

# A COMPREENSÃO DE TEXTO EM PROVAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONCURSOS PÚBLICOS

CLEIDSON JACINTO DE FREITAS

**A COMPREENSÃO  
DE TEXTO EM PROVAS  
DE LÍNGUA PORTUGUESA  
EM CONCURSOS PÚBLICOS**

**A COMPREENSÃO  
DE TEXTO EM PROVAS  
DE LÍNGUA PORTUGUESA  
EM CONCURSOS PÚBLICOS**

**CLEIDSON JACINTO DE FREITAS**

Editora  
Universitária  UFPE

RECIFE | 2013

## Universidade Federal de Pernambuco

**Reitor:** Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado.

**Vice-Reitor:** Prof. Sílvio Romero Marques.

**Diretora da Editora UFPE:** Prof<sup>a</sup> Maria José de Matos Luna.

EDITORA ASSOCIADA À



### Comissão Editorial

**Presidente:** Prof<sup>a</sup> Maria José de Matos Luna.

**Titulares:** Ana Maria de Barros, Alberto Galvão de Moura Filho, Alice Mirian Happ Botler, Antonio Motta, Helena Lúcia Augusto Chaves, Liana Cristina da Costa Cirne Lins, Ricardo Bastos Cavalcante Prudêncio, Rogélia Herculano Pinto, Rogério Luiz Covalski, Sônia Souza Melo Cavalcanti de Albuquerque, Vera Lúcia Menezes Lima.

**Suplentes:** Alexsandro da Silva, Arnaldo Manoel Pereira Carneiro, Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Eduardo Antônio Guimarães Tavares, Ester Calland de Souza Rosa, Geraldo Antônio Simões Galindo, Maria do Carmo de Barros Pimentel, Marlos de Barros Pessoa, Raul da Mota Silveira Neto, Sílvia Helena Lima Schwamborn, Suzana Cavani Rosas.

**Editores Executivos:** Afonso Henrique Sobreira de Oliveira e Suzana Cavani Rosas.

**Capa e finalização:** Ildembergue Leite.

**Projeto gráfico:** Gilberto Santos.

**Revisão:** Cleidson Jacinto de Freitas.

**Impressão e acabamento:** Editora Universitária da UFPE.

### Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

---

F866c	Freitas, Cleidson Jacinto de. A compreensão de texto em provas de língua portuguesa em concursos públicos/ Cleidson Jacinto de. – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2013. 157 p. : il.  Originalmente apresentada como dissertação do autor (mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2011). Inclui bibliografia ISBN 978-85-415-0218-4 (broch.)  1. Linguística. 2. Língua portuguesa – Análise do discurso. 3. Serviço público – Concursos. 4. Leitura. 5. Compreensão na leitura. 6. Tipologia (Linguística). I. Título.	
410	CDD (23.ed.)	UFPE (BC2013-061)

---

Para minha filha Yolanda, que é meu reinventar diário da vida,  
minha fonte inesgotável de felicidade!

*“... eternamente Yolanda!”*

## **INTERPRETAÇÃO DE TEXTO EM CONCURSOS: MUITA COPIAÇÃO E POUCA COMPREENSÃO**

O livro que ora se encontra em suas mãos é resultado de uma densa e cuidadosa investigação linguística, desenvolvida no seio do Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de Mestrado, pelo professor e pesquisador, Cleidson Freitas. Profissional dedicado à educação e à preparação de candidatos para concursos públicos há mais de uma década, “Jambo”, como é mais conhecido entre seus alunos e colegas de magistério, empreendeu uma grande investigação para descortinar as coxias nas quais se maquiavam os critérios de elaboração de questões de interpretação das bancas de concurso.

Como sabemos, o crescimento do Brasil nos últimos 15 anos tem exigido uma quantidade cada vez maior de recursos humanos capacitados para gerenciar as riquezas naturais, as engrenagens infraestruturais e os poderes jurídico-legislativos brasileiros. A forma mais justa e democrática de fazer ingressar pessoas nos órgãos da administração pública é por meio de concurso, como reza a nossa Constituição.

Assim, o volume de processos seletivos para a escolha daqueles que vão ocupar postos vitalícios no governo tem aumentado a olhos vistos. Estima-se que 12 milhões de pessoas estudem com afincos

para conquistarem uma das tão cobiçadas vagas que lhes garantirão um futuro profissional estável e uma remuneração razoável. Como a concorrência é imensa, cada informação a mais se torna uma vantagem competitiva determinante para o candidato se destacar em relação aos outros. Conhecimentos do idioma pátrio são por demais relevantes em todos os certames em que estão em jogo empregos permanentes. Não há um só processo seletivo em que o Português com interpretação de textos não seja matéria obrigatória.

Experimentado na arte de ensinar a Língua Portuguesa a concurseiros de todo o Brasil, por meio de aulas presenciais e também on-line, intrigava o pesquisador analisar as provas com seus alunos e constatar, via de regra, a exigência apenas da percepção superficial das informações distribuídas nos enunciados ou a cobrança da mera decodificação do sentido denotativo das palavras. Inquietava-o verificar que eram somente esses os critérios que balizavam os elaboradores dos testes às vagas no serviço público, considerando-os suficientes para medir a capacidade dos candidatos de calcular os efeitos de sentidos dos vocábulos e expressões que povoam os textos.

Ao longo de dois anos, Jambo estudou quase três centenas de questões que envolviam itens de gramática e de compreensão em provas recentes dos quatro maiores institutos de seleção de candidatos do Brasil, a saber: Fundação Carlos Chagas, Fundação Cesgranrio, Cespe/UNB e ESAF. Para debruçar-se criteriosamente sobre as questões, *corpora* de sua investigação, o autor valeu-se de teorias linguísticas modernas e arrojadas para iluminar suas análises.

Como resultado, o pesquisador conseguiu confirmar sua hipótese de trabalho, segundo a qual “as bancas de concurso cobram, nas questões de interpretação, processos de compreensão superficiais como cópia, decodificação lexical e sintática”. Como se não bastasse,

ele detectou também que, nas questões de interpretação analisadas, quase não havia compatibilidade entre o grau de compreensão exigido pelas perguntas com o cargo a que a vaga se destinava.

Concebendo a atividade de compreensão da linguagem como uma ação fundamentalmente inferencial, uma coconstrução de significação e, sobretudo, como uma negociação de sentidos entre sujeitos falante/autor e ouvinte/leitor, mediados por um texto, Freitas constatou a predominância da abordagem estruturalista no embasamento teórico que orientava a elaboração de tais questões. De um total de 286 itens investigados entre provas de Língua Portuguesa, 123 deles não apresentaram qualquer relação com o texto do qual as questões deveriam derivar, frequência que pareceu ao pesquisador sobretudo elevada.

Ao avaliar acuradamente as questões, Jambo enxergou em seu *corpus* diferentes tipos de perguntas, para as quais criou uma “tipologia” com quatro modelos diferentes de questões que assim as categorizou: *objetiva*, *global*, *inferencial* e *inferencial de construção*. Os dados qualiquantitativos levaram o pesquisador a concluir que os elaboradores dos principais institutos responsáveis por concursos no Brasil cobram do candidato a capacidade de compreender um texto como se testassem astúcia para “pular armadilhas” supostamente escondidas nos textos.

Por fim, o autor ousadamente sugere aos membros das bancas de elaboração de provas de concurso que explorem mais as habilidades realmente inferenciais do candidato e diminuam a quantidade de questões ditas objetivas que avaliam somente a compreensão epidérmica do texto.

Caro leitor, se você já fez concurso e não passou por causa das perguntas de interpretação mal formuladas, que lhe cobravam apenas

a identificação de informações facilmente encontráveis na superfície textual, subestimando, assim, sua inteligência, as refinadas análises contidas nesta obra expõem as razões que explicam este problema. Conferi-las vale a pena.

*Antonio Carlos Xavier\**

Recife, outono de 2013

---

\* Doutor em Linguística pela Universidade de Campinas, é pós-doutorando em Retórica Digital no Laboratório Paragraphe do Departamento de Hipermídia e Comunicação da Universidade Paris-VIII, França e Professor do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE.

## INTRODUÇÃO

Tendo em vista fomentar os estudos sobre a atividade de compreensão nos concursos, surge, então, a ideia deste livro, que busca identificar o conceito de compreensão subjacente a cada uma das bancas de concurso analisadas. É também propósito deste trabalho observar o tratamento dado à multiplicidade de visões diante de questões que exigem, em alguns casos, apenas uma visão, a do elaborador da questão, elemento acrescido na relação leitor-autor-texto.

Neste livro, investigam-se as atividades de compreensão de texto em provas de concursos públicos relacionando-as com os gêneros textuais e com tipologias de perguntas. Essa investigação pretendeu também, fornecer indícios para observar se os exercícios de compreensão textual nos concursos se constituem efetivamente em atividade de compreensão ou realizam outras atividades como cópia, decodificação lexical e sintática ou outros exercícios tradicionalmente intitulados de compreensão, mas que, na verdade, com ela, têm pouca relação.

Nossa pesquisa defende, assim como Marcuschi (2008, p. 230) que “(...) *compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo, um modo*

*de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e sociedade.” Em virtude disso, este estudo considera a compreensão textual enquanto leitura da realidade, leitura do mundo, ou seja, uma atividade bastante complexa, em geral de cunho ideológico e nunca isenta de equívocos.*

Esta obra torna-se relevante, uma vez que investiga qual seria o conceito de compreensão que guiaria a elaboração das questões de compreensão nas provas de concurso. Assim, este estudo possibilitará um novo olhar sobre as bancas examinadoras que, em alguns casos, parecem não ter uma noção clara e adequada nem de língua, nem de texto, nem de compreensão.

Dessa forma, torna-se bastante importante também considerar se a atividade de compreensão na prova de concurso público constitui um fim em si mesmo ou se funciona como uma avaliação adequada para o cargo a que irá se submeter o candidato. Em uma análise breve, é possível perceber que os gêneros bem como a temática escolhidos parece não guardarem uma relação direta com o exercício da profissão. Um exemplo disso retirado de nosso *corpus* de análise mostra que na seleção pública para o cargo de Estatístico da Petrobras, só havia na prova de Língua Portuguesa um gênero textual para as trinta questões da prova – um artigo de opinião, certamente um bom gênero para se avaliar a compreensão de textos. Mas, esperasse que um estatístico lide muito mais com outros gêneros, que sequer figuraram na prova, tais como gráfico, tabela e mapa.

Bancas formadas em instituições educacionais renomadas como CESPE<sup>1</sup>, FCC<sup>2</sup>, Cesgranrio<sup>3</sup> e ESAF<sup>4</sup> gozam de prestígio nacional em termos de concursos públicos nos níveis fundamental, médio e superior. Milhares de pessoas se submetem a provas de Língua Portuguesa elaboradas por essas instituições, entretanto ainda pouco se investiga acerca do tratamento dado à compreensão textual dessas provas<sup>5</sup>, fato que corrobora a necessidade deste trabalho.

Para contribuir com os estudos já existentes sobre compreensão de texto, provas das instituições educacionais supracitadas realizadas no período de 2009 a 2010 foram investigadas neste trabalho também quanto à tipologia das questões por elas utilizadas, buscando identificar, entre outros aspectos, se a prova dá maior importância à compreensão da questão do que a compreensão do próprio texto.

As bancas de concurso, em geral, não são acompanhadas cientificamente em relação à qualidade e à proficiência do propósito do trabalho delas, no caso, a elaboração de uma prova que venha a selecionar os candidatos mais aptos a ocupar determinados cargos públicos. Em função disso, ficamos a indagar se tais provas são

---

<sup>1</sup> Centro de Seleção e de Promoção de Eventos – órgão que integra a Fundação Universidade de Brasília e realiza concursos públicos e concursos vestibulares.

<sup>2</sup> Fundação Carlos Chagas – instituição privada sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de exames vestibulares e concursos de seleção de profissionais para entidades privadas e públicas.

<sup>3</sup> Fundação Cesgranrio – fundação engajada em pesquisas acadêmicas, socioeconômicas e culturais, além de projetos de apoio às escolas de Ensino Fundamental e Médio e no aperfeiçoamento de seus respectivos programas.

<sup>4</sup> Escola de Administração Fazendária – órgão integrante da estrutura do Ministério da Fazenda, subordinado ao Ministro de Estado da Fazenda, destaca-se na realização de concursos públicos.

<sup>5</sup> Em pesquisa no site da Capes, não identificamos nenhum trabalho de Linguística sobre compreensão de textos em provas de concursos públicos.

elaboradas de modo a avaliar efetiva e eficazmente a competência dos candidatos a um emprego público, “sonho de consumo” de milhões de brasileiros, que já ganharam até nome: concurseiros. Como qualquer espécie de avaliação obrigatoriamente tem que ser mediada pela língua, é de se esperar que a prova de Língua Portuguesa, especialmente em concursos públicos, seja uma forma privilegiada de avaliar o conhecimento linguístico das pessoas, bem como capacidades intelectuais.

Na tradição brasileira, muito mais que um instrumento de seleção, as provas de concurso público vêm, nos últimos 10 anos, norteando diretrizes no mercado educacional, bastante fomentado por cursinhos para concursos, indústria cada vez mais em evidência e que reverbera aos milhares de alunos as concepções e as posturas teóricas vistas nas provas. Apostilas, livros, cursos on-line são vendidos comercializados em um ritmo muito superior ao dos vestibulares que, devido à maior abertura de vagas e universidades, diminuiu consideravelmente seu poder de influência no mercado educacional. É claro que em todo esse material se encontram facilmente concepções de língua, de texto e de compreensão consoante são apresentadas nas provas.

Portanto, nesta pesquisa, é traçado como objetivo geral realizar, com base em uma concepção de língua enquanto prática sociointerativa de natureza cognitiva e histórica, uma análise da atividade de compreensão de textos nos concursos públicos, por meio de provas elaboradas por quatro das mais requisitadas bancas examinadoras de concurso do Brasil: Fundação Carlos Chagas, Fundação Cesgranrio, ESAF e CESPE/UnB. Em outras palavras, pretende-se, a partir da análise de provas de Língua Portuguesa dessas bancas em concursos de nível médio e superior, coletar dados, refletir

sobre suas abordagens mais significativas e sugerir caminhos para tornar tais instrumentos de seleção para ingresso no serviço público ferramentas mais eficientes e justas no que concerne à escolha dos candidatos mais bem preparados para assumir funções do serviço público que demandem esforços cognitivos complexos.

Assim, em relação aos objetivos específicos desta pesquisa, foi proposto:

- Observar se os exercícios de compreensão textual nos concursos se constituem efetivamente em atividades de compreensão;
- Identificar quais noções de língua, texto e compreensão subjazem às questões das provas;
- Descrever a tipologia das questões de compreensão encontradas nas provas;
- Apontar os problemas derivados de tais questões;

Esperamos que em curto tempo, os resultados obtidos neste trabalho de pesquisa possam contribuir para uma reflexão sobre os exercícios de compreensão textual mais adequados a serem feitos na escola e, conseqüentemente, sobre o modo de elaborar tais questões por algumas bancas de concursos públicos brasileiros. O intuito maior deste trabalho é sinalizar sobre o tratamento da compreensão de textos nas provas de concursos mencionadas a fim de que elas, de fato, possam rever posturas teóricas e propor questões de compreensão que selecionem os candidatos verdadeiramente aptos a ocupar os cargos públicos a que concorrem.

# 1. BASES CONCEITUAIS PARA O ESTUDO DA COMPREENSÃO DE TEXTO

Este capítulo tem como objetivo esclarecer as noções de língua, texto e compreensão de texto, que são fundamentos teóricos de nossa abordagem acerca das questões de compreensão de texto em provas de língua portuguesa. Os conceitos aqui a serem explicitados guiaram nossa análise dos dados.

## 1.1 NOÇÃO DE LÍNGUA

É fundamental apresentar com que noção de língua se trabalha, quando se opera com categorias tais como texto e compreensão, pois disto dependerão muitas das posições adotadas ao longo da análise.

É preciso, então, reconhecer diferentes conceitos de língua e analisá-los e eleger o mais adequado para o trabalho com provas de Língua Portuguesa em concursos públicos.

A língua pode ser vista de vários ângulos teóricos. Marcuschi (2008, p.59) reúne princípios teóricos que permitem categorizar uma noção de língua em quatro perspectivas, a saber:

### **a) Perspectiva formalista – Língua como forma ou estrutura:**

A língua é nessa ótica vista como uma estrutura hierarquicamente organizada em três níveis: fonológico, gramatical (morfológico e sintático) e semântico. É estudada em suas propriedades estruturais autônomas. Será muito válido nesta pesquisa sobre compreensão de texto saber como se aplica esta visão de língua, que é tomada como código ou sistema de signos e sua análise se desenvolve na imanência do objeto. Segundo Marcuschi (2008, p.59), trata-se de “um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção”.

Não se levam em consideração no exame de um fenômeno linguístico o contexto, a situação e os aspectos sociais e históricos. A estrutura sintática das orações é a responsável pelas relações expressão-conteúdo, enunciado-função, sistema linguístico-atos efetivos da linguagem. Em linhas gerais, os estudos dessa perspectiva não ultrapassam a unidade máxima da frase.

Como se verá adiante, nossa perspectiva de trabalho não se identifica com essa linha, apesar de acreditarmos que toda língua tenha estruturas que a constituam. O problema em adotar essa concepção de língua em nossa pesquisa está em não acreditarmos que a língua seja só isso.

### **b) Perspectiva da Teoria da Comunicação – Língua como instrumento**

Nesta visão, a língua é um sistema de codificação, um transmissor de informações. Confundem-se os sentidos com o conteúdo informacional e ao autor/falante compete pôr as ideias

no papel ou nas palavras e ao leitor/ouvinte compete a missão de apreender os conteúdos objetivos pela língua transportados.

A compreensão nessa visão é algo objetivo, pois a língua se torna um instrumento transparente e de manuseio não problemático. No dizer de Koch (2005, p. 16), basta ao leitor/ouvinte “o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito”, assim as ambiguidades e os problemas de compreensão não existiriam e, como sabemos, não é assim. É ingênua essa visão, mas ainda é bastante aplicada em livros didáticos ao tratarem os problemas de compreensão, como confirma Marcuschi (1996, p. 71)<sup>6</sup>: “Os manuais escolares analisados concebem a língua como um código ou um sistema de sinais autônomo, totalmente transparente, sem história e fora da realidade social dos falantes”.

Outra relevante característica do leitor/ouvinte nessa concepção de língua é o distanciamento em relação à produção de sentidos que, segundo essa corrente, está no autor/falante implicando uma postura passiva ao leitor/ouvinte. Esse assujeitamento é incompatível com nossa proposta de trabalho, uma vez que o leitor é mais um dos elementos que colabora para a produção de sentidos. Não se acredita, nesta pesquisa, na metáfora do conduto, na qual a língua é um veículo de informações elaboradas por um sujeito ativo, denominado de ‘emissor’, direcionadas para um elemento passivo, denominado de ‘receptor’. Como se verá adiante, na concepção de língua por nós adotada, até a nomenclatura desses elementos da comunicação é falha, haja vista a não aplicabilidade desses nomes frente às reais funções de autor/falante e de leitor/ouvinte na interação.

---

<sup>6</sup> Trata-se de um ensaio denominado de EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO OU COPIAÇÃO NOS MANUAIS DE ENSINO DE LÍNGUA?, publicado em 1996 pelo MEC.

### c) Perspectiva cognitivista – Língua como atividade cognitiva

Para essa corrente de estudiosos, a língua é um fenômeno mental, um sistema de representação conceitual. Assim cada indivíduo possui capacidade particular em reconhecer o valor semântico-interpretativo dos enunciados. A oposição com estruturalistas e funcionalistas reside, sobretudo, em defender que a língua tem como função básica criar e não informar. Nas palavras de Koch (2005, p. 13)

à concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico e individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja 'captada' pelo interlocutores da maneira como foi mentalizada.

Essa concepção de língua também não é a por nós defendida, já que despreza o aspecto social da língua, pois toma a língua como fenômeno apenas cognitivo e associal. Dessa forma, conceber a língua apenas pelo aspecto psicolinguístico implica deixar de lado aspectos sociolinguísticos, tais como as regras da língua em uso, e psicossociais, como as atitudes do leitor frente à interação.

Marcuschi (2008, p. 60) faz crítica a essa corrente ao afirmar que:

como ocorre em boa parte dos cognitivismos contemporâneos, teríamos dificuldades de entender como é que a cultura, a experiência e nossa realidade cotidiana passam para a língua. A língua envolve atividades cognitivas, mas não é um fenômeno apenas cognitivo.

#### **d) Perspectiva sociointeracionista – Língua como atividade sociointerativa situada**

Considerando que, da noção de língua adotada, dependerão as noções de texto e de compreensão, esta pesquisa optou pela concepção de língua na perspectiva sociointeracionista tal qual é assumida por Marcuschi (2005, p. 31): “(...) *atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sócio-interativa de base cognitiva e histórica*”.

Nessa acepção, a língua se manifesta no uso e é sensível a ele. Não é, em oposição a outras perspectivas, um sistema monolítico e transparente, mas variável e heterogênea. O conceito de língua como atividade ultrapassa a idéia de sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e semântica, como postula a perspectiva estruturalista. No dizer de Marcuschi (1996, p. 71) “*A rigor, a língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, seja o fonológico, sintático, semântico e cognitivo no processo de enunciação.*” *Em consonância com essa idéia, entendemos que a língua é uma atividade constitutiva da racionalidade humana com a qual podemos construir sentidos, é uma forma cognitiva com a qual podemos expressar nossos sentimentos idéias, ações e representar o mundo. É, à revelia da perspectiva de língua segundo a Teoria da Comunicação de perspectiva jakobsoniana, muito mais que um instrumento de comunicação. Enquanto atividade, ela é indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático, por isso as significações e os sentidos textuais não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas. Em vez de transparente, como vista pela Teoria da Comunicação, ela é opaca, por isso é possível que ela seja,*

em certas situações, ambígua, polissêmica, possibilitando que os textos tenham mais de um sentido.

Assim, podemos perceber que nem tudo o que dizemos está inscrito de forma objetiva no texto, seja ele oral ou escrito. Logo, o leitor/ouvinte exerce papel relevante na construção do sentido não se encontra no autor, nem no texto, mas no processo de interação entre autor, texto e leitor. No trato da compreensão de textos escritos, essa concepção guiará nossa abordagem nas provas de concursos públicos a fim de se investigar as perspectivas teóricas que fundamentam as produções de questões das bancas de concursos que aqui selecionamos.

## 1.2 NOÇÃO DE TEXTO

A noção de texto adotada neste trabalho tem como foco a modalidade escrita, logo, as referências às diferentes concepções de texto partindo de uma visão estruturalista até chegar à perspectiva sociointeracionista devem ser restritas à escrita. Não se pretende, todavia, neste trabalho, voltar ao início dos estudos da Linguística de Texto, quando a preocupação era apenas com os textos escritos e com o processo de produção, tampouco se pretende desprezar a modalidade oral,

Nosso estudo concebe o texto como entidade empírica, ou seja, como uma instância da língua em uso, tanto falada como escrita. O texto em nenhum momento deixará de ser visto como uma peça do comportamento linguístico ocorrido naturalmente, sem a intervenção do linguista a fim de que encontremos nas abordagens das provas de concurso uma âncora teórica convergente com os propósitos já expostos nesta pesquisa.

A Linguística Textual, campo da Linguística sobre o qual se apoia este projeto de pesquisa, trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas, por isso, desde a década de 1960, com o início do estudo do texto por linguistas da perspectiva alemã, divergentes concepções têm sido adotadas a fim de atender a diferentes propósitos. Todavia, o viés que preza pelo valor intrínseco da comunicação em relação aos textos parece ser o mais recorrente na heterogeneidade conceitual inerente à Linguística de Texto.

### **1.2.1 Definições de texto: do estruturalismo ao sociointeracionismo**

Numa perspectiva estruturalista, o texto é definido de uma maneira geral como “uma sequência coerente de sentenças”. Nesta linha estritamente estrutural, Marcuschi (2009, p. 23) brevemente compara quatro visões de texto a partir de quatro autores, a saber: Zelig Harris, Roland Harweg, Irena Bellert e Harold Weinrich.

Zelig Harris concebe o texto como uma sequência de expressões ou sentenças que podem ir desde uma só palavra até uma obra em vários volumes. Já Roland Harweg defende que o texto é uma sucessão de unidades linguísticas. Irena Bellert, acredita que um texto é uma sequência de sentenças  $S_1, S_2...S_n$ , de tal modo que a interpretação semântica de cada sentença depende da interpretação da sequência e Harold Weinrich afirma que o texto é uma sequência ordenada de signos linguísticos entre duas interrupções comunicativas importantes.

Como vimos, as definições acima operam no nível do sistema linguístico, focando aspectos sintáticos e não cognitivos e pragmáticos

do texto. Por isso, vale destacar que as concepções estruturalistas, embora divergentes da concepção de texto que será aqui adotada, servirão para a análise do *corpus* das provas de concursos públicos em razão da grande possibilidade de em algumas serem percebidos certos exemplos dessas noções de texto de base estruturalista.

Outro viés teórico, caracterizado por considerar critérios temáticos, aproxima autores como Teun van Dijk (1980, *apud* Marcuschi, 2009, p. 27), que concebe o texto como “uma estrutura superficial, governada por uma estrutura semântica profunda motivada”, ou seja, “um conjunto ordenado de sentenças da estrutura profunda”. Inevitável não perceber nesta definição uma influência da gramática gerativa. Dijk tenta aplicar duas noções da gramática gerativa para explicar o processo de geração de sentidos e estruturas textuais: “estrutura profunda” e “estrutura superficial”. As estruturas profundas possibilitam a coerência do texto, permitem que se consiga resumir um texto, que se memorizem conteúdos de textos longos e que se escrevam textos superficialmente diversos com o mesmo conteúdo.

Essa definição enfatiza os aspectos semânticos e evoluiu até chegar à abordagem de cognição social, que almeja relacionar representações textuais, modelos mentais e interação social. Van Dijk tem desenvolvido seus mais recentes trabalhos nesta linha.

As contribuições de Halliday e Hasan (1976, *apud* Marcuschi, p. 28) endossam o coro dos teóricos que privilegiam o processo na concepção de texto. A princípio, os autores definiam texto como:

uma unidade em uso. Não é uma unidade gramatical, tal como uma frase ou uma sentença; e não é definido por sua extensão [...] Um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sim de sentido.

