



Concurso Público de ingresso para provimento de cargos de
Professor de Ensino Fundamental II e Médio
Português

Nome do Candidato

Caderno de Prova 'K11', Tipo 001

Nº de Inscrição

MODELO

Nº do Caderno

MODELO1

Nº do Documento

0000000000000000

00001-0001-0001

ASSINATURA DO CANDIDATO

P R O V A

Conhecimentos Gerais
Conhecimentos Específicos
Dissertativa

INSTRUÇÕES

- Verifique se este caderno:
 - corresponde a sua opção de cargo.
 - contém 50 questões, numeradas de 1 a 50.
 - contém a proposta e o espaço para rascunho das três questões dissertativas.Caso contrário, reclame ao fiscal da sala um outro caderno.
Não serão aceitas reclamações posteriores.
- Para cada questão existe apenas UMA resposta certa.
- Você deve ler cuidadosamente cada uma das questões e escolher a resposta certa.
- Essa resposta deve ser marcada na FOLHA DE RESPOSTAS que você recebeu.

VOCÊ DEVE

- Procurar, na FOLHA DE RESPOSTAS, o número da questão que você está respondendo.
- Verificar no caderno de prova qual a letra (A,B,C,D,E) da resposta que você escolheu.
- Marcar essa letra na FOLHA DE RESPOSTAS, conforme o exemplo: (A) ● (C) (D) (E)
- Ler o que se pede na Prova Dissertativa e utilizar, se necessário, o espaço para rascunho.

ATENÇÃO

- Marque as respostas primeiro a lápis e depois cubra com caneta esferográfica de material transparente e tinta preta.
- Marque apenas uma letra para cada questão, mais de uma letra assinalada implicará anulação dessa questão.
- Responda a todas as questões.
- Não será permitida qualquer espécie de consulta, nem o uso de máquina calculadora.
- Em hipótese alguma os rascunhos das questões da Prova Dissertativa serão corrigidos.
- Você terá 4 horas e 30 minutos para responder a todas as questões objetivas e preencher a Folha de Respostas, bem como para responder as questões da Prova Dissertativa e transcrever as respectivas respostas na Folha de Respostas correspondente.
- Ao término da prova, chame o fiscal da sala para devolver o Caderno de Questões, a Folha de Respostas da Prova Objetiva, bem como a Folha de Respostas da Prova Dissertativa.
- Proibida a divulgação ou impressão parcial ou total da presente prova. Direitos Reservados.

**CONHECIMENTOS GERAIS**

1. Segundo Monica Thurler, culturas profissionais cooperativas emergem quando o sistema
- (A) equilibra os efeitos pouco previsíveis produzidos pelas culturas cooperativas e faz uso de estratégias sutis de controle dos eixos centrais da política educativa.
 - (B) induz o desenvolvimento de projetos locais e a introdução de formas de ensino em comum, que exigem o trabalho colaborativo dos professores.
 - (C) assume o código deontológico produzido pelos professores, conferindo aos estabelecimentos ampla liberdade para tomar decisões e avaliar resultados.
 - (D) concede a autonomia necessária aos atores da situação para desenvolverem as soluções locais, adaptadas e coerentes às suas possibilidades e competências.
 - (E) institucionaliza a *colegiatura forçada* por meio de mecanismos burocráticos e estruturais que levam naturalmente à planificação e execução do trabalho.

2. Philippe Perrenoud estuda o trabalho sobre o *habitus* na formação de professores, afirmando que
- I. os saberes procedimentais evoluem à medida que se avança no ciclo de vida profissional e parte deles amplia o *habitus* e *tornam-se conhecimentos-em-ação*.
 - II. nosso *habitus* é constituído pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação.
 - III. a formação de professores não comporta o desenvolvimento de *habitus* profissionais em razão de a ação docente ser reformulada de forma constante.
 - IV. na urgência não reagimos ao acaso, mas em função de nosso *habitus*, na ilusão da espontaneidade e da liberdade.
 - V. a transformação de um *habitus* é um trabalho de muito fôlego, porém com resultados estáveis, mesmo em momentos de risco ou de desestabilização.

Estão corretas APENAS as afirmações

- (A) I, II e IV.
 - (B) I, III e IV.
 - (C) II, IV e V.
 - (D) II, III, e V.
 - (E) I, IV, e V.
3. Segundo Charles Hadji, a avaliação formadora envolve a auto avaliação dos alunos como meio de
- (A) privilegiar a autorregulação da aprendizagem pelo aluno.
 - (B) ampliar os instrumentos de avaliação com a prática de autonotação.
 - (C) desenvolver a necessidade de ações remediativas.
 - (D) ampliar a aceitação da imposição de avaliações sistemáticas de elaboração centralizada.
 - (E) aceitar e memorizar a correção do erro para não mais repeti-lo.
4. A questão central discutida por Jussara Hoffman, em "A escola quer alunos diferentes", trata
- (A) da padronização dos parâmetros de julgamento e autonomia das práticas utilizadas na escola.
 - (B) do dilema da objetividade na elaboração das avaliações da aprendizagem na escola.
 - (C) da necessidade de revisão das práticas avaliativas no contexto próprio da diversidade.
 - (D) da contradição inerente à avaliação da aprendizagem numa escola de massas.
 - (E) da diversidade da clientela escolar: os que aprendem e os que não aprendem.

5. *A educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os estudantes de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de quaisquer dos estudantes.*

Considerando a inclusão de estudantes com deficiência intelectual e conforme as recomendações e estratégias para a gestão da sala de aula dos professores das classes comuns, NÃO está correto afirmar que

- (A) é importante desenvolver no estudante competências para a vida diária, competências sociais e de exploração e consciência do mundo.
- (B) alguns estudos ressaltam a importância de os professores não estruturarem as atividades de forma individual ou competitivamente, mas de forma cooperativa.
- (C) se recomenda manter uma rotina estruturada, fazendo uso de regras claras e da repetição das orientações para favorecer as memorizações.
- (D) se recomenda tornar a aprendizagem vivenciada, fazendo uso de materiais e situações concretas, apoiando instruções verbais em imagens de suporte.
- (E) é necessário organizar um currículo alternativo a ser desenvolvido simultaneamente àquele adotado para a turma, a fim de adaptar o ensino à capacidade de aprendizagem do estudante.



6. Teresa Mauri e Javier Onrubia afirmam que com a integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem, o que o professorado deve aprender a dominar e a valorizar não é só um novo instrumento ou um novo sistema de representação do conhecimento, mas uma nova *cultura da aprendizagem*. Segundo os autores, são características dessa nova cultura da aprendizagem a capacidade para
- I. organizar e atribuir significado e sentido à informação.
 - II. a gestão do aprendizado, do conhecimento e da formação.
 - III. conviver com a relatividade das teorias e incertezas do conhecimento.
 - IV. fazer uso de fontes seguras aplicáveis à cultura escolar.
 - V. não se deixar influenciar por propaganda comercial ou política.

Estão corretas APENAS as afirmações

- (A) I, II e III.
- (B) I, III e V.
- (C) II, IV e V.
- (D) I, IV e V.
- (E) II, III e IV.

7. *A interconexão em tempo real de todos com todos é certamente a causa da desordem. Mas é também a condição de existência de soluções práticas para os problemas de orientação e de aprendizagem no universo do saber em fluxo.*

No trecho acima, Pierre Levy está se referindo

- (A) a sistemas de educação presencial e à distância.
- (B) às mídias de massa e escolarização individualizada.
- (C) ao caos informacional e a inteligência coletiva.
- (D) ao controle do conteúdo da *World Wide Web*.
- (E) à cultura popular e à cibercultura.

