



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO



FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR



ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FEUSP

CONCURSO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 2022

11/12/2022

Instruções

1. Só abra este caderno quando o fiscal autorizar.
2. Verifique se o seu nome está correto na capa deste caderno e se corresponde à área em que você se inscreveu. Informe ao fiscal de sala eventuais divergências.
3. Verifique se o caderno está completo. Ele deve conter 40 questões objetivas (10 questões de parte geral e 30 questões de parte específica em Língua Portuguesa), com cinco alternativas cada uma, e uma questão dissertativa da parte geral. Informe ao fiscal de sala eventuais divergências.
4. Durante a prova, são **vedadas** a comunicação entre candidatos e a utilização de qualquer material de consulta, eletrônico ou impresso, e de aparelhos de telecomunicação.
5. A prova deverá ser feita utilizando caneta esferográfica com **tinta azul**. Escreva com letra legível e não assine as suas respostas, para não as identificar.
6. A resposta da questão dissertativa deverá ser escrita **exclusivamente** no espaço destinado a ela.
7. Duração da prova: **4h30**. Tempo mínimo de permanência obrigatória: 2h30. Não haverá tempo adicional para transcrição de respostas.
8. Uma foto sua será coletada para fins de reconhecimento facial, para uso exclusivo da FUVEST, nos termos da lei.
9. Ao final da prova, é **obrigatória** a devolução da folha de respostas acompanhada deste caderno de questões.

Declaração

Declaro que li e estou ciente das informações que constam na capa desta prova, na folha de respostas, bem como dos avisos que foram transmitidos pelo fiscal de sala.

ASSINATURA

O(a) candidato(a) que não assinar a capa da prova será considerado(a) ausente da prova.

RASCUNHO

NÃO SERÁ

CONSIDERADO NA

CORREÇÃO

Parte Geral - Questão Dissertativa

Estudo de caso

Analise o caso descrito a seguir para responder aos itens a e b da questão dissertativa.

A maior parte das orientações nas propostas de uma educação para igualdade de gênero possui a seguinte proposta: “meninos e meninas podem brincar com casinhas, bonecas...”. Porém, como foi possível perceber, essas orientações não dão conta da complexidade, das dúvidas e dos preconceitos contidos nessas relações. Isso fica evidente na ideia de que os meninos brincam de boneca, somente para assumir o papel masculino do pai, somente quando eles “brincam de papai e mamãe”:

Nas brincadeiras da brinquedoteca meninas gostam de fantasiar, já os meninos gostam dos carrinhos, a maioria brinca com os carrinhos. Os meninos até brincam com boneca, sim, mas é com o papel masculino, papel de pai (Professora Gilda).

O desejo do menino de brincar de boneca tornava-se um problema quando não estava relacionado ao papel masculino hegemônico, e principalmente quando esse desejo se repetia muitas vezes e passava a ser a brincadeira preferida do menino, em detrimento das “brincadeiras de meninos”. Como mostra a preocupação da professora: “É complicado quando o menino quer só as bonecas”. Ainda é frequente a afirmação de que “meninos não gostam de bonecas” ou “brincar de boneca é difícil”. Além da brincadeira com o papel de pai, esta era a outra forma como brincadeira com boneca “era aceita”, a boneca para o jogo sexual dos meninos:

Os meninos gostam de brincar de boneca. Mas para beijar, para passar a mão, para beijar que nem na novela, cada um pega uma boneca daquelas maiores e ficam competindo, eles botam no colo e agarram e beijam, elas estão sem roupas, eles passam a mão no corpo das bonecas. Eu finjo que não estou vendo, senão eles se inibem, vão achar que eu estou proibindo, então eu fico na minha, fico meio de lado, olho de rabo de olho e continuo conversando (Professora Neuza).

FINCO, Daniela. O que nos ensinam meninos e meninas quando escapam das fronteiras de gênero? In: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília [org.]. *Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, s./p.

- a) No espaço de aprendizagem escolar, nas circunstâncias em que o menino escolhe uma boneca para brincar e venha a sofrer constrangimento e estigmatização por parte de seus colegas, qual deve ser a atitude do(a) docente?

 - b) Compreendendo as brinquedotecas e os espaços lúdicos da escola como auxiliares importantes no desenvolvimento das experiências sensoriais das crianças, que horizontes a instituição escolar deve ter sempre bem presente com o fim de promover uma educação não sexista?
-

Parte Geral

01

(...) O direito à educação está intimamente ligado ao direito à informação, à cultura e à ciência; ele requer um profundo compromisso com a construção de capacidades humanas. Além disso, esse direito está intimamente ligado ao direito de ter acesso e contribuir para os conhecimentos comuns da humanidade e seus recursos de informação, conhecimento e sabedoria compartilhados e em contínua expansão.

O ciclo contínuo de criação de conhecimento que ocorre por meio de contestação, diálogo e debate é o que ajuda a coordenar a ação, produzir verdades científicas e incentivar a inovação. É um dos recursos mais valiosos e inesgotáveis da humanidade e um aspecto fundamental da educação. Quanto mais pessoas têm acesso aos conhecimentos comuns, mais abundantes eles se tornam. O desenvolvimento da linguagem, do numeramento e dos sistemas de escrita facilitou a disseminação do conhecimento ao longo do tempo e do espaço. Isso, por sua vez, permitiu que as sociedades humanas atingissem níveis extraordinários de crescimento coletivo e construção de civilizações. As possibilidades dos conhecimentos comuns são teoricamente infinitas. A diversidade e a inovação desencadeadas pelos conhecimentos comuns originam-se de empréstimos e experimentações que atravessam fronteiras disciplinares, bem como da reinterpretação do antigo e da criação do novo.

Infelizmente, as barreiras impedem a equidade no acesso e na contribuição para os conhecimentos comuns. Existem lacunas e distorções significativas no conhecimento acumulado da humanidade que necessitam ser abordadas e corrigidas. Perspectivas, linguagens e conhecimentos indígenas têm sido marginalizados há muito tempo. Mulheres, meninas, minorias e grupos de baixa renda também são severamente sub-representados. As limitações de acesso a conhecimentos comuns ocorrem como resultado de comercialização e leis de propriedade intelectual excessivamente restritivas, da ausência de regulamentação e da falta de suporte adequado para as comunidades e os sistemas que gerenciam os conhecimentos comuns.(..)

Um direito ampliado à educação ao longo da vida requer o compromisso em derrubar barreiras e garantir que os conhecimentos comuns sejam um recurso aberto e duradouro que reflita as diversas formas de conhecer e estar no mundo.

Comissão Internacional sobre os futuros da educação. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: UNESCO e Fundação SM, 2022, p. 10 e 11.

A partir da leitura do texto, pode-se afirmar:

(A) O conhecimento comum é constituído pela ação humana em comunidade, por meio da discussão e do debate, crescendo à medida que mais pessoas participam desse processo. Ou seja, quanto mais utilizado, mais ele se desenvolve, multiplicando-se a si mesmo. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum foram

os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar, mas transmitir o saber tanto no tempo quanto no espaço. Porém, não são todos que igualmente participam da construção do conhecimento comum, sendo sub-representados os mais pobres, as mulheres, as minorias e os saberes indígenas.

- (B) O conhecimento comum é constituído pela ação humana em comunidade, por meio da discussão e do debate, crescendo à medida que mais pessoas participam desse processo. A participação, no entanto, precisa se dar de forma qualitativamente relevante, para que essa atividade não seja contraproducente, gerando menos, e não mais conhecimento comum. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum foram os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar e transmitir o saber no tempo e no espaço, mas tornaram possível sua existência. Porém, não são todos que igualmente participam da construção do conhecimento comum, sendo sub-representados os mais pobres, as mulheres, as minorias e os saberes indígenas.
- (C) O conhecimento comum é constituído pela ação humana em comunidade, por meio da discussão e do debate entre aqueles que partilham de uma linguagem e valores também comuns. Essa ação precisa se dar de forma qualitativamente relevante, para que o conhecimento, de fato, seja comum a todos os que dele participam. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum foram os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar e transmitir o saber no tempo e no espaço, mas tornaram possível unificar valores e práticas compartilhadas na comunidade. Porém, não são todos que igualmente participam da construção do conhecimento comum, sendo sub-representados os mais pobres, as mulheres, as minorias e os saberes indígenas.
- (D) O conhecimento comum é constituído pela ação humana em comunidade, por meio da discussão e do debate, crescendo à medida que mais pessoas participam desse processo. Ou seja, quanto mais utilizado, mais ele se desenvolve, multiplicando-se a si mesmo. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum foram os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar, mas transmitir o saber tanto no tempo quanto no espaço. Por isso, todos igualmente participam da construção do conhecimento comum, de acordo com suas possibilidades e formas de expressão.
- (E) O conhecimento comum, constituído pela ação humana em comunidade, é o que chamamos de senso comum, que cresce à medida em que mais pessoas participam do processo educativo. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum ou bom senso foram os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar, mas transmiti-lo tanto no tempo quanto no espaço. Porém, não são todos que igualmente participam da construção do senso comum, sendo sub-representados os mais pobres, as mulheres, as minorias e os saberes indígenas.