Além disso, Halliday e Hasan defendem que o texto envolve uma atividade contínua de seleção semântica, um movimento através da rede de significados potenciais. Outras duas contribuições de Halliday e Hasan para se chegar à noção de texto como processo são a de que o texto:

1. não é a mera soma de sentenças, embora se realize nelas;
2. é uma unidade semântica e não gramatical.

Assim, para esses dois autores, o texto passa a ser tomado como qualquer exemplo de linguagem viva, escrita ou falada, que toma parte em uma situação, um objeto empírico.

A crítica de peso maior em relação à perspectiva de Halliday e Hasan é que o texto é tratado como uma unidade de sentido único para o leitor e, na verdade, o sentido não é o mesmo para vários leitores, pois um mesmo leitor pode ter várias unidades de sentido em um mesmo texto. O aspecto cognitivo que é um dos fatores que dá margem à pluralidade semântica foi deixado de lado também nessa perspectiva.

A noção de texto orientada pela perspectiva pragmática não é tão precisa quanto à apresentada por Halliday e Hasan. No dizer de Marcuschi (2009, p.29):

Esta é uma tendência bastante clara e diverge da anterior por se situar sobretudo no veio da pragmática. O texto é visto de um modo um tanto vago como um evento comunicativo num contexto de interação”

Seguindo essa linha, Siegfried Schmidt (1988, *apud* SILVA 1996, p.16):

Texto é qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação (no âmbito de um jogo-de-ação comunicativo), sendo tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocutivo reconhecível.

É notória nessa definição a possibilidade de se considerar como texto esculturas, pinturas, peças de teatro, bem como textos de uma só palavra, pois a ênfase está na comunicação humana.

A coerência, nesse viés, não é determinada lógico-sintaticamente e sim tematicamente, ou seja, na estrutura comunicativa profunda. A amplitude do conceito de texto desta corrente voltada para a comunicação e que toma o elemento pragmático como essencial talvez seja mais adequada a uma discussão entre o que é texto e o que é gênero, pois na linguística textual o objetivo é a definição de texto enquanto artefato sócio-histórico e de caráter enunciativo e não meramente formal. Eventos e outras produções humanas que possuem sentido ou fazem parte de um sentido pretendido por sujeitos sociais merecem um enquadramento dentro da proposta de Bazerman<sup>7</sup> acerca dos gêneros textuais.

A perspectiva de texto com a qual trabalhamos começa a tomar corpo já na década de 1980 com Beaugrande e Dressler (1981) que consideram o texto como “um resultado das operações que controlam e regulam unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos numa ocorrência comunicativa.” Entre essas operações, se encontram controles e estabilizadores internos e externos, em virtude disso, parece-nos inadequado considerar a estrutura linguística como fator único para a produção, estabilidade e funcionamento do texto.

---

<sup>7</sup> Para Bazerman (2005: 18): gêneros são o que as pessoas reconhecem como gênero a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização.

Essa ocorrência comunicativa, que é o texto, é formada por uma rede em várias dimensões e se dá como um complexo processo de mapeamento cognitivo de fatores a serem considerados na sua produção e recepção.

Encontramos em Beaugrande (1997, p. 15), uma definição de texto que atende às expectativas de nossa visão sociointerativa: “o **texto** como um *evento comunicativo em que convergem as ações linguísticas, cognitivas e sociais*, e não apenas a sequência de palavras que são faladas ou escritas.” Esse conceito nega o aspecto autonomista puramente linguístico e monodisciplinar do texto, acrescentando-lhe a noção de evento comunicativo, o que implica considerar aspectos não só estruturais como correntes estruturalistas, mas também sociais e cognitivos, mas sem reificar autor, texto ou leitor.

O texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações interativas e colaborativas. Nas palavras de Beaugrande (1997, p. 16): “O texto é um sistema atualizado de escolhas extraído de sistemas virtuais entre os quais a língua é o sistema mais importante”, importante aqui é perceber o caráter dinâmico desse conceito ao denominar o texto de sistema atualizado.

Como se dão as relações entre os sistemas virtuais (sistemas linguísticos) e o sistema atualizado e representado pelo texto é uma questão a ser respondida na análise do nosso corpus de pesquisa. A princípio, basta-nos afirmar que um falante ou escritor no uso da língua faz escolhas diversas a partir do sistema virtual.

O termo sistema é aqui utilizado como o próprio Beaugrande (1997) o fez, sem nenhuma menção direta à perspectiva estruturalista, pois esse termo possui em nossa acepção o valor de combinação de partes reunidas. Por isso, afirmamos que em um texto existem combinações entre vários elementos: sons, palavras, significados,

participantes do discurso, ações num plano, etc. Então, segundo o esse autor, podemos ver o texto como um “*multissistema abrangendo múltiplos sistemas interativos*” (1997, p. 17).

O artefato texto pode ser analisado a partir de suas unidades sem que isso se resume a uma análise puramente estrutural. Se considerarmos como Beaugrande, que o texto possui unidades multifuncionais, entenderemos os aspectos sociais e cognitivos presentes em tal artefato. Uma palavra de um texto escrito pode, certamente, ter diversas funções dentro da potencial escolha virtual: pode ser uma sequência sonora, uma parte de uma frase, uma instrução para ativar os significados, entre outros. É como se a simples sequência de letras que lemos ou sons que ouvimos fossem uma ponta de um *iceberg* de informação construída por um falante ou escritor estivesse pronta para ser amplificada por um ouvinte ou leitor.

Para nossa pesquisa, essa idéia de reificação do texto tem papel fundamental em nossas análises de compreensão de textos nas provas de concursos públicos. Será visto na análise das bancas (capítulo 4) que algumas bancas ainda tratam o texto como “senhor de si”, como se ele tivesse todos os significados e todas as verdades, indo assim de encontro à proposta de Beaugrande, para quem fatores extralinguísticos também fazem parte do texto que, “*não existe enquanto texto, a não ser que alguém o esteja processando*” (1997, p.13). Isso posto, é necessário enfatizar que, ao reconhecermos algo como um texto, já o estamos realizando.

É aspecto fundante de nossa pesquisa a ideia de que o texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias possibilidades de interpretação. Não acreditamos, todavia, que ele seja uma caixinha de surpresas ou algum tipo de caixa preta, pois, se assim

fosse, ninguém se entenderia e, certamente, não haveria interação, apenas desentendimentos. Por isso é extremamente necessário o estudo teórico do texto, abraçando as contribuições que a Linguística de Texto tem feito nas últimas décadas, considerando os estudos desde o paradigma estruturalista ao paradigma sociointeracionista abrangente também de aspectos cognitivos.

Conceber o texto como evento dá margem para que haja leituras diferenciadas de um mesmo texto, e ainda assim mais adequadas, pois o conceito de língua subjacente a esse conceito de texto aponta para aspectos construídos cognitivo e sócio-historicamente, pois não restringe a língua a um mero instrumento que tem a função de transmitir informação. Por isso, o conceito de textualidade não é aqui visto como uma propriedade dos textos, mas como uma atividade que as pessoas realizam ao produzir ou ler textos.

Para Solé (1998, p. 22), “O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”. Assim, é importante considerar também a noção de discurso a qual tem em Adam duas percepções distintas. Em um primeiro momento, Adam (2008) considera o texto como uma unidade abstrata em que se tem em mente o fato linguístico puro sem suas condições de produção. Essa definição tornou-se notória pela fórmula: Discurso = texto + condições de produção, logo, Texto = discurso – condições de produção. Esta “fórmula” tem sido muito utilizada em manuais de Linguística Geral.

Essa fórmula representa uma postura restrita de análise do texto, pois se limita a aspectos centrais imanentes à língua. Tira-se nessa fórmula a relevância do contexto, que, vale destacar, é muito

mais que um simples entorno, no dizer de Marcuschi (2008, p. 82) “*é fonte de sentido e não se pode separar de forma rigorosa o texto de seu contexto discursivo*”.

Em oposição ao seu estudo de 1990, Adam (1999, apud Marcuschi, 2008, p.82) concebe o texto no contexto das práticas discursivas não separando aspectos textuais como historicidade e condições de produção.

A nova concepção de Adam permite que tratemos o gênero provas de concursos públicos como elemento tipicamente discursivo. Essa mudança teórica imprime uma forma de inclusão do texto num campo mais vasto das práticas discursivas que devem ser repensadas na diversidade dos gêneros que elas autorizam e na sua historicidade. Para selar a ruptura de visão teórica, Adam (1999, *apud* Marcuschi, 2008, p.82) afirma:

Em outros termos, não diremos mais que um texto ou um discurso é composto de frases. A própria existência de frases tipográficas – como os parágrafos, os períodos, as sequências e os textos- resulta de escolhas instrucionais plurideterminadas. Nesta perspectiva [...] a Linguística Textual pode ser definida como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas.

Assim, o teórico propõe uma articulação entre o discursivo e o textual corroborando a noção de texto defendida aqui não como sequência ou só estrutura, mas como evento sociointerativo, do qual o discursivo é parte. Os elementos expostos no diagrama de Adam (discurso, contexto, condições de produção e recepção-interpretação) são fortes indícios de que o texto se acha construído na perspectiva da enunciação e os processos enunciativos não são simples nem

obedecem a regras fixas. Por isso, um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. Esse dialogismo nos impede de ver o texto como o detentor dos sentidos. Analisar a construção e a funcionalidade do texto é entendê-lo como um evento comunicativo sempre emergente e nunca como um produto, como um artefato linguístico sobre o qual é possível esgotar todas as interpretações.

Dada sua estreita relação com o discurso e suas condições de produção, o texto apresenta um alto grau de instabilidade e indeterminação por ser um sistema complexo e com muitas relações que se completam na enunciação. Para Marcuschi (2008, p.243) *“textos são sistemas instáveis e sua estabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto”*. Essa flexibilidade é apenas um reforço ao que já foi dito por Marcuschi (1996, p.24) de que o texto *“é uma proposta de sentido”* e sobre o qual *“é possível haver leituras diferenciadas e ainda corretas”*.

Assim, tendo por base os estudos da Linguística de Texto aqui traçados desde um paradigma estruturalista que concebia o texto na imanência do sistema linguístico, passando por definições de texto, considerando critérios transcendentais ao texto até chegar a concepções que incluíam na idéia de texto como processo o mapeamento cognitivo, destacamos abaixo características na definição de texto, que levam em consideração, sobretudo, as contribuições de Beaugrande (1997), Marcuschi (2008) e Adam (1999).

Em consonância com esses três últimos autores e inserindo considerações resultantes de reflexões acerca do conceito de texto, destacamos características do texto que serviram de base para a

nossa análise de provas de Língua Portuguesa de concursos públicos das bancas CESPE, ESAF, FCC e Cesgranrio.

Então, para nós o texto:

1. Não é uma “sequência de enunciados” – pode ser uma só palavra ou enunciado, ou uma sequência de frases ou mesmo um livro;
2. Pode ser tanto escrito como falado e de qualquer gênero textual, já que é um evento sociocomunicativo;
3. Não é um produto, mas um processo;
4. É um evento multifacetado, não restrito ao fenômeno lingüístico – expressa, por exemplo, atos e macroatos de fala – e não apenas significações);
5. É realizado por um enunciador, portanto, não é produção do acaso e sim de um sujeito histórico e situado;
6. Dá-se em coautoria entre o locutor e o interlocutor (tem autoria e se acha em uma situação de produção que o autor tem de observar);
7. Segue as regras (sintáticas, morfológicas, fonológicas, lexicais e outras) da língua em que é formulado;
8. Não pode ser produzido sem condições de produção identificáveis com base em modelos contextuais de base cognitiva;
9. É um sistema real de escolhas reais interconectadas retiradas da língua enquanto sistema virtual de escolhas potenciais;
10. Não se dá fora de seu enquadramento temporal, podendo inclusive variar a sua interpretação, caso mude o tempo de recepção.

No dizer de Marcuschi (2008, p. 71), essa caracterização acima pode assim ser resumida:

Texto é um evento linguístico, social e cognitivo, de natureza comunicativa, falado ou escrito, de qualquer extensão, organizado de acordo com os princípios morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e cognitivos das línguas envolvidas.

Essa definição parece-nos a mais adequada para assumirmos como aporte teórico, sobretudo, em relação ao conceito de compreensão textual que passamos a delinear no tópico a seguir.

### 1.3 NOÇÃO DE COMPREENSÃO

Somada às noções de língua e texto, há a noção de compreensão de texto como uma das centrais nesta pesquisa. Embora sejam múltiplas as abordagens que podem ser feitas a respeito da compreensão, ou do que acreditam ser uma compreensão, vamos nos ater a dois paradigmas sobre os quais as pesquisas da LT recaem: a noção de compreensão como atividade de decodificação ou como atividade inferencial.

Como nosso objeto de pesquisa é o gênero textual prova de concurso público, não defendemos a posição de que o texto é um continente, pois como acreditamos ser ele um gênero textual tal qual conceitua Marcuschi (2008) “um regulador dos sentidos”, acreditamos no texto como uma proposta de sentido. Assim, a noção de língua subjacente a essa noção de texto e de gênero supracitada é a de língua como atividade sociointerativa situada, pois concebe a realidade linguística incluindo o funcionamento social, histórico e

cognitivo. Não seria possível tratar a compreensão textual sem que as concepções de texto e língua fugissem do sociointeracionismo.

Não são raros os estudos de compreensão que fogem a esse arcabouço teórico de língua e texto. Exemplo disso são as considerações de Marcuschi (1996) acerca da abordagem da compreensão em livros didáticos, nos quais são subjacentes à teoria de compreensão a visão de texto como um depósito de informações e a de língua como um transmissor de informações.

O paradigma que contempla a compreensão textual como uma decodificação é chamado por Marcuschi de metáfora do conduto, ao passo que o paradigma caracterizado por conceber a compreensão como uma atividade inferencial é chamado de metáfora da planta baixa.

Aprofundando um pouco essa distinção de paradigmas, é possível perceber o comportamento do sujeito em cada um deles. O paradigma da compreensão como decodificação concebe um sujeito isolado no processo de construção do sentido. A função dele é decodificar um sentido que está em um texto, sendo essa tarefa não essencial para a existência do sentido no texto, pois para esse paradigma o sentido é depositado pelo autor no texto que passa a ser o ator principal na relação autor-texto-leitor. A missão do leitor, considerando aqui o texto escrito, é pôr as idéias no papel, pressupondo que a língua possua a propriedade de significar com alto grau de autonomia. Já aos textos, compete portar significações e conteúdos transportados por eles e por nós. A passividade do sujeito leitor se encontra, nessa visão de compreensão, no fato de ele apenas apreender os sentidos ali instalados, em nada agindo, construindo ou atuando na construção do significado.

O paradigma da decodificação sustenta a posição de que compreender é apenas uma tarefa de identificar e extrair informações do texto, em outras palavras, a compreensão é uma atividade de decodificação de informações inscritas objetivamente.

Esse conceito de que compreender é decodificar só é possível porque se vê, nesse modelo, a língua como código autônomo com propriedades imanentes que são base para a captura dos sentidos textuais. Assim, se mudarmos o conceito de língua, conseqüentemente alteraríamos o de texto e teríamos, então, uma nova teoria de compreensão textual.

Então, tomando o conceito de língua e de texto defendidos já aqui neste projeto, a saber, respectivamente, “atividade sacionteracionista situada” e “evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, sociais e históricas”, certamente teremos um outro modelo de compreensão, no qual o sujeito é inserido dentro de um contexto de práticas sociais. Como dissemos, a esse outro modelo Marcuschi denominou de *metáfora da planta baixa*.

Nesse modelo, a compreensão é tomada como inferência, como processo de construção baseado numa atividade mais ampla e de base sociointerativa e cognitiva. Dessa corrente também comunga, em certa medida, Kleiman (2004, p.14):

... os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Na visão da autora é possível notar um sujeito agente, construtor dos sentidos textuais, à medida que sua postura frente a um texto não é a de decodificador, mas de alguém que precisa operar sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais lida.

Para a autora, a Linguística de Texto abrange duas fases nos estudos da leitura: a primeira que vai de 1975 a 1990 e a segunda dos anos noventa às descobertas mais recentes. A primeira fase é marcada, além dos estudos que aqui chamamos de metáfora do conduto, por vertentes teórico-metodológicas da Psicolinguística e colocam o sujeito como responsável pela construção do sentido haja vista as faculdades mentais e os conhecimentos prévios. Já a fase mais recente é chamada pela autora de segunda geração e é a que mais se aproxima do paradigma de compreensão proposto por Marcuschi como ideal.

O autor defende, no paradigma da metáfora da planta baixa, que a compreensão é uma atividade inferencial, pois o leitor precisa sair do texto para entendê-lo dada a capacidade que o texto tem de monitorar o seu leitor para além de si próprio, movimento relevante para a produção de sentido e para a visualização de processos necessários à compreensão. Tais esforços corroboram os diferentes usos de leitura, dada a situacionalidade de cada ato de leitura, afirmados por Kleiman.

Nesses processos atuam planos de atividades desenvolvidos em vários níveis e com a participação decisiva do leitor numa ação colaborativa. Assim, estudar os processos é essencial para entendermos como se dá a compreensão em um modelo teórico que concebe a língua como uma atividade e não como um instrumento. É fato nesse entendimento que a compreensão se dá em atividades

inferenciais. Assim para nós compreender um texto é realizar inferências dadas no texto e situadas em contextos mais amplos.

A fim de tornar clara a metáfora da planta baixa, aspecto central em nossa concepção de compreensão, desenvolveremos a seguir um aprofundamento do que vem a ser a inferência.

### **1.3.1 Aspectos centrais do processo de compreensão**

Partindo do pressuposto teórico de que “Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto”, Schnotz & Strohner, (1985 *apud* Mendonça, 1997, p.21), acolhemos aqui a tese de que a inferência é parte fundamental do processo de compreensão dada sua propriedade de produzir sentidos. Não se pode em um trabalho com provas de concursos públicos desprezar esse aporte teórico, sobretudo porque sabemos que as questões de prova testam os candidatos (ou pelo menos deveriam) quanto à compreensão a partir da criação de respostas que são, ou pelo menos deveriam ser, inferenciais. A qualidade desse tratamento será mais bem investigada na análise de dados desta pesquisa, mas, a princípio, é possível considerar a noção de inferência como base à atividade de compreensão.

As inferências são produzidas a partir de elementos sociossemânticos, cognitivos, situacionais, históricos e linguísticos. Tais elementos são relacionados na atividade inferencial de modo que a nova informação é gerada. É importante destacar que a informação nova é compatível com o texto original, pois não se aceita aqui a ideia de que todas as interpretações são aceitáveis, dado o fato de existirem limites para as inferências.

Possenti (1999) defende a existência da leitura errada e limita as possibilidades interpretativas as quais um dado texto possa assumir. Na verdade, é importante considerar barreiras na atividade inferencial a fim de que não se crie a falsa ideia de que é possível se comunicar e ser bem entendido sempre. Se assim fosse, não haveria entre os linguistas jamais qualquer discussão porque um entendeu diferente o que outro quis dizer, e não se precisaria de dissertações de mestrado para evidenciar que há boas e más compreensões textuais.

A ideia de que nada é tão aberto quanto um texto fechado não pode ser reificada na LT, pois isso implicaria um festival de asneiras acerca dos fatos. Compreender seria uma atividade solta e impossível de ser consensual. Não se nega nesta pesquisa o caráter plurissemântico de um texto, mas também não se defende a ideia de uma caixa preta ou algo similar. A atividade inferencial sobre um texto é motivada por elementos como condições textuais, pragmáticas, cognitivas e interesses e fatores como gênero e textualização, ou seja, entram na atividade inferencial, além de fenômenos linguísticos, fenômenos antropológicos, psicológicos e factuais.

Esses elementos só são considerados quando se trata o texto como uma proposta de sentido e cada leitor como um coautor dos sentidos construídos na interação. Assim, as situações em que a atividade inferencial ocorre são fortemente determinantes para que outra leitura possa ser feita, desde que se alterem alguns dos elementos envolvidos na leitura anterior

Investigando tais elementos, vemos que há um implícito chamado de conhecimento prévio, ou, no dizer de Coll (1983, *apud* Solé, 2008, p. 40), *esquemas de conhecimento*, que são valores, sistemas conceituais, ideologias, sistemas de comunicação, procedimentos,

enfim, são conhecimentos construídos durante a vida do leitor anterior à atividade de interpretar determinado texto.

Para uma melhor operacionalização em nossa pesquisa, utilizaremos a nomenclatura de Coll (1983, *apud* Solé, 2008, p. 40) para nos referirmos a esses conhecimentos tão relevantes na investigação da compreensão. Essa relevância se dá, sobretudo, porque, o contexto sociocultural, os conhecimentos de mundo, as experiências e as crenças individuais influenciam na organização das inferências durante a leitura.

Esses esquemas podem ser mais ou menos elaborados, manter maior ou menor número de relações entre si, apresentar um grau variável de organização interna de modo que tudo isso influencie na geração da inferência. Nem todos leem o mesmo texto e têm a mesma construção de sentidos porque essas características do conhecimento prévio são relativas, dada a impossibilidade de considerar que sujeitos leitores tenham as mesmas experiências.

Os conhecimentos individuais pré-existentes a uma leitura, sejam quais forem, ativam durante a leitura determinados elementos cognitivos tais como *frames*, *scripts* e esquemas. *Frames* são, segundo Beaugrande (1980, *apud* Dell' Isola, 2001, p. 47), conhecimentos armazenados na memória sem uma ordenação específica. São como um mecanismo ou constructo mental usado para compreender eventos e situá-los dentro de um contexto cognitivo, tais como “automóvel” ou “festa de aniversário” para os quais temos uma série de conhecimentos prontos sobre eles. Os *scripts* são redes conceituais que denotam sequências especializadas de acontecimentos, eventos ou estados e os esquemas são unidades de nível mais alto que os *frames* e os *scripts*, pois organizam as sequências de eventos. Os esquemas

possibilitam a ordenação integral ou diversa da informação original, bem como a memorização ou a reprodução dela.

É importante ressaltar a existência desses elementos cognitivos, todavia não destinamos a eles nossa âncora teórica, tal como o fez Dell'Isola (2001). Em sua investigação, a pesquisadora concebe os elementos cognitivos como ponto de partida para a análise da compreensão de textos. Vale ressaltar que a autora utiliza a metodologia de Marcuschi (1989) chamada de pausa protocolada, na qual os testes de compreensão são feitos intermediados por um pesquisador.

Nossa perspectiva reconhece *frames*, *esquemas*, *scripts* e planos como partícipes da elaboração da inferência, mas não faremos aqui um estudo cognitivo, haja vista ser outro o objetivo deste trabalho, a saber, investigar as práticas de compreensão textual em provas de concursos públicos. Reconhecemos, inclusive, a importância de destacar caminhos distintos dos teóricos que defendem a interpretação textual como um jogo de vale-tudo, devido às diferentes organizações desses elementos cognitivos que cada leitor possui.

Esses elementos vão influenciar na geração da nova informação, mas não são apenas eles os determinantes. Os esquemas de conhecimentos, assim denominados por Coll (1983, *apud* Solé, 2008, p. 40) terão, em nossa análise, extrema relevância. Assim, a fim de unir as noções de inferência e esquemas de conhecimento, faremos uma análise do que, baseado em Possenti (1999) neste projeto será chamado de leitura errada.

### 1.3.2 A compreensão errada

Um dos argumentos mais utilizados por quem não acredita nos estudos sobre compreensão textual é o de que cada pessoa entende o que quer sobre o texto, sendo assim a compreensão seria uma atividade múltipla, infinita.

Esse ponto de vista esbarra em aportes teóricos como Marcuschi (2008) em sua abordagem sobre o sentido literal e em Possenti (1999) em seu artigo Existe a leitura errada sim. Ambos defendem a postura de que há leituras que não são compatíveis com a compreensão devida. Nas palavras de Possenti (1999, p. 173):

Explicar a leitura do leitor – por que um leitor leu o que leu – é uma questão absurdamente legítima, algo que, aliás, pode ser feito compativelmente com explicar leituras com base no texto. Isto é, ao se discutir por que alguém leu um texto como leu, uma das possibilidades a ser contemplada é que se conclua que **o leitor pode ter manobrado mal**. Pode-se explicar que tenha lido o que leu, sem que se tenha que concordar com a leitura”. (Grifo nosso)

Essa manobra malfeita do leitor é possível de ser vista dentro de um panorama teórico que não conceba autor, texto e leitor em mesmo grau de relevância. O insucesso é garantido, pois, ao se restringir o sentido ao texto, haverá uma volta à concepção estruturalista, de atribuir ao autor o pertencimento do sentido.

Muitas são as vozes que se levantam para dizer que o leitor é o árbitro, que faz com o texto o que quiser, e o que ele decidir estará correto. Há reverberações negativas dessa postura, sobretudo, entre os que julgam não existir compreensão errada, mas sim mais adequada ou menos adequada. Reafirmando a existência de leituras erradas,

podemos exemplificá-las, tal qual Possenti, por meio de possíveis leituras acerca de placas de trânsito educativas como “Verifique os freios do motor”, “Use o cinto de segurança” ou “Pare fora da pista”.

Não consideramos aqui o texto como um depósito nem que todo o sentido esteja nele. Para exemplificar como acreditamos que seja texto, podemos imaginar a situação diante do seguinte texto inscrito em uma placa de sinalização lido em uma estrada “*Pare fora da pista*”. Se o motorista imediatamente parar o carro, podemos dizer que ele fez uma leitura errada. Não se trata de leitura mais ou menos adequada, mas sim de erro de compreensão. O equívoco na leitura dessa placa é explicado pelo fato de o motorista ter lido o texto sem construir sentidos a fim de se chegar por elementos contextuais ao sentido preferencial.

Possenti justifica o erro na interpretação da referida placa atribuindo ao fato de o motorista ter feito uma leitura no sentido literal (1999, p.176). Não acreditamos que o sentido literal é o dicionarizado, mas concordamos com Marcuschi (2008, p.235) quando ele diz que “o sentido literal nada mais é que um sentido básico que entendemos quando usamos a língua em situações naturais” e completa afirmando: “Não se trata do sentido dicionarizado nem de oposição ao sentido figurado e sim daquele sentido que é construído como preferencial”, sentido esse não alcançado pelo condutor referido.

Um jogo com o sentido preferencial do texto é evidenciado nesta leitura feita por um fazendeiro da anedota seguinte exemplificada por Possenti (1999, p.177):

Que há leituras corretas e erradas de textos tais como estas placas pode ser ilustrado pela anedota seguinte. O fazendeiro embarcou no ônibus e fumava sem parar seu palheiro. Passageiros reclamaram e o motorista lhe chamou a atenção:

O senhor não viu que aqui está escrito “proibido fumar”?  
Resposta do fazendeiro: - Se fosse pra obedecer placa, eu vinha tomando coca-cola a viagem toda. Deixo ao leitor a tarefa de tentar desvendar os fatores que estão em jogo nas placas em questão e a estratégia do fazendeiro...