8. Grande parte do trabalho dos professores está vinculado ao desenvolvimento das relações interpessoais e grupais na escola e na sala de aula. Luciene Tognetta e Telma Vinha relatam exemplos de práticas de professores para lidarem com situações de disciplina e uso de regras ou normas. Uma constatação desse estudo diz respeito ao modo pelo qual professores e escolas fazem uso de regras morais e convencionais.

Considere as seguintes afirmações:

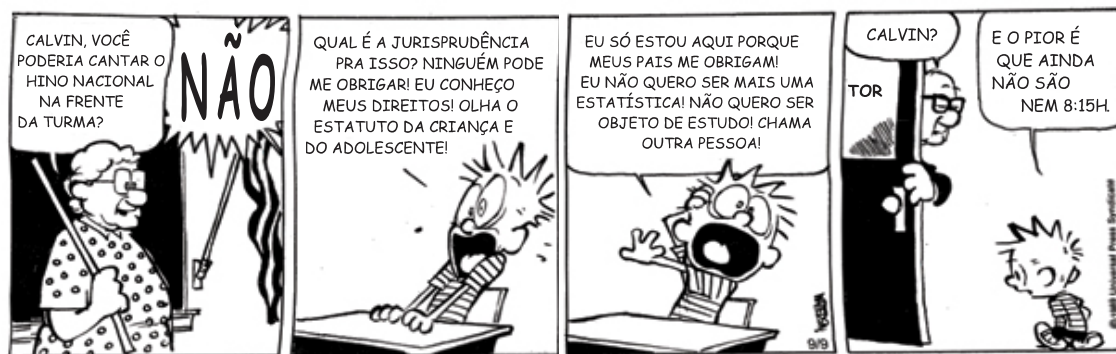
- I. Professores usam muito tempo e energia para tratar ou punir comportamentos ou infrações menores e deixam passar situações de agressão, desrespeito e injustiça.
- II. Professores autocráticos demonstraram aproveitar, com êxito, os conflitos em sala de aula como oportunidades para a aprendizagem de princípios morais por meio da imposição de regras convencionais.
- III. Normas e valores utilizados nas escolas para disciplinar os alunos estão favorecendo a manutenção da anomia pelo excesso de relações de coação entre o professor e o aluno.
- IV. Professores intervêm mais e de forma mais firme nos casos em que a indisciplina ou desobediência confrontam sua autoridade, não ocorrendo a mesma conduta quando o desrespeito ou a agressão entre os iguais ocorre entre eles mesmos.
- V. Alguns professores parecem indicar em suas intervenções educativas uma indiferenciação entre normas convencionais e morais, atribuindo a mesma dimensão a ambas.

Assinale APENAS a alternativa que corresponde a constatações obtidas dos estudos e pesquisas das autoras.

- (A) I, II e III.
- (B) I, IV e V.
- (C) II, III e IV.
- (D) I, III e IV.
- (E) II, IV e V.



9. Considere a história em quadrinho abaixo.



(Como se resolve a indisciplina? <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/como-resolver-indisciplina-autoridade-moral-convencao-cooperacao-autonomia-503230.shtml?page=1>)

Com base em Luciene Tognetta e Telma Vinha, e analisando a tirinha é correto afirmar que a professora

- (A) agiu de maneira acertada ao encaminhar a desobediência do estudante para a direção da escola como autoridade maior.
- (B) utilizou um meio de correção desproporcional e impediu a negociação de uma regra de comportamento.
- (C) não atuou com autoridade ao consultar o estudante, facilitando a manifestação de indisciplina e a permissividade.
- (D) não disciplinou os comportamentos dos alunos de maneira adequada e precisou recorrer a autoridade externa.
- (E) utilizou rigorosamente as normas da escola, pois o Regimento Escolar foi discutido com os alunos.

10. As Diretrizes Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB no 04/2010), ao tratar do Projeto Político Pedagógico o considera mais que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social. Sobre a autonomia da escola relativamente ao Projeto Político Pedagógico afirma que ela se baseia

- (A) na capacidade de desenvolvimento da cooperação das equipes escolares e na articulação com a comunidade, tendo como referencial o definido nos Planos Municipais de Educação, avaliando-as permanentemente como *feedback* para o reordenamento das ações.
- (B) nas normas de seu sistema de ensino, devendo adaptar-se à autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional conferida às unidades escolares, garantindo unidade de ação do ente federado ao previsto no Plano Nacional de Educação.
- (C) no atendimento às metas nacionais, estaduais e municipais para nortear o foco do seu projeto pedagógico tendo por princípios o desenvolvimento da aprendizagem e a avaliação como instrumento de contínua progressão dos alunos.
- (D) no diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo de ensino, na concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e gestão democrática do ensino, permitindo consolidar as demandas da escola e as normas do sistema.
- (E) na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

11. Em relação aos saberes necessários à prática educativa, Paulo Freire nos afirma que

- (A) não é a condição social que afeta a aprendizagem dos educandos, mas sim sua capacidade cognitiva que é inata.
- (B) não é o professor o responsável pela existência de práticas discriminatórias, mas a sociedade; seu papel é o de transmitir o conhecimento crítico a seus educandos.
- (C) todos têm o direito de aprender na escola, no entanto alguns terão sucesso e outros se mostrarão naturalmente incapazes para tal ação porque são oprimidos.
- (D) os pré-requisitos para a aprendizagem já devem ser trazidos pelos educandos à escola, o papel da escola é ensinar os conhecimentos libertadores.
- (E) a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

12. *Textos são objetos simbólicos que pedem para ser interpretados. Os sentidos não repousam serenamente sobre as linhas à espera de leitores aptos a desvendar os sinais gráficos e acolhê-los (...). Os textos nunca dizem tudo. São estruturas porosas que dependem do trabalho interpretativo do leitor. O que não significa, é claro, que o leitor esteja livre para atribuir qualquer sentido ao que lê. O material para ler regula a atividade interpretativa à medida que fornece indícios que orientam quem lê.* (Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental)

Por esta razão é que se diz que a

- (A) interpretação das informações levam ao conhecimento verdadeiro.
- (B) compreensão da leitura antecede a aprendizagem da escrita.
- (C) aprendizagem significativa depende da decodificação do texto.
- (D) prática da leitura se realiza como interação entre textos e leitores.
- (E) abrangência dos sentidos de um texto levam ao conhecimento crítico.



13. Segundo Delia Lener, o desafio para se transformar o ensino da leitura e da escrita é
- (A) utilizar as ferramentas necessárias para o aluno memorizar um conhecimento significativo à sua realidade.
 - (B) buscar exercitar a leitura diariamente em todos os espaços em que a criança está presente, dentro e fora da escola.
 - (C) formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam decifrar o sistema da escrita.
 - (D) estimular a leitura e a escrita a partir de exercícios de reforço, num espaço paralelo ao da sala de aula.
 - (E) fazer com que os pais participem do processo de aprendizagem de seus filhos, acompanhando e orientando a lição de casa.

14. Segundo Colomer & Camps, no ensino da leitura é preciso que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio para ampliar suas possibilidades de comunicação, de prazer e de aprendizagem e se desenvolvam no interesse por compreender a mensagem escrita.

Para tal, a condição básica e fundamental para um bom ensino de leitura na escola é a de

- (A) ensinar o aluno a reproduzir o texto utilizando outras palavras.
- (B) desenvolver brincadeiras e jogos que envolvam a leitura.
- (C) restituir-lhe seu sentido de prática social e cultural.
- (D) obter informações complementares para o entendimento do texto.
- (E) primeiramente compreender o vocabulário desconhecido do texto.