02

“Com efeito, disciplinar os hábitos das crianças, pensar a aprendizagem com o desdobrar inelutável de um programa e sustentar a tese da existência de capacidades psicológicas maturacionais justificam-se necessariamente em torno da ideia da criança como um adulto-em-desenvolvimento. Em outras palavras, se não se pensasse que na criança de hoje reside a chave do amanhã do adulto, não teria sentido dispor o cotidiano escolar em função de um dever-ser infantil. Mais ainda, hoje em dia, à criança cabe dar, sistematicamente, prova de que ao adulto do futuro nada vai faltar, pois assim o adulto do presente usufrui de uma certa felicidade. Como sabemos, quando um adulto olha nos olhos de uma criança, e enfoca de fato os olhos da criança ideal, recupera a felicidade que acredita ter perdido, uma vez que lhe retorna do fundo desse olhar sua imagem às avessas. Ou seja, na forma educada que hoje temos de tratar a infância está em jogo uma operação importante do ponto de vista da economia gozosa do adulto. Assim, não deve nos surpreender que a imagem de uma criança ideal tire, obcecadamente, o sono dos espíritos pedagógicos. O que se almeja na atualidade não é mais que uma criança aprenda aquilo que ela não sabe e o adulto sim (cavalgar, dançar, fazer pão ou decorar o *Organon* de Aristóteles), porém fazer dela esse *ao menos um adulto* que, no futuro, não padeça das nossas impotências atuais. Em outras palavras, se antes se pedia, com ou sem chicotes, à criança que fosse um adulto mais ou menos educado, com o tempo passou-se a almejar cada vez mais que possuísse no futuro toda a potência imaginária que o adulto pensa que lhe falta e que, portanto, não o deixa ser feliz. Entretanto, se o que agora passa a se demandar é algo tão impossível quanto o era, em última instância, o anterior, isso deve ser necessariamente de uma outra qualidade a tal ponto que o cotidiano escolar não só em nada se parece às pequenas escolas do século XV, como também passou a justificar-se a partir de uma singular ligação entre disciplina, aprendizagem e psicologia infantil. Se na atualidade espera-se que as crianças venham a ser adultos possuidores de tudo aquilo que hoje nós não temos imaginariamente, bem como, por cima, trata-se de consegui-lo graças à metódica observância de um programa tanto moral quanto natural, então, por um lado, toda empresa pedagógica acaba se revelando pouco eficaz, e, por outro, os alunos acabam se transformando em crianças mais ou menos indisciplinadas. Isso acontece uma vez que o norte da moderna empresa pedagógica é uma criança feita de um puro estofado imaginário. Tanto a pretensa eficácia pedagógica quanto a disciplina perfeita não podem menos que implicar a desaparecimento da distância entre um aluno real e a criança ideal. Em outras palavras, o cotidiano escolar se articula em torno da tentativa de vir a apagar a diferença que habita no campo subjetivo.”

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Júlio Groppa (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. SP: Summus, 1996, p. 32.

Podemos concluir, a partir da leitura do texto, que nele se defende a seguinte ideia:

- (A) Mais do que a exigência de um dever-ser, o cotidiano escolar exige, nos tempos de hoje, que a criança, definida como um adulto-em-desenvolvimento, cumpra determinado programa, tanto moral quanto natural, que a transforme no que poderíamos chamar de sujeito epistêmico. Essa exigência corresponde àquela da criança ideal, que deriva da criança real, por abstração, e na qual vemos as potencialidades por realizar. Superar a distância entre essa criança ideal e a real define o sucesso da empresa pedagógica.
- (B) Mais do que a exigência de aquisição de um saber, o cotidiano escolar exige, nos tempos de hoje, que a criança, definida como um adulto-em-desenvolvimento, cumpra determinado dever-ser que a transforme na imagem do adulto ideal que postulamos quando nos lançamos à empreitada pedagógica. A essa imagem de um adulto ideal não corresponde, por outro lado, aquela de uma criança ideal, na qual vemos todas as nossas potencialidades não realizadas. Essa criança ideal nunca é suficientemente caracterizada, daí decorrendo muito da ineficácia da empresa pedagógica.
- (C) Mais do que a exigência de aquisição de um saber, o cotidiano escolar exige, nos tempos de hoje, que a criança, definida como um adulto-em-desenvolvimento, cumpra determinado dever-ser que a transforme na imagem do adulto ideal que postulamos quando nos lançamos à empreitada pedagógica. A essa imagem de um adulto ideal corresponde, por outro lado, aquela de uma criança ideal, na qual vemos todas as nossas potencialidades não realizadas. Essa criança ideal, por definição, não existe, e daí decorre muito da ineficácia da empresa pedagógica.
- (D) Mais do que a exigência de aquisição de um saber, o cotidiano escolar exige, nos tempos de hoje, que a criança, definida como um adulto-em-desenvolvimento, definitivamente não cumpra um dever-ser que, vindo de fora, de uma imagem ideal, a transforme no adulto ideal que postulamos quando nos lançamos à empreitada pedagógica. Esse adulto ideal corresponde, sempre, à imagem da criança real, na qual vemos todas as nossas potencialidades não realizadas. Pois a criança ideal, por definição, não existe, e daí decorre muito da ineficácia da empresa pedagógica.
- (E) Mais do que a observância de um programa, tanto moral quanto natural, o cotidiano escolar exige, sempre, que a criança, definida como um adulto-em-desenvolvimento, cumpra um percurso de aquisição dos saberes escolares que a transforme no adulto ideal que postulamos quando nos lançamos à empreitada pedagógica. A essa imagem de um adulto ideal corresponde, por outro lado, aquela de uma criança ideal, na qual vemos todas as nossas potencialidades não realizadas. Essa criança ideal, por definição, não existe, e daí decorre muito da ineficácia da empresa pedagógica.

03

“A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca — a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência. A falta desta permeabilidade parece vir sendo dos mais sérios descompassos dos regimes democráticos atuais, pela ausência, dela decorrente, de correspondência entre o sentido da mudança, característico não só da democracia, mas da civilização tecnológica e uma certa rigidez mental do homem que, massificando-se, deixa de assumir postura conscientemente crítica diante da vida. Excluído da órbita das decisões, cada vez mais adstritas a pequenas minorias, é comandado pelos meios de publicidade, a tal ponto que, em nada confia ou acredita, se não ouviu no rádio, na televisão ou se não leu nos jornais. Daí a sua identificação com formas míticas de explicação do seu mundo. Seu comportamento é o do homem que perde dolorosamente o seu endereço. É o homem desenraizado.”

FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 90-91.

A primeira edição do livro em que consta esse trecho é de 1967. A ideia de ser humano desenraizado se caracteriza, no trecho citado, como a de uma pessoa que confia, antes de tudo, em meios de comunicação que seriam, conforme a argumentação, determinados pela publicidade que os financia. A partir disso, é possível afirmar:

- (A) Não houve mudanças significativas na forma como as pessoas constroem suas convicções, derivadas que são, do mesmo modo, dos meios de comunicação mantidos pela publicidade. Exatamente como antes, o poder econômico pauta a linha editorial dos sempre poucos e restritos meios de comunicação, capazes de influenciar um enorme número de pessoas. O ser humano continua desenraizado, sendo urgente a tarefa da educação de lutar contra isso.
- (B) Houve uma mudança significativa na maneira como, em uma civilização cada vez mais tecnológica, as pessoas constroem suas convicções, não dependendo apenas dos meios de comunicação tradicionais. Ainda que o poder econômico se mantenha influente, existem, hoje, novas formas de enraizamento, por meio de comunidades virtuais formadas com o uso de novas tecnologias, o que, sem dúvida, é um avanço inequívoco da vida democrática, o que deve ser favorecido pela educação.
- (C) Nos tempos de hoje, ao contrário da época em que a obra foi escrita, experimentamos um incremento nunca antes visto de novas formas de comunicação e de transmissão de notícias, ainda que o poder econômico continue a ser influente nelas. Ao lado de seus claros aspectos positivos, que favorecem o contato entre as pessoas, tal recente configuração provocou uma intensa crise no processo de validação da informação, sendo tarefa urgente da educação ajudar a compreender e esclarecer o tema.