Dando sequência à sugestão de reflexão do linguista, podemos afirmar que os fatores que possibilitam a leitura correta das placas são, a destacar: o conhecimento prévio e o contexto. Esses elementos só têm vez se considerarmos a língua e texto como definidas aqui, baseando-se respectivamente em Marcuschi (1999) e Beaugrande (1997), pois em nenhum momento atribuímos ao conhecimento prévio ou ao contexto uma função maior na construção de sentidos, como bem define Kleiber (1997, *apud*, Koch, 2005, p. 26) “O contexto não é todo-poderoso, não pode tudo”.

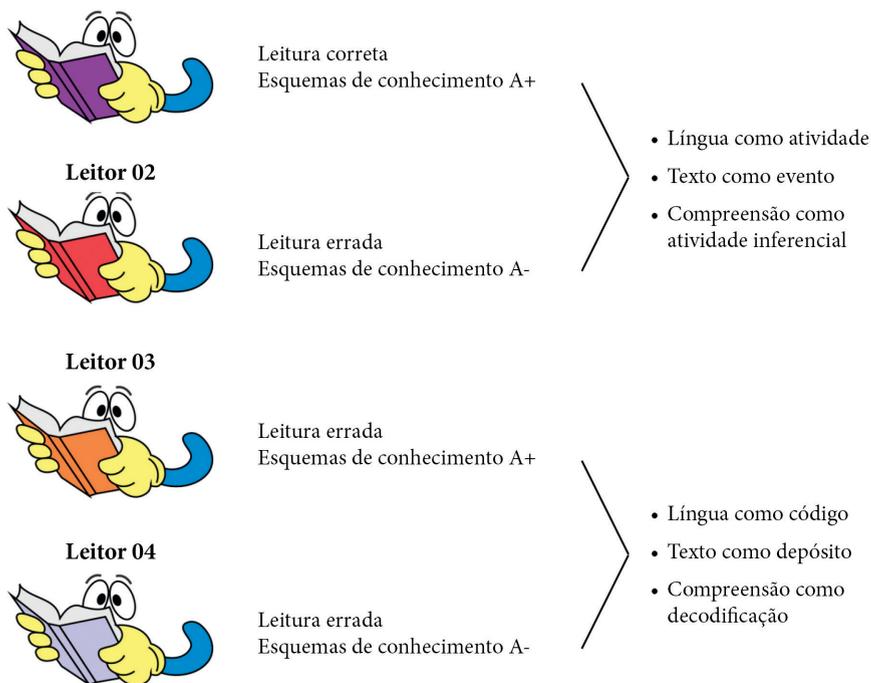
O sentido é construído sócio-historicamente, por isso que a leitura correta da placa *Pare fora da pista* pode ser algo do tipo “se precisar parar, pare fora da pista” ou, então, “não pare na pista”. Mas, na anedota, é possível considerar o fazendeiro sob dois aspectos: a) um irônico, pois apenas negociava com seu interlocutor uma vez que apenas buscava uma justificativa para a prática de seu vício e viu na leitura das placas uma forma de exemplificar a multiplicidade interpretativa ou b) um leitor incipiente, pois considerou o texto como um artefato monosseântico.

É evidente que se considerarmos outras placas educativas, como “Verifique os freios” ou “Respeite a sinalização”, veremos mais uma vez cair por terra a ideia de que tudo está no texto, pois não é crível que seja uma leitura correta o motorista entender que os freios devam ser inspecionados a fim de comprovar a simples existência, em vez de comprovar o bom funcionamento ou, ainda que desta última

placa o leitor entenda algo absurdo como “Se precisar respeitar algo, respeite a sinalização”, outro exemplo de leitura errada.

Desenvolvemos a seguir um quadro indicativo dos aspectos constituintes de uma leitura errada e de uma leitura certa, tendo como análise quatro leitores hipotéticos<sup>8</sup> distintos:

### QUADRO 1: Tipos de leitores



<sup>8</sup> Acreditamos que esse quadro atende ao pedido de Marcuschi (1996: 76) que afirma: “Um aspecto não tratado aqui, mas que deve ser considerado, é o que diz respeito aos tipos de leitores. Nem todos os leitores têm o mesmo desempenho ou a mesma perspectiva nas leituras. Portanto, há leitores que conhecem mais e outros que conhecem menos os assuntos tratados num texto; leitores mais maduros e menos maduros; que se interessam mais e que se interessam menos por um tema”.

Mas não reduzimos o sucesso de uma leitura correta apenas fora do texto, no leitor, mas na postura que ele assume no processo de compreensão. Observe no esquema que a postura diante do texto é o que faz a diferença para a leitura correta e que possibilita a leitura errada.

Vejamos cada leitor e como ele construiu sua compreensão, pensemos nas posturas que o colocam como defensor dos pressupostos teóricos a ele atribuídos. A relevância dessa investigação se encontra no fato de levantarmos características para leitores reais em relação a atitudes tomadas frente a um texto e que serão na análise dos dados deste trabalho retomados.

### ***Leitor 1***

Esse leitor alcança a leitura correta porque vai além do texto, ou seja, não concebe o texto como um depósito, uma cesta na qual pode colocar a mão e tirar coisas, mas como um processo, podendo ser elaborado e reelaborado em diferentes leituras. Para ele, o texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão.

Para ele, a língua é, como defende Franchi (1997, *apud* Koch, 2005, p. 28), uma atividade constitutiva com a qual podemos construir sentidos, é uma forma cognitiva com a qual podemos expressar sentimentos, ideias, ações e representar o mundo. Na prática isso desemboca em um olhar mais de negociação com o sentido proposto pelo autor no texto, uma vez que não é toda forma de ação social que será permitida a partir de uma certa leitura. Logo, na negociação apenas moedas compatíveis com aquele câmbio serão válidas. O leitor que faz a leitura correta jamais vai comprar com uma moeda como o cruzeiro sabendo que a vigente é o real.

A língua é, ainda, para ele, opaca, não é transparente, por isso que são aceitas como leituras corretas ambiguidades e polissemias. Essas pluralidades de significações ocorrem, muitas vezes, devido a escolhas sintáticas e podem ter como pano de fundo a intenção do produtor, como é caso de piadas ou propagandas. Com essa concepção de língua, fica claro definir o leitor 1 como ideal não apenas pelo nível de conhecimento prévio e enciclopédico que são importantes, dado o caráter dialógico do texto e da língua. O autor de um texto certamente não diz (nem pode dizer tudo), mas o leitor pode recuperar algo da intenção do autor ao considerar a compreensão como uma recriação textual, compatível com as marcas do texto original. A compreensão é uma atividade inferencial justamente porque explora esquemas mentais, como veremos adiante, já prontos para reconhecerem expressões idiomáticas, símbolos, estratégias, atos de fala e relacioná-los à situação discursiva.

O conhecimento prévio, nesta pesquisa, inclui o que Coll (1983, *apud* Solé, 2008, p. 40) chama de esquemas de conhecimento, que têm de ser ativados. Esses esquemas reforçam a idéia de que o autor de um texto diz uma parte e supõe outra parte como responsabilidade do leitor, logo, os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. Então, a leitura correta (ou a compreensão de texto) é uma atividade de coautoria.

### ***Leitor 2***

Apesar de adotar os mesmos princípios de língua e texto aparentemente, consideramos o leitor 2 como fonte de uma leitura errada. É importante que ele exista aqui nesta explanação teórica a fim de que não deixemos passar a idéia de que temos a fórmula para

interpretar corretamente os textos, só porque utilizamos determinado conceito de texto, língua e de leitura.

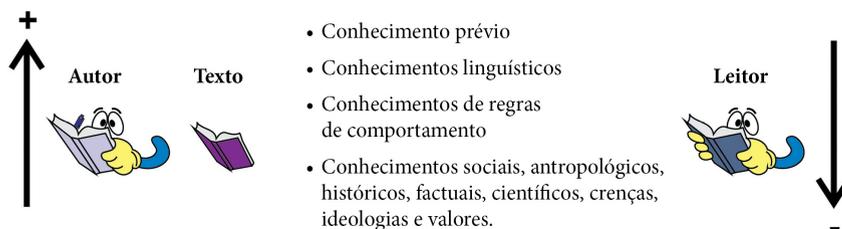
Como afirmamos na caracterização da leitura correta, o autor sempre vai deixar uma parte para ser completada pelo leitor, pois concebemos a compreensão como atividade de coautoria, e isso faz do conhecimento partilhado um fator decisivo na compreensão correta. Assim, Kleiman (1999, p. 65) propõe que:

Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis entre opiniões e objetivos. Decorre disso que ir ao texto com ideias preconcebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão, quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais.

Os textos estão *sempre contextualizados numa determinada situação, cultura, momento histórico, campo ideológico, crença e assim por diante* (Marcuschi: 1996, p.72) e isso implicará que uma pessoa possa entender mais que outra, pois a compreensão dependerá dos conhecimentos prévios que cada indivíduo tem. Vale ressaltar que poderá haver diferentes leituras corretas. A leitura errada, nesse contexto, ocorre quando o conhecimento prévio não é suficiente para cooperar com o autor. É preciso, por exemplo, entender um pouco sobre física quântica para poder construir o sentido com um texto sobre tal assunto.

Para atestar a imensidão de conhecimento que pressupomos quando a ele nos referimos como conhecimento prévio, ou como esquemas de conhecimento, elaboramos o seguinte esquema:

## QUADRO 2: Relação autor, texto e leitor



Esse quadro ilustra a compreensão como atividade de coautoria, mas com baixo rendimento prévio do leitor. É muito relevante destacar nessa explanação teórica que mesmo sendo cooperativo, o leitor do quadro acima, que ilustra o leitor 2, não atingiu o texto, pois não basta cooperar com o leitor e o texto, é preciso alcançá-los quanto ao conhecimento partilhado a fim de que verdadeiramente haja uma leitura correta. Marcuschi (1996, p. 73) sobre isso se manifestou assim:

Estes conhecimentos pessoais podem ser muito diversificados: conhecimentos linguísticos, conhecimentos de regras de comportamento, conhecimentos sociais, antropológicos, históricos, factuais, científicos e muitos outros. Também são importantes as nossas crenças, nossa ideologia, nossos valores. E como não vivemos isolados no mundo, mas em sociedade, será importante para a compreensão o contexto social, ideológico, político, religioso, etc., em que vivemos.

### **Leitor 3**

É fato, segundo a posição de língua, de texto e de compreensão aqui adotados, que ninguém é “dono” exclusivo do(s) sentido(s) dos textos. O autor não põe no texto todos os sentidos; o leitor não é dono dos sentidos e os sentidos não estão todos no texto.

No dizer de Koch e Elias (2004, p. 77):

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior de um evento comunicativo.

A decodificação cujo foco é a superfície textual é citada pelas autoras como apenas um dos elementos a serem considerados em uma atividade de compreensão. O texto é parte do processo, como já defendia no início da Linguística Textual Coseriu, que rejeitava a idéia de texto como o detentor do sentido: “é evidente que o sentido não pode ser concebido como uma dimensão própria dos signos linguísticos os quais por si só não possuem sentido” (COSERIU, 2007, p.157). Todavia, são incontáveis as vertentes teóricas defensoras da idéia de que o texto é um detentor do sentido.

Os textos carregam, até certo ponto, seus sentidos determinados por muitas condições, sobretudo as condições em que ele é produzido e lido. Esses elementos tiram o absoluto de uma compreensão sobre o texto. Por isso, ainda que o conhecimento prévio do leitor seja compatível com a situação, não será garantia de que a compreensão será efetivada, haja vista a idéia adotada de texto como continente. O leitor 3 é um exemplo da metáfora do conduto, do paradigma da decodificação para o qual o conhecimento prévio servirá de apoio para a extração de informações textuais.

Conquanto esse terceiro leitor pareça fazer uma compreensão correta devido ao conhecimento de mundo partilhado ser aceitável para uma leitura autorizada, ele falha por desconsiderar que sejam

possíveis várias outras leituras autorizadas, tendo em vista que o sentido textual é algo que surge negociada e dialogicamente na relação entre o leitor, o autor e o texto. Como afirma Flood (1981, *apud* Dell’Isola, 2008, p.43): “O texto existe, o leitor infere”.

A leitura decodificada é uma leitura autorizada quando se trata o texto como esse depósito a que nos referimos, mas não deixa de ser um erro, haja vista a insustentabilidade desse referencial teórico de base estruturalista destituído de elementos sociointerativos evidenciados na atividade de compreensão de texto. Um desses elementos é a capacidade de elaborar e reelaborar uma informação, ato incompatível com a decodificação necessariamente precisa e fiel. É como se a atividade de compreensão fosse uma operação matemática. Se há cálculos na atividade de compreensão, esses são inferenciais e não de mera extração informacional.

Ler não é decodificar, nem extrair informações objetivas de um texto, mas ler é construir negociadamente sentidos com o texto. A diferença entre o leitor 1 e o 3 reside em como cada um encara a atividade de compreender. Mesmo dispondo do mesmo conhecimento prévio, mas não em absoluto já que é impossível que dois leitores tenham as mesmas experiências pessoais, o leitor 1 voa enquanto o 3 rasteja, é escravo do sentido único, do que o autor quis dizer, da intenção do autor ou do texto. O primeiro leitor tem liberdade para pensar em muitos sentidos do texto, mas não para acreditar em apenas um (como o faz o leitor 3) e tem liberdade para duvidar se, na negociação do sentido no texto, observar que lhe faltam dados, a fim de que não se converta em leitor 2 que, faz uma leitura errada por ir além das informações que o texto veicula explicitamente, mesmo sem ter combustível para tanto.

### ***Leitor 4***

Esse leitor é posto no esquema teórico apenas para evidenciar que na atividade de compreensão textual, que pressupõe a decodificação como macroato, há leitores que têm dificuldade de extrair informações por não partilharem dos mesmos conhecimentos de mundo eivados do texto e do autor. Todavia, não consideramos a leitura do leitor 4 inferior à do leitor 3, pois vemos as duas como erradas em virtude das bases epistemológicas sobre as quais esses leitores assentaram suas interpretações.

O leitor 4 frustra o desenvolvimento eficaz da leitura por não ser cooperativo. Ele é quase o oposto do que Antunes (2004, p. 66) defende: *“A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução de sentido e das intenções pretendidas pelo autor”*. Será certamente evocado neste projeto de pesquisa esse tipo de leitor, sobretudo na análise de dados derivados das bancas de concurso público. De agora, fica apenas a ratificação de que os preceitos adotados por esse leitor inviabilizam a crença na atividade de compreensão como a defendida aqui neste projeto: uma atividade inferencial.

## **1.4 NOÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS**

Em nossa análise global, faremos uma investigação dos gêneros textuais preferidos pelas bancas e investigaremos se há relação entre o cargo pretendido pelo candidato e o gênero selecionado na prova. Para isso, é preciso neste capítulo de fundamentação teórica esclarecer nossa visão acerca dos gêneros textuais.

A tarefa de definir Gêneros não de todo fácil, como bem afirma Machado (1998, p. 2):

Se a noção de gênero contribui, certamente, para explicar o uso efetivo da linguagem, isso não quer dizer que ela se encontre suficientemente clara e que haja critérios precisos, claros, para a descrição dos seus componentes.

Essa afirmação da autora ganha sentido à medida que observamos como as abordagens sobre gêneros podem ser divergentes devido à ênfase em um ou outro critério. As diferentes perspectivas sobre os gêneros são fruto desse deslocamento do ponto de vista sobre um dado aspecto dos gêneros. Essa diversidade de visão ganha estudos cada vez mais aprofundados na Linguística a ponto de hoje termos nitidamente modelos teóricos sobre os gêneros. A única unanimidade que perpassa a esses modelos é a figura de Bakhtin que por fornecer subsídios teóricos de ordem macroanalítica representa uma espécie de bom-senso teórico.

Então, podemos, para construir o conceito de gênero adotado neste estudo, considerar em linhas gerais que os gêneros têm um caráter sociocomunicativo, são situados concretamente em contextos sociais de uso e são regulados por normas definidas pelas diversas comunidades de diferentes culturas, cujas atividades são representadas na linguagem.

É importante destacar que nas principais linhas teóricas sobre os gêneros, o foco de estudo é centrado em suas propriedades funcionais, sem claro desprezar seus aspectos formais e estruturais. Para que as propriedades funcionais sejam destaque, são necessários enfoques nos componentes sociais, históricos, culturais e cognitivos, que lhes dão concretude e lhes determinam.

Para ilustrar algumas das principais perspectivas do trabalho com gêneros no Brasil, recorreremos a um quadro comparativo retirado

de Ramires (2005, p. 26) que embora incompleto, serve como ponto de partida para nossa posição conceitual:

### QUADRO 3: Principais correntes teóricas sobre os gêneros

Síntese das contribuições dos estudos dos gêneros	
Os estudos de Bakhtin	<ul style="list-style-type: none"><li>• O princípio de interação verbal, que permite identificar, na análise de gêneros, os graus de distanciamento e aproximação entre interlocutores na situação comunicativa e a definição de seus papéis sociais na organização dos discursos.</li><li>• O princípio dialógico, em que se verifica o jogo das vozes no discurso, o qual se elabora em vista do outro, que o condiciona e o unifica.</li><li>• A noção da tripla dimensão constitutiva de gêneros primários e secundários, que situa a análise de gêneros no interior de condições específicas de produção e de finalidades das diferentes esferas das atividades humanas.</li></ul>
A Escola Norteamericana	<ul style="list-style-type: none"><li>• O conceito de gênero como ação social, interpretada num contexto de situação e intenção comunicativa.</li><li>• O conceito de gênero como ação retórica, que permite entender a organização do discurso pelas funções que cada movimento retórico desempenha.</li><li>• A noção de comunidade discursiva de Swales, permitindo compreender que as organizações sociorretóricas se formam para atingir objetivos comuns, utilizando gêneros específicos, como é o caso da comunidade acadêmica.</li></ul>

### Síntese das contribuições dos estudos dos gêneros

A Escola de Genebra	<ul style="list-style-type: none"><li>• A dimensão sociointeracionista na análise de gêneros textuais e a noção de gênero como megainstrumento (Schneuwly), como suporte às atividades de linguagem.</li></ul>
---------------------	--

As três correntes consideram o caráter sociointeracionista dos gêneros, o que de fato é defendido em nosso aporte teórico de língua e texto. Mas a Escola norte-americana, sobretudo com os estudos de Bazerman e Miller em consonância com outros autores não americanos como Adam e Bronckart são a base de nosso conceito de gênero que pode ser assim definido, conforme Marcuschi (2008, p. 155):

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Concordamos com Bakhtin quando ele afirma que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, por meio de enunciados orais e escritos construídos nas práticas sociais. Por meio dessa posição teórica que assumimos, entendemos que os gêneros textuais são indissociáveis das atividades humanas e sua concretude é incontornável em qualquer situação comunicativa.

No capítulo a seguir, serão delineados os procedimentos metodológicos que, fundamentados pela análise teórica feita neste capítulo, terão concretude na análise de dados.

## SELEÇÃO, CRITÉRIO E TIPOLOGIA DAS QUESTÕES

A atividade de compreensão textual foi investigada a partir da seleção de questões verdadeiramente de compreensão, excluindo, assim, as questões puramente gramaticais, a fim de analisarmos: o formato da questão, o tipo de pergunta, a relação com os gêneros textuais e o nível de compreensão.

### 2.1 SELEÇÃO DAS PROVAS

Nossa pesquisa tem como *corpus* as provas de concurso público aplicadas entre 2009 e 2010. Entendemos ser relevante uma investigação de provas recentes uma vez que urge a necessidade de algum estudo de cunho acadêmico para contribuir o mais rápido possível. Este trabalho também funcionará como uma forma de alerta à necessidade de mudança e de atualização dos conceitos e noções que devem orientar a produção de questões de compreensão nos processos seletivos e, assim, fazer com que os candidatos aprovados satisfaçam as necessidades contemporâneas das instituições públicas brasileiras nas quais ingressarão.

Sabemos que são inúmeros os estudos sobre a natureza das provas de vestibulares no Brasil, a destacar, Brito (1997), que analisa provas da FUVEST e da Unicamp e o trabalho de Filho (2000), que investiga as provas de vestibulares do Nordeste. Concernente às provas de concursos públicos ainda não há uma investigação de rigor acadêmico, razão suficiente para a escolha do *corpus* desta pesquisa ser constituído apenas por provas de concurso público, *atribuindo* ao presente trabalho um ineditismo pertinente, dado que *sua* contribuição acadêmica em muito poderá satisfazer a sociedade.

A ideia inicial era de trabalhar com provas de dez instituições organizadoras, a saber, ESAF, CESPE, FCC, Cesgranrio, FGV, Consulplan, Conesul, NCE, IPAD e Funrio. Todavia, decidimos enxugar o *corpus* a favor de uma melhor qualidade da pesquisa, ademais, optamos por trabalhar com as quatro bancas mais importantes do país. Essas instituições educacionais organizadores de processos seletivos foram escolhidas em razão do grau de importância dos concursos que geralmente elas administram, principalmente sabendo que a escolha de uma banca para um concurso se dá por licitação, ou seja, uma concorrência.

É fato que os grandes concursos são tradicionalmente estruturados por: ESAF, CESPE, FCC e Cesgranrio. Para se ter uma noção do poderio dessas bancas elencadas, é preciso reconhecer a existência de concursos que passam pelo crivo desses certames que chegam a ter a absurda concorrência de mil candidatos para uma vaga, como por exemplo, o concurso para a Polícia Rodoviária Federal feito pelo CESPE. É fato que a instabilidade do mercado brasileiro, bem como os atraentes salários pagos pelo serviço público federal tornaram-se as principais razões para a ocorrência desse “boom” dos concursos nos últimos dez anos.

A ESAF, por sua vez, possui o *status* de geralmente ser a banca que seleciona candidatos para trabalhar na Receita Federal, o emprego dos sonhos de milhões de brasileiros. Afinal, um salário inicial de um auditor fiscal, requisito de apenas nível superior em qualquer área, é de cerca de 25 salários mínimos, ou então de técnico da Receita, cujo requisito é apenas o nível médio e o salário inicial é de cerca de 15 salários mínimos .

A Fundação Cesgranrio é bastante tradicional. Criada em 1972, organiza concursos nacionais para a PETROBRAS e instituições bancárias importantes tais como BANCO CENTRAL, BANCO DO BRASIL, CAIXA ECONÔMICA FEDERAL e BNDES. As provas da Cesgranrio têm grande respaldo nacional, uma evidência disso é o fato de essa banca ser a que mais vence licitações do MEC. É dela a organização de provas educacionais como ENEM, ENADE, SAEBE e ANRESC, mais conhecido como “Prova Brasil”.

Já a Fundação Carlos Chagas, em quarenta e cinco anos de existência, tem em seu currículo a realização de mais de 2.600 concursos e mais de 33 milhões de candidatos em todo o território nacional. Números que falam por si, mas que só reforçam a necessidade de se investigar a qualidade de suas avaliações na competência compreensão de texto, entre outros aspectos igualmente necessários.

A lisura e a tradição dessas bancas não entram em juízo de valor nesta pesquisa, uma vez que nosso foco é a prova, para ser mais específico, a prova de Língua Portuguesa. As quatro bancas tratam essa prova como conhecimento básico para qualquer concurso. Em razão disso, é urgente estudarmos como são feitas e quais são suas bases teóricas e assim podermos contribuir com a sociedade apontando características dessas bancas e fazendo um paralelo com os estudos mais recentes da ciência linguística, pois, essas instituições

organizadoras de certames são reconhecidas como de utilidade pública e não podem, portanto, prestar um desserviço à sociedade, criando questões dúbias ou ineficazes.

Ademais, é provável que o “boom” dos concursos continue, ou melhor, aumente, pois é essa a tendência da política nacional desde 2002. Observemos os números relativos à quantidade de vagas ofertadas, apenas na instância federal nos últimos anos, segundo o Ministério do Planejamento:

**QUADRO 4: Vagas autorizadas**

<b>Ano</b>	<b>Vagas</b>
2001	7.888
2002	11.034
2003	24.201
2004	21.301
2005	27.260
2006	8.218
2007	20.530
2008	41.935
2009	31.643
2010	18.936
2011	15.222
2012	20.087
2013	15.151
<b>Total de vagas</b>	<b>263.406</b>

O número de vagas autorizadas apenas de 2001 a 2013, conforme mostra o quadro acima, 263.406, deve servir apenas para que tenhamos noção de quantas pessoas se submetem a concursos

públicos no Brasil, haja vista o fato de que para cada vaga dessa autorizada, há um número ainda maior de pessoas que se candidatam a ela, em outras palavras, esses números oficiais do Ministério do Planejamento não dão conta da quantidade de candidatos que se submetem às provas de concursos públicos no país.

As organizadoras têm consciência dessa realidade e consideram que, ao elaborar uma prova, é preciso utilizar-se dos conteúdos curriculares exigidos no edital, lei máxima de um concurso, de modo que os candidatos não sejam prejudicados por uma incoerência interna na própria prova.

A atividade de compreensão de textos é exigida pelas quatro bancas constituintes de nosso *corpus* nos editais de concursos e, em geral, repetem os seguintes conhecimentos necessários para as provas de língua portuguesa:

### ***FCC***

Ortografia oficial. Acentuação gráfica. Flexão nominal e verbal. Pronomes: emprego, formas de tratamento e colocação. Emprego de tempos e modos verbais. Vozes do verbo. Concordância nominal e verbal. Regência nominal e verbal. Ocorrência da crase. Pontuação. Redação. **Interpretação de texto.**

### ***CESPE***

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

## **CESGRANRIO**

1. **Compreensão e interpretação de textos.** 2. Significação literal e contextual de vocábulos. 3. Ortografia oficial. 4. Acentuação gráfica. 5. Emprego das classes das palavras. 6. Emprego do sinal indicativo de crase. 7. Sintaxe da oração e do período. 8. Pontuação. 9. Concordância nominal e verbal. 10. Regência nominal e verbal. 11. Pronomes: emprego, formas de tratamento e colocação. 12. Emprego de tempos e modos verbais. 13. Linguagem formal e informal.

## **ESAF**

LÍNGUA PORTUGUESA: 1. **Interpretação de textos.** 2. Ortografia. 3. Semântica. 4. Morfologia. 5. Sintaxe

A importância de conhecer o edital de cada um dos concursos antes mesmo de ter contato com as provas se deve à necessidade de conhecer qual seria a linha teórica da banca. Para o CESPE e a Cesgranrio, as atividades de compreensão e interpretação são diferentes, uma vez que são expostas no edital de forma discriminada. Isso, a princípio não corrobora com Marcuschi (2008), para o qual compreender e interpretar são atividades equivalentes.

