ascenderem socialmente por meio dos certames. Essa visão coincide com a crença de que o domínio da norma-padrão é condição *sine qua non* para o expressar-se bem e para obter sucesso pessoal e profissional, discutida por Bagno (2015). A consequência dessas perspectivas, segundo Britto (1997, p.104), é a manutenção de um círculo vicioso: “[...] a escola ensina assim porque a sociedade exige - e a sociedade exige porque a escola exige assim”.

Entretanto, Irandé Antunes (2003; 2007) explica que essa justificativa já não pode ser generalizada, pois, de acordo com a linguista, os vestibulares e concursos sérios abandonaram questões de mero reconhecimento de nomenclaturas e têm dado prioridade aos critérios de textualidade e às questões semânticas. Um exemplo muito evidente disso é a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma avaliação repleta de textos de diferentes gêneros textuais e que exige do estudante, basicamente, capacidade interpretativa, uma visão crítica de mundo, o domínio das características de alguns gêneros textuais e a apreensão dos efeitos de sentido decorrentes do uso de determinadas palavras e expressões. São escassas e, até inexistentes, questões de pura classificação gramatical. Até mesmo os concursos para ingresso na carreira militar, considerados mais “gramatiquinhos”, vêm mudando sua forma de abordagem: basta olharmos, por exemplo, uma prova de dez anos atrás para ingresso em qualquer escola militar e uma prova deste ano para notar diferenças.

E quanto aos concursos públicos destinados à seleção de professores de Língua Portuguesa? Será que, como sinaliza Irandé Antunes, as provas de português realmente abandonaram aquele viés puramente metalinguístico? Ou será que elas ainda se mantêm como agentes do normativismo? Tentaremos responder a essas questões com base na análise a seguir.

4.2 Metodologia

Nosso trabalho busca investigar a identidade vinculada aos professores de português a partir do saber formal exigido desses profissionais em provas de concursos públicos. Para isso,

selecionamos 10 provas destinadas a professores de Língua Portuguesa, elaboradas pela banca *Instituto Consulplan*, ou *Consulplan*¹⁸. A seleção foi feita por meio do *site PCI Concursos* (<https://www.pciconcursos.com.br/provas/professor-lingua-portuguesa>), o qual fornece inúmeras provas separadas por cargo e por banca organizadora. Priorizamos uma amostra de cerca de 15 anos de diferença, entre 2010 e 2025, e, nesse intervalo, conseguimos acesso aos exames de 2010 (1), 2011 (1), 2015 (1), 2016 (1), 2021(1), 2022 (1), 2023 (1), 2024 (2) e 2025 (1)¹⁹.

Separamos 130 questões da área de “Conhecimentos Específicos”, também chamada de “Conhecimentos do Cargo”. Algumas delas, a depender do edital, traziam questões mais práticas sobre o ensino de português, como perguntas sobre as metodologias para o ensino de português, os tipos de gramática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, em nossa investigação, analisamos apenas 102 questões de literatura e de análise textual e linguística, ou seja, questões do que Tardif (2014) chama “saber disciplinar”: “[...]. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. [...]” (Tardif, 2014, p.38).

Com esses dados em mãos, buscamos categorizar o conteúdo abordado em cada uma das questões, tomando como base os procedimentos adotados por Batista e Silva (2025) no artigo intitulado “Conhecimentos linguísticos explorados em provas de concursos públicos:

¹⁸ A opção por essa banca deve-se ao fato de ela ter sido a organizadora do último concurso para a Secretaria de Educação do Estado de Minas (SEE-MG/2025), concurso de grande relevância estadual para docentes.

¹⁹ Disponível em:

2010:<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-de-lingua-portuguesa-prefeitura-sao-leopoldo-rs-consulplan-2010> . Acesso em: jun.2026.

2011:<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-lingua-portuguesa-prefeitura-santo-antonio-do-descoberto-go-consulplan-2011> . Acesso em: jun.2026.

2015:<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-de-lingua-portuguesa-prefeitura-patos-de-minas-mg-consulplan-2015> . Acesso em: jun.2026.

2016:<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-pb-lingua-portuguesa-prefeitura-imigrantes-es-consulplan-2016> . Acesso em: jun.2026.

2021:<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/area-de-conhecimento-lingua-portuguesa-seed-pr-instituto-consulplan-2021> . Acesso em: jun.2026.

