



Universidade de São Paulo  
Brasil



CONCURSOS AGOSTO DRH USP  
PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – PROFEM  
(ESPECIALIDADE: LÍNGUA INGLESA)  
EDITAL RH Nº 026/2024

Instruções

1. **Só abra este caderno quando o fiscal autorizar.**
2. Verifique se o seu nome está correto na capa deste caderno e se a folha de respostas pertence ao **grupo P1**. Informe ao fiscal de sala eventuais divergências.
3. Durante a prova, são **vedadas** a comunicação entre candidatos e a utilização de qualquer material de consulta e de aparelhos de telecomunicação.
4. Duração da prova: **4 (quatro) horas**. Cabe ao(à) candidato(a) controlar o tempo com base nas informações fornecidas pelo fiscal. O(A) candidato(a) poderá retirar-se da sala definitivamente após decorridas **2 (duas) horas** de prova. Não haverá tempo adicional para preenchimento da folha de respostas.
5. Lembre-se de que a FUVEST se reserva ao direito de efetuar procedimentos adicionais de identificação e controle do processo, visando a garantir a plena integridade do exame. Assim, durante a realização da prova, será coletada por um fiscal uma **foto** do(a) candidato(a) para fins de reconhecimento facial, para uso exclusivo da USP e da FUVEST. A imagem não será divulgada nem utilizada para quaisquer outras finalidades, nos termos da lei.
6. Após a autorização do fiscal da sala, verifique se o caderno está completo. Ele deve conter **60 (sessenta)** questões objetivas, com 5 (cinco) alternativas cada e **1 (uma)** questão dissertativa. Informe ao fiscal de sala eventuais divergências.
7. Preencha as folhas de respostas com cuidado, utilizando caneta esferográfica de **tinta azul ou preta**. As folhas de respostas **não serão substituídas** em caso de rasura.
8. Ao final da prova, é **obrigatória** a devolução das folhas de respostas acompanhadas 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



## TEXTO PARA AS QUESTÕES DE 01 A 05

‘Scary’: public-school textbooks the latest target as US book bans intensify

The wave of book bans sweeping the US, typically reserved for works of fiction deemed controversial, has hit textbooks used in public schools, marking the next step in Republicans’ war on education. The board of trustees for the Cypress Fairbanks independent school district in Houston voted 6-1 earlier this month to redact certain chapters in science textbooks, including those about vaccines, human growth, diversity and climate change.

The motion to remove the chapters was made by the board’s vice-president, Natalie Blasingame, and almost unanimously supported. Blasingame, who has served on the board since 2021, did not give a specific explanation for the decision, but said the subjects go beyond what the state requires to teach and creates “a perception that humans are bad”.

Last year, the Republican-controlled state board approved textbooks for the schools’ science curriculums, rejecting several books on climate, so the local school district’s censorship of these textbooks is even more restrictive. Education experts say the move could have far-reaching consequences, prompting similar decisions to omit information in other subjects and by public school districts across the country.

The board’s decision drew the ire of local parents and education groups. “To ban entire chapters of textbooks and withhold that information from students is not only unconstitutional, but it is taking away their access to real-life ideas that exist in this world,” said Laney Hawes, co-founder of the group. “Access to a diverse and wide range of information is what prepares students to navigate this world successfully. When we ban books and limit students’ ability to access ideas, we are closing doors to their futures.”

David DeMatthews, an education professor at the University of Texas at Austin, who previously worked as a public school teacher and district administrator said the best way to combat book bans and censorship “is to educate voters about what is happening. Republican or Democrat, liberal or conservative, no Texan wants to have their local elections bought by billionaires or Pacs.”

He added: “I also think more parents and citizens should talk to students and teachers, visit schools, and they will quickly see that a lot of the concerns about book content is fabricated. Texas schools are not teaching problematic content and curriculum, but this is sometimes suggested on cable news and social media.” The school district did not respond to a request for comment.

The Guardian. May 19, 2024. Adaptado.

**01**

De acordo com o texto, o fato de um distrito escolar na cidade de Houston ter acatado a remoção de alguns capítulos de livros didáticos indica que

- (A) os distritos escolares americanos começaram a editar capítulos de livros didáticos sobre vacinas e mudanças climáticas.
- (B) os professores do distrito escolar de Houston se opuseram à inclusão de capítulos sobre diversidade e crescimento humano nos livros didáticos.
- (C) o distrito escolar texano considera que certos temas são excessivos e promovem uma percepção desfavorável sobre os seres humanos.
- (D) o governo federal dos Estados Unidos ordenou a remoção de conteúdos considerados polêmicos em todos os livros didáticos.
- (E) o estado do Texas proibiu a discussão de qualquer tema relacionado a vacinas, crescimento humano e mudanças climáticas em suas escolas públicas.

**02**

Do ponto de vista educacional, o texto informa que algumas fontes de preocupação se referem à

- (A) falta de recursos didáticos apropriados para as escolas públicas.
- (B) censura de informações e à limitação do acesso a ideias diversas.
- (C) inclusão de conteúdos não científicos nos materiais escolares.
- (D) proibição de debates sobre temas controversos nas aulas.
- (E) redução do orçamento para a formação de professores qualificados.

**03**

No segmento do texto “The board’s decision drew the ire of local parents and education groups.” (4º parágrafo), a expressão *drew the ire* aponta que pais e educadores

- (A) expressaram indiferença em relação aos materiais didáticos.
- (B) pareceram irritados com o posicionamento dos professores.
- (C) apresentaram surpresa no que tange os assuntos abordados.
- (D) manifestaram apoio incondicional ao governador texano.
- (E) demonstraram indignação com a decisão do conselho escolar.



**04**

Em relação ao texto, assinale a alternativa que apresenta o item lexical mais adequado para exprimir o sentido de censurar.

- (A) "redact" (1º parágrafo).
- (B) "move" (2º parágrafo).
- (C) "ban" (4º parágrafo).
- (D) "limit" (4º parágrafo).
- (E) "combat" (5º parágrafo).

**05**

A respeito do texto, é possível inferir pelo excerto "a lot of the concerns about book content is fabricated." (6º parágrafo), que as preocupações sobre o conteúdo dos livros didáticos são

- (A) plausíveis pois refletem a realidade.
- (B) justificadas pela satisfação da sociedade.
- (C) fabricadas por serem irrelevantes.
- (D) inventadas e apresentam viés enganoso.
- (E) incompreensíveis apenas por uma minoria.

TEXTO PARA AS QUESTÕES 06 E 07

Schools in England send police to homes of absent pupils with threats to jail their parents

Some schools in England are sending police to the homes of children who are persistently absent, or warning them their parents may go to prison if their attendance doesn't improve, the Observer has learned. Headteachers say they are now under intense pressure from the government to turn around the crisis in attendance, with a record 150,000 children at state schools classed as severely absent in 2022-23. From September, all state schools in England will have to share their attendance records every day with the Department for Education.