Ademais, essas bancas veem a semântica como um aspecto diferente da compreensão/interpretação. Analisar a semântica de uma palavra em um texto é uma atividade de leitura e como tal pressupõe a ativação de aspectos sócio-históricos e cognitivos que remetem o leitor a uma atividade de compreensão, como afirma Marcuschi (2008, p. 239).

Em nossa pesquisa, será tratado o limite entre o que é de fato uma compreensão textual e o que de fato é uma questão meramente semântica. Para isso, vamos utilizar a classificação de Widdowson

(1991) quanto à função das perguntas que envolvem a compreensão textual.

A forte presença de conteúdos de gramática normativa nos editais de concurso indica uma divergência, *a priori*, do que vem acontecendo com vestibulares cuja ênfase recai sobre o texto, fruto, certamente, do crescimento da Linguística de Texto no Brasil. Essa exigência de conhecimento de gramática normativa no edital não se reflete, como se verá na análise de dados específicos, necessariamente na prova, pois em muitas delas a presença de questões que envolvem o texto é predominante, como bem afirma Antunes (2000, p. 16)

Não há outro caminho. A exigência atual, muito mais que noutras épocas, recai sobre pessoas competentes, capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvoltura na resolução dos mais diferentes problemas. Isso desloca, necessariamente, os objetos do ensino na direção do uso, da reflexão investigadora, da aplicabilidade do que se ensina, do que se aprende.

Ademais, escolhemos as provas dos anos de 2009 e 2010 (primeiro semestre) porque correspondem esses dois anos ao período de maior realização de concursos públicos na história do país. Nunca se evidenciou uma oferta tão grande na instância municipal, estadual e federal, tampouco uma procura tão grande, refletida nos números de inscritos nesses dois últimos anos.

Optamos por trabalhar com quatro provas de cada organizadora escolhida, totalizando, assim, dezesseis provas. A quantidade de quatro provas por banca representa cerca de 5% das provas realizadas por bancas como CESPE, FCC e CESGRANRIO e 15% das provas da ESAF em um ano.

Em relação ao nível de escolaridade, selecionamos apenas provas de nível médio e superior por serem as mais procuradas, pois há imbuída nesta pesquisa uma busca por auxiliar os inúmeros cidadãos que se submetem, em alguns casos, todos os meses a realizar uma seleção pública organizada por uma dessas bancas por nós investigadas.

É importante lembrar que o concurso público é um processo democrático hoje assegurado pela lei 3.964 no Brasil, e que teve seu início protegido pelo artigo 37, inciso II da Constituição brasileira que afirma:

A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração.

Logo, a existência desses certames pressupõe um ideal de uma sociedade justa. O concurso público na verdade é um legado da burocracia Weberiana, que em uma das suas principais características (o profissionalismo) prega que os postos-chaves de uma instituição devem estar nas mãos dos melhores. Assim, o concurso surgiu como o modo mais lícito de fazer a escolha.

No Brasil, não há dúvidas do respeito que as bancas por nós escolhidas para análise de provas de português têm. Todavia, dada a importância inerente a uma seleção pública para a ocupação de cargos remunerados pelo erário, investigamos, a partir da seleção das provas, aspectos relevantes na elaboração das questões tais como o conceito de compreensão que tem guiado tais provas, as tipologias de

questões por elas utilizadas, bem como buscamos saber se as provas enfatizam a compreensão de pontos isolados da questão ou atentam para a compreensão geral do próprio texto.

## 2.2 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE

As atividades de compreensão serão aqui analisadas a partir de uma categorização proposta por Marcuschi (1996). A tipologia de questões sugerida é fundada numa série de teorias referentes à leitura e à compreensão dentro de uma Linguística de Texto, que o concebe como um processo em que predominam atividades cognitivas e discursivas, e para quem tanto o texto como os sentidos nele ou dele produzidos são fenômenos negociáveis e sensíveis ao contexto.

Juntamente com a tipologia de Marcuschi (1996 e 2008) para categorizar as questões de compreensão, utilizaremos as sugestões de Widdowson (1991) relativas à forma da questão para investigar qualitativa e quantitativamente as perguntas de compreensão formuladas pelas bancas das instituições selecionadas na amostra restrita do nosso *corpus*.

Nossa coleta levou em consideração aspectos que podem ser caracterizadas como tipicamente de compreensão. Farão parte de nossa coleta perguntas que avaliam a compreensão geral do texto, e de suas pequenas partes, sobretudo as que mantenham relações lógico-discursivas no interior do texto.

## 2.3 NÍVEL DE COMPREENSÃO DAS QUESTÕES

Em nossa pesquisa, as questões das provas de concurso serão também categorizadas de acordo com o nível da atividade

de compreensão que realizam. Isso porque há questões que exigem mais processos inferenciais e outras menos, mas não serão questões de compreensão e que pedirão uma visão do texto que poderá ser pertinente ou não com o texto, como defende Marcuschi (2008):

Compreender um texto não é uma atividade de vale tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não inúmeras e infinitas leituras. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis. Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não autorizadas pelo texto.

Assim, a fim de verificar se as atividades são de fato de compreensão e de que tipo de compreensão ela faz parte, utilizaremos o conceito de “horizontes de compreensão” desenvolvido por Marcuschi (1996) que, na verdade tem raiz na metáfora da cebola criada por Dascal (1987, *apud* Marcuschi, 1996, p. 74). A metáfora remete ao processo de abordagem do texto para a compreensão como se ele fosse uma cebola, cujas camadas internas (as cascas centrais) seriam as informações objetivas acessíveis a qualquer leitor. Haveria ainda a segunda camada, as cascas intermediárias, mais susceptíveis a interpretações diversas, todavia válidas. As inferências ocorreriam nessa camada intermediária.

A camada seguinte, por estar supostamente distante do núcleo, seria formada por cascas mais esparsas, uma camada, pois, mais sujeita a equívocos, pois viria misturada com nossas crenças e valores pessoais. Nesta, encontrar-se-iam textos poéticos, religiosos e outros de alto teor ideológico. A última camada seria a mais descartável. Há muito o que se discutir sobre ela, já que estaria no domínio das extrapolações, das imagens da idéias vagas.

Marcuschi aprofundou a metáfora da cebola de Dascal e classificou cada camada como um horizonte de compreensão a que todo texto pode ser submetido. Em outras pesquisas sobre compreensão textual como as de Mendonça (2006) e Filho (2000), a teoria de Dascal foi apresentada pelo viés marcuschiano chamada de “Os Cinco Horizontes da Compreensão”.

Assim, analisaremos cada perspectiva de compreensão nas provas de concurso público categorizando-a da seguinte maneira:

**a) Falta de horizonte:** corresponde à atividade de leitura do texto apenas na superficialidade. Uma banca de concurso cobrará essa perspectiva sempre que exigir do candidato/leitor a mera repetição do que está dito no texto. Importante destacar que repetir uma informação no texto não é garantia de compreensão.

**b) Horizonte mínimo:** uma espécie de repetição com outras palavras em que se pode deixar algo de lado, selecionar o que dizer e escolher o léxico que interessa. Nessa perspectiva, elementos novos são colocados, mas a interferência será mínima, e a leitura fica ainda numa atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras, ou seja, nesse tipo de questão a banca exige do candidato/leitor a capacidade de perceber paráfrases.

**c) Horizonte máximo:** é uma leitura do que vai nas entrelinhas, não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição. Corresponde ao campo das inferências, *“processo pelo qual o indivíduo reúne informações textuais e extratextuais, fazendo relações para produzir sentido”* (Mendonça 2007, p. 173). É a perspectiva que adotamos

neste trabalho de pesquisa como ideal para se avaliar a atividade de compreensão textual. A perspectiva máxima dá a possibilidade de um extenso e proveitoso treinamento do raciocínio lógico, prático, estético, crítico e outros tipos de raciocínio. Quanto a isto, é bom lembrar que as inferências lógicas aparecem menos que as pragmáticas ou as fundadas na experiência do dia-a-dia como se verá mais adiante no quadro de operações inferenciais.

**d) Horizonte problemático:** apesar de não ser em princípio descartável como inadequada, essa perspectiva vai muito além do que está autorizado pelo texto. Pode-se afirmar que está no nível da extrapolação. A banca exigirá do candidato esse tipo de perspectiva sempre que sugerir uma opinião dele, e não do texto. Sabemos que os conhecimentos de mundo fazem parte do processo de compreensão, mas não são eles que devem ser o centro da leitura. A problemática maior dessa perspectiva é o fato de conduzir o leitor a uma interpretação baseada nas crenças e ideologias que ele possui e não no sentido do texto. Supervalorizar os conhecimentos pessoais do leitor em uma atividade de interpretação é desvalorizar outros aspectos envolvidos no processo de compreensão e admitir o vale-tudo interpretativo. Um problema grande para uma prova de concurso público.

**e) Horizonte indevido:** caracteriza a leitura não-autorizada pelo texto. Possenti (1990) denomina essa leitura como errada, uma vez que ela é fruto de inferências às quais o texto não dá margem. O texto não é um vale-tudo, como define Marcuschi (2008, p. 257) “Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas”. Uma banca pode exigir do candidato que ele perceba uma leitura indevida, mas não

poderá exigir que ele faça uma, caso contrário não haverá, nesse ato, uma compreensão adequada.

## 2.4 TIPOLOGIA DE QUESTÕES – SEGUNDO MARCUSCHI

Marcuschi (1996) e (2003) analisou a seção dedicada à compreensão de texto de 25 livros didáticos de ensino fundamental e médio. Os resultados dessa pesquisa foram desanimadores, de acordo com o pesquisador, haja vista a falta de clareza quanto ao que se deve entender por compreensão de texto. Segundo Marcuschi (2003, p. 57), aos livros didáticos investigados “*faltam critérios operacionais e faltam noções teóricas*”.

Apesar de o foco de um livro didático<sup>9</sup> ser diferente do de uma prova de concurso, a investigação de Marcuschi serve como parâmetro, dada a sua abrangência concernente aos aspectos funcionais das perguntas que têm um texto como base.

### QUADRO 5: Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos

Tipo de perguntas	Explicitação
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São de perspicácia mínima, autorrespondidas pela própria formulação.
2. Cópias	Sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras.

<sup>9</sup> Vale ressaltar que não é objetivo deste trabalho de pesquisa traçar um paralelo entre a atividade de compreensão em livros didáticos com provas de concurso público. Apenas, consideramos a tipologia já utilizada em diversos trabalhos sobre livros didáticos como oportuna para a presente pesquisa.

<b>Tipo de perguntas</b>	<b>Explicitação</b>
3. Objetivas	Atividade de pura decodificação, solicitam a identificação de informações explícitas.
4. Inferenciais	São as mais complexas, exigem conhecimentos textuais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para a busca das respostas.
5. Globais	Levam em conta o texto como um todo, ou seja, a macroestrutura ou atos de fala globais.
6. Subjetivas	Relacionam-se superficialmente com o texto já que o leitor é livre para interpretar, inclusive, à revelia do texto.
7. Vale-tudo	Indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. O texto serve de mero pretexto.
8. Impossíveis	Exigem conhecimentos externos ao texto.
9. Metalinguísticas	Indagam sobre a estrutura do texto ou do léxico, avaliam conhecimentos desconectados da compreensão.

Essa tipologia não é estanque como bem afirma o pesquisador (2003: 55): “Há perguntas que podem ser classificadas como híbridas ou mistas... envolvendo dois tipos”. Em nossa análise, essa tipologia será adaptada a fim de atender ao nosso *corpus*, provas de português de concurso público.

Assim, a fim de fazer um enquadramento satisfatório das questões das provas públicas, acrescentaremos a tipologia “Inferenciais de estrutura”, que avalia a geração de sentidos no texto passando pela mudança de sua tessitura interna, ou seja, aspectos estruturais diretamente relacionados à produção de sentidos.

A pretensão é associar os horizontes de compreensão à tipologia acima, semelhante à Mendonça (2007, p. 174).

## QUADRO 6: Relação tipologia de pergunta/horizonte de compreensão

Tipologia das perguntas	Perspectivas de compreensão textual
<ul style="list-style-type: none"><li>• Autorrespondidas</li><li>• Cópia</li></ul>	Falta de horizonte
<ul style="list-style-type: none"><li>• Objetiva</li></ul>	Horizonte mínimo
<ul style="list-style-type: none"><li>• Inferencial</li><li>• Global</li></ul>	Horizonte máximo
<ul style="list-style-type: none"><li>• Subjetiva</li><li>• Vale-tudo</li></ul>	Horizonte problemático
Impossível	Horizonte indevido

A categorização das perguntas de compreensão textual que propomos é composta ainda por uma terceira tipologia. Trata-se de uma investigação de questões efetivamente inferenciais. Na introdução deste trabalho de pesquisa, fundamentamos o conceito de compreensão como uma atividade inferencial, todavia, pretendemos além de identificar as questões que são de verdade atividades de compreensão ou outra atividade, analisar a natureza da inferência e o tipo de operação inferencial.

Assim, buscaremos identificar qual o tipo de inferência e qual a natureza dela foram levados em consideração na elaboração/seleção das questões de compreensão categorizadas na perspectiva máxima e na perspectiva problemática, das quais poderão fazer parte as questões do tipo global e inferencial. Para isso, buscamos subsídio em Marcuschi (1999) e (2008) que fornece um modelo evidenciador dos processos seguidos na organização de todo e qualquer tipo de reprodução de texto, identificando o processo inferencial seguido.

Então, tomando por base o esquema geral das inferências (Marcuschi 1999, p. 103) e Marcuschi (2008, p. 255), elaboramos um quadro que será norteador para identificarmos o tipo de inferência das questões de compreensão em provas públicas:

### QUADRO 7: Tipo de inferência e tipo de natureza

Natureza da inferência	Tipo de processo inferencial
<b>Inferências lógicas</b>	Dedutivas, indutivas, condicionais. São baseadas, sobretudo, nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições.
<b>Inferências pragmático-culturais</b>	Por identificação referencial, generalização, associação, analogia, composição ou decomposição. São baseadas sempre no <i>input</i> textual e também no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas.
<b>Inferências culturais</b>	Convencionais, experienciais, avaliativas, cognitivo-culturais. São baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais.

O quadro acima será importante na análise de dados tanto gerais quanto específicos, uma vez que será o parâmetro para que possamos averiguar os níveis de compreensão textual que as bancas exigem dos candidatos.

## 2.5 FORMATO DA PERGUNTA – SEGUNDO WIDDOWSON

Acreditamos que o nível de compreensão do texto esteja condicionado também ao nível da pergunta feita, por isso investigamos os aspectos funcionais e os atrelamos aos formais, a fim de que haja uma visão ampla dos fatores que corroboram com a fragilidade intelectual das perguntas de compreensão em provas de concurso.

Para investigar os aspectos formais das perguntas, recorremos a Widdowson (1991, p. 132) que defende: “a escolha da forma adequada para as perguntas depende daquilo que acreditamos ser a melhor maneira de avaliar a compreensão”. Esse autor acredita haver duas maneiras clássicas de didaticamente realizar uma pergunta, a saber: perguntas que são voltadas para uma resposta social externa, ou as que são voltadas para uma resposta mental interna.

As perguntas da primeira categoria dependem da capacidade do aprendiz em produzir linguagem. Já as outras são proposições que seriam mentalmente perscrutadas e confrontadas com um saber.

O autor assim as denomina e as subdivide (Widdowson 1991, p. 133):

### ***Perguntas dependentes da capacidade do leitor em produzir linguagem:***

#### *A. Abertas*

Ex.: Quantos artigos definidos existem nesse texto?

#### *B. Fechadas*

Ex.: São 45 os artigos definidos desse texto?

***Perguntas mentalmente perscrutadas e confrontadas com um saber:***

*C. Juízo de verdade*

Ex.: Esse texto contém 45 artigos definidos. (falso / verdadeiro)

*D: Múltipla escolha*

Ex: Esse texto contém:

- a) 40 artigos
- b) 30 artigos
- c) 45 artigos
- d) Nenhum artigo

As perguntas do tipo aberta ou fechada simulam uma interação social normal em que alguém pergunta e alguém responde. Já as do tipo juízo de verdade ou múltipla escolha exigem que o leitor confira a veracidade do enunciado usando o conhecimento que o texto oferece. Certamente as perguntas do tipo C e D são as que mais se aproximam da realidade das provas de concurso público. A quantidade e a qualidade dessa ocorrência serão discutidas na análise dos dados gerais.

Nas perguntas do tipo “juízo de verdade ou múltipla escolha”, mede-se a verdade de um enunciado pelo conhecimento que se possui, estabelecendo por fim qual das alternativas representa a informação correta. Não há nessas perguntas um questionador, como, claramente se percebe nas perguntas abertas e fechadas, há apenas uma informação para ser conferida com o conhecimento.

Essas perguntas que visam conferir informações em um dado texto são as melhores para se perceber o “dedo” da banca na resposta

do leitor. Afinal, o que se espera como resposta não é uma coautoria, ação leitora fruto de um processo inferencial, mas sim a apreensão da visão do elaborador da questão. A atividade de compreensão passa a mudar de foco. Em vez da busca pela compreensão textual, há uma preocupação com os detalhes que podem impedir de destacar a visão do elaborador da questão. Como bem define Beserra (2003, p. 142), a esse respeito: “... o aluno se concentra muito mais na atividade mental de escapar das armadilhas dos distratores (as alternativas erradas) do que propriamente na compreensão de texto”.

A tipologia de Widdowson quanto à forma servirá para nossa análise apenas para categorizarmos nosso *corpus*, uma vez que acreditamos que os quatro tipos de perguntas possuem alguma desvantagem na tarefa de realizar uma atividade de compreensão. As do tipo A e B como são de complementação de uma frase não testa a capacidade do leitor de entender o texto, mas sua habilidade em compor a frase desejada. A produção de uma resposta errada pode ser ocasionada, segundo o autor, pelo fato de:

a habilidade de compor do aprendiz não ser condizente com a tarefa ou se deveu ao fato dele não ter compreendido a parte relevante do texto ou ainda pode ser que o aprendiz não tenha compreendido a frase usada para fazer a pergunta.  
(1991, p. 137)

Além disso, essas perguntas simulam uma interação social o que só aumenta a artificialidade da atividade de compreensão. Já o tipo D esbarra no fato de, ao lermos, não elaboramos proposições para só depois escolhermos uma. Não é real que alguém leia um texto sugerindo proposições para que ao final uma seja eleita. Assim, esse tipo de pergunta não tem realidade psicológica.

O que se passa na mente de um leitor após uma leitura, ou melhor, a realidade psicológica deve ser a base para uma atividade de compreensão. Se as perguntas do tipo A e B são dispersivas e as do tipo C são superficiais em relação à realidade psicológica, as do tipo C, apesar de disfarçarem uma imposição de um questionador tão evidente nos tipos A e B, são as mais satisfatórias. Não são ainda o ideal de pergunta que se tem como foco a pura realidade psicológica, mas se aproximam da realidade psicológica. No dizer de Widdowson (1991, p. 136) C “representa uma proposição que pode ser considerada isoladamente podendo assim ser entendida como a formulação de um pensamento, uma opinião, uma informação que poderia surgir na leitura de um texto dado”. Não se pode deixar de salientar que as perguntas do tipo C exigem pouco do leitor uma vez que lhe facultam 50% de possibilidade de acertar.

Assim, categorizou-se a tipologia quanto à forma, baseando-se em Widdowson (1991) e em Filho (2000) da seguinte maneira:

### **1) Pergunta de única escolha**

Nesse tipo de pergunta, há várias opções, mas o candidato só pode marcar a que julgar correta. Corresponde à pergunta do tipo D de Widdowson chamada por ele de “Múltipla escolha”. Julgamos ser inadequada essa nomenclatura dado o fato de o candidato ter uma única e não múltiplas escolhas. Vejamos um exemplo de pergunta de única escolha em uma das provas analisadas:

## ***Prova para Auditor fiscal da Receita Federal – ESAF, 2009***

1. Assinale a opção que está de acordo com as ideias do texto.

Apesar de todos os problemas relacionados à Justiça brasileira, um dos grandes avanços no país nos últimos anos foi a criação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Tem sido um alento seus esforços no sentido de racionalizar e modernizar a estrutura burocrática do Poder Judiciário – quebrando focos de resistência corporativistas – e de forçar a devida celeridade aos processos que tramitam nos tribunais. A criação de um sistema de estatística, com indicadores que medem uma série de atributos – relacionados, por exemplo, aos gastos e à produtividade dos estados e das instâncias judiciais – tem derrubado um dos maiores obstáculos à reforma das práticas do Judiciário: a falta de um diagnóstico preciso. Este é o primeiro e necessário passo para que as mudanças de rota sejam feitas. Mas pôr o sistema nos eixos, atacar suas discrepâncias, requer ação.

(Editorial, Jornal do Brasil, 24/8/2009)

- a) A criação do Conselho Nacional de Justiça não representou uma mudança significativa nos problemas relacionados à Justiça brasileira.
- b) O desconhecimento de indicadores referentes aos gastos e à produtividade do sistema é o primeiro passo para as mudanças de rota.
- c) Os esforços do Conselho Nacional de Justiça ainda não conseguiram quebrar os focos de resistências corporativas no sistema judiciário.
- d) Um diagnóstico preciso referente a vários indicadores, como os que revelam gastos e produtividade do judiciário, decorre da criação de um sistema de estatística.
- e) O Poder Judiciário tem procurado racionalizar e modernizar a estrutura das resistências corporativas.

A questão acima será em nosso *corpus* categorizada como de única escolha, uma vez que a ESAF exige do candidato a percepção de que há apenas uma compreensão correta para o texto. Em virtude disso, o candidato deveria marcar apenas o item *d*.

Há ainda outro tipo de questão quanto à forma. Baseando-se no tipo C de Widdowson, pergunta de juízo de verdade.

## **2) Pergunta de múltipla escolha**

Nesse tipo de pergunta, a banca, mesmo fazendo apenas uma pergunta, proporciona ao candidato/leitor da prova várias possíveis respostas. Psicologicamente é a que mais se aproxima da realidade interpretativa com a qual trabalhamos em nossa análise, pois como defende Marcuschi “é possível haver várias leituras e ainda assim corretas sobre um mesmo texto”.

Esse tipo tem respaldo também em Possenti (1999), que defende a existência de leituras erradas. Com esse formato de questão, o candidato terá pela frente o desafio de diferenciar as leituras possíveis e não possíveis sobre o texto. Observemos um exemplo desse tipo de pergunta em outra prova de nosso *corpus*:

### ***Prova para Administrador do Ministério do Trabalho e Emprego – CESPE, 2009***

*Trabalho escravo: longe de casa há muito mais de uma semana*

O resgate de trabalhadores encontrados em situação degradante é uma rotina nas ações do Grupo Especial Móvel de Combate ao Trabalho Escravo, do MTE. Desde que iniciou suas operações, em 1995, já são mais

de 30 mil libertações de trabalhadores submetidos a condições desumanas de trabalho. “Chamou-me a atenção o caso de um trabalhador que há 30 anos não via a família”, lembra Cláudio Secchin, um dos oito coordenadores das operações do Grupo Móvel. Natural de Currais Novos, no Rio Grande do Norte, José Galdino da Silva – Copaíba, como gosta de ser chamado – saiu de casa com 10 anos de idade para trabalhar no Norte. Nunca estudou. Durante 40 anos, veio passando de fazenda em fazenda, de pensão em pensão, trabalhando com derrubada de mata e roça de pasto. Nunca teve a carteira de trabalho assinada e perdeu a conta de quantas vezes não recebeu pelo trabalho que fez. Copaíba nunca se casou nem teve filhos. “Não conseguia dormir direito por não conseguir juntar dinheiro sequer para retornar à minha cidade e rever a família”, relatou. Quando uma fazenda no município paraense de Piçarras foi fiscalizada em junho deste ano, Copaíba foi localizado pelo Grupo Móvel, resgatado e recebeu de indenização trabalhista mais de R\$ 5 mil.

Revista Trabalho. Brasília: MTE, ago./set./out./2008, p. 40-2 (com adaptações).

Acerca dos aspectos estruturais e linguísticos e dos sentidos do texto acima, julgue os itens a seguir.

1. Empregam-se, no texto, alguns elementos estruturais da narrativa que, nesse caso, são fundamentais para a consolidação de sua natureza informativa e jornalística.
2. De acordo com as informações apresentadas no texto, Copaíba foi vítima do crime de trabalho infantil e não apenas do trabalho escravo.
3. A relação entre o título do texto e o seu conteúdo está baseada em referências espaciais e temporais que ligam o trabalho escravo à história de vida de Copaíba.
4. Infere-se do texto que as relações de trabalho análogas ao trabalho escravo no Brasil diminuíram muito a partir de 1995.

5. Com o emprego da locução verbal “veio passando” (R.12-13) e a forma verbal “trabalhando” (R.14), associadas ao conjunto do texto, reforça-se a idéia de que foi longo o tempo de exercício do trabalho escravo na vida de Copaíba.
6. O sinal indicativo de crase em ‘retornar à minha cidade’ (R.18-19) é facultativo e a sua omissão preservaria os sentidos do texto e a correção das estruturas linguísticas.

Julgamos o estilo de pergunta acima como de múltipla escolha porque reflete a atitude do candidato/leitor frente a cada item: ele poderá escolher mais de uma leitura sobre o texto como correta. No caso da banca CESPE, elaboradora da questão acima, há um comando no início de cada prova explicando que se deve marcar no gabarito C, de certo, ou E, de errado a respeito de cada item proposto.

Essa tipologia análoga à do tipo C de Widdowson permite que várias perguntas estruturais sejam feitas acerca do texto. Em nosso projeto de pesquisa, convém distinguir questões meramente gramaticais de questões a que Widdowson chama de inferentes de uso. As primeiras chamadas de Referente à forma analisam relações estruturais entre frases, independente, muitas vezes, da significação global do texto.

Essas questões não são propriamente de compreensão, mas de correlação semântica com um viés gramatical imbricado. Já as inferentes de uso investigam frases do texto, mas atreladas à idéia global e a suas possíveis construções de sentido.

Assim, no trato das provas do CESPE, vamos categorizá-las no tipo múltipla escolha e subdividi-las em questões inferentes de uso – que são questões propriamente de compreensão e referentes à forma – que são questões dependentes de análise gramatical.