15. *Ao assumirmos as limitações e equívocos da educação tradicional não devemos incorrer no erro de supor que a solução esteja em algum modelo que, ao negar o conhecimento, valorize os processos de ajustamento ao cotidiano e ao sistema produtivo atual. Uma educação que corresponda às necessidades e interesses dos trabalhadores (EJA) deve tomar por referência a realidade objetiva em que vivem os educandos, não apenas em sua imediatez, mas também naquilo que implica a superação da condição vivenciada por eles.*

Por isso, segundo o documento sobre Orientação Curricular – EJA é importante

- (A) atentar para o fato que a maioria dos jovens e adultos com baixa escolaridade já exercem uma função no mundo do trabalho, e portanto podem aprender de forma aligeirada para que adquiram sua consciência crítica.
- (B) respeitar o aluno jovem ou adulto enquanto nosso objeto da vontade social geral para que este ao estudar possa contribuir com o desenvolvimento do país.
- (C) considerar os aspectos próprios do viver cotidiano dos alunos com a finalidade de aprender com eles e de transcendê-los pela reflexão crítica.
- (D) acolher o conhecimento trazido pelo aluno, pois assim ele se sentirá valorizado e motivado a continuar na escola, mesmo que seu desempenho escolar seja insuficiente.
- (E) estimular o aluno a voltar para a escola, para que ele recupere rapidamente sua capacidade reflexiva e de produção.

16. *O trabalho pedagógico da escola não deve e não pode estar alicerçado somente em matérias e disciplinas discursivas, mas estas precisam dialogar com o mundo e com seus fluxos inovadores que sinalizam questões éticas, políticas e sociais.*

Nesse sentido, o documento Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para Educação Étnico Racial explicita que o currículo pode ser uma ferramenta

- (A) propícia para um ensino moderno, a partir das inovações tecnológicas que possibilitam por meio do ensino a distância, a necessária ampliação das oportunidades educacionais.
- (B) transformadora se estiver baseada no currículo comum previsto na LDB, pois é ela que possibilita a democratização do conhecimento.
- (C) competente para a transformação social se este conseguir a participação das famílias na educação de seus filhos.
- (D) eficaz na medida em que organiza os conhecimentos necessários a uma sociedade justa e produtiva.
- (E) facilitadora para o processo de conscientização da comunidade escolar no que se refere ao conhecimento e exercício de seus direitos e deveres como cidadã.



17. No que concerne ao rendimento e à produtividade dos participantes, segundo César Coll, as investigações relacionadas à organização social das atividades de aprendizagem indicam que
- (A) as situações competitivas são superiores às cooperativas.
 - (B) as situações cooperativas são superiores às competitivas.
 - (C) as situações competitivas são superiores às individualistas.
 - (D) as situações individualistas são superiores às competitivas.
 - (E) as situações individualistas e competitivas são mais motivadoras que as cooperativas.

18. *Ele é “velho”, já tem 40 anos: não adianta mais estudar, é perda de tempo!*

Em relação ao depoimento acima e ao desenvolvimento intelectual do adulto que não teve oportunidade de estudar na idade apropriada, Palácios (in Marta Kohl) nos afirma que os psicólogos evolutivos estão cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas

- (A) não depende da idade, mas sim do desenvolvimento mental que se for estimulado desde a infância, não impede a escolaridade na idade não apropriada.
- (B) é principalmente a idade, pois as pessoas mais jovens têm um ritmo mais propício para o desenvolvimento da aprendizagem e esquecem menos o que aprenderam.
- (C) não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores como o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa.
- (D) é o seu dom ou não para as atividades intelectuais e sua vontade de vencer os desafios.
- (E) é a condição psicológica do ser humano e sua saúde mental, pois são condições que lhes permitem superar seu atraso do tempo escolar.

19. Segundo Antoni Zabala, o enfoque globalizador é uma maneira de conceber o ensino, uma visão que faz com que, no momento de planejar o currículo na sala de aula,

- (A) a organização dos conteúdos de cada uma das diferentes unidades de intervenção articule-se a partir de situações, problemas ou questões de caráter global.
- (B) haja uma certa dificuldade na organização dos conteúdos científicos, pois eles se apresentam como disciplinas na forma de organização hierárquica e global.
- (C) a escolha dos conteúdos se dê a partir da realidade local, permitindo que as premissas individuais levem a conclusões globais.
- (D) os conteúdos do senso comum trazidos pelos alunos se transformem em conhecimentos escolares, na medida em que um conhecimento se articule com outro.
- (E) a estruturação da grade de conteúdos ocorra por meio da interdisciplinaridade e a partir disso se decomponha naturalmente nas disciplinas básicas do núcleo comum.

20. Segundo Andy Hargreaves, *cada vez mais governos, empresas e educadores estão exigindo que professores na sociedade do conhecimento se comprometam com a aprendizagem baseada em padrões, na qual todos os alunos (e não apenas alguns) tenham desempenhos elevados em termos de aprendizagem cognitiva [...].*

Novas abordagens à aprendizagem demandam novas abordagens de ensino. Entre elas, estão um ensino que, dentre outras ações,

- (A) priorize o conhecimento científico superando o senso comum e buscando sempre na pesquisa a explicação dos acontecimentos e informações transmitidas pelo professor.
- (B) reconheça o aluno como uma pessoa pensante, sujeito no processo de sua aprendizagem e o professor também sujeito no processo de ensino e autônomo para preparar o currículo necessário à sua turma de alunos.
- (C) considere o conhecimento trazido pelo aluno, realizando um amplo diagnóstico socioeconômico e cognitivo do grupo sala para a partir disso sugerir questões para as avaliações mensais da escola.
- (D) enfatize habilidades de raciocínio de ordem mais elevada, a metacognição (a reflexão sobre o pensamento), estratégias cooperativas de aprendizagem, inteligências múltiplas e diferentes “hábitos da mente”.
- (E) proporcione o prazer em aprender, utilize o lúdico ao invés da construção do conhecimento a partir de textos e aulas expositivas, levando o aluno à aquisição do saber por meio de seu próprio interesse, possibilitando, assim, sua autonomia intelectual.

**CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS**

Atenção: Para responder às questões de números 21 e 22, leia e analise os textos das estudantes Jéssica e Ellen, do primeiro ano do Ciclo II. Trata-se do reconto da fábula *A raposa e o corvo*, previamente lida pela professora.

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DA JÉSSICA**A raposa e o corvo**

*Um dia a raposa estava passando, quando viu um passaro
pouzado Na árvore, Com um queijo no bico.
A raposa com uma grande vontade de comer o queijo, ai ela
teve uma idéia Foi para de baixo da árvore e falo mais que
ave magnífica, mais que ave bela.
Essa ave seria mais bela ainda se tive um canto bonito.
o passaro muito orgulhoso pego e assobio croóc!
e a raposa muito esperta logo abriu sua boca e savoriou o queijo.
Ela falo você pode ser belo mais não tem inteligencia.*

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DA ELLEN**A Raposa e o Covo**

*Um dia um covo estava pozando
num galho de uma arvoré com
pedaço de quejo no bico e uma
raposa apareceu.
E ela a raposa apareceu e disse
– Que passaro maguinifico colorido
será que ele sabe cantar.
Ovindo aquilo o covo abiu o
Bico e fez crooo!!!
E o pedaço de quejo caiu e
a raposa pegou e disse
– Você tem uma voz muito bonita
e pouca inteligensa*

(In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental II – língua portuguesa*. São Paulo: SME/DOT, 2007. 119 e 120. Adaptado)