However, child psychologists and parent groups are warning that the push for full attendance is driving "heavy-handed" crackdowns at some schools, and ignores the issues that often lie behind school refusal, including mental health problems, unmet special educational needs, bereavement or the child being a carer. Ellie Costello, co-founder of Square Peg, a lobbying and support group for children who don't fit into the conventional schools model, said: "Parents have told us about very strict schools actually forcing entry to their homes. Schools are turning up with community police. They are shouting up the stairs to highly anxious children, demanding they come into school now."

The group's membership has more than doubled to 58,000 since the government published strict new guidelines on enforcing attendance for schools, including higher fines and prosecution for parents. Costello said "unprecedented" numbers of families were now "fighting against a toxic, coercive attendance drive". Dr Naomi Fisher, a child

psychologist who specialises in trauma and autism, said: "I've heard many times from parents about a child being told, 'If you don't come in your mum or dad will go to prison'." She describes this as "the most terrible thing you can say to a child", and argues that this level of pressure will only increase their fear about school.

The Guardian. May 20, 2024. Adaptado.

**06**

O texto apresenta a abordagem que escolas inglesas adotam para melhorar a frequência escolar. Neste contexto, os diretores dessas escolas afirmam que têm sido

- (A) forçados a adentrar as residências de alunos com a presença da polícia.
- (B) convencidos a omitir os registros de presenças das autoridades educacionais.
- (C) compelidos pelo governo para reverter a crise de absenteísmo elevado.
- (D) alertados de que psicólogos acusam a postura rigorosa das escolas.
- (E) coagidos a denunciar pais de alunos que não levam seus filhos às escolas.

**07**

De acordo com o texto, a principal função de Ellie Costello refere-se à

- (A) prática de ensino que se encaixa nos modelos escolares convencionais.
- (B) intercessão e apoio para alunos que tangenciam dos padrões escolares.
- (C) coordenação de programas de saúde mental em escolas rígidas.
- (D) inserção de tecnologias educacionais para alunos com necessidades especiais.
- (E) supervisão de atividades extracurriculares para alunos com ansiedade.



## TEXTO PARA AS QUESTÕES 08 E 09

Ensinar linguagem é mais do que ensinar as estruturas da língua, pois se concentra em levar o aluno a desenvolver competências analíticas dos contextos de uso da linguagem de modo a se tornar capaz de analisar discursos. Os contextos, como situações recorrentes na sociedade, são constituídos na linguagem e pela linguagem e se estruturam como partes da cultura. Como construtos intersubjetivos da coletividade, os contextos são aquilo reconhecido como tal pelos que participam do grupo social. Nesse sentido, o contexto passa a ser critério para se escolher o que e como dizer ou escrever. O ensino de gramática deve estar a serviço dessa capacidade de analisar o contexto e de escolher as possibilidades a partir das ofertas do sistema da língua e não o contrário.

Se concordarmos que participar de uma “atividade” e se engajar na “interação” com o mundo são componentes centrais no desenvolvimento das habilidades de leitura e de redação, então gêneros textuais passam a ser também um construto teórico útil para o ensino de produção textual.

Uma definição para gêneros textuais que enfatiza o papel do contexto envolve considerá-los como interações retóricas típicas com base em situações recorrentes num determinado contexto de cultura. Há aqui o pressuposto de que as pessoas reconhecem similaridades entre situações recorrentes e assim elaboram representações de ações tipificadas.

Se a linguagem é um fenômeno social e não individual, então a aquisição da linguagem é um processo orientado para as condições e as interações sociais. Assim, a criança experimenta a linguagem nos textos produzidos e consumidos à sua volta; ela vivencia a cultura de seu grupo social nas situações que são engendradas no dia a dia. Ao prestar atenção ao “texto-na-situação”, a criança elabora o sistema da língua e, ao usar esse sistema para interpretar o texto, ela elabora a cultura. A criança aprende a língua, porque aprende a participar da vida social e, à medida que cresce, a recíproca passa a ser, cada vez mais, verdadeira: ela pode participar melhor da vida social porque sabe mais sobre como usar os recursos linguísticos.

Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006. Adaptado.

## 08

De acordo com o texto, contextos são, entre outros aspectos,

- (A) estruturas gramaticais de caráter estável na língua materna.
- (B) interações reconhecidas pelos participantes do grupo social.
- (C) circunstâncias temporárias sem determinação cultural.
- (D) pressupostos independentes da escolha de ações tipificadas.
- (E) elementos definidos por princípios acadêmicos formais.

## 09

No trecho do texto “Se concordarmos que participar de uma ‘atividade’ e se engajar na ‘interação’ com o mundo são componentes centrais no desenvolvimento das habilidades de leitura e de redação, então gêneros textuais passam a ser também um construto teórico útil para o ensino de produção textual.” (2º. parágrafo), os conectivos “se” e “então”

- (A) introduzem dúvida sobre a importância da interação com o mundo.
- (B) estabelecem relação contrária entre atividade e utilidade dos gêneros textuais.
- (C) apresentam condição hipotética e sua consequência lógica.
- (D) sugerem alternativa para a participação em atividades.
- (E) indicam o desacordo entre interação e o discurso escrito.

## 10

Ao lançar novo álbum, ‘Ateu Psicodélico’, o cantor Zé Ramalho fala com exclusividade à Dizplay.

**Dizplay:** *Você escreveu em um breve texto que “esse disco é um manifesto, um turbilhão de imagens e vocábulos para contrastar com a música praticada atualmente no Brasil”. Que música é essa?*

**Zé Ramalho:** Todas as músicas praticadas no Brasil são repetitivas. Temas românticos cotidianos e divagações leves sobre política ou casos isolados são repetitivos em quase todas as situações. Não há mais delírio na música brasileira e eu sou o fornecedor de delírios desde o primeiro disco. Não quero desvalorizar quem não delira quando faz música. Mas é um gatilho que, quando acionado, provoca reações em quem ouve e escuta canções delirantes. Não estou criticando nenhuma forma musical da música brasileira, mas estou me referindo ao comportamento passivo de todas que são feitas.

**Dizplay:** *Alguns dizem não entender suas letras. Mas o mistério de uma poesia não é parte do discurso? O não inteligível pode dizer mais do que aquilo que se entende?*

**Zé Ramalho:** Uma vez perguntaram a um habitante das regiões ribeirinhas do Brasil, era uma pessoa que estava escutando rádio e ouvindo uma das minhas músicas, e alguém lhe pergunta: “Você entende alguma coisa do que está ouvindo?” E a pessoa responde: “Não entendo, mas acho bonito”. Isso é o que importa. Entender também importa, mas o que é mais importante é chamar a atenção com algum artifício que emociona. Racional é a maioria das canções de hoje em dia. Fácil de se entender, mãozinha pra cima, sai do chão... Eu produzo, muitas vezes, a negação da racionalidade. Surrealismo é isso. É você distorcer, modificar e aumentar o alcance de sons e imagens, letras e sentimentos.