Há uma variante da pergunta de múltipla escolha utilizada por algumas bancas. A pergunta é um misto da tipologia de única escolha com a de múltipla escolha, uma vez que o leitor precisa testar a veracidade de várias afirmações ao mesmo tempo – o que corresponde à realidade psicológica nossa já que após a leitura de um texto guardamos informações dele na memória e são evocados pela questão. Todavia, a questão é de única escolha porque ao final o candidato precisa eleger uma resposta correta.

Vejamos um exemplo:

### ***Prova para escriturário do Banco do Brasil – Cesgranrio, 2010***

#### *O sabiá político*

Do ano passado para cá, o setor canoro das árvores, aqui na ilha, sofreu importantes alterações. Aguinaldo, o sabiá titular e decano da mangueira, terminou por falecer, como se vinha temendo.

Embora nunca se tenha aposentado, já mostrava sinais de cansaço e era cada vez mais substituído, tanto nos saraus matutinos quanto nos vespertinos, pelo sabiá-tenor Armando Carlos, então grande promessa jovem do bel canto no Recôncavo. Morreu de velho, cercado pela admiração da coletividade, pois pouco se ouviram, em toda a nossa longa história, timbre e afinação tão maviosos, além de um repertório de árias incriticável, bem como diversas canções românticas. (...) Armando Carlos também morava na mangueira e, apesar de já adivinhar que o velho Aguinaldo não estaria mais entre nós neste verão, eu não esperava grandes novidades na pauta das apresentações artísticas na mangueira. Sofri, pois, rude surpresa, quando, na sessão alvorada, pontualmente iniciada às quinze para as cinco da manhã, o canto de Armando Carlos, em pleno vigor de sua pujante mocidade, soou meio distante.

Apurei os ouvidos, esfreguei as orelhas como se estivessem empoeiradas. Mas não havia engano. Passei pelo portão apreensivo quanto ao que meus sentidos me mostravam, voltei o olhar para cima, vasculhei as frondes das árvores e não precisei procurar muito. Na ponta de um galho alto, levantando a cabeça para soltar pelos ares um dó arrebatador e estufando o peito belamente ornado de tons de cobre vibrantes, Armando Carlos principiava a função.

Dessa vez foram meus olhos incrédulos que tive de esfregar e, quando os abri novamente, a verdade era inescapável. E a verdade era – e ainda é – que ele tinha inequivocamente se mudado para o oitizeiro de meu vizinho Ary de Maninha, festejado e premiado orador da ilha (...).

Estou acostumado à perfidez e à ingratidão humanas, mas sempre se falou bem do caráter das aves em geral e dos sabiás em particular. O sabiá costuma ser fiel à sua árvore, como Aguinaldo foi até o fim. Estaríamos então diante de mais um exemplo do comportamento herético das novas gerações? Os sabiás de hoje em dia serão degenerados? Eu teria dado algum motivo para agravo ou melindre? Ou, pior, haveria uma possível esposa de Armando Carlos sido mais uma vítima do mico canalha que também mora na mangueira? Bem, talvez se tratasse de algo passageiro; podia ser que, na minha ausência, para não ficar sem plateia, Armando Carlos tivesse temporariamente transferido sua ribalta para o oitizeiro. Mas nada disso. À medida que o tempo passava, o concerto das dez também soando distante e o mesmo para o recital do meio-dia, a ficha acabou de cair. A mangueira agora está reduzida aos sanhaços, pessoal zoadeiro, inconstante e agitado; aos cardeais, cujo coral tenta, heroica mas inutilmente, preencher a lacuna dos sabiás. (...)

RIBEIRO, João Ubaldo. O Globo, 14 fev. 2010. (Adaptado)

3. Analise as afirmativas a seguir, sobre os animais da ilha.

I - Os pássaros compõem uma organização de que não faz parte o mico.

II - O comportamento das aves serve de base à comparação do autor com o dos seres humanos.

III - Só o Armando Carlos se mudou de árvore; os outros sabiás permaneceram na mangueira.

Conforme o texto, é (são) correta(s) a(s) afirmativa(s)

(A) I, apenas.

(B) II, apenas.

(C) I e II, apenas.

(D) II e III, apenas.

(E) I, II e III.

Na questão acima, compete ao aluno escolher uma ou mais assertivas como verdadeiras, aproximando-se assim das perguntas juízo de verdade de Widdowson, com o diferencial de ao final escolher uma única alternativa, no caso, a que afirme a quantidade de itens verdadeiros.

Em nosso trabalho vamos caracterizar esse tipo de pergunta como de múltipla escolha dada a possibilidade de eleger múltiplas afirmativas no corpo da questão. É possível, inclusive, aferir que a única escolha ao final das interpretações serve apenas como confirmação das análises feitas pelo leitor.

### 3. ANÁLISE GLOBAL

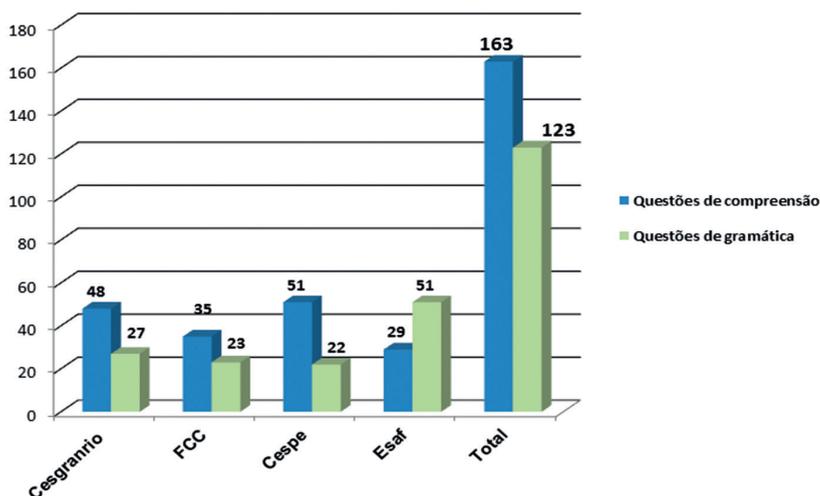
A análise global das perguntas de compreensão partirá de uma investigação quantitativa das questões de compreensão, para depois chegar a uma análise qualitativa. Para isso, inserimos tabelas e gráficos a fim de serem ponto de partida de discussão dos dados investigados nas provas de concursos das elaboradoras FCC, Cesgranrio, ESAF e CESPE.

#### 3.1 PRESENÇA DE QUESTÕES DE COMPREENSÃO

Nos dados acima, observa-se nitidamente que ainda existe em provas da ESAF um reinado das questões gramaticais sobre questões de compreensão textual. Já as demais bancas privilegiam questões de compreensão, mas apresentam um número imenso de questões desvinculadas da atividade de compreensão.

Não vemos como uma boa divisão em nenhuma das bancas a proporção de exercícios puramente gramaticais com atividades que envolvem uma análise de sentidos do texto. Em uma seleção pública, avaliar o candidato pela capacidade de fazer inferências é, sem dúvida, muito mais vantajoso que selecioná-lo pela habilidade de resolver questões que nada têm a ver com o texto, por isso julgamos que as 123 questões em um universo de 286 constituem um número elevado.

**GRÁFICO 1: Dados relativos à presença de questões de compreensão e de gramática**



Todavia, esse número já era esperado haja vista o monopólio de questões de gramática em outras instâncias da educação, como exemplifica Bagno:

Das 24 coleções de Língua Portuguesa para o seguimento de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries aprovadas pelo PNLD 2008, por exemplo, nada menos do que 18 (75%) ainda recorrem ao tratamento tradicional dos conhecimentos linguísticos. Num único volume, às vezes, é possível contar nada menos do que uma centena de termos gramaticais que o pobre aluno tem de aprender a definir e a aplicar classificações morfológicas/sintáticas para favorecer, no lugar delas, o letramento dos aprendizes por meio da leitura, da escrita e da reflexão sobre a linguagem a partir de usos reais. (2008, p. 96)

É possível que a maciça presença de questões gramaticais em detrimento de questões de compreensão se deva a um comodismo das bancas de concursos que pouco mudam de uma prova para outra. Há provas como a maioria da ESAF cuja quantidade de questões de gramática é 43% maior que a de compreensão ou de atividades que tenham a ver com esta.

O estilo das perguntas de gramática e de compreensão se repete como se o objetivo fosse estabelecer um padrão. Essa hipótese ganha força se olharmos o entorno das provas de concurso: uma indústria de preparação que vai desde centenas de livros, passando por aulas via satélite, online, em DVD e desembocando nos milionários cursos preparatórios com seus professores autores de “fórmulas para a aprovação em qualquer concurso”.

Como bem afirma Bagno ao definir o funcionamento do círculo vicioso que o sistema educacional de certa forma permite que exista:

A gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores – fechando o círculo – recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua. (Bagno, 2009, p. 94)

Embora saibamos da lisura inerente a cada banca, não é possível fechar os olhos para os infinitos interesses do sistema educacional que hoje norteia as seleções públicas. A gramática é muito mais vendável, inclusive em preparatórios, que a compreensão de texto, talvez pela precária preparação acadêmica dos mestres dos cursinhos – admirados por reverberarem regras e analisar o sistema linguístico apenas do ponto de vista normativo, como se aula de língua fosse isso.

Não se pode ser passivo ao analisar o quadro acima e observar como a ESAF enfatiza a gramática. Em um concurso tão relevante como para auditor fiscal da receita federal, o número de questões de gramática exorbita em 90% o de compreensão.

Os dados revelados pelo quadro 1, se comparados com os de provas de vestibulares, revelam que o “boom” dos estudos acerca dos gêneros textuais, responsável pelo apagamento de questões meramente estruturais e até nomenclaturais, não chegou às avaliações de concursos públicos. Já nas provas de vestibulares já é nítida essa mudança. Pode-se citar como parâmetro de análises de questões em provas de vestibulares o trabalho de Silva (2005)<sup>10</sup> sobre as provas de vestibular da UFPE, e de Borba (2007)<sup>11</sup> sobre a prova do Exame Nacional do Ensino Médio. Enquanto na UFPE, segundo a pesquisadora, as questões de gramática diminuíram consideravelmente ao se comparar o vestibular de 1990 com o de 2005, no ENEM, sequer há uma questão que exija apenas conhecimento gramatical.

É preciso que as bancas modifiquem o quanto antes esse quadro, pois não focar nos aspectos que envolvam o funcionamento sociocomunicativo da língua é ir de encontro não só às investigações da linguística de texto estudada por Marcuschi (2008), Koch (2004), Beaugrande (1997), Adam (2008) entre outros, mas também às

---

10 Trata-se da dissertação de mestrado de **Mozeiner Maciel do Nascimento Silva**, defendida em 2005 na UFPE, intitulada “**Teorias Lingüísticas e Concepções de Língua e de Avaliação em Provas de Vestibular da COVEST / COPSET, sob orientação da professora Virgínia Leal**”.

11 Refere-se à dissertação de mestrado de Paloma Pereira Borba “**Leitura e interdisciplinaridade no contexto escolar: o exemplo do Enem**”, orientada pela professora Ângela Dionísio.

práticas sociais incontornáveis a qualquer atuação profissional. Uma prova que avalia conhecimentos de uma língua não pode se esquivar do dever de considerar a linguagem como uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e não pode desconsiderar o fato de que isso somente acontece em textos.

### 3.2 ANÁLISE DA TIPOLOGIA DE PERGUNTA

A análise das 16 provas de concursos das quatro bancas de concursos investigadas neste *corpus* nos permitiu verificar que as questões de compreensão de textos abordadas (163 no total) possuíam características que não lhe permitiam o enquadramento devido nas categorias de pergunta de compreensão de texto propostas por Marcuschi em 1996 e depois ratificada em 2002. Assim, decidimos para a operacionalização da análise de dados deste trabalho uma classificação diferente, suprimindo as tipologias: a cor do cavalo branco de Napoleão; cópia, subjetiva, vale-tudo, impossível e metalinguística. Esses tipos estão muito mais próximos de livros didáticos que de provas de concurso público.

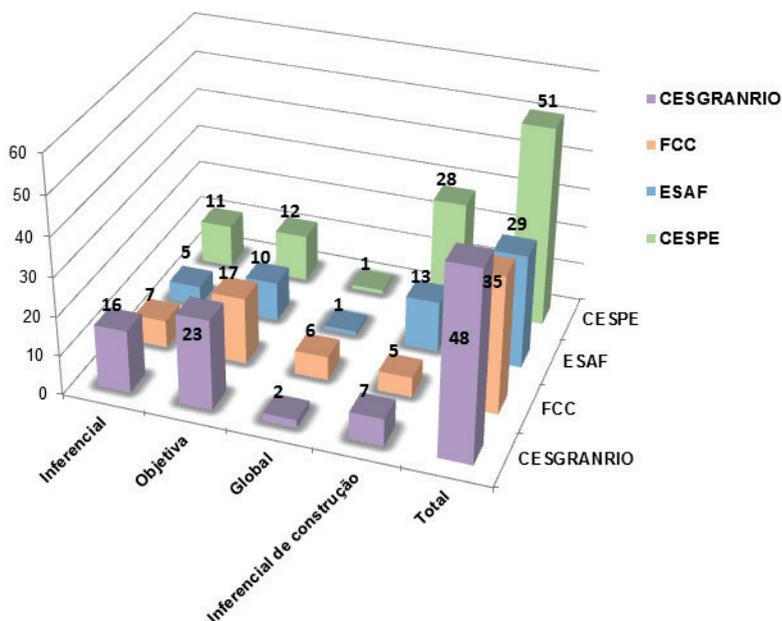
Ademais, acrescentamos às perguntas globais, inferenciais e objetivas, a tipologia inferencial de estrutura, caracterizada por envolver aspectos de pergunta sobre conhecimento estrutural, mas com traços de pergunta inferencial. Essa classificação aproxima a categorização das perguntas à realidade das provas de concursos. Dessa forma, estabelecemos as seguintes categorias de pergunta de compreensão:

**QUADRO 8: Tipos de questões, divisão  
das 163 questões de compreensão**

<b>Tipo de questão</b>	<b>Definição</b>	<b>Incidência em provas</b>
<b>Objetiva</b>	exige que o candidato localize e identifique informações explicitamente expostas no texto. A resposta está ligada a uma microposição entrável em um lugar específico do texto e para sua descoberta, muitas vezes, é preciso apenas de uma paráfrase.	38%
<b>Global</b>	exige que o leitor reconheça o sentido global do texto ou a intenção geral do autor. A resposta está ligada à percepção que o leitor pode ter em relação à hierarquia semântica no texto, pois o candidato precisa detectar macrounidades do texto a fim de reduzir a informação a uma frase que pode ser o tema, a ideia global ou a intenção geral do autor.	6,13%
<b>Inferencial</b>	exige que o candidato relacione informações postas em diferentes partes do texto para chegar a uma nova informação. O processo inferencial exige, muitas vezes, conhecimentos linguísticos, culturais, operações cognitivas, textuais, contextuais e pragmáticos.	23,9%
<b>Inferencial de construção</b>	exige conhecimentos estruturais em harmonia com aspectos textuais, cobrando, então, a percepção do candidato quanto à permanência ou alteração dos sentidos textuais.	32,5%

Nossa investigação de dados constatou que as questões acima têm a seguinte incidência em provas:

**GRÁFICO 2: Divisão da tipologia de questão por banca organizadora**



Façamos agora observações concernentes a cada tipologia.

### 3.2.1 Questões objetivas (38%)

Uma análise geral da quantidade de questões segundo essa tipologia que leva em consideração aspectos semânticos, pragmáticos e cognitivos nos leva a reconhecer um predomínio do tipo **objetiva**, justamente o tipo que conduz o leitor a uma atividade de decodificação, já que a resposta está centrada só no texto. Os números do quadro 2

revelam que as bancas ainda dão ênfase à atividade de identificação e extração de conteúdos, tratando o texto como um depósito.

Sem dúvidas, não é um bom quadro ter as perguntas de tipologia objetiva como as mais frequentes, sobretudo porque elas não levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem a expansão ou construção do sentido. Em uma Análise baseada nos horizontes de compreensão de Marcuschi (2008:258), teríamos as perguntas objetivas classificadas no horizonte mínimo de compreensão, caracterizado pela suave interferência do leitor na construção do sentido. Nesse horizonte, a compreensão, vale destacar, avalia no leitor uma habilidade de leitura trivial, que é o reconhecimento de uma paráfrase ou a identificação no texto de uma informação pedida. Não se quer aqui, em nenhuma hipótese, considerar a primazia das questões objetivas em detrimento das globais, inferenciais e inferenciais de estrutura como algo positivo, mas se deseja expressar que a tipologia objetiva avalia algo do texto, como afirma Marcuschi sobre o predomínio de questões desse tipo em livros didáticos:

Apesar desta observação negativa, é bom lembrar que esses exercícios não são inúteis. Eles podem ser feitos, e talvez sejam necessários, mas se levarmos em conta o que aqui foi exposto a respeito dos processos de compreensão, eles não são exercícios de compreensão, pois se preocupam apenas com aspectos formais ou então reduzem o trabalho à identificação de informações objetivas e superficiais. Essa é uma forma muito pobre de ver o funcionamento da língua e do texto. (2008, p. 267)

Conceber o texto como um depósito é uma implicação de conceber a língua como um código e, fatalmente, desemboca na idéia de que compreensão é uma atividade de garimpagem. Por isso,

concordamos com Marcuschi (2008) que afirma ser a opção por questões objetivas *uma forma pobre de ver o funcionamento da língua e do texto*. A função do leitor não pode ser apenas buscar informações, mas sim construir sentidos, como afirma Mendonça (2007, p. 171) “Só existe leitura quando conseguimos atribuir algum sentido ao que foi lido”, ou ainda como preceitua Antunes (2004, p. 66) “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. Assim, a necessária construção de sentidos que cerceia uma atividade de compreensão praticamente inexistente na questão abaixo:

### ***Concurso para a Petrobras. Questão 12***

Segundo o texto, o “...orgulho,” (l. 35) caracteriza-se como um bloqueio

- (A) ocasionado por uma situação promissora.
- (B) resultante da ocorrência de um insucesso.
- (C) causado por uma série de tentativas frustradas.
- (D) decorrente da inviabilidade de uma situação vindoura.
- (E) preventivo contra iminentes decepções.

Em um primeiro momento a questão parece testar a compreensão do leitor convidando-o a uma construção de sentidos textuais, todavia, se observarmos a precisão exigida na pergunta – linha 35 – veremos o caráter objetivo da pergunta e, conseqüentemente, o baixo horizonte de compreensão que ela alcança. Para acertar a resposta basta literalmente ler a linha 35 do texto, qual seja: “*Torne mais flexível o seu orgulho, algo que hoje não deu certo...*”, assim a assertiva B é a única resposta possível. Alguns candidatos certamente

não foram capazes de realizar essa atividade de decodificação com louvor e possivelmente marcaram em vez de B, a assertiva C. Todavia, a linha 35 não fala de mais de um erro, logo a letra B insurge como uma leitura que responde à questão.

É uma pena que questões desse nível sejam as mais frequente em provas de concursos públicos, pois pouco testam a compreensão concebida como uma atividade de reconstrução de sentido.

A tipologia objetiva não poderia estar no topo das questões de compreensão de provas de concurso, porque elas desperdiçam abordagens reflexivas, críticas, instigadoras e que avaliam a macroestrutura textual. É importante que as bancas de concursos não invistam tanto em questões que se resumem a olhar para as particularidades do texto ou que o tratem como monossemântico.

### **3.2.2 Questões globais (6,13%)**

As quatro bancas analisadas revelaram não se importar com o tipo de questão que Marcuschi considera como horizonte máximo de compreensão e que mais bem se adapta para “Uma primeira tentativa de aproximação do texto” Marcuschi (2002, p. 28). Compartilhando da mesma idéia, Antunes (2010, p. 56) ao sugerir como se deve abordar textos afirma: “Assim é que propomos, como primeiro (e mais relevante) foco de análise, a dimensão global do texto, a dimensão que, na verdade, representa o eixo de sua coerência”.

É inadmissível que provas de caráter seletivo optem por questões que visam a conhecimentos objetivamente inscritos no texto e deixem de lado questões que promovem uma real troca de sentidos entre leitor, texto e autor, afinal, é inerente a uma questão global exigir que o leitor busque:

- o tema do texto
- a ideia central
- a função comunicativa predominante
- seu propósito ou sua intenção mais específica
- a vinculação do título ao núcleo central
- as representações, as visões de mundo, as crenças, as concepções que o texto deixa passar, explícita ou implicitamente
- seus esquemas de progressão temática
- a síntese global de suas ideias e informações

Trata-se de uma questão que requer uma reflexão mais acurada do texto, mas que, segundo os dados deste trabalho, constituem uma minoria. Como exemplo de questão global, tem-se a questão a seguir:

### ***Analista Judiciário – FCC. Questão 5***

Considerando o principal tema abordado no texto, o título mais adequado para o editorial é:

- a) Os EUA e a Coreia do Sul.
- b) Coreia contra Coreia.
- c) Sanções comerciais em tempos de conflito.
- d) Avaliações internacionais em países asiáticos.
- e) Interesses comuns no incentivo a conflitos armados.

Essa sim é uma ótima questão, pois leva o candidato a gerar sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto e a crescer junto com o texto, como defende Solé (2008, p. 138): “encontrar

a idéia principal é uma condição para que os alunos possam aprender a partir dos textos, para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma...” e na questão acima o leitor precisa primeiro identificar a ideia principal do texto a fim de construir um título que seja um espelho dessa ideia principal em consonância com a temática textual.

A vinculação do título ao núcleo central do texto é uma estratégia bastante eficiente para se trabalhar com os sentidos textuais. No conglomerado de sentidos influenciados por condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização, surge a possibilidade de se entender o global do texto, o que resulta numa postura muito salutar para quem concebe o texto como um processo. Esse, todavia, não parece ser o foco da FCC, da ESAF, da CESGRANRIO ou do CESPE, uma vez que nenhuma dessas bancas deu primazia às questões de tipologia global.

Em nenhuma das bancas as questões globais foram superiores a 10% do total de questões de compreensão, em duas delas, a destacar negativamente, ESAF e CESPE, foram encontradas menos de 5% do total de cada uma delas. Isso revela uma lacuna dessas bancas haja vista a quantidade de questões de gramática ser superior à de questões globais. Claro que as perguntas inferenciais também fazem parte do que Marcuschi chama de horizonte máximo de compreensão, mas uma seleção pública que almeja levar ao topo os candidatos mais bem preparados para o funcionalismo público não pode deixar de testar o candidato quanto a uma apreensão do sentido global de um texto e dar maior ênfase a questões que exigem conhecimentos meramente gramaticais desvinculados da atividade de compreensão textual.

### 3.2.3 Questões inferenciais (23,9%)

Caracterizadas como as que exigem conhecimentos linguísticos, culturais, operações cognitivas, textuais, contextuais e pragmáticas, as perguntas categorizadas aqui como inferenciais apareceram com uma boa expressividade, mas ainda atrás das objetivas – indício de que as bancas ainda podem melhorar, e muito, o tratamento dado à interpretação nas provas. Um exemplo de uma pergunta categorizada como inferencial é a seguinte:

#### *ESAF. Questão 5*

Leia o texto abaixo para responder às questões 2 e 3.

A segunda metade dos anos 1990 foi caracterizada por crises nos países emergentes: México, Rússia, Brasil e Argentina. Em todos os casos, os países recorreram ao Fundo Monetário Internacional (FMI) para resolver seus problemas de endividamento externo e tiveram que se submeter a rigorosos programas de ajuste fiscal (redução de gastos públicos e aumento de impostos) e das contas externas exigidos pela organização. Após o período de retração do nível de atividade e aumento do desemprego, durante o qual a relação dívida/PIB e os déficits fiscais se acomodaram em níveis compatíveis com a capacidade de financiamento, todos os países, à exceção da Argentina, entraram em trajetória de crescimento, com estabilidade de preços. Como os fundamentos fiscais e monetários destes países estavam fortes, com equilíbrio fiscal, relação dívida/PIB e inflação sob controle, seus governos e bancos centrais puderam adotar políticas fiscais, monetárias, de crédito mais frouxas, que reverteram a trajetória de queda já no segundo trimestre de 2009.

(José Márcio Camargo, Tragédia grega. IstoÉ, 10/02/2010, com adaptações)

Assinale a relação lógico-semântica que se infere a partir da argumentação do texto.

- a) Para todos os países que se submetem aos rigorosos programas do FMI, é válido dizer que ele chega a uma trajetória de crescimento que o leva a superar a crises.
- b) Quanto maior a obediência aos rigorosos programas de ajuste fiscal impostos pelo FMI, maior a possibilidades de um país conhecer crises financeiras.
- c) Enquanto existirem crises nos países emergentes, os problemas de endividamento externo e a necessidade de ajustes fiscais continuarão a provocar crises financeiras.
- d) Sem a acomodação dos déficits fiscais não há aumento da capacidade de financiamento; sem esta não há crédito, estabilidade de preços ou crescimento.
- e) Se um país tem fortes fundamentos fiscais e monetários, então ele tem condições de adotar as políticas necessárias para reverter a trajetória da queda já em 2009.

O primeiro aspecto positivo desse tipo de questão em relação à objetiva é o fato de ela deslocar a noção de compreensão como uma atividade de decodificação para uma atividade de inferência. Isso, certamente, abre caminhos para uma complexidade inerente a um leitor ideal, tal qual colocamos na fundamentação teórica. Para acertar a questão acima, o candidato teve de tomar várias informações do texto para chegar à dedução encontrável na alternativa E.

A realização dessa operação inferencial exigiu que o leitor reunisse as seguintes informações a partir do texto: *alguns países recorrem ao FMI para resolver seus problemas de endividamento externo; após um tempo sofrendo com as imposições do FMI os países*

*começam a crescer; após fortalecer os fundamentos fiscais e monetários a reversão da trajetória de queda é uma realidade no tempo referido.*

Certamente uma questão difícil, mas que premia o leitor atento capaz de realizar uma operação inferencial de natureza lógico-semântica, gerando, assim, uma nova informação. Essa atividade reforça a idéia de que compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado. Dessa forma, o leitor atento logo reconheceria, nas demais assertivas da questão inferencial em análise, uma má incompatibilidade entre o que o texto permite e o que afirmam as assertivas de **A** a **D**.

É fato que o texto não permite que se deduza que a superação da crise é inerente a todos os países, haja vista o exemplo da Argentina. Tampouco tem razão a segunda afirmação que é uma dedução que parte de uma premissa falsa, já que o texto diz que a obediência aos critérios impostos pelo FMI são caminhos para fugir de crises.