- (D) Nos tempos de hoje, como naquele em que a obra foi escrita, experimentamos um incremento gradual de novas formas de comunicação e de transmissão de notícias. Nelas, permanece visível a influência do poder econômico, pois, ao lado de seu aspecto positivo como meio de informação, a atual configuração provocou um fortalecimento das estruturas midiáticas tradicionais, favorecendo, ainda mais, o desenraizamento das pessoas. É tarefa da educação, portanto, questionar tal situação.
- (E) Nos tempos de hoje, como naquele em que a obra foi escrita, experimentamos um incremento gradual de novas formas de comunicação e de transmissão de notícias, permanecendo visível, nelas, a influência do poder econômico. Ao lado de seus aspectos positivos, que favorecem a transmissão de informações, a atual configuração provocou uma intensa crise no poder da mídia tradicional, questionando seus procedimentos e favorecendo uma abertura para aquilo que o texto chama de "própria essência da democracia". É tarefa da educação subsidiar e ampliar essa discussão.

04

“Eis o paradoxo da relação educativa: ela requer que o Educador seja percebido como estando ao mesmo tempo muito próximo e muito distante: próximo o bastante para que se *possa* ser como ele um dia, distante o suficiente para que se *tenha a vontade* de ser como ele um dia. Eis a dificuldade de sua ação: manifestar, sem escrúpulos, sua diferença, mostrar-se na posição mais bem sucedida e, nesse mesmo momento, manifestar sua extrema proximidade, deixar penetrar a emoção compartilhada, a inquietação ou o medo, sinal tangível de sua humanidade. Mas também, no momento da mais respeitosa escuta, na mais empática compreensão, quando se esforça para estar o mais próximo do outro e quando parece disposto a juntar-se a ele, não esquece que sempre faz "como se" e que esconder isso seria a pior das ilusões. E quando se tratar de ensinar, encontrará ainda esta dupla exigência: anunciar seus objetivos, apresentar o saber com a convicção de quem sabe e quer ganhar a adesão, mas projetar-se também nos bancos de sua sala de aula, tornar-se aluno de seu próprio saber para compreender as tentativas e os erros daquele que ainda não sabe.”

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 94.

A partir do trecho selecionado, pode-se afirmar:

- (A) A tarefa do educador possui uma dupla condição: a de marcar uma proximidade da autoridade nele investida, toda derivada de sua posição e fundamentada em sua relação com o saber, ao mesmo tempo em que se faz epistemologicamente próximo daqueles de quem deseja e precisa ganhar a adesão, por meio de uma performance (o "como se") consciente de si mesma.
- (B) A tarefa do educador possui uma dupla condição: a de marcar uma distância, em termos de autoridade, com relação a seus alunos, derivada de sua posição,

socialmente investida e fundamentada em sua relação com o saber, ao mesmo tempo em que se torna humanamente próximo daqueles de quem deseja e precisa ganhar a adesão, por meio de uma performance (o "como se") consciente de si mesma.

- (C) A tarefa do educador possui uma dupla condição: a de marcar uma aproximação em termos de autoridade, toda derivada de uma condição epistemologicamente outorgada e fundamentada em sua posição, ao mesmo tempo em que se torna, também, humanamente próximo daqueles de quem deseja e precisa ganhar a adesão, por meio de uma performance (o "como se") não-consciente de si mesma.
- (D) A tarefa do educador possui uma dupla condição: a de marcar uma separação fundamental de seus alunos, em termos epistemológicos, toda derivada de sua posição, socialmente investida, ao mesmo tempo em que se torna humanamente próximo daqueles de quem deseja e precisa ganhar a adesão, por meio de uma performance (o "como se") consciente de si mesma.
- (E) A tarefa do educador possui uma dupla condição: a de superar a distância de seus alunos, em termos de autoridade, toda derivada de uma posição socialmente imposta, que nega seu caráter epistemológico e, ao mesmo tempo, tornar-se humanamente próximo daqueles de quem deseja e precisa ganhar a adesão, por meio de uma performance (o "como se") não-consciente de si mesma.

05

“Expressada de forma muito sintética (...), a aprendizagem é uma construção pessoal que cada menino e cada menina realizam graças à ajuda que recebem de outras pessoas. Esta construção, através da qual podem atribuir significado a um determinado objeto de ensino, implica a contribuição por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência. Em tudo isto desempenha um papel essencial a pessoa especializada, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que já se conhece e o que se deve saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que propõe o novo conteúdo como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma adequada nos progressos e nas dificuldades que o aluno manifesta, apoiando-o e prevendo, ao mesmo tempo, a atuação autônoma do aluno. É um processo que não só contribui para que o aluno aprenda certos conteúdos, mas também faz com que aprenda a aprender e que aprenda que pode aprender. Sua repercussão não se limita ao que o aluno sabe, igualmente influi no que sabe fazer e na imagem que tem de si mesmo.”

ZABALA, Antoni. *A prática pedagógica: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed. 1998, p. 63.

A partir do excerto, pode-se afirmar que, nas sequências didáticas que se proponham a seguir o que foi indicado no texto, será necessário incluir:

- (A) Atividades que permitam identificar os conhecimentos prévios dos alunos; que sejam significativas para eles, adequadas ao seu nível de desenvolvimento e desafiadoras; capazes de provocar um conflito cognitivo na atividade mental dos estudantes; motivadoras e estimuladoras da autoestima, além de favorecerem as habilidades voltadas ao aprender a aprender, no sentido de um desenvolvimento cada vez maior da heteronomia.
- (B) Atividades que permitam identificar os conhecimentos prévios dos alunos; que sejam significativas para eles, adequadas ao seu nível de desenvolvimento e desafiadoras; capazes de colocar os alunos em contínua dissonância cognitiva; motivadoras e estimuladoras da autoestima, além de favorecerem as habilidades voltadas ao aprender a aprender, no sentido de um desenvolvimento cada vez maior da autonomia.
- (C) Atividades que permitam identificar aquilo que os alunos precisam aprender; que sejam significativas para eles, adequadas ao seu nível de desenvolvimento e desafiadoras; capazes de tornar plácida a atividade mental dos estudantes; motivadoras e estimuladoras da autoestima, além de favorecerem as habilidades voltadas ao aprender a aprender, no sentido de um desenvolvimento cada vez maior da heteronomia.
- (D) Atividades que permitam identificar os conhecimentos prévios dos alunos; que sejam significativas para eles, adequadas ao seu nível de desenvolvimento e desafiadoras; capazes de provocar um conflito cognitivo na atividade mental dos alunos; motivadoras e estimuladoras da autoestima, além de favorecerem as habilidades voltadas ao aprender a aprender, no sentido de um desenvolvimento cada vez maior da autonomia.
- (E) Atividades que, sem serem necessariamente significativas, sejam adequadas ao seu nível de desenvolvimento e permitam identificar seus conhecimentos prévios, além de capazes de provocar um conflito cognitivo na atividade mental dos alunos e estimularem a atenção, favorecendo as habilidades voltadas ao aprender a aprender, no sentido de um desenvolvimento cada vez maior da autonomia.

06

“Os currículos não são apenas o que é elaborado e prescrito, mas o que é adotado e implementado. Elaborar e implementar novas formas de currículos, baseadas em conhecimento aberto e compartilhado, depende muito do trabalho dos professores. Embora a tecnologia digital ofereça um mundo de possibilidades, as inovações têm maior probabilidade de serem bem-sucedidas quando são elaboradas para atender às necessidades e características particulares dos estudantes em contextos específicos. Os professores têm um papel importante a desempenhar na personalização da aprendizagem para que seja autêntica e relevante. Eles precisam de liberdade, preparação adequada, recursos instrucionais e suporte para adaptar, construir, elaborar e criar as melhores oportunidades de aprendizagem para seus estudantes. Os currículos do futuro devem

proporcionar aos professores uma ampla margem de autonomia, complementada com fortes apoios, incluindo o que é oferecido pela tecnologia, e o que vem de uma rica colaboração com seus pares e de parcerias com especialistas no assunto, como professores universitários e cientistas.”