2022:<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-de-lingua-portuguesa-prefeitura-linhares-es-instituto-consulplan-2022> . Acesso em: jun.2026.

2023:<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-pb-lingua-portuguesa-prefeitura-santa-maria-de-jetiba-es-instituto-consulplan-2023> . Acesso em: jun.2026.

2024.1:<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/peb-ii-lingua-portuguesa-prefeitura-santa-fe-do-sul-sp-instituto-consulplan-2024> . Acesso em: jun.2026.

2024.2:<https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-regente-ii-lingua-portuguesa-prefeitura-sao-joao-nepomuceno-mg-instituto-consulplan-2024> . Acesso em: jun.2026.

2025: a versão digital da prova ainda não foi disponibilizada no *site* oficial da banca.

conteúdos e níveis de análise privilegiados”. Nele, os autores fizeram ampla quantificação do conteúdo e do nível de análise abordado em questões das bancas FCC, Cebraspe e FGV, por exemplo: acentuação gráfica - nível fonológico. Aqui, porém, nós buscamos quantificar apenas os conteúdos escolares de língua portuguesa mais recorrentes. A partir disso, discutimos as implicações dessa abordagem para a construção da subjetividade docente. Trata-se, pois, de uma pesquisa quantitativa e qualitativa. Ressaltamos que os resultados não podem ser generalizados para todos os concursos públicos, uma vez que apenas uma empresa foi analisada.

4.3 Análise das questões selecionadas

Dentro do *corpus* das questões de Conhecimentos Específicos, priorizamos o estudo das questões de literatura e análises linguística e textual, totalizando 102 questões. Destas, contabilizamos apenas 93 questões na tabela e no gráfico. Isso ocorre porque as demais questões cobravam conteúdos pouco recorrentes, aparecendo apenas uma única vez em toda a análise. Esses conteúdos foram os seguintes: diferença entre fato e opinião; denotação e conotação; separação silábica; dígrafo; vozes verbais; transitividade e regência verbais; homonímia e paronímia; regência e classificação das orações subordinadas.

Inicialmente, identificamos o conteúdo de cada uma das questões, para, em seguida, quantificá-las. Algumas questões contemplavam mais de um conteúdo e isso foi contabilizado separadamente. A tabela a seguir mostra a relação entre conteúdo e número de questões. O conteúdo mais recorrente é o de Interpretação de Textos (19 questões); seguido dos conteúdos de Coesão e Escolas Literárias.

Tabela 1 - Relação de Número de Questões por conteúdo

NÚMERO DE QUESTÕES X CONTEÚDO	
CONTEÚDO	NÚMERO DE QUESTÕES
Interpretação de textos	19
Coesão	16
Escolas literárias	9
Figuras de Linguagem	8
Tipos e Gêneros textuais	8
Funções da linguagem	7
Termos da oração	7

Classes de Palavras	6
Recursos expressivos e estilísticos	6
Significação das palavras	5
Variação Linguística	4
Classificação das Orações	4
Crase	3
Acentuação Gráfica	3
Reescrita de Frases	3
Pontuação	2
Flexão Verbal	2

Fonte: própria autora.

Para contemplar a distribuição desses conteúdos de forma diacrônica, elaboramos também a tabela a seguir, que traz uma apresentação detalhada do número de questões por conteúdo e por prova. Em vermelho, colocamos o conteúdo mais recorrente em determinada prova. Aquelas provas que não possuem destaque em vermelho são provas cuja quantidade de questões por conteúdo empatou.

Tabela 2 - Relação de Número de Questões por conteúdo por ano de realização da prova

NÚMERO DE QUESTÕES X CONTEÚDO X ANO										
	2010	2011	2015	2016	2021	2022	2023	2024.1	2024.2	2025
Interpretação de textos	1	2			8	1		1	2	4
Figuras de Linguagem		1	1	1	2	1			1	1
Termos da oração			1	2	2					2
Funções da linguagem			1	1	2			1	1	1
Coesão	2	1	1	2	4		2		2	2
Tipos e Gêneros textuais	1			1	3	2			1	
Recursos expressivos			1	1	3					1

e estilísticos										
Variação Linguística			1			1	1	1		
Pontuação			1	1						
Crase				1		1				1
Reescrita de Frases	1				1					1
Classificação das Orações	1	1			1			1		
Classes de Palavras		1	1	2			1			1
Acentuação Gráfica			1	1						1
Significação das palavras			1	2			1		1	
Escolas literárias					4	1	1	2		1
Flexão Verbal		1			1					
TOTAL	6	7	10	15	31	7	6	6	8	16

Fonte: própria autora.