A necessidade de ajustes fiscais não é indício de novas crises, como propôs a alternativa **C**, mas do fim delas. É notório que a banca utilizou uma linha de raciocínio frágil também na assertiva **D** a fim de tirar do foco o candidato que não encarou a complexidade do processo inferencial necessário para responder corretamente a questão.

Essa questão é uma prova de que se a banca tiver como meta avaliar na prova de português uma compreensão que reconheça a interatividade, o jogo interacional inerente à leitura, as questões objetivas, segundo nossos dados – rainha dos concursos – cederão espaço para as questões que se encontram na classificação de Marcuschi no horizonte máximo de compreensão, a saber, as globais e inferenciais.

### 3.2.4 Questões inferenciais de construção (32,5%)

A tipologia inferencial de estrutura é, acima de tudo, uma questão que envolve conhecimentos textuais, contextuais, enciclopédicos e estruturais. O alto índice desse formato de pergunta nas provas de concurso indica uma tendência: nas provas de concurso: a de mesclar, em uma mesma pergunta, conhecimentos de gramática com compreensão de um novo arranjo morfosintático no texto. Esse artifício, quando feito buscando aspectos inerentes ao processo inferencial, realiza uma análise linguística, atribuindo assim às questões gramaticais diretamente relacionadas com o texto papel importante no processo de construção de sentido textual.

Como defende Antunes (2009, p. 45)

...em um texto, nada é separável totalmente. Tudo está intimamente entrelaçado e se interdepende. Uma questãozinha que parece ser só de gramática pode estar inteiramente relacionada com o entendimento global do que é dito. De maneira que vale a pena não perder de vista, em qualquer momento, a relação de cada recurso com a visão de conjunto do texto.

Assim, inserimos na tipologia inferencial de construção questões do tipo:

#### *Concurso para Juiz – Cespe, 2009. Item 3*

A organização **entre os argumentos** mostra ser obrigatório o uso da vírgula depois de “elementos” (l.5); sua retirada provocaria erro gramatical e **incoerência textual**.

Nessa questão o candidato precisa entender que a vírgula é obrigatória nesse contexto haja vista o caráter explicativo e não restritivo no referido trecho “Também se refere à ação cooperativa de elementos, que resulta em um efeito global maior do que todos os elementos tomados separadamente.” Ratificando o dizer de Antunes, essa questãozinha que parece ser só de gramática, na verdade está relacionada com o entendimento global do texto. O candidato que entende esse item como falso, na verdade não conseguiu relacionar o conhecimento linguístico sobre pontuação ao efeito de sentido que ele pode provocar. Não utilizar a vírgula é restringir o conceito de sinergia à ação cooperativa de elementos resultante em um efeito global maior do que todos os elementos tomados separadamente, mas no texto, sinergia é mais que isso.

Se por um lado concordamos com Antunes (2009, p. 45) que “o particular pode ser visto em função do global”, por outro, desconsideramos como atividade de compreensão qualquer questão que seja meramente gramatical ou metalinguística. Análise gramatical com um fim em si mesma não pode ser vista em uma prova que almeja selecionar servidores públicos como uma boa questão. Certamente, independente do cargo, é muito provável que o candidato ao ser empossado lide com a compreensão incontornável de diversos gêneros textuais, destacando aspectos cognitivos, semânticos e pragmáticos, a todo momento, e não que tenha de lidar com conhecimento meramente linguístico-estrutural como o da questão seguinte que, sem sombra de dúvidas, não está categorizada como inferencial de estrutura e que entra em nosso corpus apenas como uma questão puramente de gramática:

### ***Concurso para Estatístico – Cesgranrio, 2010***

Transpondo-se o trecho “O futuro é construído a cada instante da vida,” (l.

1) para a voz passiva sintética, tem-se a forma verbal

(A) constrói-se.

(B) construiu-se.

(C) há de ser construído.

(D) pode ser construído.

(E) foi construído.

Essa questão avalia apenas conhecimentos linguísticos limitados à estrutura. Não consideramos esse tipo de questão como de compreensão, também, porque a frase como unidade isolada é bastante limitada e em nenhum momento investiga a complexidade do funcionamento sociocomunicativo da linguagem.

Surpreende bastante a quantidade de questões nas provas de Língua Portuguesa que só enfocam a gramática (43% das questões das quatro bancas investigadas) e deixam de explorar aspectos cognitivos, semânticos e pragmáticos inerentes à atividade de compreensão para explorar gramática normativa. Esse é um dado que nos remonta a uma discussão sobre o tradicionalismo que ainda impera nas provas de concurso público, pois exige conhecimentos que talvez, jamais sejam cobrados aos candidatos no exercício do trabalho a que se candidatam no concurso. Todavia essa discussão não cabe nem é pertinente a este trabalho, mas é preciso levantar esse ponto, haja vista a quantidade de questões puramente gramaticais nas provas investigadas.

Vale ressaltar que as questões inferenciais de estrutura se aproximam de um dos tipos de inferência enquadradas por

Marcuschi (2008, p. 255) como sendo inferencial de reconstrução, conceituada como “Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos... insere algo novo situado no velho”. Claro que essa reformulação em muitos casos passa por um friso gramatical, mas que não elimina o caráter inferencial da questão, e ainda aumenta o grau de complexidade haja vista a combinação estrutura que deverá ser feita como ponto de partida para a realização da inferência, como se vê na questão a seguir:

***Concurso para Médico – CESPE. Item 16***

O deslocamento da expressão “no mundo atual” (R.1) para depois de “globalização” (R.2) preservaria a correção gramatical e a coerência do texto, desde que as vírgulas no início e no fim dessa expressão fossem mantidas.

A questão não pode ser resolvida com um mero conhecimento da gramática de pontuação, pois a pergunta é feita visando a uma resposta de cunho inferencial sobre a construção sugerida sobre o seguinte trecho do texto:

A bem da verdade, creio que, no mundo atual, ser contra a globalização é como ser contra tempestades ou terremotos, mesmo porque, ao longo dos séculos, os mais diversos países do planeta vêm buscando formas de se aproximarem e de incrementarem suas relações econômicas, sociais e culturais.

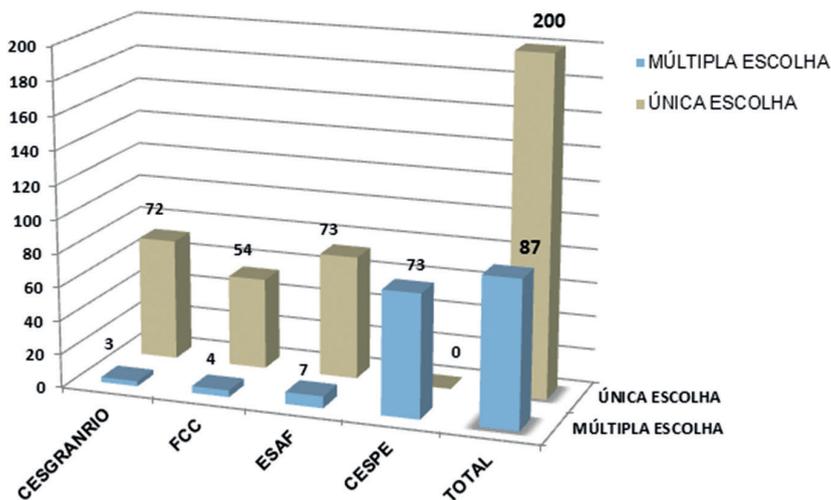
A bem da verdade, creio que, no mundo atual, ser contra a globalização é como ser contra tempestades ou terremotos, mesmo porque, ao longo dos séculos, os mais diversos países do planeta vêm buscando formas de se aproximarem e de incrementarem suas relações econômicas, sociais e culturais.

Ora, sabemos que cada arranjo sintático provoca um feito de sentido diferente, assim esse tipo de questão obriga o leitor a rearranjar a frase e naturalmente inferir sobre esse novo arranjo. Sem dúvida uma questão particular que mexe com os sentidos do texto.

### 3.3 FORMATO DAS QUESTÕES

Observemos o gráfico e o quadro a seguir:

**GRÁFICO 3: Formato da pergunta (quantidade absoluta)**



### QUADRO 9: Divisão das perguntas quanto ao formato (percentual)

Formato da pergunta	CESGRANRIO	FCC	ESAF	CESPE	TOTAL
Múltipla escolha	3 (4%)	4 (6,8%)	7 (8,7%)	73 (100%)	87
Única escolha	72 (96%)	54 (91,2%)	73 (91,7%)	0 (0%)	199
TOTAL	75	58	80	73	286

Neste trabalho, é nítida nossa preocupação com a forma das perguntas de compreensão e conseqüentemente com a forma da resposta que o leitor deverá dar. A escolha adequada das perguntas de compreensão depende daquilo que se acredita ser a melhor maneira de avaliar a compreensão. Por isso, seguindo a sugestão de Widdowson (1991) dividimos a tipologia em única e múltipla escolha.

Os quadros acima nos revelam a predominância das questões de única escolha, às quais Widdowson chama de múltipla escolha, mas que são chamadas aqui de única escolha por se tratar de um formato de questão em que o candidato só pode assinalar um item como resposta em relação ao texto. É evidente que para elaborar esse tipo de questão, os elaboradores tenham mais trabalho para criar alternativas falsas acerca do texto – o que não implica necessariamente eficácia na forma de avaliar.

No jargão dos elaboradores de questão, a alternativa errada criada para confundir o candidato é chamada de distrator. Oriunda de distrair, essa palavra parece ser, em algumas bancas, o foco da questão, como se mais importante que testar os procedimentos que o levam a interpretação, ou a natureza dela, fosse desviar a atenção do candidato para um item errado. Segundo Widdowson (1991, p. 137):

...esse exercício de discriminação não está relacionado à compreensão do texto, sendo imposto ao aprendiz como uma tarefa isolada de compreensão. De fato, o efeito de um exercício assim é distrair o aprendiz da sua leitura através do foco da sua atenção na compreensão de um conjunto de frases. É claro que essa distração não poderia ser menor se a alternativa correta fosse óbvia de modo que os distratores (termo bem apropriado) pudessem ser descartados de uma vez. Mas assim as alternativas não servem nenhum propósito...

Os dados revelados por esse quadro indicam que as provas de concurso público ainda se preocupam em desviar o aluno do foco de compreensão de texto para a atividade mental de distinguir pequenas diferenças entre as proposições das alternativas. Em outras palavras, a atividade de compreensão divide espaço em algumas questões com a atividade de pular armadilhas.

Vejamos um exemplo de questão com o formato de única escolha:

### ***Concurso para Analista, FCC***

- 1) No processo de argumentação, o autor
- (A) nega uma convicção para desviar contra-argumentos imediatos e, após detalhar os fundamentos da crença negada, assume-a sem restrição.
  - (B) toma como pressuposto que considerá-la como tendo consigo a verdade é um privilégio geralmente outorgado à palavra arcaica.
  - (C) advoga como dever moral de sua geração, em razão do aprimoramento de um saber prático, o retorno à palavra dos antigos.

(D) concebe a palavra arcaica como aquela que, em virtude da sua simplicidade, expressa de maneira mais vigorosa e definitiva o que se abriga no mais íntimo do ser.

(E) considera como inerente e inevitável à palavra arcaica, por sua natureza inaugural, instituir-se como ponto de referência das eras que a sucedem.

Essa questão que é classificada quanto à tipologia de pergunta como inferencial possui o formato que mais se repete nas questões de compreensão. Segundo Widdowson (1991), o formato de única escolha é o menos eficaz na avaliação de um texto. Todavia, não podemos deixar de registrar que é totalmente possível elaborar uma questão que alcance o horizonte máximo de compreensão, a saber, as questões globais e inferenciais, em um formato que seja de única escolha.

A questão acima, a propósito, possui uma série de aspectos positivos que deve ser levados em consideração, a saber:

- *exige uma complementação simples, ou seja, o enunciado é formado por pergunta ou frase incompleta a ser complementada pelas alternativas;*
- *o enunciado é formado de maneira positiva;*
- *as alternativas apresentam paralelismo sintático;*
- *os distratores são plausíveis, pois foram construídos com base em elementos do texto.*

Em nossos dados, não foram encontrados dois tipos de perguntas chamadas por Widdowson de “abertas”, como em

“Quantos artigos definidos existem nesse texto?”, ou fechadas, como em: “São 45 os artigos definidos desse texto?”. Esses dois tipos de perguntas têm forma interrogativa sempre e simulam uma interação social normal na qual alguém pergunta e alguém responde.

Os tipos aberta ou fechada pressupõem um questionador e a resposta é oferecida para satisfazer a sua necessidade de informação. Assim, exigem uma resposta exteriorizada dependente da capacidade do aprendiz em produzir linguagem. No caso da tipologia preferida pelas bancas conforme nossos dados evidenciam, não há um questionador, mas uma informação para ser conferida com conhecimento – o que não exclui o caráter social inerente ao ato de leitura.

A análise de dados, por sua vez, evidenciou que uma banca privilegia o formato múltipla escolha – o CESPE. Isso indica um aspecto positivo em nossos dados. A tipologia múltipla escolha, chamada por Widdowson de juízo verdade, está presente em 100% das perguntas da banca de Brasília, sempre seguindo o mesmo formato: um texto e vários itens sobre ele como se vê a seguir:

### *Concurso para Advogado, CESPE*

O mundo moderno, caracterizado pela globalização, pela revolução tecnológica e pelo avanço irrestrito da Internet, sinaliza uma crise mundial complexa, multidimensional, cujas facetas afetam inexoravelmente nossa saúde, nosso modo de vida e a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, políticas e econômicas. Essa crise, cujas dimensões incluem aspectos intelectuais, morais e espirituais, exige a substituição da noção de estruturas sociais estáticas por uma percepção de padrões dinâmicos de

mudança: mudanças estruturais em nossas instituições sociais, nos valores e, fundamentalmente, nas ideias.

É hoje crítico para a sobrevivência de qualquer organização o reconhecimento de que a criatividade é a mola mestra para o sucesso de seus empreendimentos, sendo responsável pela própria sustentação das empresas no competitivo mundo dos negócios. Os profissionais criativos e empreendedores estão sendo cada vez mais valorizados nos seus ambientes de trabalho. São eles – não as máquinas, nem o capital – os verdadeiros responsáveis pelo sucesso de uma empresa.

Ângela M.R.Virgolim. Criatividade e saúde mental: desafio à família e à escola. In: A.M.R.Virgolim (org.). Talento criativo, Brasília: Ed. UnB, p. 29-30 (com adaptações).

Julgue os itens de 1 a 7 a respeito da organização das estruturas linguísticas no desenvolvimento do texto.

1. A substituição de “cujas” (l.3) por que as suas, embora confira maior informalidade ao texto, preserva as relações de sentido entre os termos da oração e a correção gramatical.
2. Uma forma correta de se evitar a repetição da conjunção e no primeiro período sintático do texto seria a substituição de sua ocorrência depois de “vida”, na linha 5, por vírgula, deixando-se todos os termos da enumeração iniciada por “nossa saúde” separados por vírgula.
3. No texto, o emprego do substantivo “substituição” (R.7) exige as preposições presentes nos trechos “da noção” (R.8) e “por uma percepção” (R.8), para indicar os dois termos envolvidos na ideia de troca.
4. O termo “o reconhecimento” (R.13) pode ser substituído por reconhecer, sem que, com isso, sejam prejudicadas a coerência da argumentação ou a correção gramatical do texto.

5. Pelas relações de sentido entre os termos da oração, conclui-se que “seus” (R.14) estabelece relações de coesão entre “organização” (R.13) e “empreendimentos” (R.14), o que justifica o emprego da forma pronominal no masculino plural e na terceira pessoa.

Diante dessa questão de múltipla escolha, resta ao candidato responder com um Certo ou um Errado a cada item sobre o texto, o que torna o processo de compreensão mais satisfatório, pois, de início, já admite mais de um item como verdadeiro. Por isso, acreditamos ser essa tipologia mais próxima da noção de texto como plurissemântico.

Sobre um texto são possíveis várias leituras, mas não todas, logo, torna-se mais real investigar um texto com a possibilidade de atribuir mais de uma resposta verdadeira a ele, como prevê a questão de múltipla escolha. Por outro lado, a questão de única escolha dado seu engessamento de resposta ficar mais próxima de um conceito de língua como instrumento comunicativo, bem como de um conceito de texto como o de depósito de informação.

### **3.4 RELAÇÃO GÊNERO / CARGO**

A análise dos gêneros textuais em nossa pesquisa é de caráter qualitativo e quantitativo. Partindo-se do pressuposto de que trabalhar com gêneros é uma excelente oportunidade de se trabalhar com a língua nos seus mais diversos usos no cotidiano, procuramos investigar as relações entre os gêneros escolhidos pelas bancas e o cargo a que se destinam os candidatos submetidos ao exame.

Ademais, a atividade de compreensão está diretamente ligada ao gênero sobre o qual ela se realiza, de modo que as características inerentes aos gêneros podem conduzir uma certa leitura e ignorá-

las, pode significar uma leitura errada, configurando, assim, o que Marcuschi (2008) chama de má compreensão.

O quadro 6 logo abaixo intenta observar se há alguma relação entre os gêneros textuais que os candidatos interpretam nas provas com sua futura ocupação. A fim de contemplar um panorama geral dessa análise, inserimos nele a banca organizadora do concurso, o cargo a que o candidato concorre e os gêneros inseridos na prova. Não consideramos os gêneros inseridos apenas como pretexto para se trabalhar questões meramente de gramática e que, conseqüentemente, nada tinham a ver com atividade de compreensão textual:

**QUADRO 10: ESAF – Relação cargo e gênero**

CARGO	GÊNERO	FONTE
<b>Auditor fiscal da Receita Federal</b>	Editorial	Folha de SP, Zero Hora e Estado de SP
	Artigo de opinião	Folha de SP
<b>Auditor Fiscal do Trabalho</b>	Editorial	Folha de SP, Zero Hora e Estado de SP
	Artigo de opinião	O Estado de SP
<b>Técnico da Receita Federal</b>	Excerto de livro	Sarney: o outro lado da História. Rio: Nova Fronteira
	Artigo de opinião	Correio Braziliense
	Editorial	O Globo
	Reportagem	Zero Hora
<b>Analista Técnico da SUSEP</b>	Editorial	Estado de Minas, Estado de SP
	Artigo de opinião	Revista Isto é

### QUADRO 11: CESPE-UNB – Relação cargo e gênero

CARGO	GÊNERO	FONTE
Advogado	Excerto de livro	Talento criativo, Brasília: Ed. UnB
	Reportagem	Revista Planeta
Médico	Excerto de livro	Teorias da personalidade. São Paulo: Harbra
	Excerto de livro	Metáfora. São Paulo: Parábola
	Entrevista	Revista Cult
	Artigo de opinião	Correio Braziliense
Agente da polícia federal	Excerto de livro	Identidade nacional em debate. São Paulo: Moderna
	Artigo de opinião	Revista Cult
	Artigo de opinião	Revista Educação
	Artigo de opinião	Revista Isto é
Agente da polícia civil	Reportagem	Folha de SP
	Tira em quadrinhos	Folha de SP

### QUADRO 12: CESGRANRIO – Relação cargo e gênero

CARGO	GÊNERO	FONTE
Estatístico da PETROBRAS	Artigo de opinião	Folha de SP
	Capítulo de livro	Todas as cidades, a cidade. Editora Rocco.
	Texto didático	NÃO FORNECIDA
Técnico de Informática da PETROBRAS	Crônica	Revista Sorria
	Notícia	Revista Você S/A
Escriturário do Banco do Brasil	Conto	O Globo
Analista do BACEN	Artigo de opinião	Internet

### QUADRO 13: FCC – Relação cargo e gênero

CARGO	GÊNERO	FONTE
<b>Analista Judiciário</b>	Artigo de opinião / Editorial	Folha de SP
	Excerto de livro	O homem e o mundo natural – Companhia das Letras
<b>Agente Administrativo do DNOC'S</b>	Excerto de livro	Brasil: Almanaque da cultura popular- Andreato
	Artigo de opinião	Veja
<b>Analista de sistema da INFRAERO</b>	Texto didático	NÃO FORNECIDA
	Reportagem	Site da Infraero
<b>Juiz do Tribunal de Justiça</b>	Excerto de livro	As máscaras da civilização – Ed. Companhia das Letras
	Excerto de livro	Mal-estar na modernidade – Ed. Companhia das Letras
	Texto didático	NÃO FORNECIDA

Os dados revelados acima são bastante desafortunados, pois de imediato mostram que não há em nenhuma das quatro bancas uma atenção na escolha dos gêneros em função da ocupação do cargo a que ele se candidata.

Se não podemos separar o trabalho com os gêneros textuais das práticas sociais, já que estas são uma característica inerente a eles, certamente não vemos como uma boa escolha para, por exemplo, uma prova que visa selecionar um Estatístico para a Petrobras (prova 2 elaborada pela Cesgranrio) haver apenas a presença de um artigo de opinião. É indiscutível a relevância desse gênero dado o

seu meio de circulação comum e seu propósito comunicativo, mas somente ele é insuficiente para testar em um futuro estatístico da Petrobras habilidades que inevitavelmente ele deverá provar que tem com diversos gêneros naturais a um estatístico tais como: gráficos, esquemas, diagramas, tabelas entre outros.

ACESGRANRIO mostra não se preocupar com a relação gênero, compreensão e exercício da função nas outras provas analisadas. Inserir apenas um gênero em uma prova para escriturário do Banco do Brasil é uma prova do desinteresse em relacionar a seleção pública à ocupação, afinal, é improvável que o conto seja o melhor gênero para avaliar o potencial interpretativo de um pretense escriturário. Certamente os gêneros literários requerem uma sensibilidade não tão presente em quem trabalha, muitas vezes, tão mecanicamente como os funcionários de um banco, mas não tocam no cerne do trabalho de escriturário, profissional que preenche formulários, protocola recebimentos ou entregas, transcreve dados, faz pequenos cálculos conforme padrões estabelecidos nos procedimentos como aplicação de juros de mora, enfim, convive com gêneros que não tem nenhuma relação com o gênero conto.

Muito próximo do que faz a Cesgranrio, as demais bancas demonstram não escolher os textos para a prova pensando no leitor, e exemplo disso, a FCC insere excertos de livros que não terão uma relação direta com atividade profissional. É certo que o trabalho com fragmentos de capítulos de livro favorece o candidato que possui maior conhecimento de mundo, todavia, não é um gênero que um agente administrativo do DNOC'S, por exemplo, terá que manusear.

Não obstante esses dados negativos, há alguns gêneros que principiam uma relação com a realização do trabalho, por exemplo, na prova de juiz e na prova de analista da Infraero, a FCC inseriu

textos que farão parte da realidade como capítulos de livro do domínio discursivo jurídico para o primeiro e reportagem do próprio site da Infraero para o segundo. Julgamos ser essa inserção ainda precária, pois aborda poucos gêneros do cotidiano dos profissionais.

Em uma outra perspectiva, Filho (2002) ao analisar os gêneros mais comuns em vestibulares percebeu que havia uma supervalorização do texto literário na prova e apontava assim as consequências:

Uma reclamação comum entre professores universitários é que os alunos chegam à universidade completamente despreparados para a leitura de textos acadêmicos e científicos. Provavelmente este é o resultado de um vestibular que hipervaloriza o texto literário, tomado como modelo absoluto para uma prática de leitura.

No caso das provas de concurso, a reclamação certamente não virá dos professores universitários apenas, mas de toda a sociedade que precisa de servidores públicos competentes no exercício do cargo conquistado por meio de uma seleção que incluía uma prova de Língua Portuguesa e que deveria, pelo que se espera dela, avaliar os candidatos quanto ao manejo com textos, que por sua vez, significa manejo com gêneros, pois como defende Marcuschi (2002, p. 19), os gêneros “São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

Algumas bancas como CESPE e ESAF também não se preocupam em guardar uma relação direta entre o gênero escolhido e o cargo do concurso, mas demonstram uma preferência por gêneros do domínio discursivo jornalístico, que abarca gêneros de cunho social incontornável a qualquer servidor público tais como:

editorial, reportagem e artigo de opinião. Esses três gêneros são predominantes nessas duas bancas e dão à prova de português um caráter de atualidade e formalidade comuns ao domínio discursivo jornalístico, sobretudo de cunho político.

É importante destacar que a ESAF tem um cuidado maior em relação ao gênero no aspecto da nomenclatura. Enquanto as outras bancas raramente dão nome ao gênero, a ESAF comumente o faz e o reitera na pergunta como se pode observar abaixo:

***Concurso para Auditor Fiscal da Receita Federal. Questão 3***

Assinale a opção em que o trecho constitui continuação coesa e coerente para o texto retirado do Editorial do jornal Zero Hora (RS), de 28/8/2009.

É comum também afirmar que o gênero foi adaptado como na questão:

***Concurso para Auditor Fiscal da Receita Federal. Questão 6***

Os trechos abaixo constituem um texto adaptado do Editorial de O Globo, de 24/8/2009, mas estão desordenados. Ordene-os nos parênteses e indique a opção que corresponde à sequência correta

Antunes (2009, p. 57) ao propor um trabalho com gêneros textuais de maneira satisfatória afirma que

Vale a pena acrescentar que o nome do gênero já aponta, por si só, para o propósito comunicativo dele: um convite, um

aviso, um atestado, um anúncio, um debate, uma exposição oral já antecipam muito de seu propósito comunicativo. Tem sentido, portanto, nomear os textos que escrevemos, falamos ou analisamos, chamando-os por seu nome específico, isto é, pelo nome do gênero que realizam.

Há bancas como FCC e Cesgranrio que, além de não nomearem o gênero, omitem o suporte e a data de veiculação do gênero, revelando, assim, a noção de texto como um produto acabado e fixo. Ao não propiciar ao leitor a contextualização do autor e da obra, a banca limita-se a exigir uma atividade de decodificação, de extração de informações na superfície do texto, algo como um texto como pretexto para perguntas objetivas.

Os elementos contextualizadores de um texto é que permitem caracterizá-lo como um gênero *x* e não *y*, se não há esses elementos, a compreensão textual é comprometida, pois, como já se disse, a compreensão textual é também guiada pelo contato com o gênero e pelo seu caráter preditivo que auxilia na construção de sentidos e na negociação decorrentes da relação dialógica autor, texto e leitor.

Um exemplo desse deslize em prova de concurso pode ser observado nas duas questões analisadas a seguir elaboradas pela FCC:

### ***Concurso para Juiz Substituto, FCC***

*Atenção: Para responder às questões de números 5 a 7, considere o que segue.*

Numa palestra para alunos de direito, na disciplina “Redação e linguagem jurídica”, Theotônio Negrão abordou o tema “A linguagem do advogado”. Transcreve-se um trecho de sua apresentação oral, que foi gravada e transcrita preservando-se a linguagem utilizada na interação com os graduandos.