<https://www.estadao.com.br/infograficos/cultura,ze-ramalho-todas-as-musicas-no-brasil-sao-repetitivas,1267733>. 09 de setembro de 2022. Adaptado.

Na entrevista, a metáfora do “delírio” sugere que a música produzida por Zé Ramalho

- (A) é uma crítica direta às versões de músicas românticas de língua inglesa.
- (B) recorre a certos clichês para agradar a parte do público.
- (C) é composta por temas ligados aos dramas pessoais e conflitos éticos.
- (D) desvia da racionalidade ao buscar despertar emoções.
- (E) tem como objetivo alcançar o maior número de ouvintes no país.



## TEXTO PARA QUESTÕES DE 11 A 13

"Learning to listen is not merely a matter of repeated listening, over and over, until the student "gets it." For classroom lessons that involve a focus on a major listening event (such as an audio/video presentation, a news broadcast, or a teacher's planned lecture), effective lessons have been found to include three major stages (Richards & Burns, 2012).

The first is a schemata-activating process that helps the learner to prepare for listening by checking vocabulary, ascertaining background knowledge that is essential for understanding, gaining a hint of what the topic is, and exploring any contextual factors that might otherwise make the listening difficult.

The second stage is one that can easily be neglected. You might assume that telling your students simply to "listen to the audio/video" that you're about to play is sufficient. Not true! Effective pedagogy will give students something to "do" while they are listening: for example, take notes, fill in a chart, note a sequence of events, listen for the main idea, listen for certain details. Remember, listening is an active process, so make sure your students are actively doing something while they listen.

Finally, what will students do after the presentation? We commonly think of questions or discussions to check comprehension, but this is only one form of post-listening activity that you can do. You might plan any of the following: a vocabulary or grammar check, difficulties that students had in comprehension (rapidity of speech, length, discourse complexity, content complexity), and/or extensions of the content of the listening passage to other related content. This phase might involve everything from processing a handout to a general discussion, to a debate."

BROWN, D. H. and HEEKYEONG, L. *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. 4th edition. New York. Pearson, 2015.

## 11

Escolha a alternativa que mostra uma atividade de compreensão auditiva com um diálogo sobre *hobbies*, adequada para uma turma do 8º ano, que exemplifique o princípio discutido pelos autores no primeiro estágio de uma aula de compreensão auditiva:

- (A) O professor solicita que os estudantes primeiramente abram seus livros em uma determinada página, anuncia que os alunos vão ouvir um diálogo sobre *hobbies* e que devem selecionar as alternativas que estejam atreladas ao tema da conversa. Em seguida, solicita que os alunos comparem suas respostas em pares.
- (B) O professor explica que esta é uma aula de compreensão auditiva e que os alunos precisam escutar o diálogo sobre *hobbies* com atenção e assinalar as alternativas que estão atreladas ao tema da conversa e justificar as alternativas incorretas. Em seguida, solicita que os alunos comparem suas respostas em pequenos grupos.
- (C) O professor apresenta a página do livro com a transcrição do diálogo e solicita que os alunos ouçam e grifem todas

as palavras mencionadas que estejam de alguma forma semanticamente relacionadas a atividades de tempo livre que remetem a ideia de que os personagens as realizam como um *hobbie*.

- (D) O professor emparelha os alunos como A e B. Enquanto os alunos ouvem um diálogo, o aluno A anota apenas os verbos mencionados relacionados às atividades de tempo livre enquanto o aluno B anota as atividades. Em seguida, ambos A e B conectam os verbos às atividades mencionadas e destacam quais representam os *hobbies* dos personagens.
- (E) O professor apresenta a foto de duas pessoas conversando em um parque e realiza uma tempestade de ideias com os alunos sobre possíveis *hobbies* destes personagens e registra suas contribuições na lousa. Em seguida, o professor instrui os alunos a ouvir e verificar quais atividades previstas coincidem com as mencionadas no áudio.

## 12

Dentre os possíveis exercícios que podem ser abordados ao final de uma tarefa de compreensão auditiva, os autores propõem atividades que viabilizem a verificação da compreensão da gramática ou vocabulário. De acordo com o excerto, podemos deduzir que esta abordagem está alinhada à crença de que os alunos

- (A) tendem a apresentar uma melhor compreensão do conteúdo do áudio quando o foco inicial é direcionado para estruturas gramaticais.
- (B) conseguem compreender um exercício auditivo de maneira mais eficiente quando o vocabulário é trabalhado previamente à escuta do áudio.
- (C) aprendem de maneira mais eficaz ao completar lacunas gramaticais ao longo do exercício de compreensão auditiva para melhor consolidação.
- (D) assimilam estruturas gramaticais ou lexicais de maneira mais eficaz quando têm a oportunidade de analisá-las em uso, inseridas em um contexto.
- (E) preterem gramática e léxico se forem levados a observá-los em contexto, apenas ao final de um exercício de compreensão auditiva.



**13**

Selecione a alternativa que demonstre uma sequência de atividades em uma aula de compreensão auditiva que esteja alinhada aos três estágios que os autores propõem ao longo do excerto.

- (A) O professor apresenta uma lista de perguntas para que os alunos conversem e expressem suas opiniões em pares. Em seguida, os alunos escutam um monólogo sobre o mesmo tema e devem verificar se há similaridades entre suas opiniões e aquelas expressas enquanto ouvem. Ao término, os alunos comparam suas respostas em pares novamente e reagem concordando ou discordando com o conteúdo expresso no áudio.
- (B) O professor apresenta a transcrição do áudio para que os alunos circulem todos os verbos expressos no presente do indicativo. Em seguida, os alunos comparam suas respostas e realizam exercícios de prática gramatical controlada com o objetivo de eliminar qualquer erro que tenha sido fossilizado ao longo de estágios de aprendizado em níveis prévios.
- (C) O professor solicita que os alunos ouçam um diálogo e anotem todas as palavras que não entenderam para que tenham a oportunidade de desenvolver seu repertório lexical por meio de práticas controladas, semi-controladas para consolidação semântica e em seguida possam utilizar estes novos itens lexicais em uma atividade de conversação livre para que sintam progresso em seu domínio lexical.
- (D) O professor entrega aos alunos uma lista de afirmações. Os alunos devem assinalar quais afirmações são falsas ou verdadeiras de acordo com o monólogo que ouvem em seguida. A partir de então, os alunos devem comparar as respostas e justificar quais estão erradas por meio da escrita de orações que retifiquem as informações incorretas fornecidas na atividade.
- (E) O professor ativa o conhecimento prévio dos alunos por meio de perguntas relacionadas ao tema do áudio que os alunos vão ouvir. Ao perceber que o tema gerou engajamento cognitivo, o professor ouve atentamente aos alunos e fornece uma devolutiva gramatical e lexical relacionada à produção dos alunos e então solicita que os alunos ouçam um monólogo e o professor finaliza a atividade.