Comissão Internacional sobre os futuros da educação. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: UNESCO e Fundação SM, 2022, p. 81.

De acordo com o texto, no que diz respeito ao currículo, é possível afirmar que o papel do professor

- (A) É o daquele que o elabora, mas precisa ser, necessariamente, também o daquele que o implementa. O saber profissional docente se caracteriza pelo diálogo constante entre teoria e prática, a partir de um rol de experiências cada vez mais amplo, em que jamais encontraremos duas situações pedagógicas idênticas. A capacidade de analisar o currículo em diferentes relações concretas de ensino e aprendizagem faz do professor um agente fundamental no processo de concebê-lo.
- (B) É o daquele que o implementa, mas precisa ser, necessariamente, também o daquele que o elabora. O saber profissional docente se caracteriza pelo diálogo constante com a prática, a partir de um rol de *insights* cada vez mais amplo, em que as situações pedagógicas formam um conjunto conceitualmente estabelecido. A capacidade de modular o currículo em diferentes relações concretas de ensino e aprendizagem, portanto, faz do professor um agente fundamental no processo de concebê-lo.
- (C) É o daquele que o elabora, mas precisa ser, necessariamente, também o daquele que o implementa. O saber profissional docente se caracteriza pelo diálogo constante com a reflexão teórica, que subsidia um rol de experiências cada vez mais amplo, que nos permite alcançar um conceito unificador das situações pedagógicas. A capacidade de conceber currículos em diferentes relações concretas de ensino e aprendizagem faz do professor um agente fundamental no processo de implementá-lo.
- (D) É o daquele que o implementa, mas precisa ser, necessariamente, também o daquele que o elabora. O saber profissional docente se caracteriza pelo diálogo constante entre teoria e prática, a partir de um rol de reflexões cada vez mais amplo, em que jamais encontraremos duas situações curriculares idênticas. A capacidade de entender os propósitos do currículo em diferentes relações concretas de ensino e aprendizagem faz do professor um agente fundamental no processo de concebê-lo.
- (E) É o daquele que o implementa, mas precisa ser, necessariamente, também o daquele que o elabora. O saber profissional docente se caracteriza pelo diálogo constante entre teoria e prática, a partir de um rol de experiências cada vez mais amplo, em que jamais encontraremos duas situações pedagógicas idênticas. A capacidade de modular o currículo em diferentes relações concretas de ensino e aprendizagem faz do professor um agente fundamental no processo de concebê-lo.

07

“Ao ser permeável às tensões da sociedade, entre elas, as relações sociais de gênero (que podem combinar outros marcadores sociais como raça, geração, classe...), a escola também será responsável pela socialização de alunos/as a partir da forma mais socialmente divulgada de ser homem e ser mulher. O conceito de gênero foi desenvolvido (e continua sendo debatido) pelas Ciências Sociais em oposição aos Estudos de Mulher e aos estudos teóricos feministas com o objetivo de confrontar as explicações sobre as diferenças físicas e biológicas ligadas ao sexo que ainda são utilizadas para justificar as diferentes hierarquizações de poder, direitos entre os sexos e classificar as pessoas a partir de sua apresentação corporal. Dessa forma, gênero é uma categoria relacional e, embora essa seja uma construção contemporânea, organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências, continuam a relacionar o termo ‘gênero’ também como sinônimo de mulheres, em decorrência da história do movimento feminista.”

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. “Quando elas batem: relações sociais de gênero e a violência escolar”. In: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília (org.). *Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, s./p.

Ao se cotejar a literatura especializada, observa-se que as definições do conceito de gênero, entendido este quando expressa distinções biológicas e culturais relacionadas ao sexo, apresentam-se sob um quadro consideravelmente polissêmico. Considerando-se a bibliografia indicada para o concurso, dentre alguns dos significados possíveis, qual das alternativas contempla uma formulação pertinente?

- (A) O gênero pode ser considerado, entre outras coisas, uma forma de ordenação da prática social, na qual a vida cotidiana está organizada em torno do cenário reprodutivo, necessariamente vinculado a um processo histórico que valoriza a materialidade corpórea e o conjunto fixo de seus determinantes biológicos.
- (B) O conceito de gênero contesta as definições essencialistas entre homem e mulher, estabelecidas por estereótipos que retroalimentam um conjunto de discriminações e exclusões entre os sexos. Remete ainda à dinâmica da construção e da transformação social, na qual os significados e símbolos de gênero vão para além dos corpos e dos sexos e subsidiam normas que regulam nossa sociedade.
- (C) O conceito de gênero remete, por um lado, à dinâmica da construção e da transformação social, na qual os significados e símbolos de gênero expressam exemplarmente os traços relacionados aos corpos e aos sexos, invertendo as normas que regulam nossa sociedade e, por outro, às noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social, na distribuição do poder e na constituição de nossas identidades individuais e coletivas.
- (D) O gênero é uma prática social que não se refere aos corpos, não podendo, nesse sentido, reduzir-se aos elementos biologizantes que se vinculam a um quadro

fixo da distinção entre os sexos. O gênero, segundo essa perspectiva, consiste precisamente na determinação recíproca entre o dado biológico e o social.

- (E) O conceito de gênero reafirma as definições essencialistas entre homem e mulher, estabelecidas por estereótipos que retroalimentam um conjunto de discriminações e exclusões entre os sexos. Conforme essa acepção, feminino e masculino emergem como categorias dicotômicas e antagônicas que ocupam espaços diferentes social e politicamente, sendo valorados, positiva ou negativamente, conforme sua adequação.

08

“Esta escola se propõe um trabalho diferente desse confuso estilo de renovação que, de prático, se resume em permissões sucessivas e desavisadas, na complacência com os deveres não cumpridos e na tolerância sistemática com a indisciplina. O que visamos é o desenvolvimento dos indivíduos com capacidade de crítica. A capacidade de criticar a si próprio e a sociedade em que vive é o único ponto de apoio firme para desenvolvimento de homens criativos e livres.”

AZANHA, José Mário Pires. Educação: alguns escritos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987, p. 1-2, *apud* GORDO, Nívia; BOTO, Carlota. História da Escola de Aplicação da FEUSP [1976-1986]. Revista Iberoamericana do patrimônio histórico-educativo, v. 7, e0211024, 2021, p. 7.

O enunciado alude à visão do educador José Mário Pires Azanha acerca do que entendia ser o alvo da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EA-FEUSP) face à renovação pedagógica e educacional e ao desenvolvimento dos(as) alunos(as). No âmbito desses temas, conforme a avaliação de Azanha e o que consta da bibliografia básica do concurso, qual das alternativas a seguir contempla, na integralidade, papéis esperados a serem desempenhados pela EA-FEUSP?

- (A) Para Azanha, a capacidade da EA-FEUSP em estimular o potencial de crítica dos(as) alunos(as) era limitado, dado que este não pode ser diretamente ensinado. Nesse sentido, caberia à instituição escolar assinalada apenas favorecer a sensibilidade intuitiva dos seus educandos, corroborada, nessa matéria, por docentes entendidos como facilitadores da aquisição de conhecimentos e pelo meio social e cultural de que aqueles estavam rodeados.
- (B) Na medida em que não cabe à escola estritamente educar (no sentido de desenvolvimento de hábitos e atitudes), o processo educativo levado a cabo na EA-FEUSP deve conceber a liberdade do educando estabelecida prioritariamente no plano individual, como uma complexa exigência interior que deve ser cultivada e estimulada, segundo a compreensão de que a aquisição de conhecimentos é mais uma tarefa do educando do que o resultado da combinação de disposições educativas e instrutivas.