À primeira vista, a correção da linguagem é fundamental para o advogado. E por que fundamental? Não por patriotismo, mas porque o advogado que não consegue ter uma linguagem correta não consegue exprimir adequadamente seu pensamento. [...] A linguagem tem uma certa dignidade e essa dignidade deve ser atingida pelo advogado, que não deve transigir. [...] E a clareza é absolutamente necessária.

O palestrante assinala que, entretanto, o óbvio, aquilo que se chama de óbvio ululante, deve ser evitado. Afirma, ainda, sobre o uso da palavra: Cada palavra deve ser necessária, não deve haver palavras sobrando, nem faltando.

5. Levando em conta o que foi dito acima sobre a linguagem, o fragmento que se revela apropriado é:

Não há no texto acima qualquer menção à sua circulação ou autoria, logo, o propósito comunicativo é prejudicado e a relação dialógica leitor, autor e obra é inviabilizada. O texto parece ter sido criado para a questão – o que afasta o brilho de se trabalhar com textos em provas, pois a razão maior é fazer o candidato entrar em contato com textos do cotidiano a fim de que possa se reconhecer nos textos lidos. Em outra questão, vê-se depois do texto apenas o nome do autor da seguinte maneira:

***Analista da Infraero. Texto para as questões de 1 a 4***

*O primeiro voo*

Mais do que um marinheiro de primeira viagem, o passageiro de primeiro voo leva consigo os instintos e os medos primitivos de uma espécie criada para andar sobre a terra. As águas podem ser vistas como extensão horizontal de caminhos, que se exploram pouco a pouco: aprende-

se a nadar e a navegar a partir da segurança de uma borda, arrostando-se gradualmente os perigos. Mas um voo é coisa mais séria: há o desafio radical da subida, do completo desligamento da superfície do planeta, e há o momento crucial do retorno, da reconciliação com o solo. Se a rotina das viagens aéreas banalizou essas operações, nem por isso o passageiro de primeira viagem deixa de experimentar as emoções de um heroico pioneiro.

Tudo começa pelo aprendizado dos procedimentos iniciais. O novato pode confundir bilhete com cartão de embarque, ignora as siglas das placas e monitores do aeroporto, atordoa-se com os avisos e as chamadas da locutora invisível. Já de frente para a escada do avião, estima, incrédulo, quantas toneladas de aço deverão flutuar a quilômetros de altura – com ele dentro. Localizada a poltrona, afivelado o cinto com mãos trêmulas, acompanha com extrema atenção as estudadas instruções da bela comissária, até perceber que ele é a única testemunha da apresentação: os demais passageiros (mal-educados!) leem jornal ou conversam. Quando enfim os motores, já na cabeceira da pista, aceleram para subir e arrancam a plena potência, ele se segura nos braços da poltrona e seu corpo se retesa na posição seja-o-que-Deus-quiser.

Atravessadas as nuvens, encanta-se com o firmamento azul e não tira os olhos da janela – até perceber que é um embevecido solitário. Alguns buscam cochilo, outros conversam animadamente, todos ignoram o milagre. Pouco a pouco, nosso pioneiro vai assimilando a rotina do voo, degusta o lanche com o prazer de um menino diante da merenda, depois prepara-se para o pouso na mesma posição que assumira na decolagem. Tudo consumado, resta-lhe descer a escada, bater os pés no chão da pista e convencer-se de que o homem é um bicho estranho, destinado a imaginar o irrealizável só pelo gosto de vir a realizá-lo. Nos voos seguintes, lerá jornal, cochilará e pouco olhará pela janela, que dá para o firmamento azul.

(Firmino Alves, inédito)

Ora, o que é possível fazer apenas com o nome do autor no final de um texto? Muito pouco se comparado ao que se pode fazer quando se oferecem ao leitor todos os elementos caracterizadores do gênero, como faz em boa parte de suas provas a ESAF.

Não se pode suprimir do texto os elementos que possibilitam ao leitor fazer jus à predição inerente aos gêneros, como bem afirma Marcuschi (2002), a não ser que a banca julgue ser a atividade de decodificação por meio de uma análise de cunho semântico-linguístico-estrutural uma atividade de compreensão. Em nossa pesquisa a compreensão é uma atividade de construção de sentidos e só é possível ser realizada em contato com o contexto, pois essa construção só é permitida no uso efetivo da língua e, de modo mais específico no texto escrito, em sua relação com seu leitor.

## 4. ANÁLISE ESPECÍFICA

Esta parte da pesquisa individualiza as quatro bancas investigadas a fim de que possamos caracterizar as atividades de compreensão em provas de concursos públicos na sua relação com os gêneros textuais e com as tipologias de questões tanto quanto à forma em que elas se apresentam, quanto à natureza da pergunta. Objetiva-se nessa análise particularizada fornecer indícios para observar se os exercícios de compreensão textual em cada banca se constituem efetivamente em atividade de compreensão ou realizam outras atividades como cópia, decodificação lexical e sintática ou outros exercícios tradicionalmente intitulados de compreensão, mas que, na verdade, com ela, têm pouca relação.

### 4.1 FUNDAÇÃO CESGRANRIO

A esta altura, já deve estar claro que, por uma coerência com o referencial teórico de língua, texto e compreensão adotados nesta pesquisa, as perguntas que aqui foram categorizadas como objetivas estão longe de ser ideais em uma prova.

#### QUADRO 14: Tipologia de pergunta nas provas da CESGRANRIO

Tipologia de pergunta	CESGRANRIO	Total em porcentagem
Inferencial	16	33,3%
Objetiva	23	47,9%
Global	2	4,16%
Inferencial de construção	7	14.5%
TOTAL	48	100%

Por isso, o quadro acima não permite que tenhamos a organizadora Cesgranrio como exemplo de elaboradora de questões de compreensão empenhadas em selecionar candidatos mais críticos e reflexivos, pois essas características não se avaliam com questões de ordem mecanicista como as objetivas. Das quatro bancas investigadas, a Cesgranrio é a que mais possui questões objetivas, 47,9%, um número alto para uma banca de tanto respaldo nacional – a mais antiga das quatro e a que mais vence licitações no país – e que já conquistou credibilidade pública com suas seleções sempre guiadas pela lisura que lhe é característica.

Todavia, sabemos que no trabalho com textos sempre é possível melhorar algo, pois dado o fato de que os textos se realizam em gêneros que, por sua vez, são maleáveis e plásticos e evoluem de acordo com as exigências das práticas, é importante que a Cesgranrio atente para os números revelados pelo quadro acima e diminua o número dessas questões de compreensão que alcançam, como preceitua Marcuschi (1996), apenas o horizonte mínimo de compreensão.

O quadro acima possui aspectos positivos e que merecem destaque como a forte presença de questões inferenciais que

pressupõem a leitura como atividade social e crítica. Ainda assim é preciso averiguar o grau dessa inferência, como na questão a seguir retirada da prova para Estatístico da Petrobras:

### **Questão 9**

De acordo com as ideias apresentadas no terceiro parágrafo, infere-se que “...ser inquilino...” (l. 27) é uma consequência decorrente da (grifo nosso)

- (A) inclemência.
- (B) transigência.
- (C) rigidez.
- (D) radicalidade.
- (E) inflexibilidade

Observe que apesar de explicitamente haver a expressão “infere-se que...”, a questão se assemelha a uma objetiva dada a precisão com que ela exige a complementação: idéias só do terceiro parágrafo, mas ainda assim leva o candidato a uma análise crítica do parágrafo destacado:

### ***Terceiro parágrafo base para a questão 9***

“Uma coisa faz muito sentido nesse tema: não deixe entrar aquilo de que você tem dúvida; se deixar, limite o espaço. A pessoa mais importante da vida é o seu proprietário, o nosso maior erro é ser inquilino dela, deixar entrar algo que se acha errado ou não se quer é tornar-se inquilino do que é seu, pagando aluguel e preocupado com o final do contrato da sua vida. Não cometa esse erro.”

O texto não deixa tão na superfície a resposta para a questão, por isso não podemos categorizá-la como objetiva dada a ausência da atividade mecanicista de extração de informação da superfície textual. O leitor precisa estar em consonância com o desenvolvimento argumentativo do texto para poder inferir com maior precisão sobre esse parágrafo, que solto como está, torna nebulosa a compreensão dado o uso de metáforas. Só a leitura desse parágrafo pode comprometer a compreensão dele, pois será a leitura de um fragmento necessariamente interligado com as outras partes, ocasionando o mesmo que acontece com uma frase isolada, como afirma Antunes (2010, p. 46): “No momento em que se isola a frase, ela perde suas amarras com o quadro conceitual, referencial e discursivo de que faz parte. Perde, portanto, seu sentido maior.”

Essa perda pela leitura isolada do parágrafo é justamente o que torna complexa a atividade de compreensão dessa questão. Mas com a leitura do texto na íntegra certamente a negociação de sentidos na relação leitor, autor e obra se torna mais evidente. Para comprovar isso, leiamos o texto tal como está na prova:

### ***Concurso para estatístico da Petrobras. Texto 1***

*Não transforme o seu futuro em um passado de que você possa arrepender-se*

O futuro é construído a cada instante da vida, nas tomadas de decisões, nas aceitações e recusas, nos caminhos percorridos ou não. Esse movimento é feito por nós diariamente sem percebermos e sem muito impacto, contudo, quando analisado em um período de tempo maior, ficam nítidos os erros e acertos. Sabemos, internamente, dos melhores caminhos, entretanto, pelas inseguranças, medos e raivas, diversas vezes adotamos posturas impensadas

que impactam pelo resto da vida, comprometendo trilhas que poderiam ser melhores ou mais tranquilas.

Como podemos superar esses momentos? Como fazer para evitar esses erros súbitos? Perguntas a que também quero responder, afinal, sou humano e cometo todos os erros inerentes a minha condição, contudo, posso afirmar que o mundo não acaba amanhã e, retirando a morte, as decisões podem ser adiadas, lembrando que algumas delas geram ônus e multas. No direito e na medicina isso é mais complexo, mas em muitas outras áreas isso é perfeitamente aceito. A máxima de que “não deixe para fazer amanhã o que você pode fazer hoje” não é tão máxima assim. Devemos lembrar que nada é absoluto, mas relativo.

Uma coisa faz muito sentido nesse tema: não deixe entrar aquilo de que você tem dúvida; se deixar, limite o espaço. A pessoa mais importante da vida é o seu proprietário, o nosso maior erro é ser inquilino dela, deixar entrar algo que se acha errado ou não se quer é tornar-se inquilino do que é seu, pagando aluguel e preocupado com o final do contrato da sua vida. Não cometa esse erro.

A felicidade atual depende do passado, assim como a tristeza, a pobreza, a saúde e muitas outras coisas. Nunca se esqueça disso, nunca. Torne mais flexível o seu orgulho, algo que hoje não deu certo, pode ser perfeitamente aplicável daqui a um tempo. O orgulho impede de você tentar de novo. Não minta para você, essa é a forma mais rápida de se perder. Quando tiver dúvida, fale alto com você mesmo, escute as suas palavras e pense muito. É melhor ser taxado de louco do que ser infeliz.

Aceite que erramos, mas lembre que cometer os mesmos erros é burrice. O ideal é aprender com os erros dos outros; para que isso aconteça, observe o que acontece com o mundo ao seu redor, invariavelmente o seu problema já foi vivido por outras pessoas. Você não foi o primeiro a cometer erros e, com absoluta certeza, não será o último. A observação é o melhor caminho

para um futuro mais tranquilo, mais equilibrado, mais pleno. Temos que separar um tempo do nosso dia para a reflexão e meditação.

Utilize-se de profissionais especialistas, não cometa a bobagem de escutar amigos acerca de um problema, eles são passionais e tendenciosos pelo nosso lado. Com eles, sentimo-nos seguros para imaginarmos soluções perfeitas que nunca se concretizarão. O fracasso nessas ideias geniais solucionadoras dos seus problemas, tipo “seus problemas acabaram” causam frustrações e raivas, sentimentos que atacam nossa autoestima e podem prejudicar o resto de nossa vida. Cuidado com isso.

Por fim, tente ser feliz, tente amar, ajude as pessoas que precisam, seja bom. Nunca, mas nunca mesmo, machuque as pessoas de caso pensado, só por vingança ou maldade, esse é com absoluta certeza o mais vil de todos os pecados que um ser humano pode fazer. Quando machucar por outro motivo, arrependa-se e peça desculpas sinceras e tente nunca mais machucar, tente com afinco. Evite criticar as pessoas; como o mundo dá muitas voltas, um dia você pode ser o criticado. Aceite as pessoas como são, não tente mudá-las, seja humilde e aceite os seus erros.

Esses comportamentos não resolvem os problemas, mas podem evitá-los. O nosso futuro pode ser um passado legal, depende apenas de nós.

Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/33414/1/NAO-TRANSFORME-O-SEU-FUTURO-EM-UM-PASSADO-QUE-VOCE-POSSA-SE-ARREPENDER-/pagina1.html> (adaptado). Acessado em: 9 abril/2010.

Após a leitura do texto na íntegra absorvemos pistas como no primeiro parágrafo: “diversas vezes adotamos posturas impensadas que impactam pelo resto da vida, comprometendo trilhas que poderiam ser melhores ou mais tranquilas” para acreditarmos que o autor justifica o ser inquilino de si mesmo como uma decorrência de nossa transigência, pois, não temos que ser como todos dizem, ou

como o segundo parágrafo termina; “A máxima de que “não deixe para fazer amanhã o que você pode fazer hoje” não é tão máxima assim. Devemos lembrar que nada é absoluto, mas relativo.”

Essa questão 9 da prova da Petrobras nos revela ainda outra problemática na elaboração de questões inferenciais pela Cesgranrio: a possibilidade de o candidato respondê-la como uma objetiva , entretanto não por realizar uma garimpagem no texto, mas apenas por analisar a semântica das alternativas. Observe as palavras em cada assertiva: inclemência, transigência, rigidez, radicalidade e inflexibilidade. A única destoante semanticamente das demais é transigência. Uma questão ruim, pois desestimula o leitor a conferir o texto, descredibilizando, assim, a análise textual.

Questões de mesma natureza são vistas em provas da Petrobras para Engenheiro Eletricista como as seguintes:

***Concurso para Engenheiro Eletricista da Petrobras, 2010. Questão 9***

A atitude de um profissional holístico só NÃO se caracteriza pela

- (A) tolerância.
- (B) abertura.
- (C) impassividade.
- (D) versatilidade.
- (E) adaptabilidade.

Ou na questão 6 da mesma prova:

Na passagem “O importante é estar engajado psicologicamente nas tarefas e conexões,” (A. 36-37), o sentido do vocábulo destacado é

- (A) abstraído.
- (B) integrado.
- (C) preterido.
- (D) refutado.
- (E) excluído.

Em ambas o candidato consegue acertar a questão apenas com uma análise semântica e o texto serve apenas como pretexto e não como fonte de análise. A Cesgranrio é das quatro bancas a que mais desperdiça os propósitos comunicativos dos textos com diversas atividades que poderiam ser bem mais aproveitadas. Para justificar essa análise concernente à Cesgranrio, elencamos os seguintes dados encontrados nas provas dessa organizadora, claro, segundo nosso aporte teórico de texto, língua e compreensão:

- 1) Excesso de questões objetivas
- 2) Questões de compreensão cuja resposta independe do texto
- 3) Baixa quantidade de gêneros por prova
- 4) Tratamento do texto como um depósito em várias questões

## 4.2 FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

A FCC é a banca que se destaca não pelo excesso de questões objetivas como a Cesgranrio, mas pelo número de questões globais. Não podemos afirmar que 17% é um número satisfatório, mas é bem maior que as outras bancas, a saber: Cesgranrio 4,6%; Esaf 3,4% e CESPE, 1,9%. Em nossa pesquisa, a FCC merece destaque, pois, embora mantenha em seu universo de questões atividades simplistas

de encontrar resposta a despeito do texto, faz também um esforço para que o ‘miolo’ dos sentidos e intenções seja construído pelo leitor.

### QUADRO15: Tipologia de pergunta nas provas da FCC

Tipologia de pergunta	FCC	Total em porcentagem
Inferencial	8	22,8%
Objetiva	16	45,1%
Global	6	17,1%
Inferencial de construção	5	14,2%
Total	35	100%

As questões de natureza global deveriam, segundo Antunes (2010), ser o primeiro foco de análise do texto, pois é a partir da dimensão global do texto que é possível migrar para outras análises tanto no nível micro quanto em uma relação intertextual, como a autora defende (2010, p. 65):

O primeiro interesse, na análise de textos, deve estar orientado para a apreensão de seus aspectos globais, ou seja, para o entendimento do texto como um todo, daquilo que o perpassa por inteiro e que confere sentido às suas partes e a seus segmentos constitutivos. De fato, pode não ter muita relevância deixar de captar uma ou outra particularidade, um ou outro pormenor; mas é de extrema importância apreender os elementos que definem o sentido e os propósitos globais. Reitero que a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise.

Esse ponto de partida não é feito pela FCC de forma sistemática, ou seja, sendo as primeiras questões da prova de natureza global. Na verdade, não há nenhum indício de que há uma coerência na escolha

das perguntas, nem de que se deseja privilegiar um tipo de pergunta, somente se tem a certeza de que o texto é a base para se responder às perguntas (independente do tipo). A única sistematização é a de que em todas as provas, as quatro primeiras questões são sobre o texto e as demais são na maior parte de gramática, e algumas outras isoladas perguntas de compreensão.

Ainda assim, a FCC ganha destaque por explorar a competência comunicativa dos candidatos com questões de natureza global como a que se segue:

### *Agente Administrativo do DNOCS. Questão 1*

A exploração dos recursos naturais da Terra permite à humanidade atingir patamares de conforto cada vez maiores. Diante da abundância de riquezas proporcionada pela natureza, sempre se aproveitou dela como se o dote fosse inesgotável. Essa visão foi reformulada. Hoje se sabe que a maioria dos recursos naturais de que o homem depende para manter seu padrão de vida pode desaparecer num prazo relativamente curto, e que é urgente evitar o desperdício. Um relatório publicado recentemente dá a dimensão de como a exploração desses recursos saiu do controle e das consequências que isso pode ter no futuro. O estudo mostra que o atual padrão de consumo de recursos naturais pela humanidade supera em 30% a capacidade do planeta de recuperá-los. Ou seja, a natureza não dá mais conta de repor tudo o que o bicho-homem tira dela.

A exploração abusiva do planeta já tem consequências visíveis. A cada ano, desaparece uma área equivalente a duas vezes o território da Holanda. Metade dos rios do mundo está contaminada por esgoto, agrotóxicos e lixo industrial. A degradação e a pesca predatória ameaçam reduzir

em 90% a oferta de peixes utilizados para a alimentação. As emissões de CO2 cresceram em ritmo geométrico nas últimas décadas, provocando o aumento da temperatura do globo. Evitar uma catástrofe planetária é possível. O grande desafio é conciliar o desenvolvimento dos países com a preservação dos recursos naturais. Para isso, segundo os especialistas, são necessárias soluções tecnológicas e políticas.

O engenheiro agrônomo uruguaio Juan Izquierdo, do Programa das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação, propõe que se concedam incentivos e subsídios a agricultores que produzam de forma sustentável. “Hoje a produtividade de uma lavoura é calculada com base nos quilos de alimentos produzidos por hectare. No futuro, deverá ser baseada na capacidade de economizar recursos escassos, como a água”, diz ele. Como mostra o relatório, é preciso evitar a todo custo que se usem mais recursos do que a natureza é capaz de repor. (Adaptado de Roberta de Abreu Lima e Vanessa Vieira. *Veja*, 5 de novembro de 2008, pp. 96-99)

1. A afirmativa correta, condizente com o assunto do texto, é:

- (A) O colapso atual no fornecimento dos recursos naturais indispensáveis para o conforto da humanidade já colocou em risco a qualidade de vida no planeta.
- (B) A produção de alimentos em todo o mundo está diminuindo, com a falta de interesse de governos no sentido de oferecer incentivos aos agricultores.
- (C) O acesso irrestrito aos recursos naturais é a garantia de manutenção de um patamar de conforto que possa favorecer as condições de vida no planeta.
- (D) O desenvolvimento dos países só será mantido se houver condições favoráveis para a plena exploração dos recursos naturais de que eles dispõem.

(E) O ritmo atual de consumo dos recursos naturais já supera a capacidade do planeta em se refazer, o que constitui séria ameaça para o futuro da humanidade.

Esta questão é caracterizada como global porque leva o texto como um todo e envolve processos inferenciais complexos. O enunciado exigia que o candidato tivesse duas atitudes imediatas frente ao texto: perceber qual a macroproposição do texto, ou seja, qual a temática do texto e, em seguida, reconhecer qual microproposição aborda a temática textual em algum nível.

Para alcançar a primeira dimensão, o candidato deveria em uma negociação de sentidos com o texto construir um panorama no qual a ideia de exploração de recursos naturais é maior que a reposição natural desses recursos, assim não seria difícil chegar à resposta E. Claro que vários fatores interferem nesse processo até que se tenha a resposta correta. São exemplos desses fatores a ativação dos conhecimentos de mundo e partilhados que certamente possibilitarão a harmonia entre as informações textuais que vão gerar outras informações visando à percepção daquilo que é o eixo de sentido do texto e que chamamos de ideia global.

Se por um lado elogiamos a FCC na discussão dos dados, por outro repudiamos o alto número de questões objetivas, o baixo quantitativo de gêneros bem como a existência de textos que foram descaracterizados, impossibilitando, inclusive, uma definição de sua classe, se é um editorial ou um artigo, por exemplo. Não se pretende aqui propor uma atividade de enquadramento de gêneros – até porque isso não seria uma atividade de compreensão – mas é inegável que se ofereça ao leitor não o texto, como afirma B. Marcuschi (2007, p.

23), mas o texto empírico, real em circulação ou um simulacro dela, mas que de algum modo o leitor tenha acesso às particularidades do gênero para que através da identificação do gênero, chegue à compreensão do texto.

Ainda quanto à importância de se deixar claro qual é o gênero sobre o qual incide a compreensão, acreditamos assim como Faraco e Tezza (2003) que é importante resistir ao desejo de engavetar a linguagem em dimensões estanques. Na vida real, a linguagem e as intenções costumam alimentar umas às outras, por isso vemos como necessário um trabalho como de investigação, sobretudo, dos propósitos comunicativos dos gêneros, dado que a FCC é a banca que mais trabalha com questões globais, não seria difícil inserir em seu banco de questões esse modelo bastante fortuito de analisar textos.

No mais, elencamos alguns aspectos a serem mais bem trabalhados nas provas da FCC, pois segundo nosso aporte teórico são procedimentos que não atingem o propósito da construção de sentido em níveis desejáveis.

- 1) Falta de critério na organização das questões globais – elas existem, mas não são o ponto de partida das análises;
- 2) Tratamento de gêneros textuais como pretexto;
- 3) Alto índice de questões objetivas;
- 4) Redução do estudo do vocábulo a questões de sinonímia e antonímia.

#### 4.4 ESAF

**QUADRO 16: Tipologia de pergunta nas provas da ESAF**

Tipologia de pergunta	ESAF	Total em porcentagem
Inferencial	5	17,2%
Objetiva	10	34,4%
Global	1	3,4%
Inferencial de construção	13	44,8%
Total	29	100%

A ESAF surge em nossa discussão de dados como uma banca mais preocupada com a compreensão de texto – enquanto uma prática reflexiva – do que a Cesgranrio e a FCC. Os números do quadro acima indicam a pergunta inferencial de construção, pela primeira vez em nossos dados, acima da pergunta objetiva. Convém destacar que as perguntas inferenciais de construção da ESAF são em maior parte questões de coesão e coerência textual.

Como explicamos em nossa metodologia, consideramos atividade de compreensão toda aquela que objetivar a uma construção de sentido, que levar o leitor para o texto e numa relação dialógica criar um novo texto a partir das negociações de sentido entre leitor, texto e autor.

Assim, vimos como um aspecto muito positivo e peculiar a abordagem de questões que pedem a correta arrumação das partes de um texto, levando em consideração a coesão e coerência textual, como na questão a seguir retirada de uma prova para Auditor da Receita Federal:

### Questão 6

Os trechos abaixo constituem um texto adaptado do Editorial de O Globo, de 24/8/2009, mas estão desordenados. Ordene-os nos parênteses e indique a opção que corresponde à sequência correta.

- ( ) Até mesmo em países com regras rígidas (França e Alemanha, por exemplo), sindicatos perceberam a gravidade desse momento e aceitaram negociar reduções temporárias de jornada de trabalho com respectiva diminuição de salários e benefícios, em contrapartida à manutenção de empregos.
- ( ) A recente crise econômica mundial – que por pouco não empurrou o planeta para uma depressão tão terrível como a de 1929-1934 – mostrou, na prática, a importância de se ter flexibilidade nos contratos de trabalho.
- ( ) Diante de tal experiência, a insistência em se discutir uma redução da jornada de trabalho para 40 horas semanais (sem alteração de salários) parece esdrúxula. Mudar uma das bases das regras contratuais em meio a uma conjuntura ainda nebulosa representa enorme risco para os trabalhadores.
- ( ) Dessa forma, o impacto da crise sobre o mercado de trabalho, especialmente no Brasil, não chegou a ter a dimensão trágica que a crise certamente causaria em outra situação, de mais rigidez nas regras contratuais. E isso sem dúvida contribuiu para abreviar o período recessivo.
- ( ) No Brasil ocorreu algo semelhante àqueles países. A indústria demitiu, mas, em alguns setores (mineração, siderurgia, bens de consumo duráveis), o quadro teria sido pior não fosse a possibilidade de se recorrer a férias coletivas, licenças parcialmente remuneradas, banco de horas etc.

- a) 1,2,4,3,5
- b) 2,1,5,4,3
- c) 4,1,3,5,2
- d) 3,4,1,2,5
- e) 5,3,2,1,4

Essa questão é inferencial de construção, pois requer do candidato uma participação cooperativa na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor e com o auxílio de elementos linguísticos de base estrutural. Por exemplo, a ordem do texto acima jamais poderia principiar por um parágrafo como o terceiro ou o quarto da ordem acima, pois, explicitamente fazem uma retomada de algo dito antes, claro. Logo, acabamos de inferir sobre a estrutura, não chega a ser uma atividade metalinguística gratuita com um fim em si mesma, mas sim uma atividade de interação entre sujeitos à medida que o candidato procura as intenções pretendidas pelo autor, o eixo de sentido que corta o texto, bem como a adequada construção da coesão textual.