Contrariando nossa crença inicial, essa tabela evidencia que, ao longo dos anos, não houve grandes alterações entre os conteúdos mais recorrentes, prevalecendo, quase sempre, questões de interpretação de texto, coesão, gêneros textuais e escolas literárias. Ou seja, não é possível afirmar que houve uma mudança significativa de abordagem linguística ao longo do período analisado (2010-2025), especialmente no que diz respeito às avaliações da empresa Consulplan.

A partir dessa quantificação, iniciamos a análise qualitativa das questões, identificando elementos positivos e negativos nas provas selecionadas. Como vimos, em avaliações de todos os anos selecionados, a maioria das questões volta-se para a interpretação textual, isto é, são perguntas que só podem ser respondidas mediante leitura e entendimento do texto proposto, como aquelas relativas ao tema do texto, à sequência de ações das personagens, à tese do autor. Além disso, a maior parte das perguntas partem sempre de trechos do texto em análise para cobrar determinado aspecto linguístico, são raras aquelas que partem de frases inventadas e descontextualizadas. Se, por um lado, isso se aproxima da ideia de texto como unidade de

ensino, defendida anteriormente, por outro é comum, nessas questões, a perda do potencial temático do texto em detrimento da sua fragmentação em frases curtas para aplicação da nomenclatura gramatical, o que ainda é comum nas provas analisadas.

Figura 2 - Questão sobre classe de palavras (2011)

28) Quanto à classe gramatical das palavras sublinhadas, tem-se a correspondência correta em:

- A) *“De repente, um livrinho chama por mim.”* (3º§) – locução prepositiva
- B) *“E diz isso pelo desenho da capa...”* (3º§) – pronome possessivo
- C) *“Tomo-o nas mãos...”* (5º§) – pronome pessoal do caso reto
- D) *“... mas o que ele nos transmite...”* (6º§) – artigo
- E) *“... ao perceber que já não estará...”* (7º§) – advérbio

Fonte: pciconcursos.com.br²⁰

Figura 3 - Questão sobre classe de palavras (2016)

38

Assinale a alternativa em que a função sintática exercida pelos termos em destaque está corretamente indicada.

- A) *“Não diz a história se o religioso deixou de sê-lo...”* (11º§) – Sujeito
- B) *“Fulminado pela visão, caiu de joelhos e chorou...”* (9º§) – Objeto indireto
- C) *“Os meus olhos a fitavam, assombrados...”* (4º§) – Complemento nominal
- D) *“... e baixei os olhos humildemente, indigno de merecê-la...”* (6º§) – Adjunto adnominal

Fonte: pciconcursos.com.br²¹

Como podemos notar neste exemplo, não se trata da observância dos fenômenos linguísticos em sua realização textual, mas sim do uso dos textos como pretexto para a abordagem da análise morfossintática tradicional, com perguntas sobre classes de palavras, termos da oração e classificação das orações. Isso é particularmente mais problemático quando se trata de textos literários, os quais constituem a maior parte dos textos das provas. São poemas, trechos de romances e crônicas. Evidentemente, é aspecto positivo ver que a banca não deixa de lado o texto literário, mas, muitas vezes, o que se nota é que ele só serve de base para abordar as figuras de linguagem, o foco narrativo e as características das escolas literárias. Nesses casos, toda a literariedade do texto, todo o trabalho estético do autor para escrevê-lo acabam por ter sentido esvaziado.

²⁰ Prova da Prefeitura Municipal de Santo Antônio do Descoberto (GO) - 2011. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/organizadoras/instituto-consulplan> . Acesso em: abr.2026.

²¹ Prova da Prefeitura Municipal de Venda Nova do Imigrante (ES) - 2016. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/organizadoras/instituto-consulplan> . Acesso em: abr.2026.

Figura 4 - Questão sobre Escolas Literárias

Questão 30

[...]