**14**

"Language teaching is sometimes discussed as if it existed independently of the teaching of other subjects and of trends in teaching generally. However, like teachers in other areas of a school curriculum, language teachers too have to create a positive environment for learning in the classroom. They have to find ways of engaging students in their lessons, to use learning arrangements that encourage active student participation in lessons, to acknowledge the diversity of motivations and interests learners bring to the classroom, and

to use strategies that enable the class to function as a cohesive group that collaborates to help make the lesson a positive learning experience. In dealing with issues such as these, language teachers can learn much from considering approaches that have been used in mainstream education."

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2014.

De acordo com os argumentos no excerto apresentado, as estratégias propostas aos professores sugerem uma abordagem alinhada ao conceito de

- (A) Task-Based Language Teaching.  
 (B) Communicative Language Teaching.  
 (C) Content and Language Integrated Learning.  
 (D) Cooperative Language Learning.  
 (E) Competency-Based Language Teaching.

**15**

"Gardner (1993) proposed a view of natural human talents that is labeled the 'Multiple Intelligences Model.' This model is one of a variety of learning style models that have been proposed in general education and have subsequently been applied to language teaching (...) Gardner claims that his view of intelligence(s) is culture-free and avoids the conceptual narrowness usually associated with traditional models of intelligence (e.g., the Intelligent Quotient [ IQ] test-ing model). Gardner originally posited eight native 'intelligences'."

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2014.

A teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Howard Gardner (1993) estabeleceu inicialmente oito inteligências inerentes aos seres humanos com o objetivo de serem levadas em consideração pelos educadores durante o processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, Gardner sugeriu uma nona inteligência ligada às questões de cunho filosófico denominada como

- (A) Inteligência Físico-Cinestésica.  
 (B) Inteligência Espacial.  
 (C) Inteligência Linguística.  
 (D) Inteligência Intrapessoal.  
 (E) Inteligência Existencial.



## 16

"The learning of collocations is one aspect of language development which is ideally suited to independent language learning. In a very real sense, we can teach students to teach themselves. Collocation is mostly a matter of noticing and recording, and trained students should be able to explore texts for themselves. Not only should they notice common collocations in the texts they meet, but more importantly, they should select those collocations which are crucial to their particular needs."

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2014.

O excerto apresenta algumas maneiras pelas quais os alunos podem aprender *collocations*. Este conceito está diretamente atrelado à

- (A) Abordagem Comunicativa.
- (B) Abordagem Lexical.
- (C) Abordagem Cognitiva.
- (D) Abordagem da Compreensão.
- (E) Abordagem Natural.

## 17

"Scaffolding—in its more usual sense—is a temporary structure that is put up in the process of constructing or repairing a building. As each bit of the new building is finished, the scaffolding is taken down. The scaffolding is temporary, but essential for the successful construction of the building. Bruner (1978) describes scaffolding in the metaphorical sense in which we are using it here, as "the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some tasks so that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring". In the classroom, it portrays the "temporary, but essential, nature of the mentor's assistance" in supporting learners to carry out tasks successfully (Maybin, Mercer, and Stierer 1992, 186). Scaffolding, however, is not simply another word for help. It is a special kind of help that assists learners in moving toward new skills, concepts, or levels of understanding. Scaffolding is thus the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something so that the learner will later be able to complete a similar task alone. It is future-oriented and aimed at increasing a learner's autonomy. As Vygotsky has said, what a child can do with support today, she or he can do alone tomorrow."

GIBBONS, Pauline. *Scaffolding Language Scaffolding Learning*. Second Edition. Heinemann, 2014.

De acordo com o excerto, qual alternativa melhor reflete as implicações do termo *scaffolding* no aprendizado de uma segunda língua?

- (A) Apesar de o termo *scaffolding* representar um forma de assistência, este tipo de suporte é secundário para o desenvolvimento eficaz da autonomia do aprendiz.

- (B) Ainda que o termo *scaffolding* simbolize uma forma de auxílio, ele não difere de outros tipos de assistência no que tange os objetivos educacionais.
- (C) Visto que o termo *scaffolding* consiste de um auxílio temporário, ele não contribui expressivamente para que os aprendizes adquiram novas habilidades e competências.
- (D) Embora o termo *scaffolding* refira-se a uma maneira de fornecer suporte momentâneo, sua função é garantir a autonomia do aprendiz na realização de suas tarefas subsequentes.
- (E) Já que o termo *scaffolding* significa apenas uma metáfora para apoio, este não possui impacto duradouro no desenvolvimento ou aquisição linguística do aprendiz.

## 18

"What a student brings to the classroom each year is very much related to his or her achievement in previous years: brighter students tend to achieve more and not-so-bright students achieve less. Our job as teachers is to mess this up, by planning ways in which to accelerate the growth of those who start behind, so that they can most efficiently attain the curriculum and learning objectives of the lessons alongside the brightest students. This means knowing their trajectories of learning, the current learning strategies used, and how willing and ready the student is to invest in learning. So, before the lesson is planned, the teacher must know what a student already knows and can do. This allows the teacher to tailor the lesson, so that the student can bridge the gap between his or her current knowledge and understanding, and the target knowledge and understanding. Thus, it is also critical to have a clear understanding of the student's current position and the target position."

HATTIE, John. *Visible Learning for Teachers*. Maximizing Impact on Learning. Routledge, 2012.

De acordo com o autor, no que tange a preparação das aulas eficazes, os professores precisam estar atentos

- (A) à maneira com a qual os alunos se comportam em sala de aula, para que possam desenvolver um ambiente de aprendizado inclusivo.
- (B) ao percurso de aprendizagem dos alunos, às estratégias de aprendizado atualmente utilizadas e à prontidão dos estudantes para aprender.
- (C) à quantidade de atividades disponibilizadas aos alunos e que haja um equilíbrio no que tange os diferentes níveis de desafio e perfis de aprendizagem.
- (D) ao desempenho dos alunos em relação às estratégias de aprendizagem para que ajustes quanto ao método de ensino sejam desnecessários.
- (E) à disponibilidade dos alunos em desempenhar atividades fáceis e difíceis para que assim possam monitorar o envolvimento e a motivação dos alunos.