Tanto a coesão quanto a coerência estão a serviço do caráter semântico do texto. Beaugrande (1997, p. 19) concebe a coesão e a coerência como duas formas de observar a textualidade sendo a primeira uma continuidade baseada na forma e a segunda uma continuidade baseada no sentido, e a ESAF com esse estilo de questão ativa esses dois relevantes aspectos da textualidade.

Por prova, há, pelo menos, seis questões da ESAF em que se pede para organizar o texto observando a coesão e a coerência. Há questões, nessa mesma linha, que solicitam qual deve ser a melhor maneira de continuar o texto, como se exemplifica na questão a seguir:

### ***Concurso para Auditor Fiscal. Questão 5.***

Assinale a opção em que o trecho constitui continuação coesa e coerente para o texto abaixo.

O Tesouro Nacional voltou a captar recursos com facilidade no mercado internacional (a mais recente venda de títulos chegou a US\$ 525 milhões), apenas para rolar dívidas no exterior a taxas de juros atrativas. As exportações vêm registrando recuperação, mesmo que modesta, e os investimentos estrangeiros diretos, seja para a produção seja para aplicação em ações, se intensificaram diante de avaliações positivas lá fora sobre a economia do país no pós-crise.

(Editorial, O Globo, 15/8/2009)

- a) Portanto, há uma série de fatores que contribuem para ampliar a oferta de moeda estrangeira no Brasil e, nesse caso, respondendo a leis de mercado, o real sofreu natural apreciação, especialmente frente ao dólar.
- b) E esse controle de capitais seria péssimo sinal para potenciais investidores, imprescindíveis no médio e longo prazos. O país não pode se apoiar apenas na muleta do câmbio para abater o “Custo Brasil”.
- c) A fim de que, além do que tem sido feito pelo Banco Central (como compras de dólares excedentes para reforçar as reservas do país), da liberalização progressiva das restrições para transações com moeda estrangeira no país e de mecanismos convencionais de tributação, não há muito o que se possa implementar para evitar momentos de apreciação indesejada do real.

- d) Tal valorização atenua essas pressões sobre a inflação – o que possibilita a manutenção de juros básicos abaixo de dois dígitos, o que é inédito desde o lançamento do real –, mas desagrada aos que dependem da receita de exportação e aos que sofrem forte concorrência de importações.
- e) Enquanto essa alternativa do câmbio fixo ou quase fixo, pelo qual todo o risco acaba ficando nas mãos do Banco Central, se mostrou inadequada para uma economia como a brasileira, com crescente grau de abertura.

Nessa excelente questão se observam traços de pergunta inferencial global e inferencial de estrutura. Como nossa categorização admite que uma questão possa ter traços de mais de uma pergunta, mas um traço será, de algum modo, predominante, a questão acima foi categorizada como inferencial de estrutura. O candidato tinha de reconhecer na superfície do texto os elementos coesivos que auxiliariam na construção da coerência do texto.

Segundo Antunes (2009), a coerência é um princípio da interpretação do discurso, então, qualquer questão de prova que partir de um texto e pedir o reconhecimento ou a construção da coerência será uma questão de compreensão. E nisso, as provas da ESAF se destacam de forma gritante em relação às outras, uma análise rápida em qualquer das provas que compõem nosso corpus poderá encontrar, no mínimo, três questões sobre coesão e coerência.

Ademais, o trabalho com gêneros textuais é outro aspecto positivo na prova da ESAF. Ela é a banca que mais utiliza gêneros textuais, cerca de um gênero para cada duas questões, o que é bastante expressivo ao se comparar com as provas da Cesgranrio que,

quando muito, inserem dois gêneros para 30 questões como se atesta claramente na prova para Estatístico da Petrobras.

Se não bastasse inserir um bom número de gêneros na prova, a organizadora em questão dá nomes a eles, possibilitando que o leitor ative os conhecimentos sobre aquele gênero e possa operar cognitivamente de forma coerente sobre os propósitos comunicativos que dele se espera. Mas nem tudo é tão bem visto assim nas provas da ESAF. A quantidade de gêneros é boa, mas a diversidade é ínfima.

Os gêneros dessa banca se resumem a editorial, cerca de três por prova, artigo de opinião e fragmento de livro. Não há gêneros literários, nem gêneros do domínio discursivo do lazer como tiras em quadrinho, charges e cartuns. Outro aspecto negativo é a evidente quantidade de questões de gramática em detrimento das questões de texto: quase o dobro.

Assim elencamos como problemas percebidos na discussão de resultados dos dados das provas da ESAF:

- 1) Quantidade excessiva de questões de gramática em detrimento de questões textuais – excesso equivalente aproximadamente ao dobro;
- 2) Repetição de gêneros na mesma prova – o gênero editorial aparece, no mínimo, três vezes em cada prova;
- 3) Ausência de questões globais;
- 4) Concentrar-se num modelo de análise de forma a cair numa rotina sem interesse nem motivação;
- 5) Número alto de questões objetivas.

#### 4.4 CESPE

**QUADRO 17: Tipologia de pergunta nas provas do CESPE**

Tipologia de pergunta	CESPE	Total em porcentagem
Inferencial	11	21,5%
Objetiva	12	23,5%
Global	1	1,9%
Inferencial de construção	27	52,9%
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100%</b>

Os dados acima colocam o CESPE como a banca que mais bem trabalha a compreensão de textos em provas de concursos. Mais de 70% das questões requerem processos inferenciais complexos, tratam o leitor como um construtor do sentido do texto, consideram o texto como um evento comunicativo polissêmico, estabelecem relações entre as partes do texto, bem como relações entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la e identificam o propósito comunicativo de diferentes gêneros, além de claro, inferirem sobre os arranjos estruturais buscando os eventuais efeitos de sentido, atividade esta mais frequente que as demais.

As questões inferenciais de construção são as que investigam a construção de sentidos entre leitor, texto e autor, mas passando pelo crivo da tessitura interna do texto, da sua composição sintático-semântica, da articulação estrutural entre os enunciados do texto. Uma análise superficial pode sugerir que o CESPE enfatiza questões meramente gramaticais, todavia, poucas são as questões destituídas da atividade de compreensão. A questão a seguir é um bom exemplo de análise textual mesclada com a análise estrutural resultante em

uma questão categorizada como inferencial de construção. Primeiro leiamos o texto e depois a questão sobre ele:

*Concurso para Médico – CESPE. Item 5*

O termo sinergia foi usado originalmente por Ruth Benedict para se referir ao grau de cooperação e de harmonia interpessoal em uma sociedade. Sinergia significa ação combinada ou cooperação. Também se refere à ação cooperativa de elementos, que resulta em um efeito global maior do que todos os elementos tomados separadamente.

Sob condições de baixa sinergia social, o sucesso de um membro causa a perda ou o fracasso de outro. Por exemplo, se cada caçador reparte sua presa apenas com a família imediata, é mais provável que a caça se torne fortemente competitiva. Sob elevada sinergia social, a cooperação atinge o máximo. Um exemplo seria um grupo caçador análogo, com uma única e importante diferença: a divisão comunitária da presa. Nessas condições, cada caçador beneficia-se com o sucesso dos outros. Sob alta sinergia social, o sistema de crença cultural reforça a cooperação e os sentimentos positivos entre os indivíduos e ajuda a minimizar os conflitos e as discórdias.

J. Fadiman e R. Frager. Teorias da personalidade. São Paulo: Harbra, 1986, p. 270 (com adaptações).

No desenvolvimento da textualidade, a expressão “Nessas condições” (R.14) refere-se, por relações de coesão, às condições de “baixa sinergia social” (R.7).

Essa questão não busca uma análise objetiva, uma atividade de simples localização no texto. O candidato teria de em primeiro lugar, entender o conceito global do texto daquilo que é sinergia: ação combinada ou cooperação; em seguida, entender o que são

baixas condições de sinergia: nível de cooperação mínima entre os elementos de um grupo. Após esses dois processos interpretativos, o candidato teria de entender o que é uma elevada sinergia: nível de cooperação máximo entre os elementos de um grupo e só depois de todas essas etapas, o leitor poderia inferir que o “Nessas condições” que cada caçador se beneficia só pode ser referido ao elevado nível de sinergia. Em suma, uma questão que exigiu, sem dúvidas, processos inferenciais.

Essa outra questão, também envolvendo pronome e sua localização é uma questão inferencial:

#### ***Concurso para Advogado – CESPE. Item 5.***

Pelas relações de sentido entre os termos da oração, conclui-se que “seus” (R.14) estabelece relações de coesão entre “organização” (R.13) e “empreendimentos” (R.14), o que justifica o emprego da forma pronominal no masculino plural e na terceira pessoa.

A questão deixa claro que as relações de sentido devem guiar a análise a ser feita, afastando de imediato, o caráter mecanicista inerente a uma questão objetiva. Marcuschi (2008, p. 249), apoiando-se nos estudos de Kleiman (1989) e Koch (2002) defende que: “a simples interpretação de um pronome do texto (todos os casos de anáforas) são atividades inferenciais”.

Essa afirmação nos abre a possibilidade de vermos itens gramaticais com uma outra função no texto. O CESPE elabora diversos itens que, em outras bancas, poderia ser resumido a uma mera abordagem gramatical, mas o CESPE consegue relacioná-los tanto com a tessitura interna do texto, quanto com o sentido global.

Há diversos recursos dessa banca com o fim de conduzir o candidato a uma atividade inferencial e não de garimpagem de informação ou a um mero conhecimento de gramática. Vejamos no quadro abaixo, breves exemplos de questões inferenciais de estrutura e o tópico gramatical a ela atrelado:

### **QUADRO 18: Tópicos gramaticais em questões inferenciais de estrutura**

<b>Conhecimento gramatical envolvido no processo inferencial</b>	<b>Questão</b>
Pontuação	A substituição do sinal de ponto e vírgula depois de “ingeridas” (l.5) e de “real” (l.6), por vírgulas preservaria as regras de pontuação e a coerência, a clareza e a objetividade do texto.
Plural das palavras	Respeitam-se a coerência da argumentação do texto e a sua correção gramatical, se, em vez de se empregar “do espaço público” (l.1), no singular, esse termo for usado no plural: dos espaços públicos.
Regência	Pela aceção usada no texto, o emprego da forma verbal pronominal “se limitou” (l.15) exige a presença da preposição a no complemento verbal; a substituição pela forma não-pronominal — não limitou a extensão —, sem uso da preposição, preservaria a correção gramatical, mas mudaria o efeito da déia de “democratização” (l.14)

Conhecimento gramatical envolvido no processo inferencial	Questão
Sujeito	Seriam mantidas a coerência da argumentação e a correção gramatical do texto caso fosse suprimido o pronome de “pode-se” (1.8), deixando-se subentender “empresa” (1.8) como sujeito da oração.
Pronome	Nas relações de coesão do texto, o pronome “Isso” (1.9) retoma e resume a ideia do período anterior, iniciado por “Em uma empresa” (1.7-8)

O quadro mostra apenas alguns dos diversos tópicos que podem existir em uma questão preocupada em relacionar compreensão textual e conhecimento gramatical.

Outro aspecto a destacar diz respeito ao trabalho com gêneros textuais que exploram desenhos tais como charges, tiras ou cartuns, bastante comum em provas de vestibulares, mas raríssimo em provas de concurso. A questão abaixo faz parte de nosso corpus de análise e não poderia ficar de fora da análise específica do CESPE, uma vez que não se limita a conhecimentos meramente gramaticais, como se vê:



Folha de S.Paulo, 13/11/2008.

De acordo com a norma culta da língua portuguesa, emprega-se o acento indicativo de crase em “bife à cavalo” para indicar que o personagem que utiliza essa expressão não compreendeu seu sentido.

O próprio item já sugere que a questão é inferencial de construção, já que atrela um uso linguístico-estrutural ao sentido global do texto. Para responder corretamente, o candidato precisa entender o que causou o humor na tira acima, passo esse essencial para captar a ideia global inerente a esse tipo de gênero: qual o humor. A causa desse humor já é o início da investigação que irá categorizar essa questão como inferencial de estrutura. Ela não será global porque ultrapassa a percepção da ideia global e a atrela a uma questão de ordem gramatical.

Mesmo com o levantamento de aspectos positivos em relação ao tratamento dado à compreensão na prova do CESPE, elencamos abaixo alguns aspectos das provas que, à guisa do que foi sugerido às outras bancas, segue para o CESPE, a saber:

- 1) Questões objetivas ainda em maior número que questões globais
- 2) Precária exploração dos propósitos comunicativos dos gêneros
- 3) Mistura de questões inferenciais com objetivas
- 4) Identificação de termos oracionais sem atentar para a função que desempenham na construção dos sentidos (são poucas as questões assim, mas existem)

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre as considerações finais deste trabalho, convém retomar os objetivos e hipóteses de pesquisa para confrontá-los com os resultados encontrados. Delineamos como eixo norteador da pesquisa investigar a atividade de compreensão de textos em provas de Língua Portuguesa de concursos públicos. Para isso, partimos da análise das provas, selecionando as questões que pretendiam ser de compreensão de texto e com base em nosso aporte teórico analisamos se a atividade de compreensão constituía um fim em si mesmo ou se funcionava como uma avaliação pertinente para o candidato prestes a ocupar um cargo público.

Os resultados foram deveras heterogêneos, em virtude principalmente dos dados de natureza diversa que selecionamos com nossos *corpora* – provas de quatro bancas de concursos diferentes, ESAF, FCC, Cesgranrio e CESPE, realizadas no período de 2009 e 2010. Grosso modo, percebemos que a escolha dos gêneros textuais nas provas não guarda relação direta com o cargo a que se destina o concurso, ou seja, não se pensa no depois, nas práticas sociais. Nesse aspecto, a prova de Língua Portuguesa permanece sendo produzida para satisfazer um fim em si mesmo. Sugerimos que haja um aumento de gêneros por provas e gêneros que reflitam aquilo que

será a realidade profissional do candidato, pois não vemos sentido exigir de um candidato a Estatístico da Petrobras que ele interprete o gênero artigo de opinião e em nenhum outro momento não insira um gráfico, uma tabela ou outro gênero que guarde relação direta com o ofício pretendido pelo leitor na seleção pública.

Em comparação com questões de gramática, evidencia-se que as questões de compreensão textual já são significativas. Nossa pesquisa revelou que 56,9% das questões são de compreensão, enquanto 43,1% abordam apenas aspectos gramaticais. Antes da pesquisa, pensávamos que o império gramatical acontecia nas provas de concurso como por muito tempo permaneceu em provas de vestibulares. Todavia, em média, as questões de compreensão respondem por 64% na Cesgranrio, 60% na FCC e 69,8% no CESPE e apenas 36,25% na ESAF.

Outra pretensão nossa era descrever a tipologia de questões preferencialmente utilizada pelas bancas. Constatamos neste trabalho que as escolhas em geral não são por questões inferenciais e globais, que são as ideais, de acordo com o aporte teórico que adotamos em nossa análise. Questões objetivas que demandam pouco esforço cognitivo foram dominantes representando 38% do geral, mas nas provas das quatro bancas as questões objetivas dividiam espaço com questões inferenciais de construção, 32%, inferenciais, 23,9%, e globais, 6,13%.

Quanto à forma das questões, prevalece o estilo única escolha, justamente o que contraria o princípio de que há várias leituras possíveis e corretas para um texto. A única banca que não utiliza esse formato é o CESPE, que tem optado por questões de múltipla escolha, modo de elaboração de questões mais próximo da nossa realidade cognitiva, segundo Widdowson (1991). Nossa sugestão é que as

bancas elaborem um número maior de questões de múltipla escolha para que o candidato possa ter a chance de admitir variadas respostas adequadas para a leitura de um texto e descartar as inadequadas, artifício nem sempre possível nas questões de única escolha.

Nossa análise nos permitiu identificar os conceitos de língua, texto e compreensão subjacentes às bancas e vimos que o tradicionalismo ainda é muito presente. Diversos exemplos de questões, nas quatro bancas observadas, evidenciaram uma postura estruturalista, tomando a língua como um código, conseqüentemente considerando o texto um depósito e interpretando que o processo de compreensão se dá por meio de uma decodificação. Nas quatro bancas também identificamos questões que exigem do candidato atitudes frente ao texto que demandavam esforços cognitivos complexos e que deixavam claro que o conceito de língua, texto e compreensão eram, respectivamente, de evento comunicativo, proposta de sentido e atividade de coautoria.

Nossa análise específica nos permitiu apontar aspectos que precisam ser modificados para que a seleção pública se torne mais justa. A Cesgranrio ainda traz um número de questões objetivas alto, 45,1%, as inferenciais vêm em seguida com apenas 22,8%, ou seja, predomina ainda a ideia de texto como depósito. A redução do estudo do vocábulo no texto a questões de sinonímia e antonímia é um aspecto ainda presente em provas da FCC, já a ESAF traz em todas as provas analisadas uma quantidade excessiva de questões de gramática em detrimento de questões textuais, aproximadamente o dobro, além de repetir gêneros em uma mesma prova. O CESPE insiste em elaborar questões que exigem do candidato a identificação de termos oracionais sem atentar para a função que desempenham na construção dos sentidos.

Não é pretensão nossa desqualificar as bancas de concursos, pois temos consciência do trabalho árduo que é a elaboração de atividades de compreensão para uma seleção pública. Todavia, sabemos que é função da pesquisa científica trazer ganhos às sociedades científica e civil, por isso apontamos posturas que não são as melhores tomadas por todas as bancas sem demonstrar privilégio por nenhuma, e sugerimos ao longo de nosso trabalho posturas mais adequadas, sobretudo, baseadas em Marcuschi (2008) e Antunes (2010).

Esta investigação pretende ter contribuído, mostrando, numa visão panorâmica e sem ambições de alcançar resultados definitivos, como se dá a atividade de compreensão em provas de concursos público. Não podemos ter a ilusão de que um texto tem uma só compreensão nem que a nossa compreensão é a única ou a mais correta. E para um tratamento justo aos candidatos às seleções públicas, as bancas ao elaborarem questões de compreensão não podem em nenhum momento deixar de considerar que o sentido se dá num processo muito complexo em que predominam as relações dialógicas, e os conteúdos textuais são apenas uma parte dos dados.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 01:</b>	Dados relativos à presença de questões de compreensão e de gramática	86
<b>GRÁFICO 02:</b>	Divisão da Tipologia de Questão por banca organizadora	91
<b>GRÁFICO 03:</b>	Formato da pergunta	104

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01:</b>	Tipos de leitores	46
<b>QUADRO 02:</b>	Relação autor, texto e leitor	50
<b>QUADRO 03:</b>	Principais correntes teóricas sobre os gêneros	55
<b>QUADRO 04:</b>	Vagas autorizadas	60
<b>QUADRO 05:</b>	Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos	69
<b>QUADRO 06:</b>	Relação Tipologia de pergunta / Horizonte de compreensão	71
<b>QUADRO 07:</b>	Tipo de inferência e tipo de natureza	72
<b>QUADRO 08:</b>	Tipos de questões e divisão das questões de compreensão	90
<b>QUADRO 09:</b>	Divisão das perguntas quanto ao formato	105
<b>QUADRO 10:</b>	Relação cargo e gênero (ESAF)	111
<b>QUADRO 11:</b>	Relação cargo e gênero (CESPE)	112
<b>QUADRO 12:</b>	Relação cargo e gênero (Cesgranrio)	112
<b>QUADRO 13:</b>	Relação cargo e gênero (FCC)	113
<b>QUADRO 14:</b>	Tipologia de perguntas nas provas da Cesgranrio	122
<b>QUADRO 15:</b>	Tipologia de perguntas nas provas da FCC	129
<b>QUADRO 16:</b>	Tipologia de perguntas nas provas da ESAF	134
<b>QUADRO 17:</b>	Tipologia de perguntas nas provas do CESPE	140
<b>QUADRO 18:</b>	Tópicos gramaticais em questões inferenciais de estrutura	143

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Gramática**: passado presente e futuro. Curitiba: Aymará, 2009.
- BEAUGRANDE, Robert de. Frames, Schemas, plans and scripts: In: BEAUGRANDE, R. **Text, discourse and process**; toward a multidisciplinary scienc of texts. London: Lonfman, 1980. Cap. VI, p. 163-194.
- BEAUGRANDE, Robert de. **New Foundantions for a Science of Text and Discourse**: Cognition, Communication, and the Freedom of acces to Knowledge and Society. Norwood: Ablex, 1997.
- BEAUGRANDE, Robert de. **Teoria lingüística y metateoria para una ciencia del Texto**. In: Lingüística del texto. ed. por E. BERNÁRDEZ, 1984. p. 35-94
- BESERRA, Normanda. Avaliação de rede: o exercício da leitura aplicado em larga escala. In: Beserra & Dionísio, **Tecendo textos, construindo experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado das letras, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de Linguagem, Textos e Discursos**: por um Interacionismo Sócio-Discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

COSERIU, Eugenio. **Linguística del texto**: introducción a La hermenéutica del sentido. (Edición, anotación y estudio previo de Óscar Loureda Lamas). Madrid: Arco/Libros, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes; Ingedore Villaça KOCH. **Linguística Textual**: Introdução. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

FILHO, Francisco Alves. **A atividade de compreensão de texto na prova de vestibular**. Recife, 2000, Dissertação ( Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco. 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore V.; Luiz Carlos TRAVAGLIA. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas**. ABRALIN, na 50ª Reunião da SBPC, Natal. Simpósio sobre gêneros do discurso: algumas abordagens. 1998, p. 33-65.

MARCUSCHI, Beth. Algumas reflexões sobre o texto texto e o texto escolar. In: Xavier, A.C. **O texto na escola**: produção, leitura e avaliação. Recife: Ed. Do autor, 2007.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais e ensino de língua. In: **Em aberto- livro didático e qualidade de ensino**. MEC, Brasília, 1996, p. 53-83.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: Barzotto, **Estado de Leitura**: Campinas, SP: Mercado das letras, 1999, p. 95-124.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. SP: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** Recife: Ed. da UFPE, Col. LAM. 2009 [1983].

MARCUSCHI, Luís Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: Zilberman, R & Silva, E.T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988, p. 38-57.

MENDONÇA, Márcia Rodriguez. **Esquemas Gráficos e Representação Textual no Processo de Compreensão**. Recife, 1997, **Dissertação (Mestrado)** - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco. 1997.

MENDONÇA, Márcia; DUARTE, Sueli. As práticas escolares de leitura do texto didático em atividades do Ensino Médio. In: Xavier, A.C. **O texto na escola: produção, leitura e avaliação**. Recife: Ed. Do autor, 2007.

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. IN: Barzotto, **Estado de Leitura**: Campinas, SP: Mercado das letras, p.169-178, 1999.

RAMIRES, V. **Panorama dos estudos sobre gêneros textuais**. Investigações (Recife), Recife, v. 18, n. 18, 2005, p. 39-67.

SANTOS, Wladimir dos. **A verdade sobre o vestibular**. São Paulo: ÁTICA, [Série educação em ação], 1998.

SILVA. Williany Miranda. **Os Exercícios da Compreensão em Livros Didáticos do Ensino Médio**. Recife, 1996, **Dissertação (Mestrado)** - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco. 1996.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

## **A Compreensão de Texto em Provas de Língua Portuguesa em Concursos Públicos**

**FORMATO:** 15,5 x 22 cm

**TIPOLOGIA:** Minion Pro

**Editora**  
**Universitária**  **UFPE**

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 – Várzea  
Recife | PE CEP: 50.740-530 Fax: (0xx81) 2126.8395  
Fones: (0xx81) 2126.8397 | 2126.8930  
[www.ufpe.br/editora](http://www.ufpe.br/editora) - [livraria@edufpe.com.br](mailto:livraria@edufpe.com.br)

É um imenso prazer ter você por aqui, folheando as páginas deste SuperLivro! Muito legal, hein! O professor Cleidson JAMBO é mesmo um talento, tanto na sala de aula com seu estilo irreverente e inconfundível quanto como acadêmico e intrépido pesquisador! Enfim, uma abordagem mais aprofundada e criteriosa sobre a Compreensão de Texto em Provas de Língua Portuguesa em Concursos Públicos!

E você aí? Interessado(a) nessa área de concursos, é? Huumm... muito bem, é um campo muito promissor realmente! Se você é professor(a) ou candidato(a), não importa. A realidade é uma só: os editais estão “bombando” e é preciso conhecer bem o perfil das provas elaboradas pelas principais bancas examinadoras do país!

Éééé... Cespe, FCC, Esaf, Cesgranrio... Como você já deve ter ouvido falar, cada uma dessas bancas possui suas particularidades, suas “pegadinhas”, que podem variar a cada novo edital, não importa a área (policial, jurídica, bancária, fiscal ou mesmo executiva, por exemplo). Há muito o que estudar e pouco tempo para pesquisar, não é mesmo?

Quanto aos conteúdos gramaticais da prova, sempre se dá um jeito, memorizando-se umas regrinhas aqui e acolá. Mas, quando se trata de compreensão textual... huummmm... a coisa é bem diferente. Quem de nós nunca se deparou com aquela “velha questãozinha de texto na prova”, com enunciado esquisito, e que, por um momento, deixou-nos em dúvida quanto a marcarmos “esta” ou “aquela” alternativa como a correta? (rá, rááá... você já observou que, geralmente, quando se trata de compreensão ou de interpretação, muitos candidatos ficam em dúvida entre duas alternativas... eeee, “por um suposto lapso misterioso”, escolhem frequentemente a opção errada? Nooosssssaaa!) E para quem nunca estudou nada mais aprofundado sobre compreensão de texto, a situação é ainda pior! É, sim! É verdade! Não acredita? Então, vejamos: você conhece os aspectos centrais do processo de compreensão leitora? Já ouviu falar em questões globais, inferenciais de estrutura e de construção? Sabe se existe alguma divisão de tipologia de questão por banca examinadora? Qual o critério de seleção tipológica adotado na elaboração de questões pelas principais bancas examinadoras? E aí? Viu só? “Há mais mistérios entre os textos e as provas do que supõe a vã filosofia de muitos incipientes concurseiros”. Pois é... Esses e muitos outros importantes assuntos você encontra aqui, tudo muito bem explicadinho!

Enfim, este livro traz uma abordagem mais aprofundada e criteriosa sobre a Compreensão de Texto em Provas de Língua Portuguesa em Concursos Públicos e certamente ajudará você a se juntar aos milhares de brasileiros dessa grande “seara concurseira” que, todos os anos, vêm transformando suas vidas, com muito esforço e dedicação aos estudos, conquistando a tão sonhada estabilidade no serviço público!

É isso aí, pessoal!

Um ótimo estudo a todos(as) vocês!

**Prof. Marcelo Bernardo**