E Cordulina, botando a vergonha de lado, com o Duquinha no quadril – que as privações tinham desensinado de andar, e agora mal engatinhava – dirigia-se às casas, pedindo um leitinho para dar ao filho, um restinho de farinha ou de goma pra fazer uma papa...

A pobre da burra, que vinham sustentando Deus sabe como, com casca de pau e sabugos de monturo, foi emagrecendo, descarnando, até ficar uma dura armação de ossos, envolvida num couro sujo, esburacado de vermelho.

Chico Bento julgou melhor trocá-la por qualquer cinco mil réis, do que ser forçado a abandoná-la por aí, meio morta, em algum pedaço de caminho.

(QUEIROZ, Rachel de. *O Quinze*. 33. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984. Fragmento.)

Escritores como Rachel de Queiroz optaram por retratar as misérias humanas, principalmente, no sertão do Nordeste, conforme observado no fragmento anterior. O referido grupo pode ser reconhecido como autores pertencentes à:

- A) Geração pós-moderna.
- B) Literatura contemporânea.
- C) 1ª Geração do Modernismo Brasileiro.
- D) 2ª Geração do Modernismo Brasileiro.

Fonte: pciconcursos.com.br²²

Em outros casos, as perguntas voltam-se para a classificação do texto em análise quanto à tipologia ou ao gênero. A maioria das questões desse tipo cobram apenas as características do tipo textual narrativo, sobretudo o foco narrativo, negligenciando a abordagem de outros tipos e gêneros textuais. Aliás, em todas as dez provas analisadas, identificamos apenas duas questões sobre outros gêneros, sendo uma sobre o gênero campanha e outra sobre o gênero pastiche, a qual parte de um texto literário.

Figura 5 - Questão sobre gêneros textuais (2024)

Questão 38

Haicai tirado de uma falsa lira de Gonzaga

Quis gravar "Amor"
No tronco de um velho freixo:
"Marília" escrevi.

(BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 20 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.)

Assinale a afirmativa que corretamente explicita o conceito de pastiche, utilizado no "Haicai tirado de uma falsa lira de Gonzaga".

- A) Paródia, suave que mistura crítica e homenagem ao texto original.
- B) Imitação de estilos de outros textos, sem o viés crítico que a paródia possui.
- C) Recriação de textos antigos, com a finalidade de criticar a sociedade contemporânea.
- D) Estilo de escrita, que busca criar um efeito cômico exagerado em relação ao texto original.

Fonte: pciconcursos.com.br²³

²² Prova da Secretaria de Educação e Esporte do Paraná (2021). Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/organizadoras/instituto-consulplan> . Acesso em: abr.2026.

²³ Prova da Prefeitura Municipal de São João Nepomuceno (MG) - 2024. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/organizadoras/instituto-consulplan> . Acesso em: abr.2026.

No tocante a esse tipo de abordagem, Britto (1997), ao analisar uma questão do vestibular da FUVEST, assevera que:

[...] a classificação de um dado texto dentro de uma tipologia formal com vista a seu entendimento e à percepção de que o texto constitui uma história, traz uma opinião ou caracteriza um objeto de mundo, é tão **irrelevante** quanto saber dizer que uma oração subordinada é concessiva ou condicional para se identificar e empregar de forma adequada uma cláusula que estipule uma concessão ou uma condição em um discurso específico. Na realidade, o falante sabe ainda mais que isto: sabe avaliar a intenção argumentativa com que este ou aquele recurso é agenciado pelo locutor na construção. (Britto, 1997, p.133, grifo nosso)

Com isso, o estudioso destaca que, mais do que saber a tipologia ou a classificação das orações, seria interessante investir em questões que explorassem os efeitos de sentido decorrentes do uso de determinados recursos expressivos, estilísticos²⁴. Essa poderia ser uma alternativa para um trabalho mais efetivo com os gêneros textuais e a literatura a partir dos textos dados. Vale destacar também a necessidade de dar mais espaço nas provas aos textos multimodais, ou seja, aqueles que mobilizam variadas linguagens, como tirinhas, cartuns e charges. Ribeiro e Coscarelli (2023) reforçam essa questão, sinalizando justamente a importância dos multiletramentos na sala de aula numa era dominada pelas plataformas digitais. Observamos apenas uma pergunta sobre um gênero multimodal, que é a campanha.