## 19

"If we are to spend time testing our students (and if they are to have confidence in the tests they are being encouraged to take), then the tests – whether written by us or by some testing authority – need to have three essential characteristics: **Transparency:** This means that anyone concerned with the test should have access to clear statements about what the test is supposed to measure. **Validity:** A test is valid if it tests what it is supposed to test. It will only be valid 'if the test offers as accurate as possible a picture of the skill or ability it is supposed to measure' (...). Thus, if a test doesn't give us an accurate picture of what we are trying to evaluate (the knowledge of and ability to use English), then it isn't much good. We call this kind of validity construct validity. If we try to test writing ability in English with an essay question that requires specialist knowledge of history or biology – unless it is known that all the students share this knowledge before they do the test – our test (as a test of written English) will be invalid. We call this kind of validity content validity. A test is valid if it produces similar results to some other measure which is designed to test the same abilities, that is, if we can show that Test A gives us the same kind of results as Test B. We call this kind of validity criterion validity. Tests need face validity, too. This means that the test should look and seem, on the face of it, as if it is valid. A test which consisted of only three multiple-choice items would not convince the students of its face validity, however reliable or practical teachers thought it to be. **Reliability:** Reliability refers to the consistency of the test results. Given the same conditions, a test should always give the same results. In practice, reliability is enhanced by making the test instructions absolutely clear, restricting the scope for variety in the answers and making sure that the test conditions remain constant. Reliability also depends on how tests are marked and who marks them. This is a significant concern, whether the tests are marked digitally or by human scorers".

HARMER, Jeremy. *The practice of English Language Teaching*. 5th edition, Pearson, 2015.

De acordo com o excerto, assinale a alternativa que expressa adequadamente o que se espera de um teste.

- (A) Os alunos precisam ter um entendimento moderado sobre as habilidades ou competências que o teste visa avaliar.
- (B) Os alunos devem ser avaliados sob circunstâncias idênticas e os testes podem eventualmente fornecer resultados mais uniformes.
- (C) Os alunos necessitam de testes que forneçam resultados fidedignos, independentemente de serem corrigidos manualmente ou eletronicamente.
- (D) Os alunos devem ser avaliados sob circunstâncias idênticas para que os testes possam fornecer resultados diversificados.
- (E) Os alunos recebem um exame que aumenta a variedade de respostas possíveis e assegura que as condições desta avaliação sejam mantidas estáveis.

## 20

"Perhaps teachers are doubtful about methods because sticking to only one set of prescribed procedures is no longer relevant. That is because, in the thinking of many, we have reached a 'post-method' phase. Looked at this way, taking a method into class (say, task-based learning), is actually limiting since it gets in the way of teachers and students learning how to learn together. What is needed is not alternative methods, but 'an alternative to method' (Kumaravadivelu 2006: 67). Instead of one method, Kumaravadivelu suggests ten 'macrostrategies', amongst which are 'maximise learning opportunities, facilitate negotiation, foster language awareness, contextualise linguistic input, integrate language skills, promote learner autonomy and ensure social relevance' (Kumaravadivelu 2001, 2006). Of course, these aims represent a kind of methodological 'wishlist', and while not confined to a one-size-fits-all restrictive methodology, nevertheless make methodological assumptions."

HARMER, Jeremy. *The practice of English Language Teaching*. 5th edition. Pearson, 2015.

Segundo o excerto, a era 'pós-método' oferece aos professores a oportunidade de

- (A) manterem-se consistentes na escolha de apenas um método de ensino-aprendizagem.
- (B) abordar dez métodos distintos para maximizar as oportunidades de aprendizagem.
- (C) personalizar um método como maneira de professores e alunos aprenderem juntos.
- (D) representar um tipo de lista de práticas metodológicas precisamente padronizadas.
- (E) diversificar e adaptar métodos de acordo com as necessidades específicas dos alunos.

## 21

Assinale a alternativa que está especificamente alinhada aos seguintes princípios:

- ênfase na exposição, ou *input* ao invés de prática;
- preparação emocional para a aprendizagem;
- período prolongado de atenção ao que os aprendizes de língua ouvem antes de tentarem produzir a linguagem;
- disposição para usar materiais escritos como fonte de *input*.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2014.

- (A) Total Physical Response.
- (B) The Natural Approach.
- (C) Text-Based Instruction.
- (D) The Silent Way.
- (E) Whole Language.



## 22

"L2 learners who are literate in their own language are sometimes left to their own devices when it comes to learning reading skills. It's easy for teachers to assume that our students will learn good reading simply by absorption through generous offerings of both intensive and extensive reading opportunities. In reality, there is much to be gained by a strategic focus on reading skills within lessons that cover other skills. Virtually all course materials include the written word, so students are reading, even if their reading is incidental to other tasks. But even in those incidental reading moments, you can inject focal moments in which students attend to reading."

BROWN, Douglas H. and HECKYONG, Lee. *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. 4th edition. New York. Pearson, 2015.

De acordo com o excerto, é possível inferir que aprendizes de inglês como segunda língua previamente alfabetizados em sua língua materna

- (A) conseguem transpor as habilidades e competências de sua língua materna para a segunda língua naturalmente.
- (B) têm facilidade de compreensão de materiais que apresentem atividades que forneçam a possibilidade de leitura incidental.
- (C) possuem a habilidade de absorver o conteúdo contanto que a oferta de textos seja abundante e de boa qualidade.
- (D) apresentam melhores resultados quando têm acesso a materiais por meios virtuais para o desenvolvimento e ganho de estratégias de leitura.
- (E) são ocasionalmente negligenciados no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de leitura na segunda língua.

## 23

"Some of the best materials that teachers take into class are their own. Often these are designed to add to what is in a coursebook, but they can also be replacements for what is there. The best 'home-grown' materials are made when teachers cannot find anything which satisfies them for the purpose they have in mind, and so, as a result, they design their own activities and exercises. When we are designing our own material, we need to consider a number of questions, which include: What will it achieve? We have to be sure about exactly what we want our students to achieve. We need to predict what they will be able to do as a result of using the material we are designing. We can then – when the students have used the material – see if our predictions were correct. This is similar to the way we design lesson aims (see 12.4.1). Does it pass the TITO test? One of the key considerations with any activity or any set of materials, is whether they pass the TITO (time in time out) test (see 11.2.4). We need to be sure that the amount of time we spend using the material in class – and the benefits of using it – justifies the time we spend preparing and making it. Will it be easy to use? It is important to think carefully about how easy – or, at least, convenient – it will be for both us and the students to use the material.