21. A professora realizou um diagnóstico sobre o uso dos padrões da escrita e observou os seguintes DESVIOS COMUNS nos dois textos:
- (A) dificuldades para representar sílabas cuja estrutura seja diferente de CV (consoante/vogal).
 - (B) interferências da fala na escrita em final de palavras.
 - (C) interferências da fala na escrita do radical das palavras.
 - (D) dificuldades no uso das regras básicas de concordância nominal e verbal da língua padrão.
 - (E) trocas de letras envolvendo parônimos e homônimos.
-
22. Ainda em relação ao uso dos padrões da escrita, a professora diagnosticou, nos dois textos, dificuldades na utilização das letras maiúsculas. Consultando o documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem* (p. 123 e 124), observou a sugestão de uma proposta de sequência didática, para que os estudantes aprendam a analisar aspectos dos padrões da escrita, especificamente o uso das iniciais maiúsculas. Os passos iniciais descritos dessa sequência são:
- (A) 1. Pedir para os estudantes relerem um texto do gênero de foco com o propósito de localizar as palavras em que o autor empregou letra maiúscula; 2. Estimular os estudantes a investigar se há alguma regularidade no emprego das letras maiúsculas, e solicitar que registrem suas descobertas.
 - (B) 1. Apresentar a metalinguagem sobre os usos das iniciais maiúsculas; 2. Realizar uma série de exercícios a respeito dos valores que as letras podem representar em diferentes contextos, aprendendo o que é regular e antecipando os contextos que envolvem arbitrariedade, cuja aprendizagem dependerá da memória.
 - (C) 1. Construir um corpus isolado de palavras com iniciais maiúsculas para que os estudantes possam perceber o que é regular, agrupando os dados a partir de critérios construídos para apontar as regularidades ortográficas; 2. Promover atividades de sistematização dos conteúdos estudados, de modo a permitir que os estudantes se apropriem efetivamente das descobertas realizadas.
 - (D) 1. Memorizar a metalinguagem e as definições formais dos conceitos gramaticais; 2. Apresentar um texto representativo das dificuldades identificadas na turma para que o revisem considerando o emprego das iniciais maiúsculas e da pontuação de final de frase.
 - (E) 1. Reproduzir uma descrição linguística teórica orientada por critérios morfológicos e sintáticos das abordagens tradicionais; 2. Apresentar a metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado.



Atenção: Para responder às questões de números 23 a 25, leia e analise o texto abaixo.

Como funciona o telescópio?

Entenda como é possível observar corpos celestes que estão *muuuuuuu* longe de nós

Um telescópio permite observar corpos celestes – como estrelas, cometas, planetas e luas – que estão *muuuuuuu* longe de nós. Sabe por quê? Esse instrumento coleta e localiza uma grande quantidade de luz emitida pelos astros, produzindo assim uma imagem ampliada e rica em detalhes.

Os corpos celestes podem emitir luzes que nós conseguimos ver, mas também luzes que não podemos enxergar, como os raios X, a luz ultravioleta, o infravermelho e as ondas de rádio. Por isso, há diferentes tipos de telescópios.

Os radiotelescópios, por exemplo, são telescópios especialmente construídos para coletar ondas de rádio – e não apenas as que conhecemos comumente por AM e FM. Eles são capazes de observar as diversas informações que a natureza apresenta e exhibe em forma de ondas de rádio, como a presença de moléculas no espaço. A partir de observações feitas por radiotelescópios – assim como por telescópios que captam radiação ultravioleta e infravermelha –, é possível identificar, por exemplo, estruturas no Sol, em cometas e em galáxias distantes que seriam invisíveis a olho nu.

Já os chamados telescópios ópticos, que captam a luz que somos capazes de ver, são os mais conhecidos. Eles se dividem, basicamente, em dois tipos: os refratores e os refletores. Nos refratores, quem coleta a luz é uma lente ou um conjunto de lentes e, nos refletores, isso é feito por meio de um espelho. Quanto maiores essas lentes ou espelhos, maior a capacidade de o instrumento “enxergar” objetos distantes e identificar detalhes de objetos mais próximos.

A maior parte dos telescópios ópticos profissionais é do tipo refletor, isto é, possuem espelhos para coletar a luz visível, sendo que esses espelhos podem chegar a ter oito metros de extensão. Esses grandes telescópios, em geral, estão instalados em observatórios localizados em lugares remotos e de baixa umidade, como desertos ou montanhas. Em astronomia, quanto mais alto, melhor, pois quanto menos atmosfera houver entre o telescópio e o objeto que se observa mais nítida é a imagem obtida e mais fácil a sua observação. (...)

Entretanto, a presença da atmosfera, por menor que seja, ainda assim provoca alterações na imagem do astro. Mas existem telescópios que estão livres dos efeitos que ela pode causar: os telescópios espaciais, como o Hubble e o Corot, que estão em órbita da Terra, onde não há atmosfera. Esses telescópios são capazes de obter imagens que seriam impossíveis para qualquer outro telescópio de mesmo porte na superfície da Terra.

Sergio Pilling

Laboratório Nacional de Luz Síncrotron (LNLS)

(REVISTA Ciência Hoje das Crianças – número 178: abril de 2007. In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental II* – língua portuguesa. São Paulo: SME/DOT, 2007. 113 a 119.)

23. Para um trabalho pedagógico, com foco nesse texto, que precise esclarecer questões de ordem textual, leia as afirmativas abaixo.

- I. No primeiro parágrafo, o uso do léxico “instrumento” é uma retomada de “telescópio”. Trata-se de um caso de coesão lexical por hiperônimo.
- II. No segundo parágrafo, as orações “que nós conseguimos ver” e “que não podemos enxergar” se referem aos tipos de luzes que os corpos celestes emitem e podem ser captadas por diferentes tipos de telescópio.
- III. No quarto parágrafo em “Eles se dividem, basicamente, em dois tipos...”, a informação sinalizada gramaticalmente pelo pronome “eles” não se aplica a telescópios em geral, mas apenas a um tipo deles: os ópticos.
- IV. No último parágrafo, em “Mas existem telescópios...”, o uso no plural – telescópios – engloba os dois tipos (ópticos e radiotelescópios).

Está correto o que se afirma sobre as redes coesivas do texto em

- (A) I e II, apenas.
- (B) II e III, apenas.
- (C) III e IV, apenas.
- (D) II, III e IV, apenas.
- (E) I, II, III e IV.

24. Em relação ao texto *Como funciona o telescópio?*, o gênero selecionado para a leitura na escola é o artigo de divulgação científica. Segundo o documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem* (p. 93 e 94), devido aos objetivos do gênero, a sua principal esfera de circulação é a

- (A) jornalística.
- (B) científica.
- (C) artística.
- (D) escolar.
- (E) cotidiana.