Outro aspecto negativo é a escassez de perguntas sobre variação linguística. As únicas questões que tocam nesse assunto são aquelas sobre variação de registro, ou seja, sobre os registros mais formal ou menos formal da língua. O parâmetro da formalidade é sempre a norma culta escrita da língua, e o parâmetro da informalidade é geralmente a língua falada. Apesar de a Consulplan não apresentar as condenadas questões de correção para a norma culta escrita, seria interessante que ela implementasse, tomando como exemplo o vestibular da UNICAMP, tal como descrito por Britto (1997), questões sobre os usos cotidianos da linguagem, evidenciando as regularidades presentes em outras variedades e até na modalidade oral. Reconhecer isso é um dos passos para se combater o preconceito linguístico.

Figura 6 – Questão sobre variação linguística (2015)

25

“Não canse quem te quer bem. Ah, se conseguíssemos manter sob controle nosso ímpeto de apoquentar. Mas não. Uns mais, outros menos, todos passam do limite na arte de encher os tubos.” (2º§) No excerto anterior, as expressões sublinhadas

A) têm valor pejorativo.

B) pertencem à norma culta.

C) constituem erros de regência.

D) pertencem à linguagem coloquial.

²⁴ Há questões que exploram esses aspectos, mas elas poderiam estar mais presentes.

Fonte: pciconcursos.com.br²⁵

As poucas questões de semântica que aparecem, classificadas na Tabela 2 dentro do conteúdo de “significação das palavras”, são voltadas para a apreensão do significado literal das palavras no dicionário. É comum a estratégia de destacar um vocábulo do texto e pedir que o candidato marque a alternativa com um sinônimo do termo em destaque. Trata-se de enunciados bem objetivos, como este:

Figura 7 - Questão sobre significado das palavras (2016)

26

Em relação ao significado das palavras destacadas e vocábulos entre parênteses, marque V para as afirmativas verdadeiras e F para as falsas.

- () “Foi quando a neblina se *esgarçou*, translúcida,...” (2º§) – (arranhou)
- () “... no ambiente *cálido* e acolhedor do meu *tugúrio*...” (6º§) – (abrigo)
- () “Evitei olhá-la outra vez para não sucumbir ao seu *fascínio*.” (8º§) – (encanto)
- () “... tenha vislumbrado uma noite e tentado *perquirir* o seu segredo.” (8º§) – (indagar)
- () “... viu refletida uma *claridade difusa*...” (9º§) – (concisa)

A sequência está correta em

- A) F, V, F, V, F.
- B) F, V, V, V, F.
- C) V, F, V, F, V.
- D) V, F, F, V, F.

Fonte: pciconcursos.com.br²⁶

Há que se destacar, por fim, que a banca Consulplan, de forma positiva, investe com considerável regularidade em questões de coesão textual, o que vai ao encontro das propostas dos PCN e da BNCC. É uma abordagem que prioriza o valor anafórico e catafórico dos pronomes e das conjunções em detrimento da classificação formal dessas classes de palavras, ou seja, o que vale é saber o sentido que “embora” estabelece entre orações, e não saber se se trata de uma conjunção subordinativa adverbial concessiva.

²⁵ Prova da Prefeitura de Patos de Minas (MG) – 2015. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/provas/download/professor-de-lingua-portuguesa-prefeitura-patos-de-minas-mg-consulplan-2015> . Acesso em: jun.2026.

²⁶ Prova da Prefeitura Municipal de Venda Nova do Imigrante (ES) - 2016. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/organizadoras/instituto-consulplan> . Acesso em: abr.2026.

Figura 8 - Questão sobre coesão (2021)

Questão 19

A coesão sequencial é um recurso utilizado nos textos com o propósito de articular as ideias apresentadas, atribuindo sequência lógica aos enunciados. Portanto, configura-se como um elemento fundamental para a coerência do texto. No entanto, frequentemente, enunciados são construídos sem a presença desses elementos, como ocorreu nesta passagem do texto. Releia-a.

“Deve-se festejar a diversidade, não apenas suportar sua presença; torná-la laudável, não um infortúnio imposto; anunciá-la abertamente, não a tratando como hóspede indesejada.”
(5º§)

Embora não apresente elementos coesivos sequenciadores, é possível estabelecer uma relação de sentido entre as orações destacadas e as anteriores. Qual conector melhor articularia essas orações no período e qual seu valor sintático-semântico?