- (C) A partir da compreensão de que a capacidade de crítica depende do domínio de um instrumental que se obtém pelo estudo intensivo e sistemático, espera-se da EA-FEUSP um programa educativo de tipo escolar que mescle indissociavelmente os componentes instrutivos e lúdicos no processo de ensino-aprendizagem. A escola, com o fito de favorecer um ambiente em que o aluno se reconheça, deve procurar o mais que puder aproximar seu trabalho educativo do arcabouço social e cultural do qual seus(as) alunos(as) provêm, materializando essa aproximação em exercícios e práticas que tornem mais atrativo o aprendizado.
- (D) A atuação dos profissionais da EA-FEUSP deve se pautar pela tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nesse sentido, em seu projeto político-pedagógico deve constar um planejamento global das atividades de perfil dinâmico e instantâneo, flexível o bastante para que possa atender às necessidades que se apresentam no dia a dia escolar.
- (E) A orientação da EA-FEUSP visará não ao hipotético desenvolvimento de inefáveis hábitos e atitudes, mas à trivial e indispensável transmissão de conhecimentos. Os hábitos e as atitudes que compõem um espírito crítico não se desenvolvem formalmente, por isso a escola que se propõe educar (no sentido de desenvolvimento de hábitos e atitudes) e não instruir (no sentido de aquisição de conhecimentos) termina por perseguir um fantasma. Ninguém se educa sem aprender algo, sem se instruir, como também ninguém se instrui sem que haja oportunidade de formar hábitos e desenvolver atitudes.

09

“A educação ética não é uma tarefa de especialistas, mas de toda a comunidade, não é fruto de um esforço isolado, mas de uma ação conjunta de todo o entorno social. Disso decorrem pelo menos dois desafios fundamentais para uma instituição escolar. O primeiro deles é o caráter fundamentalmente coletivo desse tipo de trabalho. O ensino de uma disciplina isolada, como a matemática ou a história, demanda especialistas que desejavelmente tenham as informações e capacidades que o habilitam a ocupar o lugar institucional de um professor. O trabalho educacional escolar passa pelo ensino de disciplinas específicas, mas está longe de esgotar-se nele. Não podemos tomá-lo, nas atuais condições históricas, como resultante de uma relação pessoal isolada ou como se cada professor fosse um ‘preceptor’ isolado em sua relação pessoal com os alunos. Da mesma forma, é um engano supor que a escola se constitui por uma simples somatória dessas relações individualizadas. Ela é regida por uma série de valores, práticas e objetivos institucionais decorrentes da peculiaridade de sua história e de sua tarefa social de iniciação dos jovens no mundo público.”

CARVALHO, José Sergio Fonseca de. Educação, cidadania e direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 96-97.

O trecho discorre acerca da educação ética e dos dispositivos a serem postos em prática pela escola a fim de realizar o intento dessa formação. Nesse sentido, tendo bem presente o que é enfatizado no enunciado, depreende-se que é alvo primordial da escola:

- (A) A concretização de um programa coletivo de formação educacional, no qual a tarefa de iniciação dos jovens no mundo público dos valores e dos princípios éticos depende de um esforço conjunto de toda a instituição em que cada professor ou profissional da educação, além de sua função específica, representa um agente institucional, comprometido com uma série de valores que se traduzem em responsabilidades e atitudes educativas próprias ao mundo escolar.
- (B) O zelo para que a missão do estabelecimento de ensino seja estritamente observada pelo conjunto de seus atores, notadamente no que concerne à complementação da instrução recebida pelos educandos no espaço doméstico da família, em razão do fato da escola ser regida por uma série de valores, práticas e objetivos institucionais decorrentes da peculiaridade de sua história e de sua tarefa social de iniciação dos jovens no mundo público.
- (C) A realização de uma instrução voltada precipuamente para as necessidades do mundo do trabalho e dos valores ético-morais que caracterizam nossa sociedade de classes. Ou seja, a partir do lugar que ocupa nas sociedades contemporâneas quanto à transmissão de saberes e à socialização da infância e juventude, cabe à escola fornecer um ensino de qualidade associado a uma formação geral que faça emergir as potencialidades individuais dos(as) alunos(as).
- (D) Um ensino que consolide e aprofunde a dimensão ética que rege a relação dos(as) alunos(as) e professores(as), sendo que para isso se torna imprescindível o fortalecimento dos projetos coletivos que envolvam a comunidade escolar, num contexto de hierarquização das funções a serem desempenhadas por cada um desses agentes.
- (E) Romper com a atomização dos saberes que constituem o currículo escolar, já que, se o trabalho educacional escolar passa pelo ensino de disciplinas específicas, ele está longe de se esgotar na organização segmentada destas, contribuindo, desse modo, para que a profissionalização docente se afaste cada vez mais do modelo preceptor.

10

“Verificamos assim que conceitos como o de avaliação formativa e mesmo o de pedagogia para a maestria surgem no âmbito dos desenvolvimentos teóricos do behaviorismo e são posteriormente integrados nos quadros conceituais de outras perspectivas teóricas, como a família de perspectivas que se abriga sob o chapéu do cognitivismo. Essa família, em muitos casos, assumiu e integrou contributos da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia Social, o que lhe permitiu dar outra profundidade e

densidade àqueles conceitos. Na verdade, são múltiplas as diferenças de entendimento entre behavioristas e construtivistas acerca da avaliação formativa. Os primeiros usam-na mais frequentemente na análise de resultados, em um quadro de definição de objetivos muito específicos (comportamentais) e de tarefas que testam cada um desses objetivos, ao passo que os segundos utilizam-na mais na análise dos processos de aprendizagem dos alunos em um quadro de definição mais abrangente e integrada de objetivos e de tarefas que avaliam um leque mais amplo e integrado de saberes.”

FERNANDES, Domingos. Avaliação interna: dos fundamentos e das práticas. In: _____. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora da Unesp, 2009, p. 49-50.

O excerto exemplifica características de uma determinada fase que marca a história da avaliação da aprendizagem. Segundo o raciocínio expresso, é correto afirmar:

- (A) A pedagogia para a maestria, apoiada sobre uma base construtivista, implica o fim da exclusividade do processo avaliativo nas mãos dos docentes, sugerindo que este seja partilhado com os(as) alunos(as) e outros atores da comunidade escolar e realizado a partir de uma variedade de estratégias, técnica e instrumentos de avaliação.
- (B) A Sociologia, a Antropologia e a Psicologia Social são ciências que atuam decisivamente para o surgimento da avaliação formativa e da pedagogia para a maestria. O quadro abrangente e multifacetado pelo qual se expressa a avaliação formativa decorre diretamente da incorporação das três ciências assinaladas no texto.
- (C) A análise dos processos de aprendizagem dos(as) alunos(as) em um quadro de definição mais abrangente e integrada de objetivos e de tarefas que avaliam um leque mais amplo e integrado de saberes, oriunda do desenvolvimento da pesquisa educacional de corte behaviorista, aproximou a avaliação de professores(as) e dos sistemas educacionais das teses construtivistas.
- (D) Conforme a vertente behaviorista da avaliação da aprendizagem a avaliação formativa possuía um papel crucial nas ações didáticas que o professor deveria empreender como resultado das eventuais dificuldades de aprendizagem dos(as) alunos(as). Nesse sentido, tanto conceitos como o de avaliação formativa quanto o de pedagogia para a maestria emergem na esteira dos desenvolvimentos teóricos do behaviorismo, tendo sido mais tarde integrados em quadros conceituais de outras perspectivas teóricas.
- (E) Ao longo de seu desenvolvimento a avaliação da aprendizagem foi se tornando mais complexa e sofisticada, aprimorando suas estratégias, técnicas e instrumentos. Tal aprimoramento foi possível devido à flexibilização dos parâmetros avaliativos incentivada e levada a cabo pela geração de avaliação conhecida como “geração da medida”, distinguida pelo papel preponderante que assinalava a necessidade de formulação de juízos de valor acerca dos objetos de avaliação.

Parte Específica – Língua Portuguesa

11

Leia o trecho a seguir, retirado do ensaio “O direito à literatura”, de Antonio Candido:

“[...] (1) ela é construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.”

Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

De acordo com o autor, essas seriam não apenas as principais funções da literatura, como também as justificativas para seu ensino. Além disso, Candido considera que é importante ensinar a literatura como construção, pois o leitor, ao perceber a organização intencional das palavras, seria capaz de:

- (A) Aceitar a universalidade da ficção.
- (B) Organizar sua própria visão de mundo.
- (C) Compreender perspectivas distintas da sua.
- (D) Tornar-se um leitor proficiente.
- (E) Tomar posição em assuntos contemporâneos.

12

A professora de literatura e língua portuguesa, ao ver a lista das obras trabalhadas no 1º ano do Ensino Médio, percebe a ausência de diversidade entre elas. A professora opta, então, por excluir *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, um livro canônico, e inclui o livro *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, uma autora negra e contemporânea. Um grupo de pais e mães pergunta à professora a razão dessa mudança.