25. De acordo com o documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem* (p. 108), **ANTES DA LEITURA** do gênero do texto *Como funciona o telescópio*, é produtivo que o professor desenvolva a seguinte sequência de atividades:
- (A) 1. Organizar a turma para a exposição dos trabalhos sobre o texto, estimulando a participação dos ouvintes: formular perguntas, tomar notas; 2. Ensaiar a exposição, procurando empregar vocabulário técnico diversificado e enunciados ajustados à complexidade temática e à situação; 3. Observar com os estudantes o tempo verbal empregado no artigo e sua relação com o gênero.
 - (B) 1. Propor a leitura silenciosa do texto, prestando atenção a alguns aspectos do tema tratado; 2. Explicar passagens obscuras, confrontar diferentes interpretações, promover as articulações entre as diversas informações e hierarquizar as proposições, reconhecendo os conceitos fundamentais explorados no texto; 3. Solicitar a releitura do texto, orientando os estudantes a sublinharem as informações relevantes (conceitos fundamentais explorados no texto).
 - (C) 1. Propor a redação de um resumo do artigo a partir de um esquema; 2. Apresentar uma pauta de revisão para o resumo produzido e solicitar que os estudantes façam a revisão de seus textos em duplas; 3. Solicitar aos estudantes que realizem pesquisa sobre artigos de divulgação científica em livros ou em *sites* da internet.
 - (D) 1. Conversar com os estudantes sobre o assunto do artigo, com o propósito de levantar os conhecimentos prévios; 2. Durante a conversa, aproveitar para introduzir, sempre que possível, o significado do vocabulário que o autor pressupõe que o leitor virtual domine; 3. Explicitar as razões da seleção do artigo e apresentá-lo, se possível, em seu suporte original: quem é o autor, qual é o tipo de publicação, sua finalidade.
 - (E) 1. Observar com os estudantes as partes que compõem o artigo, relacionando-as à paragrafação; 2. Observar com os estudantes o tempo verbal empregado no artigo e sua relação com o gênero; 3. Elaborar com os estudantes um esquema ou diagrama que sintetize as informações contidas no artigo, apoiando-se nas pistas que o texto oferece para hierarquizar as informações.
-
26. O documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem* (p. 52) distribui, por anos do Ciclo II, os gêneros de textos, em esferas de circulação, e sugere aqueles que serão frequentados em atividades permanentes ou ocasionais e aqueles que serão foco de estudo e aprofundamento em sequências didáticas ou projetos. Para o quarto ano do Ciclo II, os gêneros, da esfera da vida pública e profissional, selecionados para estudo e aprofundamento, em sequências didáticas ou projetos, são:
- (A) roteiro, mapa de localização e descrição de itinerário.
 - (B) resenha e comentário.
 - (C) crônica e relato de fatos do cotidiano.
 - (D) verbete de enciclopédia e exposição oral.
 - (E) currículo e entrevista profissional.
-
27. Considerando-se os pressupostos e as expectativas de aprendizagem indicados no documento, *Caderno de orientação didática para EJA* (Educação de Jovens e Adultos): língua portuguesa (p. 37 e 38), espera-se que o estudante, na etapa final, especificamente, em situação de leitura de textos escritos, demonstre, entre outras habilidades, as seguintes:
- (A) Perceber a importância da escrita como instrumento de participação social; Perceber a língua como instrumento de afirmação subjetiva e de identidade cultural, valorizando suas formas de expressão e defendendo-se das agressões consequentes do estigma linguístico.
 - (B) Produzir sinopses, resumos e sínteses de outros textos; Adequar o texto produzido aos padrões de escrita (pontuação, parágrafo, concordância, ortografia); Fazer revisão (com auxílio de computador, do dicionário ou de outra pessoa).
 - (C) Ter domínio de sua fala e da audiência, o que implica fluência, articulação e planejamento; Saber usar recursos de escrita de apoio à oralidade; Montar esquemas/modelos/quadros de exposição/intervenção; Saber usar recursos técnicos de exposição, tais como transparências, quadros, cartazes.
 - (D) Conhecer o conceito de língua nacional e suas implicações sociais e políticas; Perceber a variedade linguística e as implicações do conceito de erro; Reconhecer e saber analisar o preconceito linguístico e seu modo de funcionamento.
 - (E) Identificar o tema/assunto, a tese e os argumentos principais em um texto de ampla circulação; Identificar estratégias de organização argumentativa: ordem de exposição, tipos de argumento (causa-efeito; exemplo; quantitativo), tese e antítese.
-
28. *É certo que os alunos (de EJA), em função de sua história de vida e da pouca convivência direta com a escrita, terão muitas vezes dificuldades; tais dificuldades devem ser encaradas com naturalidade e não como obstáculo intransponível; na maioria das vezes, o problema está no modo como se compreende a atividade, e não na capacidade dos alunos.*
- (In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Caderno de orientação didática para EJA* (Educação de Jovens e Adultos): língua portuguesa. São Paulo: SME/DOT, 2010. p. 33.)
- A assertiva, no contexto do documento citado, releva que um trabalho pedagógico, em língua portuguesa, com estudantes de EJA, deve
- (A) desconsiderar os aspectos formais envolvidos no uso e na avaliação das formas escritas do estudante.
 - (B) tomar como pré-requisito básico o domínio pleno das formas escritas pelos estudantes.
 - (C) contextualizar os problemas específicos de aprendizagem de cada estudante, inclusive os relativos aos padrões do texto escrito e das formas de dizer.
 - (D) considerar que a dificuldade linguística do estudante está diretamente relacionada com a sua capacidade intelectual.
 - (E) priorizar o que o estudante já sabe e seu conhecimento linguístico constituído na prática social, que é parte definitiva de sua identidade.



Atenção: Para responder às questões de números 29 e 30, leia e analise o texto abaixo.

Se eu fosse um padre

Se eu fosse um padre, eu, nos meus sermões,
não falaria em Deus nem no Pecado
– muito menos no Anjo Rebelado
e os encantos das suas seduções,

não citaria santos e profetas:
nada das suas celestiais promessas
ou das suas terríveis maldições...
Se eu fosse um padre, eu citaria os poetas,

rezaria seus versos, os mais belos,
desses que desde a infância me embalaram
e quem me dera que alguns fossem meus!

Porque a poesia purifica a alma...
e um belo poema – ainda que de Deus se aparte –
um belo poema sempre leva a Deus!

(QUINTANA, Mário. Nova antologia poética. São Paulo: Globo, 1998. In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Caderno de orientação didática: referencial de expectativas para o desenvolvimento da competências leitora e escritora no Ciclo II do ensino fundamental na área de língua portuguesa*. São Paulo: SME/DOT, 2007. p. 30-34)

29. Leia as afirmativas, considerando as possibilidades interpretativas previstas no *Caderno de orientação didática*, para a realização de um trabalho pedagógico com o poema em sala de aula.
- Em relação à forma, o texto é composto por dois quartetos e dois tercetos. É um soneto típico da forma de soneto clássico e tem uma estrutura que exprime uma dialética: uma forma ordenada e progressiva de argumentação.
 - No primeiro quarteto do poema as rimas são ABBA, já no segundo são CDEC, e nos tercetos praticamente desaparecem. O desaparecimento das rimas à medida que os versos se sucedem comprova a fusão entre forma e conteúdo.
 - O poema inicia-se com uma condição e apresenta várias negações. Somente no oitavo verso o eu lírico explicita o que realmente faria se fosse padre.
 - No texto há a contraposição de dois mundos: de um lado o religioso, em que predominam regras e se valorizam a rigidez e a disciplina, de outro o não religioso, onde há mais liberdade, em que predomina a poesia.

Está correto o que se afirma sobre o texto em

- I e II, apenas.
 - II e III, apenas.
 - III e IV, apenas.
 - II, III e IV, apenas.
 - I, II, III e IV.
30. O jogo discursivo do poema em questão está repleto de analogias e citações (Observe: Na primeira estrofe, o poeta cita o “Anjo Rebelado”. Na segunda estrofe, “santos e profetas”). De acordo com o documento *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem* (p. 35): *todo enunciado mantém alguma relação com outros: ao falar ou escrever, estabelecem-se conexões com outros enunciados produzidos por outros sujeitos em contextos correlatos. Esse diálogo entre textos é um fenômeno mais amplo: são obras literárias, científicas, filosóficas, que funcionam como referência para o leitor e o produtor de textos e se apresentam, ainda que implicitamente, em concordância ou em contraposição às ideias expressas nos textos.*

Essa questão foi elucidada por Bakhtin da seguinte forma:

- A expressividade de nosso enunciado é determinada (...) não só pelo teor do objeto do nosso enunciado, mas também pelos enunciados do outro sobre o mesmo tema aos quais respondemos, com os quais polemizamos; são estes últimos que determinam igualmente a insistência sobre certos pontos, a reiteração, a escolha de expressões mais contundentes (ou, pelo contrário, menos contundente), o tom provocante (ou, pelo contrário, conciliatório) etc. (1992: 317)
- As formas do gênero às quais modelamos nossa fala se distinguem substancialmente das formas da língua, do ponto de vista de sua estabilidade e de suas leis normativas para o locutor. De modo geral, elas são mais maleáveis, mais plásticas e mais livres do que as formas da língua. (1992: 302)
- A oração que se torna enunciado completo adquire novas qualidades e particularidades que não pertencem à oração, mas ao enunciado, que não expressam a natureza da oração, mas do enunciado e que, achando-se associadas à oração, complementam-na até torná-la um enunciado completo. (1992: 297)
- As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda das unidades da língua - palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade da fala. (1992: 297)
- Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica. (1992: 301)



Atenção: Para responder às questões de números 31 e 32, leia e analise o texto abaixo.