- A) assim / conclusão
- B) contudo / oposição
- C) para que / finalidade
- D) apesar de / concessão

Fonte: pciconcursos.com.br²⁷

Em suma, podemos notar que, apesar de algumas questões ainda se pautarem na nomenclatura gramatical, a maior parte delas volta-se para os conteúdos de interpretação de texto e coesão, o que é positivo, pois demonstra a centralidade do texto nessas provas. Por outro lado, observamos que, em consonância com a proposta da BNCC, poderia haver um investimento maior no conteúdo de tipos e gêneros textuais, indo além das características formais do tipo textual narrativo e trazendo também os gêneros textuais multimodais cabíveis. Além disso, faltam questões sobre variação linguística, com perguntas que problematizem o preconceito linguístico e explorem as diferentes variedades linguísticas do Brasil e os fatores condicionantes dessas variações. No âmbito da literatura, reconhecemos a importância da periodização literária, mas notamos a necessidade de enunciados que invistam no trabalho estético do autor do texto, como aquelas sobre o efeito de sentido decorrente do uso de determinados recursos expressivos.

Ressaltamos que a análise feita aqui não nos permitiu evidenciar uma mudança de abordagem entre os anos de 2010 a 2025, pois a distribuição de conteúdos por questões permaneceu quase a mesma. Além disso, essas dez provas não nos permitem afirmar que haja uma mudança nos discursos identitários que atravessam o professor de português na contemporaneidade, pois isso seria generalizar nossos poucos resultados.

²⁷ Prova da Secretaria de Educação e Esporte do Paraná (2021). Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/organizadoras/instituto-consulplan> . Acesso em: abr.2026.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso tratou da representação social do professor de português em provas de concursos públicos destinados à carreira docente. Diante do exposto na análise, é possível perceber que as questões de conhecimentos específicos destinadas aos professores de língua portuguesa, apesar de abordarem aspectos da nomenclatura gramatical, não preconizam apenas a gramática normativa e suas exceções. Dessa forma, vê-se que o viés prescritivista de língua ainda permanece, mas predomina uma concepção mais discursiva de língua, o que comprova nossa hipótese. Com isso, respondendo a nossas perguntas de pesquisa, podemos concluir que, por um lado, o perfil de professor de português esperado pela banca Consulplan distancia-se do protótipo de reprodutor da gramática normativa, por outro lado, apresenta aspectos que ainda são pautados em recursos metalinguísticos por vezes sem necessariamente ter utilidade imediata para o ensino, considerando que avalia pessoas que vão entrar no mercado de trabalho.

Na verdade, esses exames parecem querer selecionar um professor de português que trabalhe com textos, estimule diferentes interpretações e explore os mecanismos de coesão. Isso contraria a memória discursiva que circula na sociedade sobre o professor de português, a qual se relaciona usualmente ao protótipo de “detentor e vigilante da língua” (Biavati, 2009). Não podemos afirmar, contudo, que se espere um “agente de letramentos” (Kleiman, 2007), pois, para isso, seria preciso um trabalho mais efetivo com os diversos gêneros textuais, uma abordagem mais frequente e crítica da variação linguística, questões de análise linguística mais contextualizadas e perguntas que explorassem os sentidos decorrentes do uso de determinados recursos expressivos e estilísticos nos textos. Sendo assim, as provas analisadas ainda não refletem o perfil de profissional “ideal” para o ensino de língua materna.

Em resumo, podemos dizer que, nesse caso, se o professor não é mais um reprodutor da gramática normativa, ele também ainda não é um agente de letramento(s), o que caracterizaria de certo modo um perfil ideal de professor. Para isso, é preciso uma mudança conjunta nos discursos dos livros didáticos, da mídia, dos exames com perfil do ENEM e dos demais concursos públicos sobre língua e identidade do professor de português. Mudando-se os discursos, mudam-se as práticas sociais dos sujeitos em sala de aula, as quais passam a ser mais alinhadas às propostas dos PCN e da BNCC. Somente dessa forma é possível desenvolver um trabalho diferenciado com gêneros textuais, preconizar a leitura do texto literário em sala de aula, promover a reflexão linguística e problematizar os efeitos sociais da variação linguística.