When things are too complex, they often become demotivating for many students. Can I use it again? If we are going to spend time developing our own material, we will want to be sure that we can use it more than once. Some of the best material is multi-purpose, too, in that it can be used at different levels (of complexity). Will it engage the students? This is the most difficult question to answer, of course, because we don't really know until we have tried it! But if you really enjoy planning the material, and if you feel really enthusiastic about it, that is a good start."

HARMER, Jeremy. *The practice of English Language Teaching*. 5th edition, Pearson, 2015.

De acordo com os principais pontos apresentados no excerto sobre a criação de materiais autorais, é correto afirmar que o professor

- (A) precisa considerar fatores como objetivos, o tempo de execução pretendido, viabilidade, reutilização e engajamento dos alunos.
- (B) pode desconsiderar o interesse e a animação que o material provoca nos alunos de inglês como segunda língua.
- (C) descarta a preparação de atividades que suplementem o que os livros didáticos não oferecem pois esta é uma necessidade secundária.
- (D) precisa considerar que os livros didáticos sempre vão satisfazer as necessidades dos alunos, pois são produzidos para gerar engajamento cognitivo.
- (E) deve abordar exercícios e atividades que regulem os níveis de engajamento e animação dos alunos para manter a disciplina.

## TEXTO PARA AS QUESTÕES 24 E 25

"Led by Goodman's (1970) work, the distinction between bottom-up and top-down processing became a cornerstone of reading methodology for years to come (Eskey, 2005). In bottom-up processing, readers must first recognize a multiplicity of linguistic signals (letters, morphemes, syllables, words, phrases, grammatical cues, discourse markers) and use their linguistic data-processing mechanisms to impose some sort of order on these signals. These data-driven operations obviously require a sophisticated knowledge of the language itself. From among all the perceived data, the reader selects the signals that make some sense, that cohere, that "mean."

Virtually all reading involves a risk—a guessing game, in Goodman's words—because readers must, through a puzzle-solving process, infer meanings, decide what to retain and not to retain, and move on. This is where a complementary method of processing written text is imperative: top-down, or conceptually driven processing in which we draw on our own intelligence and experience to understand a text. Nuttall (1996, pp. 16–17) compares bottom-up processes with the image of a scientist with a magnifying glass or microscope examining all the minute details of some phenomenon, while top-down processing is like taking an eagle's-eye view of a landscape below. Such a picture reminds us that field-independent and field-sensitive cognitive styles are analogous to bottom-up and top-down processing, respectively."

BROWN, Douglas H. and HECKYONG, Lee. *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. 4th edition. New York. Pearson, 2015.



## 24

No excerto, o autor lança mão das imagens de um cientista e da maneira com a qual uma águia enxerga para metaforicamente representar o processos de compreensão *bottom-up* e *top-down* ao explicar que ambos os processos

- (A) promovem o completo desenvolvimento da compreensão da leitura apenas de informações específicas.
- (B) viabilizam a compreensão no que diz respeito somente às informações e conteúdos textuais gerais.
- (C) proporcionam uma compreensão limitada da leitura de partes específicas de um texto em segunda língua.
- (D) oportunizam o descarte da habilidade de inferência de pistas que o autor deixa no texto.
- (E) mobilizam tanto a compreensão geral quanto específica sobre o conteúdo e assuntos apresentados no texto.

## 25

"For the century spanning the mid-1880s to the mid-1980s, the language-teaching profession may be aptly characterized by a series of methods (or perhaps pedagogical trends) that rose and declined in popularity. Some practitioners in this time period hoped to define the ultimate method, one that would be generalizable across widely varying audiences, contexts, and languages (Richards & Rodgers, 2001). Historical accounts of the profession tend to describe a succession of methods, each of which was more or less discarded as a new method took its place (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Before turning to that history of language teaching, let's explain what we mean by method. Over five decades ago Edward Anthony (1963) described method as the second of three hierarchical elements: An approach, according to Anthony, was a set of assumptions dealing with the nature of language, learning, and teaching. Method was described as an overall plan for systematic presentation of a language course based on a selected approach. Techniques were the specific activities manifested in a curriculum that were consistent with a method and therefore were in harmony with an approach as well."

BROWN, Douglas H. and HEEKYEONG, Lee. *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. 4th edition. New York. Pearson, 2015.

Segundo o excerto, o termo **método** pode ser melhor compreendido como

- (A) um plano para a apresentação organizada de um curso de idioma que se orienta pela seleção de uma abordagem específica.
- (B) um amplo conjunto de suposições que tratam da natureza da linguagem, do ensino e aprendizagem de um idioma.
- (C) atividades específicas que ocorrem em um currículo que seja consistentemente e amplamente elaborado.
- (D) o elemento mais relevante de uma hierarquia relacionada às tendências pedagógicas consolidadas.
- (E) uma prática de ensino-aprendizagem definitiva e generalizável para públicos, contextos e idiomas variados.

## 26

"In a pedagogy of multiliteracies, all forms of representation, including language, are regarded as dynamic processes of transformation rather than processes of reproduction. That is, meaning makers are not simply replicators of representational conventions. Their meaning-making resources are to be found in available representational artefacts (written texts, images, multimodal texts, etc.), patterned in familiar, conventional, and thus recognizable ways. However, meaning makers always rework these objects. They do not simply use what they have been given: they are fully remakers of signs and transformers of meaning. The meanings they make are never quite the same as the resources for meaning from which they draw."

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Multiliteracies and Education*. In: CHAPPELLE, C. A. (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. UK: Blackwell Publishing, 2013.

Considerando as implicações pedagógicas dessa mudança na concepção da construção dos sentidos, pode-se afirmar que a pedagogia do multiletramento

- (A) refere-se a uma abordagem midiática que promove o desenvolvimento de competências escritas e visuais e demanda que os aprendizes reproduzam o que é esperado dentro de um contexto pré-estabelecido.
- (B) pressupõe o aprimoramento de habilidades voltadas para a consolidação da produção escrita e carece de ênfase no desenvolvimento de habilidades visuais ou orais.
- (C) diz respeito ao aprendizado de atividades intrapessoais que refletem na maneira com a qual os aprendizes se comunicam por meio de mídias voltadas para o processamento textual.
- (D) permite que os aprendizes desenvolvam habilidades de identificação, interpretação, criação e comunicação dos sentidos através de diversas formas de comunicabilidade, como por exemplo a textual, visual e oral.
- (E) requer que os aprendizes produzam e compreendam significados orais e escritos padronizados de maneira que sejam convencionalmente reconhecíveis, porém imutáveis.



## 27

No que tange o ensino do processamento textual, a distinção entre os processos **bottom-up** e **top-down** estabelecida por Goodman (1970) tornou-se um marco metodológico no ensino da leitura por muitos anos. De acordo com o excerto, assinale o exercício que mobiliza o desenvolvimento do processo **top-down**.