A noção de gêneros discursivos foi central para a elaboração da proposta curricular de língua portuguesa da SME/DOT tanto no que se refere à definição dos conteúdos, como às expectativas de aprendizagem mediadas pelas orientações didáticas. Essa opção se respalda na teoria de Bakhtin que postula:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

(BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279)

31. Pode-se inferir do texto que a teoria de Bakhtin postula como unidade da comunicação verbal
- (A) a oração (como forma gramatical) em função do que se deseja expressar em cada enunciado em particular.
 - (B) a entonação expressiva da palavra que adquire, em dadas circunstâncias, sentidos em forma de enunciados exclamativos e valorativos.
 - (C) o enunciado produzido em condições específicas de uso da língua em determinado contexto e em determinada situação de interlocução.
 - (D) os recursos linguísticos da língua que possui as formas necessárias e autônomas para manifestar a expressividade.
 - (E) o conteúdo temático (aquilo que se quer dizer) que antecede a comunicação e orienta os interlocutores.
-
32. A importância do estudo da “construção composicional”, citada por Bakhtin, nos gêneros discursivos, é transposta para os documentos orientadores da SME, com o foco de estudo do texto mais relacionado
- (A) à seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.
 - (B) à sua estrutura e organização.
 - (C) ao seu conteúdo temático.
 - (D) à seleção, extensão e profundidade da abordagem do assunto.
 - (E) ao estilo particular do locutor.

Atenção: Para responder às questões de números 33 a 35, leia e analise o texto abaixo.

Com “leitura – fruição de texto” estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente nas aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o desinteresse pelo controle do resultado.

À primeira vista, esta seria uma relação exclusiva com o texto literário, feita pelo cidadão comum (não aluno, não professor de língua, não profissional da linguagem). Vou um pouco mais longe: ela não é exclusiva do texto literário. Por que se lê jornal? Para se (manter) informar (do): a informação pela informação. A gratuidade da informação disponível, de que poderemos ou não fazer uso. É uma forma de interlocução distinta daquela que denominamos aqui de leitura – busca de informações. O “para que” tem resposta circular: informar-se para informar-se, pelo prazer gratuito de estar informado. (...)

Recuperar na escola e trazer para dentro dela – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “incentivo à leitura”.

(GERALDI, João Wanderley. *Prática da leitura de textos na escola*. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE, 1985. p. 86)

33. De acordo com as ideias defendidas pelo autor, pode-se inferir que as características da “leitura-fruição de texto” são:
- (A) Ler em situação pessoal e privada / Ler para divertir-se. Nesta categoria estão incluídos textos que no cotidiano são fontes de leituras escolhidas pelo leitor, para sua satisfação pessoal, de acordo com seu interesse próprio, em busca de informação, divertimento ou reflexão.
 - (B) Ler em situação pública / Ler para uso público / Ler para se informar. Nesta categoria estão incluídos textos que no cotidiano são fontes de leituras públicas ou institucionais utilizadas pelo leitor em um ato de comunicação formal e determinado por regras contextuais pré-fixadas.
 - (C) Ler em situação de trabalho ou ocupacional. Nesta categoria estão incluídos textos que no cotidiano são fontes de leituras utilizadas pelo leitor para aplicar a informação para determinado fim, situação, ação ocupacional ou de trabalho.
 - (D) Ler em situação de estudo e educação formal / Ler para educar-se / Ler para aprender. Nesta categoria estão incluídos textos que no cotidiano são fontes de leituras indicadas, em situação escolar ou de aprendizagem explícita, para aprender determinado assunto, informação, conceito.
 - (E) Ler em situação de produção de textos / Ler para expandir os conhecimentos prévios / Ler para pesquisar. Nesta categoria estão incluídos textos que no cotidiano são fontes de leituras escolhidas pelo leitor para construção de novos textos solicitados para determinado fim.



34. Em seu artigo, Prática de leitura de textos na escola, o autor propõe, para o desenvolvimento da “leitura-fruição de texto” na escola, atividades como:
- (A) o estudo do texto identificando a tese defendida, os argumentos apresentados em favor da tese defendida; a coerência entre tese e argumento.
 - (B) a busca de informações no texto com roteiro previamente elaborado.
 - (C) a dramatização de uma narrativa ou a produção de um poema, a partir de outro anteriormente lido.
 - (D) a frequência a espaços em que livros são disponibilizados e os alunos possam ler livremente por curiosidade ou pela capa ou pelo título.
 - (E) o reconhecimento do tema principal ou dos processos simples de coesão, compreendendo as relações e construindo um sentido para integrar várias partes de um texto.

35. Sobre as atividades permanentes de leitura-fruição do texto na escola, em consonância com a visão de Geraldí, os documentos da SME/DOT explicitam que
- (A) é importante a indicação prévia pelo professor dos livros a serem lidos e as tarefas com base na leitura realizada.
 - (B) para se ler ou interpretar um poema é mais importante saber abordá-lo, observando como os versos são organizados, como os poetas exploram os sentidos das palavras, de que recursos estilísticos costumam lançar mão.
 - (C) devem ser estimuladas situações de leitura pelo prazer, sem compromisso, porque elas também propiciam momentos de contato efetivo com a materialidade do texto.
 - (D) requerem a mediação do professor, para organizá-las na forma de sequências didáticas, e dependem do aprofundamento que ele queira dar ao estudo do tema do texto.
 - (E) é uma prática complexa porque pressupõe leituras prévias para compreensão do texto e exercícios de interpretação para que a leitura seja fluente e significativa.

36. Leia as afirmações a seguir, considerando as ideias de Artur Gomes de Moraes (2010: 35-44) sobre as correspondências fonográficas.
- I. As regulares diretas são as compostas pelas grafias P, T, F e H. Nesses casos, não se encontra outra letra para grafar esses sons.
 - II. Nas regulares contextuais, como S e SS, a relação entre letra e som se dá em função do contexto, mas é preciso memorizar.
 - III. No grupo das regulares morfológico-gramaticais, aspectos ligados à categoria gramatical da palavra estabelecem a regra ortográfica.
 - IV. As irregularidades entre som e letra, em nossa língua, concentram-se no som do S, do G, do Z e do X.