Utilizando o ensaio de Antonio Candido, “O direito à literatura”, a professora pode justificar sua escolha dizendo que:

- (A) A literatura é um valor universal, portanto não importa quem é o autor ou a autora de uma obra.
- (B) Os textos antigos perdem seu valor, já que o interesse que uma obra desperta está ligado a sua atualidade.
- (C) As diferentes perspectivas trazidas pela literatura permitem maior abertura ao diferente.
- (D) A construção literária e o trabalho com a forma são importantes para ensinar a organização das próprias ideias.
- (E) A literatura é, antes de tudo, uma escolha individual e não tem relação com a construção da empatia.

13

No ensaio “Prática de leitura na escola”, do livro *O texto na sala de aula*, João Wanderley Geraldi afirma que:

“O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação.”

O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

Para evitar que essa concepção na relação entre autoria e leitura se resume ao que o autor chama de “simulação de leitura” na sala de aula, Geraldi propõe que:

- (A) Haja clareza na vivência, definida a partir das tipologias propostas pelo autor, que se quer oferecer aos alunos e às alunas com o texto.
- (B) A relação que se estabelece com o texto não impedirá que o trabalho em sala de aula seja artificial.
- (C) A depender da tipologia de vivência que se propõe, é mais fácil recair em uma simulação de leitura.
- (D) O professor não pode se colocar como mera testemunha da relação entre leitor (aluno/aluna) e texto.
- (E) Apenas a leitura como fruição poderia tornar a leitura uma atividade real, pois permite escapar da simples reprodução do sistema econômico produtivo no ambiente escolar.

14

Após ler o trecho a seguir, do ensaio “Gramática e política”, de autoria de Sírio Possenti, um professor de língua portuguesa do ensino médio decide que ensinará apenas as variações e não mais a língua padrão, posto que os alunos não precisam saber a nomenclatura gramatical em sala de aula:

“Do ponto de vista da história das línguas e das gramáticas, sabe-se que são os gramáticos que consultam os escritores para ver que regras eles seguem, e não os escritores que consultam as gramáticas para ver que regras devem seguir. Não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita.” (extraído da obra *O texto na sala de aula*, organizado por Wanderley Geraldi).

Ao conversar com o colega, outro(a) professor(a) percebe a interpretação inadequada do texto e oferece uma outra, ressaltando que:

- (A) O ensino das variações linguísticas é desnecessário, pois todas as línguas variam.
- (B) A língua padrão é mais complexa do que as variações, por isso não se pode abrir mão de ensiná-la.
- (C) A nomenclatura gramatical é indispensável para corrigir o erro.
- (D) O ensino da língua padrão não se confunde com o ensino da nomenclatura gramatical.
- (E) O ensino da língua escrita só é possível se todos souberem a nomenclatura adequada.

15

No ensaio “Concepções de linguagem e ensino de português”, do livro *O texto na sala de aula*, João Wanderley Geraldi diz que:

“Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.”

Seguindo a orientação deste texto é possível dizer que o foco do professor:

- (A) Deve ser em como ensinar determinado tópico.
- (B) Deve ser o que ensinar.
- (C) Deve ser quando ensinar determinado tópico.
- (D) Deve ser a quem ensinar.
- (E) Deve ser para que ensinar.

16

Bortoni-Ricardo afirma, em seu livro *Educação em língua materna*, que a sociolinguística:

“Estamos vendo, então, que o grau de monitoração que um falante pode conferir a sua fala vai depender dos recursos comunicativos que ele já adquiriu, no contato com a língua escrita e com eventos monitorados de linguagem oral.”

Considerando o trecho em questão e o argumento desenvolvido pela autora ao longo do livro, aponte a alternativa correta:

- (A) O ensino da regra padrão deve ser limitado, pois os alunos têm seu próprio conjunto de regras linguísticas que deve ser respeitado: as regras não padrão, as quais os alunos não devem monitorar.
- (B) O ensino da regra padrão deve ser pautado na ideia de que todo erro é, na verdade, um conjunto de regras não padrão, desde que seja monitorado.
- (C) O ensino da regra padrão tem como objetivo que a regra não padrão seja abandonada pelo aluno, pois ele não é capaz de monitorá-la.
- (D) O ensino da regra padrão prevê que o professor seja capaz de monitorar o que é uma regra padrão e o que é uma regra não padrão.
- (E) O ensino de regra padrão nem sempre exige do professor que seja capaz de monitorar o que é uma regra não padrão, pois esse papel cabe ao aluno.

17

Entre os fatores que podem interferir e produzir variação linguística, de acordo com Bortoni-Ricardo, na obra *Educação em língua materna*, se destacam:

- (A) Idade, gênero, *status* socioeconômico, escolarização.
- (B) Idade, mercado de trabalho, religião, orientação política.
- (C) Gênero, *status* socioeconômico, escolarização, religião.
- (D) Orientação política, rede social, *status* socioeconômico, escolarização.
- (E) Rede social, *status* socioeconômico, time de futebol, gênero.

18

Leia o trecho a seguir:

“Pouco se sabe sobre as línguas, a despeito dos séculos de trabalho a elas dedicados, mas há algumas evidências. A primeira é que as línguas ligam-se estreitamente a seus usuários, isto é, a outros fatos sociais. Não são sistemas que pairam acima dos que falam, e não se isentam dos valores atribuídos pelos que falam.”

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

O trecho de Bortoni-Ricardo, em *Educação em língua materna* (2004), que concorda com esse é:

- (A) “No contínuo da urbanização, não existem fronteiras rígidas que separem os falares rurais, rurbanos ou urbanos”.
- (B) “O padrão de comportamento do professor em relação ao uso de regras não padrão pelos alunos depende basicamente do tipo de evento em que essas regras ocorrem.”
- (C) “Todo falante dispõe de suficiente competência linguística em sua língua materna para produzir sentenças bem formadas e comunicar-se com eficiência.”
- (D) “Contar uma narrativa de experiência pessoal é cognitivamente menos complexo que fazer o relato de um filme assistido.”
- (E) “Essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigaram na cultura brasileira.”

19

Em uma sala de aula, em um evento de oralidade, a professora deparou-se com o seguinte episódio:

Professora – Por que você não veio ontem?

Aluno – Eu tava estudanu.

Seguindo a proposta de Bortoni-Ricardo, em *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*, a professora deveria responder a fala do aluno da seguinte maneira:

- (A) Apresentar a regra padrão sem comentar a fala do aluno.
- (B) Ignorar a fala do aluno, pois este desvio não é uma regra não padrão.
- (C) Apresentar a regra padrão, destacando a presença de uma regra não padrão.
- (D) Apresentar a regra padrão, pois esse desvio é uma regra não padrão que deve ser trocada pela regra padrão.
- (E) Ignorar a fala do aluno, pois trata-se de uma regra não padrão que logo será corrigida pelo próprio aluno.

20

No ensaio “Literatura e escola: antilições”, Ivete Lara C. Walty aponta que:

“[...] o discurso didático esvazia o texto literário de seu potencial, congelando-o em definições e classificações, ou usando-o com outros objetivos tais como transmitir conhecimentos, ensinar regras morais, refletir sobre drogas ou aborto na adolescência e, principalmente, ensinar regras gramaticais.”

In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, Z. V. A. *escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

De acordo com a autora, isso ocorreria, pois a escola:

- (A) É incapaz de estabelecer uma relação adequada com a instituição literária.
- (B) Não deveria trabalhar com o discurso literário.
- (C) Não estabelece normas rígidas e regras claras para o trabalho com a literatura.
- (D) Utiliza um excesso de didatismo em seu trabalho com a literatura.
- (E) Não produz um leitor obediente que seja capaz de reproduzir enunciados textuais.

21

No ensaio “O direito à literatura”, Antonio Candido defende uma concepção de literatura ampla, que englobaria desde mitos até as diferentes formas de ficção. Por outro lado, Magda Soares aponta que:

“[...] a escola toma para si a literatura, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender seus próprios fins – faz dela uma *literatura escolarizada*.”