- (A) O professor seleciona um texto e extrai dele todas as conjunções para que os alunos completem as lacunas para melhor compreender coesão e coerência textuais.
- (B) O professor solicita que os alunos leiam um texto e grifem todos os adjetivos e advérbios nele presentes e comparem suas respostas em pares para verificação da compreensão.
- (C) O professor apresenta uma manchete e solicita que os alunos prevejam quais assuntos serão abordados ao longo do texto para que então leiam e verifiquem suas previsões.
- (D) O professor solicita que os alunos destaquem os verbos conjugados no presente do indicativo para que observem as formas de conjugação na terceira pessoa do singular.
- (E) O professor apresenta um texto sobre rotinas diárias e solicita que os alunos grifem todos os advérbios de frequência e os classifiquem seu sentido em ordem decrescente.

## 28

"Recent research indicates that there has been a perception in the Elementary and Secondary schools that the teaching of foreign languages – mostly related to the English language – shows below-average outcome in its evaluation in what concerns effectiveness, or even level of satisfaction of teachers, students, students' parents and school directors, leading to the interpretation of its need for improvements and changes. This perception may also apply to the Letras programs in the universities. When pointing out what should be improved, the school teachers sometimes refer to methodological procedures; sometimes to inappropriate textbooks; sometimes to the lack of discipline of the students and their parents' participation in their education; sometimes to the teaching conditions provided by the schools, or by the government; sometimes to the inadequacy of the pedagogical orientations/parameters provided by the federal government and the State Secretaries of Education; sometimes to the insufficient and inappropriate teacher education given at the universities."

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al (Orgs.). *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009

De acordo com o excerto, pesquisas recentes evidenciam os dilemas que o ensino de línguas estrangeiras enfrenta nas escolas de educação básica e destacam que

- (A) ainda que os resultados das avaliações de ensino de línguas estrangeiras, especialmente de inglês, estejam dentro da média esperada em termos de eficácia, o nível de satisfação entre professores, alunos, pais de alunos e diretores de escolas não é alcançado.

- (B) apesar das críticas variarem desde procedimentos metodológicos inadequados, uso de livros didáticos impróprios e falta de disciplina dos alunos e participação dos pais, as condições de ensino fornecidas pelas escolas ou pelo governo têm atingido as expectativas.
- (C) visto que as orientações pedagógicas fornecidas pelo governo federal e pelas secretarias estaduais de educação estejam adequadas e eficientes, os professores que se formam nas universidades têm autonomia para lidar com as problemáticas cotidianas.
- (D) além de os professores indicarem a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo, existe carência de melhores programas de treinamento que estejam alinhados com as necessidades reais das salas de aula.
- (E) embora a infraestrutura escolar careça de melhorias, a abordagem prática e comunicativa no ensino de línguas tem sido eficaz e permite que os alunos desenvolvam competências e habilidades comunicativas abrangentes.

## 29

"Toward the middle of the nineteenth century, several factors contributed to a questioning and rejection of the Grammar-Translation Method. Increased opportunities for communication among Europeans created a demand for oral proficiency in foreign languages. Initially, this created a market for conversation books and phrase books intended for private study, but language teaching specialists also turned their attention to the way English and modern European languages were being taught in secondary schools. Increasingly, the public education system was seen to be failing in its responsibilities. In Germany, England, France, and other parts of Europe, new approaches to language teaching were developed by individual language teaching specialists, each with a specific method for reforming the teaching of modern languages. Some of these specialists, such as C. Marcel, T. Prendergast, and E. Gouin, did not manage to achieve any lasting impact, though their ideas are of historical interest."

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2014.

Segundo o excerto, no que diz respeito a uma das ocorrências que mobilizaram as inovações no ensino de línguas em meados do século 19, pode-se afirmar que

- (A) houve um aumento considerável na produção de livros voltados para futuros tradutores de materiais didáticos.
- (B) as novas reformas nas abordagens de ensino de língua desfavoreciam os estudantes autodidatas.
- (C) as autoridades públicas eram consideradas imprudentes por negligenciar suas incumbências.
- (D) a proficiência oral em línguas estrangeiras coibia o aumento de novas oportunidades no mercado de trabalho.
- (E) Alemanha, Inglaterra e França repudiavam qualquer reforma aos métodos que privilegiassem a tradução da gramática.



## TEXTO PARA QUESTÕES DE 30 A 32

"There are two interacting sources of influence that shape the field of language teaching, which have accounted for its recent history and which will no doubt determine the direction it takes in years to come. One comes from outside the profession and reflects the changing status of English in the world. Increasingly, essential features of contemporary societies are an English-proficient workforce in many key sectors of the economy as well as the ability of people from all walks of life to access the educational, technical, and knowledge resources that proficiency in English makes available. Consequently, in recent years there has been a dramatic change in the scope of English language teaching worldwide and, as a result, growing demands on those charged with providing an adequate response to the impact of the global spread of English. There is increasing demand worldwide for language programs that deliver the foreign language skills and competencies needed by today's global citizens and a demand from governments for more effective approaches to the preparation of language teachers. At the same time, there has often been a perception that language teaching policies and practices are not providing an adequate response to the problem. Hence, the regular review of language teaching policies, curriculum, and approaches to both teaching and assessment that has been a feature of the field of language teaching for many years."

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2014.

**30**

O excerto introdutório apresenta algumas necessidades do mundo contemporâneo que resultaram no desenvolvimento de qual abordagem metodológica no ensino de línguas?

- (A) Abordagem natural.
- (B) Abordagem comunicativa.
- (C) Abordagem audiolingual.
- (D) Abordagem lexical.
- (E) Abordagem gramatical.

**31**

De acordo com o excerto, no que tange o ensino de línguas e suas demandas no âmbito global, podemos inferir que os cidadãos do mundo precisam que os cursos de idioma promovam o desenvolvimento de

- (A) autonomia linguístico-discursiva.
- (B) aptidões linguísticas e intrapessoais.
- (C) mobilidade nacional e internacional.
- (D) habilidades discursivas e governamentais.
- (E) competências de cunho técnico.

**32**

De acordo com o excerto, em relação às políticas e práticas de ensino de línguas, podemos inferir que

- (A) dado que as práticas de ensino de línguas têm sido eficazes, foi possível manter as abordagens didáticas no decorrer dos anos.
- (B) embora tenha havido a percepção de progresso no processo de ensino-aprendizagem, as avaliações foram mantidas da mesma forma.
- (C) visto que as abordagens de ensino-aprendizagem tenham sido incondizentes com as demandas globais, a revisão de vários aspectos didáticos fez-se necessária.
- (D) à medida que houve evolução no entendimento sobre as exigências globais, os métodos, programas e abordagens didáticas permaneceram inalterados.
- (E) contanto que as abordagens e metodologias sofram alterações e maximizem a percepção de aprendizagem, as avaliações podem permanecer regularmente.