Há ainda muito trabalho a ser feito, mas podemos ter certeza de que milhares de professores de português pelo Brasil já estão rompendo antigos padrões e realizando propostas incríveis na sala de aula.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BATISTA, Lucielma de Oliveira; SILVA, Francisco Eduardo da. Conhecimentos linguísticos explorados em provas de concursos públicos: conteúdos e níveis de análise privilegiados. **Letras**. Santa Maria, n.1, 2025. Dossiê especial. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/issue/view/2914> . Acesso em: 23 ago. 2025.

BIAVATI, Nádia Dolores Fernandes. **Entre o fato e a regra: Unidade e fragmentação na constituição da identidade e representação de valores e práticas do professor-mosaico**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BOTELHO, Laura Silveira. Ensino de língua portuguesa em uma perspectiva discursiva. In: GARCIA-REIS, Andreia Rezende; BOTELHO, Laura Silveira; MAGALHÃES, Tânia Guedes (orgs.). **Leitura e escrita de textos instrucionais**. Pipa Comunicação: Recife, 2017. Disponível em: <https://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/textos-instrucionais/>. Acesso em: mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: mar. 2026.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A Sombra do Caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/115066> . Acesso em: mar. 2026.

CORACINI, Maria José. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, p.132-161, jan./jun.2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v23n1/1982-9949-reflex-23-1-00132.pdf> . Acesso em: mar.2026.

CORACINI, Maria José. Subjetividade e Identidade do Professor de Português (LM). **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n.36, p.147-158, jul./dez.2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639319/6913> . Acesso em: mar.2026.

DECORANDO A LEI SECA. Banca Consulplan: perfil, estilo de prova e como se preparar. Disponível em: <https://blog.decorandoaleiseca.com.br/perfil-banca-consulplan/> . Acesso em: fev. 2025.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2015, p. 75-92. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000400075&script=sci_abstract . Acesso em: jul.2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. 2ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587> . Acesso em: mar.2026.

JERÔNIMO, Dulcinéia Silva; BIAVATI, Nádia Dolores Fernandes. Avaliação justa e democrática ou saber legitimado como punição? A avaliação pelo olhar da ADF. **Fólio – Revista de Letras**. Vitória da Conquista, v.12, n.1, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6566> . Acesso em: mar. 2026.

KLEIMAN, Angela B. Professores e Agentes de Letramento: Identidade e Posicionamento Social. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v.8, p.409-424. Disponível em: https://revistas.usp.br/flp/pt_BR/article/view/59763 . Acesso em: mar.2026.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de Produção Textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2008. Primeira parte, p.51-142.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes Editores, 2003.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PCI CONCURSOS. Instituto Consulplan: Concursos Realizados. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/organizadoras/instituto-consulplan> . Acesso em: mai.2026.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, v.11,n.9,p.16-29, 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/l/article/view/19709/21773> . Acesso em: mar.2026.

PORTOLOMEOS, Andrea; NEPOMUCENO, Susana Vieira Rismo. O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas e desafios a partir da BNCC. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 4–20, 2022. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v35i1p4-20. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185083>.. Acesso em: mar.2026.

POSSENTI, Sírio. Perfil de Professor. **Linguasagem**. São Carlos, v.1, n.1, p. 1-6, out/nov. 2008. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/537> . Acesso em: mar.2026.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Linguística Aplicada e Ensino de Língua Materna. In: RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística Aplicada: ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2023. Cap. 1, p.13-23.

SEGANFREDO, Eveli. Concursos Públicos como agentes do normativismo e de uma política linguística no Brasil. **Calidoscópio**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, vol. 4, n. 1, pp. 27-38, janeiro-abril, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5715/571561914004.pdf> . Acesso em: mar.2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. 15 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p.155-178.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Concursos públicos para professores pouco medem habilidade de dar aula, aponta estudo. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/estudo-concursos-publicos-para-professores/> . Acesso em: fev. 2026.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UFSJ. Brian Street: "Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem". Entrevista de 2010. Disponível em: https://ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=1951 . Acesso em: jun.2026.

VIEIRA, Gabriela Caroline da Silva. **Metodologias de ensino de Língua Portuguesa: contribuições da Linguística Aplicada**. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2025. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/colet/TCC_Gabriela.pdf . Acesso em: abr.2026.