Levando em consideração o trecho retirado do livro *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*, assim como as ideias defendidas por Candido em seu ensaio, haveria, entre ambos os textos, uma:

- (A) Concordância, posto que ambos compreendem a literatura como algo que não deve ser trabalhado na escola.
- (B) Discordância, posto que Soares defende que a literatura não é material de ensino e Candido defende o oposto.
- (C) Concordância, posto que ambos compreendem a literatura como historicamente determinada e socialmente relevante.
- (D) Discordância, posto que Candido está pensando apenas no contexto de literatura como direito fundamental e Soares está analisando apenas o ensino de literatura.
- (E) Concordância, posto que ambos pensam a literatura fundamentalmente no ambiente escolar e, assim, seu papel humanizador.

22

Magda Soares, em seu ensaio “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, aponta que:

“[...] a escola toma para si a literatura, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender seus próprios fins – faz dela uma *literatura escolarizada*.”

A autora defende, nesse ensaio, que a escolarização pode ser adequada ou inadequada. De acordo com Soares, a escolarização:

- (A) Seria inadequada quando a escola evita a burocratização e a pedagogização da literatura.
- (B) Seria adequada quando a escola transporta a literatura para o manual didático.
- (C) Seria adequada quando o texto literário é apresentado como fragmento, facilitando seu ensino.
- (D) Seria inadequada quando desenvolve práticas de leitura homogeneizantes e descontextualizadas.
- (E) Seria inadequada quando contextualiza em excesso, descaracterizando o texto literário.

23

No ensaio, “Ensinando língua portuguesa no século XXI”, Riolfi aponta que:

“As ações mediadas pela palavra deixaram de ser predominantes e deram lugar às ações mediadas pelo movimento”.

In: RIOLFI, C. R. et al. (org.). Ensino de língua portuguesa. São Paulo: Thomson, 2007.

Na prática escolar, de acordo com a autora, o efeito dessas ações seria:

- (A) Substituir a leitura pela linguagem audiovisual.
- (B) Investigar qual o efeito que a palavra escrita ainda tem nos estudantes.
- (C) Alternar entre leitura e produções audiovisuais.
- (D) Reforçar o ensino da norma culta para que a palavra volte a ter sua função.
- (E) Considerar o contexto de cada aluno para que o ensino possa superar esse obstáculo.

24

Anna Camps aponta que:

"A pesquisa sobre o texto e os processos de produção e compreensão textual e também sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita tiveram nos últimos 50 anos um desenvolvimento sem igual. Os enfoques teóricos e metodológicos a partir dos quais se abordaram esses objetos são diferentes – às vezes, complementares, às vezes, opostos."

Propostas didáticas para aprender a escrever. Porto Alegre: Artmed, 2005.

De acordo com a autora, seria possível compreender as diferentes correntes teóricas a partir dos focos de atenção que estas dariam à produção textual. Dessa forma, o formalismo, o construtivismo, o socioconstrutivismo e a escrita como atividade discursiva teriam como foco de atenção prioritária, respectivamente:

- (A) O texto, o processo, o contexto, a atividade.
- (B) O contexto, o aluno, o processo, a atividade.
- (C) O aluno, o contexto, o processo, o texto.
- (D) O texto, o processo, o contexto, o aluno.
- (E) O texto, a atividade, o aluno, o processo.

25

Em uma aula do 2º ano do Ensino Médio, o professor de língua portuguesa estabeleceu como foco de trabalho o estudo dos gêneros textuais, sobretudo gêneros não-ficcionais. O foco seria na tipologia dos gêneros e não tanto em sua função. Sua colega, por sua vez, desenvolvendo o mesmo trabalho com gêneros, optou por focar na função dos textos e não em sua tipologia.

Seguindo a definição de Camps, no ensaio "Texto, processo, contexto, atividade discursiva: diferentes pontos de vista sobre a atividade de aprender e de ensinar a escrever", é possível dizer que os professores, respectivamente:

- (A) Adotaram um modelo formalista e construtivista de prática textual.
- (B) Adotaram um modelo socioconstrutivista e formalista de prática textual.
- (C) Adotaram um modelo construtivista e formalista de prática textual.
- (D) Adotaram um modelo construtivista e socioconstrutivista de prática textual.
- (E) Adotaram um modelo formalista e socioconstrutivista de prática textual.

26

Ítalo Calvino, na obra *Por que ler os clássicos*, reflete sobre o que seria exatamente um "clássico". Uma de suas conclusões é a de que um "clássico":

- (A) refere-se a leituras que se distinguem pela sua antiguidade e estilo, de modo a nos fazer compreender mais a fundo o tempo histórico no qual foram produzidas.
- (B) pode ser tanto uma obra antiga como uma moderna que já possua um lugar próprio em uma continuidade cultural, a partir de traços deixados na linguagem ou nos costumes.
- (C) é tudo aquilo que relega as questões da atualidade a uma posição secundária e que pode prescindir de tais questões.
- (D) condiciona formas de consciência e molda o comportamento futuro, ainda que pouco do livro lido permaneça na memória consciente.
- (E) diferencia-se de obras advindas exclusivamente da cultura popular, de modo que nem todos os setores sociais têm acesso a elas.

27

Em *Por que ler os clássicos*, Calvino assinala que as leituras feitas:

- (A) na juventude podem ser pouco profícuas pela inexperiência da vida, pela impaciência e distração, o que valida a noção de que os alunos adolescentes não gostam de ler.
- (B) na juventude podem ser formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo, entre outros, modelos, termos de comparação, esquemas de classificação e paradigmas de beleza.
- (C) na juventude estimulam o altruísmo, sedimentando a consciência política em formação e promovendo o exercício futuro da cidadania.
- (D) na vida adulta, desde que alternadas em uma sábia dosagem com outras formas de entretenimento, ampliam a saúde mental e a reserva cognitiva.
- (E) na vida adulta são mais proveitosas do que as da juventude, porque, ao deixarem de ser leituras escolares obrigatórias, tornam-se atividades associadas a momentos de fruição estética.

28

“Se os livros permaneceram os mesmos (mas também eles mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente), nós com certeza mudamos, e o encontro é um acontecimento totalmente novo.”

Essa afirmação de Ítalo Calvino (*Por que ler os clássicos*) norteia a conclusão do autor de que a releitura de um clássico, na idade adulta,

- (A) é uma leitura de descoberta, assim como a primeira.
- (B) é uma leitura mais detida, cujo potencial pode alterar a impressão juvenil que se tinha da obra.
- (C) tem o potencial de repelir o peso da tradição, provocando o questionamento do cânone.
- (D) é determinante para que o leitor possa apreender o que um valor estético.
- (E) tem o potencial de problematizar as crenças do discurso hegemônico.

29

Partindo do pressuposto de que a obra de Machado de Assis já se constitui como um clássico, ao menos no Brasil, a linha do pensamento de Ítalo Calvino, em *Por que ler os clássicos*, permite afirmar que a leitura obrigatória da obra de Machado, na escola:

- (A) é incoerente, porque levar um clássico como Machado de Assis para a sala de aula é correr o risco de que o aluno se afaste dessa leitura por não compreender sua sintaxe e vocabulário rebuscados.
- (B) é ineficaz, uma vez que um clássico funciona como tal no momento em que pode haver uma relação pessoal entre leitor e obra, ou seja, na vida adulta.
- (C) é coerente, pois a escola é obrigada a dar ao aluno os instrumentos necessários para que possam fazer escolhas de leituras futuras.
- (D) é ineficaz, pois as leituras mais eficazes de obras culturalmente valorosas ocorrem depois do ensino escolar, quando se tornam leituras desinteressadas.
- (E) é coerente, contanto que o instrumental crítico a respeito da obra do autor anteceda os textos originais, para que o aluno tenha o entendimento prévio daquilo que será lido.

30

Considere uma atividade em que o professor de português propõe uma lista de 10 palavras na coluna 1 e pede ao aluno que preencha a coluna 2 (em branco) com a palavra correspondente no grau diminutivo. Para Sírio Possenti, em *Por que (não) ensinar gramática na escola*, essa atividade:

- (A) seria adequada apenas para as séries iniciais, quando o aluno ainda desconhece o diminutivo de certas palavras.
- (B) seria adequada apenas como tarefa de casa, pois o professor deveria utilizar a carga horária disponível em sala para explicitar as regras necessárias para a posterior execução do exercício.
- (C) seria adequada apenas para as séries finais, como revisão de conteúdos prováveis de serem cobrados nos exames vestibulares.
- (D) seria pouco adequada, a menos que o objetivo fosse o de chamar a atenção para o uso de certos diminutivos em determinados contextos.
- (E) seria pouca adequada, pois é provável que os alunos, mesmo nas séries iniciais, já conheçam os diminutivos das palavras que usam em seu contexto familiar.