A partir do exposto pelo autor, está correto o que se afirma em

- (A) I e II, apenas.
 - (B) III e IV, apenas.
 - (C) I e III, apenas.
 - (D) II e IV, apenas.
 - (E) I, II, III e IV.
37. Uma professora de Língua Portuguesa notou, ao analisar as produções escritas de seus alunos, que as questões ortográficas apresentavam-se de forma insatisfatória em muitos dos textos vistos. Diante dessa observação, ela começou a elaborar um plano de intervenção no problema. Uma de suas propostas foi a elaboração de atividades de transgressão intencional da escrita. Conforme as ideias expostas por Artur Gomes Moraes (2010: 69-75), a proposta da professora
- (A) é adequada, pois esse é um modo de “brincar” com um tema árido dos estudos linguísticos, atraindo a atenção dos alunos, o que facilitará a aprendizagem.
 - (B) não é adequada, uma vez que, produzindo escritas erradas, o aluno terá dúvidas ortográficas, o que não facilitará seu processo de aprendizagem.
 - (C) é adequada, desde que essa ação limite-se a ser uma sondagem, por parte do professor, das dúvidas ortográficas de seus alunos.
 - (D) não é adequada, já que esse tipo de atividade pode estimular questionamentos dos alunos, que devem se acostumar a pesquisar suas dúvidas no dicionário.
 - (E) é adequada, se o objetivo for gerar nos alunos uma atitude reflexiva em relação às questões ortográficas.



38. No processo de intervenção dos problemas ortográficos de seus alunos, um professor de Língua Portuguesa propôs aos alunos que preenchessem uma lista de palavras, procurando em jornais e revistas termos que apresentassem escrita semelhante aos que encabeçavam a lista. A atividade foi considerada inadequada por sua coordenação, uma vez que não pressupunha uma investigação linguística baseada em análises textuais, mas, sim, em palavras isoladas.

Analisando a situação a partir das ideias expostas por Artur Gomes Morais (2010: 97-98), pode-se afirmar que a

- (A) posição da coordenação pedagógica é adequada, uma vez que o aprendizado significativo da língua, em todos os seus temas, só será efetivo se o texto for a unidade mínima de trabalho.
- (B) proposta do professor tem poucas chances de auxiliar seus alunos, uma vez que é preciso considerar, em muitos casos, o contexto em que uma palavra aparece, mesmo quando a questão está focada na ortografia.
- (C) coordenação pedagógica apresenta posição adequada, pois o estudo ortográfico, como qualquer análise linguística, deve partir do pressuposto de que a língua é um instrumento de comunicação, não um mero objeto de conhecimento.
- (D) proposta do professor poderá auxiliar os alunos no desenvolvimento de seus problemas ortográficos, visto que, na maioria dos casos, a definição da forma ortográfica de uma palavra independe do contexto em que aparecerá.
- (E) proposta do professor está focada no tema errado: ele deveria preocupar-se com o estudo das correspondências regulares e irregulares, o que não será possível com a atividade por ele proposta.

39. Era uma galinha de domingo. Ainda viva porque não passava de nove horas da manhã.

Parecia calma. Desde sábado encolhera-se num canto da cozinha. Não olhava para ninguém, ninguém olhava para ela. Mesmo quando a escolheram, apalpando sua intimidade com indiferença, não souberam dizer se era gorda ou magra. Nunca se adivinharia nela um anseio.

Clarice Lispector – **Uma galinha**

A partir do exposto por Antônio Suaréz Abreu (2012: 24-27), é possível afirmar que os artigos indefinido e definido, destacados no texto, podem referenciar, respectivamente,

- (A) a introdução de uma personagem (galinha) ainda não conhecida pelo leitor; a retomada da personagem, bem como sua humanização, ocorrida no texto.
- (B) a retomada da ação da personagem (galinha), fazendo supor que já realizara outras ações; a inclusão de um sujeito indeterminado no processo da personagem.
- (C) a apresentação do problema ao leitor, antecipando o que ocorrerá; a retomada do termo “ninguém”, deixando implícito que se trata de seu dono.
- (D) a tomada de posição do narrador, colocando-se a favor da personagem e de sua preservação; a retomada das ideias associadas à intimidade da galinha.
- (E) o distanciamento do narrador diante da situação vivida pela galinha; a retomada do termo “intimidade”.

40. Antônio Suaréz Abreu (2012: 63-67) apresenta algumas considerações sobre a funcionalidade do verbo ser. Tendo por base as ideias do autor, na oração “O rapaz era o mais aplicado da turma”, o verbo “ser”

- (A) apresenta, simultaneamente, a marca de tempo e o sentido da oração, uma vez que a oração não pode ser construída sem a presença desse verbo.
- (B) não é a âncora temporal dessa oração, já que ela pode ser escrita de outra forma (O rapaz mais aplicado da turma) e não perder seu caráter temporal.
- (C) tem a função de marcar o tempo, uma vez que a expressão “mais aplicado da turma” não traz consigo a temporalidade da oração.
- (D) não apresenta caráter temporal; é o que ocorre com o verbo ser em “o presente foi comprado com data de ontem”; nesse caso, o tempo está no advérbio.
- (E) limita-se a ser um verbo de ligação, sendo essa sua função principal. Isso ocorre, pois a temporalidade de uma oração nem sempre será marcada pelo verbo.



41. Tendo por base o exposto por Antônio Suárez Abreu (2012: 135-141) sobre falácias não formais, leia o texto abaixo.

A Organização Mundial de Saúde ainda não aprovou o uso contínuo do medicamento X. As pessoas, no entanto, não precisam se preocupar, uma vez que o medicamento é produzido e chega aos usuários, mesmo que por distribuidores não oficiais; além disso, há muitas pessoas, em vários países, que usam o medicamento e confirmam sua eficácia.

No texto, de acordo com o autor, temos um exemplo de falácia não formal, que pode ser classificada como

- (A) *argumentum ad baculum*, pois o texto apela à força da distribuição do medicamento (mesmo que irregular) e à quantidade de pessoas que o usam, mesmo sem comprovação científica.
- (B) *argumentum ad verecundiam*, pois o texto defende o medicamento, indicando que ele é o mais adequado, devido a suas propriedades, mesmo sem a aceitação científica oficial da OMS.
- (C) *argumentum ad hominem*, pois o texto provoca o sentimento da população, inspirando-a a seguir seus pares, mesmo sem a aceitação científica e oficial da OMS.
- (D) conclusão inatingente, pois o texto está se apoiando na conclusão das pessoas que usam o medicamento, apesar de essa atitude não ter base científica e estar associada a uma compra não oficial.
- (E) argumento de causa falsa, pois o texto afirma que não há razões para preocupação, uma vez que muitas pessoas comprovam a eficácia do medicamento e têm garantido o acesso a ele.

42. No planejamento dos conteúdos a serem ministrados nas aulas de língua portuguesa, os professores dessa área, em uma dada escola, estavam em dúvida sobre o que ensinar. Em uma reunião do grupo, o professor Pedro afirmou que é importante a exposição e insistência no paradigma de conjugação de verbos regulares, como “amar”. O professor Carlos, por sua vez, disse que os alunos já dominam o paradigma de verbos regulares muito antes do ingresso na escola e, portanto, esse conteúdo não precisa receber atenção especial no planejamento.

De acordo com as concepções expostas por Luiz Antônio Marcuschi (2008: 55),

- (A) o professor Pedro apresenta posição semelhante à defendida por Marcuschi, uma vez que, na situação exposta e nas ideias do autor, a escola é vista como o lugar em que se ensina, prioritariamente, a língua em seu caráter sistêmico.
- (B) o professor Carlos defende uma posição contrária à exposta por Marchuschi, já que o autor acredita que a escola tem como função o desenvolvimento do ensino da escrita.
- (C) o professor Carlos, em consonância com as ideias de Marcuschi, defende que a escola não deve ensinar o que o aluno já sabe, mas, sim, os usos da língua no contexto: compreensão, produção e análise textual.
- (D) o professor Pedro defende uma posição contrária à defendida por Marcuschi, uma vez que, para o autor, o conceito de competência comunicativa restringe-se a dadas teorias da informação ou comunicação.
- (E) os dois professores precisam rever suas posições quanto aos temas de estudo de língua portuguesa, uma vez que, segundo Marcuschi, “verbos” é um tema gramatical já dominado pelos alunos.