31

Sírio Possenti observa que, “quando o aluno chega à escola com seis ou sete anos, domina uma certa quantidade das possibilidades da língua, isto é, ele sabe muito, mas ainda não domina (muitos?) recursos, seja porque não são muito utilizados no ambiente social no qual ele vive e aprendeu o que conhece da língua, seja porque são recursos que não mais ocorrem na língua falada.”

Por que (não) ensinar gramática na escola, pp. 87-88.

Desse modo, para esse autor, a escola deve privilegiar o ensino da gramática:

- (A) normativa e, em seguida, o da gramática descritiva.
- (B) descritiva e, em seguida, o da gramática normativa.
- (C) internalizada e, em seguida, o da gramática descritiva.
- (D) normativa e, em seguida, o da gramática internalizada.
- (E) internalizada e, em seguida, o da gramática normativa

32

Considerando a distinção entre “diferença linguística” e “erro linguístico”, a partir do ponto de vista da gramática descritiva, constitui erro linguístico:

- (A) o emprego de construções, na oralidade, que divergem da variante padrão, como “as casa”.
- (B) o emprego de expressões que não existem de forma sistemática em qualquer das variedades de uma língua, como “meu casa”.
- (C) a aplicação equivocada das regras de concordância, geralmente causada pelo que tecnicamente se chama de “hipercorreção”, como em “a gente somos”.
- (D) a falha no uso das regras da ortografia, na escrita, como em “meu fio” por “meu filho”.
- (E) o desconhecimento dos termos técnicos essenciais com os quais uma língua é analisada, como o que seja verbo, preposição e assim por diante.

33

É conclusão coerente com as ideias de Sírio Possenti, no livro *Por que (não) ensinar gramática na escola*, afirmar que:

- (A) a língua materna deve ser ensinada desde o início, como se faria com o ensino de uma língua estrangeira.
- (B) o conhecimento explícito da gramática é fundamental nas séries finais.
- (C) a língua será conhecida quando se souber analisá-la à luz de suas regras de funcionamento.
- (D) a proposição de exercícios do tipo “construir uma frase a partir de palavras dispersas” constitui uma prática efetiva para consolidar o conhecimento da língua materna.
- (E) o papel da escola é criar as condições necessárias para o uso efetivo da língua padrão.

34

Conforme Bechara, em *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*, “no início da década de 70, Halliday retomou, em termos radicalmente novos, a problemática das funções da linguagem”.

Seguindo a proposta de Halliday, Bechara afirma que a função mais ligada aos modelos da linguagem da criança é a

- (A) instrumental, por meio da qual se usa a linguagem “para obter que determinadas coisas sejam feitas”.
- (B) heurística, que consiste no uso da linguagem para agir como instrumento na solução de problemas.
- (C) imaginativa, que estabelece uma relação entre a pessoa e o seu ambiente.
- (D) representativa, por meio da qual se expressam pensamentos.
- (E) interpessoal, que consiste no uso da linguagem necessária para estabelecer trocas interativas eficazes.

35

“Diafásica”, denominação cunhada por Eugenio Coseriu, à semelhança dos termos diatópica e diastrática, designa as variedades “estilísticas” entre os diversos tipos de modalidade expressiva. São exemplos, entre outros, de variedades diafásicas as:

- (A) variedades de “níveis” entre os diferentes estratos socioculturais de uma comunidade linguística.
- (B) variedades de dialetos entre os diferentes espaços geográficos em que uma língua histórica é falada.
- (C) diferenças entre língua falada e língua escrita, entre língua de “uso” e língua literária.
- (D) expressões espontâneas entre pessoas escolarizadas que não apresentam a fixidez das formas gramaticais.
- (E) variedades linguísticas que decorrem do contato dos falantes de uma língua com os falantes de uma língua estrangeira, como a língua “mista” falada nos portos da China, “o pidgin”.

36

“A prática de leitura de textos deve fazer parte de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar”, afirma Maria do Rosário Mortatti Magnani, em *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto* (2001).

A autora observa que certos “artifícios” dos livros didáticos, embora mantenham o aluno ocupado, “não propiciam uma visão de totalidade” e não garantem “uma leitura crítica e transformadora da realidade”.

Na área da língua portuguesa, dentre tais “artifícios” a serem evitados pelos livros didáticos, seguindo o raciocínio da autora, identifica-se:

- (A) o uso de tirinhas e charges.
- (B) a subdivisão de unidades em “leitura”, “gramática” e “interpretação”.
- (C) a tendência a ilustrar o texto original de forma artificial.
- (D) o uso recorrente de literatura infanto-juvenil.
- (E) o predomínio de textos adaptados e fragmentados.

37

“O problema da leitura e da literatura na escola não se resume, a meu ver, a uma questão de adequação à faixa etária ou ao gosto do aluno, nem ao condicionamento neurotizante do hábito de ler através de técnicas milagrosas”.

Maria do Rosário Mortatti Magnani. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*.

Buscando elencar causas para o problema apontado, a autora conclui, entre outros motivos, que:

- (A) os estímulos padronizados da indústria cultural acabam moldando e imobilizando o gosto do leitor, tendendo a torná-lo consumidor de literatura trivial.
- (B) a formação do gosto pessoal é um fenômeno individual, sobre o qual não devem recair juízos de valor.
- (C) o acesso precário da maioria dos cidadãos brasileiros às produções culturais de seu tempo dificulta a tarefa da escola de promover a apreciação da arte.
- (D) as práticas de leitura devem ser feitas em sala de aula, pois a falta de tempo dos alunos para se dedicar aos trabalhos externos à escola tem de ser considerada.
- (E) a reflexão sobre o papel recreativo do texto literário ajuda a despertar nos alunos o gosto por esse tipo de linguagem.

38

Maria do Rosário Mortatti Magnani, em *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*, considera que o ponto de partida de uma prática docente transformadora está na “concepção interacionista da linguagem”.

Conclui-se que, para a autora:

- (A) a organização da subjetividade do aluno precisa ser administrada mediante técnicas de racionalização do prazer da leitura.
- (B) a exposição do aluno ao texto literário favorece a percepção das normas de determinada época e de determinado grupo.
- (C) os gêneros literários mais profícuos para a faixa etária do aluno devem ser identificados por técnicas pedagógicas efetivas.
- (D) a enunciação, enquanto produto do ato de fala, é de natureza social e se dá sempre na relação entre indivíduos socialmente organizados.
- (E) a prática da leitura deve incluir finalidades utilitárias, tais como: ler para fazer exercícios de interpretação e para adquirir modelos de escrita.

39

Bechara, na obra *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*, opõe o linguista ao professor de língua portuguesa. Para o autor, é compreensível que o linguista enfatize a língua oral, “porquanto a universalidade dos idiomas se patenteia na sua oralidade”; em contrapartida, aconselha o professor de língua portuguesa a:

- (A) ensinar a língua materna como se ensinaria uma língua estrangeira.
- (B) centrar sua atenção no padrão culto, que norteará a produção linguística do aluno.
- (C) adequar-se à realidade sociocultural que se impõe ao contexto da região do ensino.
- (D) reprimir a espontaneidade da língua transmitida no convívio da comunidade linguística, quando precária.
- (E) valer-se de ação corretiva toda vez que estiver diante do erro de gramática cometido pelo aluno.

40

Conforme discussão proposta por Bechara, na obra *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*, é possível depreender que:

- (A) a gramática escolar absorveu os resultados positivos da gramática gerativa e transformacional, que se preocupou em reformular o estudo da sintaxe.
- (B) a dicotomia *langue/parole* demonstrou, entre outros, que a estilística deve ser parte inerente de compêndios gramaticais.
- (C) a língua literária é repositório de modos de dizer que se apagaram historicamente, o que justifica que obras literárias arcaicas sejam evitadas em sala de aula, uma vez que trazem muitas expressões destituídas de sua força significativa.
- (D) a gramática escolar absorveu da sociolinguística a certeza de que a língua comporta, além dos dialetos regionais, os dialetos sociais, de modo que não se pode pensar que a realização idiomática só se faça na modalidade culta.
- (E) a instituição de ensino, quando bem-sucedida, é capaz de substituir a norma coloquial usada na língua funcional do aluno pela norma culta usada na língua funcional da escola.