43. Leia as afirmações a seguir, à luz das ideias defendidas por Luiz Antônio Marcuschi sobre os critérios de textualidade (2008: 99-133).

- I. A coesão, como critério de textualidade, pode ser compreendida como a junção dos fatores que regem a conexão referencial (realizada por aspectos sintáticos) e conexão sequencial (realizada por aspectos semânticos).
- II. A intencionalidade, entendida como critério de textualidade, está centrada no produtor do texto; nesse sentido, considera-se a intenção do autor como fator relevante para a textualização.
- III. A aceitabilidade é o critério de textualidade em que se relaciona um evento textual à situação (social, cultural, ambiente, etc.) em que ele ocorre; nesse sentido, está associada à interpretação e à produção textual.
- IV. A intertextualidade diz respeito às relações entre um dado texto e outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação.

Segundo as ideias defendidas pelo autor, está correto o que se afirma APENAS em

- (A) I e II.
- (B) II e IV.
- (C) I e III.
- (D) III e IV.
- (E) II e III.



44. Leia o texto a seguir, à luz das ideias de Marcuschi (2008: 173-177) sobre a relação entre gênero e suporte.

Ana,

Por favor, entre em contato o mais rápido possível conosco, pelo telefone XXXX XX XX.

Obrigada!

André Torres

Tendo por base as ideias defendidas pelo autor, é possível afirmar que

- (A) se trata de uma carta comercial, gênero textual em que se organiza. Nesse sentido, seu suporte é o envelope em que será enviada.
- (B) não é possível definir o gênero textual em que o texto se organiza. No entanto, seu suporte deve ser o correio ou quadro de avisos.
- (C) pode ser entendido como e-mail, gênero em que o texto se organiza. Nesse caso, não existe o suporte.
- (D) se trata de um bilhete; dada a assinatura de quem escreveu, deve ter como suporte um quadro de avisos.
- (E) não é possível definir o gênero textual em que o texto se organiza, pois o suporte tem influência na natureza do gênero.
-
45. Leia as afirmações a seguir, tendo como referência as afirmações feitas por Renato Basso e Rodolfo Ilari (2006: 77) sobre o português brasileiro e variedades dessa língua.

Podemos imaginar que a língua que chamamos de “português brasileiro em formação”, profundamente marcada pela interferência das línguas indígenas e africanas (sobretudo no vocabulário, mas também na fonética e na sintaxe), foi seguindo ao longo do tempo uma deriva própria.

PORQUE

A outra variedade do português, mais resistente às interferências, usada em contextos oficiais, e falada por uma pequena parcela da população ligada à administração da colônia, continuou alimentando-se de influências europeias.

A respeito dessas duas afirmações, de acordo com os autores, é CORRETO afirmar que

- (A) as duas afirmações são verdadeiras, e a segunda não justifica a primeira.
- (B) as duas afirmações são verdadeiras, e a segunda justifica a primeira.
- (C) a primeira afirmação é verdadeira, e a segunda é falsa.
- (D) a primeira afirmação é falsa, e a segunda é verdadeira.
- (E) as duas afirmações são falsas.
-

46. *Comboio/trem*

Tubo de escape/escapamento

Sida/aids

Rapariga/moça

A partir das ideias expostas por Renato Basso e Rodolfo Ilari (2006: 152-180), pode-se afirmar que as ocorrências acima são exemplos de

- (A) variação diacrônica, pois são diferenças de uso ligadas à passagem do tempo.
- (B) variação diatópica, pois são diferenças de uso ligadas à questão espacial.
- (C) diastrática, pois são diferenças de uso ligadas à escolarização da população.
- (D) diamésica, pois são diferenças de uso ligadas à língua falada e à língua escrita.
- (E) ausência de variação, pois todos os termos fazem parte da língua portuguesa.
-



47. Segundo a concepção de Renato Basso e Rodolfo Ilari (2006: 205-210), a discussão acerca de expressões como “entrega em domicílio” ou “entrega a domicílio”
- (A) restringe-se à gramática descritiva, pois a gramática normativa sempre optou pela forma “entrega em domicílio”.
 - (B) diz respeito a qualquer investigação linguística, pois, em qualquer tipo de gramática, é preciso definir regras prescritivas de uso.
 - (C) faz sentido para a gramática explicativa, pois, associada à gramática normativa, foi organizada para explicar as regras da norma culta.
 - (D) passou ao largo da gramática normativa, unânime quanto à forma “entrega a domicílio”.
 - (E) é pouco relevante diante de temas de maior importância social em matéria de língua e de escrita.
-
48. “Resumo” é uma produção textual muito comum nos diferentes estágios de escolaridade. Acerca desse tema, Anna Raquel Machado (2007: 142-150) considera que
- (A) a produção de resumos pode enriquecer o estudo de diferentes gêneros textuais, uma vez que ele pode incorporar-se a eles, como, por exemplo, um *boxe*.
 - (B) os resumos não apresentam autonomia com relação às obras que sintetizam, sendo necessário lê-las para sua efetiva compreensão.
 - (C) o estudo do gênero resumo está associado ao aprendizado de outros gêneros, o que traz como consequência sua falta de objetividade específica.
 - (D) todo resumo referente a obras literárias, seja ele escolar ou não, preocupa-se em resumir a obra completa, com o objetivo de atrair os leitores.
 - (E) nos meios digitais, há muita diversidade de textos que circulam com o nome de resumo, mas as características do gênero costumam estar preservadas.
-
49. Ao produzir um planejamento de aulas sobre entrevista, uma professora optou por apresentar as características do gênero, criando um quadro esquemático e mostrando dois exemplos de diferentes entrevistas publicadas.
- De acordo com as ideias defendidas por Judith Chambliss Hoffnagel (2007: 180-193), a opção da professora
- (A) centrou-se no principal aspecto no trabalho com gêneros: a apresentação de exemplos para melhor compreensão dos alunos.
 - (B) conseguiu desenvolver um aspecto central do gênero: a interação controlada entre dois interlocutores. Na visão da autora, a exemplificação contribui, de forma significativa, na compreensão do gênero.
 - (C) apresentou os elementos centrais do gênero, mas poderia ter aprofundado com a contextualização das entrevistas, o que despertaria a curiosidade dos alunos para a leitura dos textos.
 - (D) foi limitada, pois é preciso explorar o uso das formas de tratamento, descobrir as relações possíveis a serem estabelecidas na pergunta e resposta e investigar possibilidades de significado do *layout* gráfico.
 - (E) restringiu-se ao impresso, sem considerar a mídia televisiva, contexto privilegiado de exemplificação do gênero e delimitação de suas características, com possibilidades reais de interesse dos alunos.
-
50. Leia as afirmações a seguir, a partir do exposto por Márcia Rodrigues Mendonça (2007: 204-205) sobre o gênero HQs.
- I. A análise mais específica do gênero HQs – sua constituição, formas de circulação, subtipos – não é objeto do trabalho pedagógico na escola.
 - II. Na atividade de produção de HQs, é preciso que se tenha o quer dizer, ter uma razão para dizer, para quem dizer e como dizer.
 - III. A habilidade de dosar contextualização, implicitude e explicitude das informações em um texto pode ser desenvolvida com os HQs.
- A partir das posições defendidas pela autora, está correto o que se afirma APENAS em
- (A) I.
 - (B) II.
 - (C) III.
 - (D) I e III.
 - (E) II e III.