**33**

Segundo RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S., embora os métodos e abordagens no ensino de línguas apresentem constante evolução, o estudo de métodos de ensino permanece como parte integrante de muitos programas de formação de professores pois

- (A) restringem o processo de planejamento e desenvolvimento de um curso de línguas adicionais.
- (B) limitam a possibilidade dos professores de utilizarem abordagens contemporâneas.
- (C) evitam a tomada de decisão desalinhada com o conhecimento, crença e prática do educador.
- (D) promovem conhecimento apenas sobre práticas aliadas à experiência prévia do educador.
- (E) mobilizam menos o conhecimento sobre métodos de ensino já estabelecidos nas escolas.



## 34

"The best way in which to understand feedback is to consider Sadler's (1989) notion of the 'gap': feedback aims to reduce the gap between where the student 'is' and where he or she is 'meant to be' – that is, between prior or current achievement and the success criteria. To make feedback effective, therefore, teachers must have a good understanding of where the students are, and where they are meant to be – and the more transparent they make this status for the students, the more students can help to get themselves from the points at which they are to the success points, and thus enjoy the fruits of feedback. Feedback serves various purposes in reducing this gap: it can provide cues that capture a person's attention and helps him or her to focus on succeeding with the task; it can direct attention towards the processes needed to accomplish the task; it can provide information about ideas that have been misunderstood; and it can be motivational so that students invest more effort or skill in the task (see Hattie & Timperley, 2006)."

HATTIE John. *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*.  
Routledge, 2012.

De acordo com o excerto, assinale a alternativa que melhor expressa a opinião do autor em relação à oferta de devolutivas.

- (A) Visto que o *feedback* motiva os alunos a investir mais esforço, ele também os ajuda a focar na tarefa e proporciona uma compreensão mais clara sobre os processos necessários para sua realização.
- (B) Ainda que o *feedback* seja crucial, ele tolhe significativamente a correção de ideias mal compreendidas ou o redirecionamento da atenção dos alunos para os processos de aprendizado.
- (C) Porque o *feedback* serve para reduzir a lacuna entre o desempenho atual e o esperado, seu impacto é mínimo na manutenção da atenção ou na motivação dos alunos durante as aulas.
- (D) Já que o *feedback* é utilizado para fornecer dicas, ele não influencia na motivação dos alunos, nem direciona a atenção deles para os processos necessários ao cumprimento das tarefas.
- (E) Embora o *feedback* possa ser motivacional, ele é essencialmente dispensável para capturar a atenção dos alunos ou para corrigir mal-entendidos sobre as ideias apresentadas.

## 35

"Lessons are considered in terms of a cycle: first comes the presentation, when learners absorb the material in three different ways, carefully orchestrated. The first, an informal, dramatised introduction to the vocabulary of the text, is followed by two formal but very different "concerts," when the teacher reads the text aloud in synchrony with a piece of music. These 'input' sessions spark an unconscious 'incubation' process in each student that will continue throughout the course. Input can be completed in one long session, depending on circumstances, but it needs to be followed by at least one night's break. Then the "elaboration" of the text begins, at first a decoding and then a freer and more creative session ... Each lesson cycle follows this structure, but there will be one or more 'recapitulation' days to consolidate grammar, and the course finishes with the students planning, writing and delivering their own group performance. Each student takes on a new personality and name, framed in the target language, for the duration of the course. The teacher also takes on roles from time to time and mirrors fluidity of personality, changing as learning advances: being at first an authority figure to define and support the group interaction and set parameters of safety, gradually fading into the background as students gain in confidence and knowledge, and finally retreating to a back seat to let them take over."

HANSEN (2011: 408) in RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*-Cambridge University Press, 2014.

O excerto apresenta uma sequência didática que se alinha aos princípios de qual abordagem criada por Georgi Lozanov?

- (A) Multiple Intelligences.
- (B) Suggestopedia.
- (C) Total Physical Response.
- (D) Task-Based Language Teaching.
- (E) Content-Based Instruction.



## TEXTO PARA AS QUESTÕES 36 E 37

“Diante dos bons resultados obtidos, a Escola de Aplicação, principalmente os pais, não mediram esforços para a implantação do ensino do então 2º grau, atualmente Ensino Médio. Entretanto, em 1984, a escola foi alvo de uma crise que suscitou até a ideia de sua extinção, conforme manifestação do reitor da USP mediante ofício enviado ao diretor da FEUSP. Juntou-se a este fato a crítica feita pelo professor Nélio Parra quanto ao relacionamento da EA com a FEUSP, principalmente no que se referia à pouca oferta de estágio aos alunos. Este fato constituiu o *verdadeiro* motivo do pedido de afastamento do Professor José Mário Pires Azanha da representação junto à EA e, mais ainda, da sugestão deste professor para pôr a EA em debate. O que só se concretizou em 1985.

No debate, Azanha expôs, com clareza, sua concepção e justificativa da Escola de Aplicação em termos de autonomia do professor para, num esforço coletivo, pôr em prática um projeto educativo escolar com vistas a um objetivo comum, semelhante, portanto, às escolas públicas, em todos os seus aspectos: administrativo, técnico, pedagógico. Naquele momento, Azanha argumentou em defesa do caráter propedêutico da formação escolar e do papel que a Escola de Aplicação desempenhava na formação de todos os seus alunos. Azanha insistia no fato de que o caráter democrático da instituição se situava exatamente na democratização do acesso. A escola era democrática por contar com um público variado e de todos os estratos sociais. Além disso, os inúmeros projetos que a instituição fomentava em termos pedagógicos favoreciam a dimensão crítica e criativa de uma forma de se lidar com o conhecimento que passava também pela democracia nas relações de ensino.”

GORDO, N.; BOTO, C. História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1986): a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar. *RIDPHE*, Campinas, v. 7, 2021.

**36**

Qual foi o objetivo condutor da reorganização e funcionamento da Escola de Aplicação (EA) da FEUSP no período retratado pelo artigo?

- (A) Transformar a EA em uma instituição de ensino subordinada às pesquisas do ensino superior.
- (B) Fazer da EA uma escola alinhada à escola pública e seus objetivos.
- (C) Priorizar a formação técnica e profissional, subordinada às políticas educacionais da época.
- (D) Limitar o acesso à educação a um grupo seleto de estudantes.
- (E) Concentrar os esforços no desenvolvimento de habilidades e competências.

**37**

Por que seria possível dizer que a escola de Aplicação antecipou em sua prática o que seria consubstanciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996?

- (A) Porque limitava a gestão democrática ao corpo administrativo, sem a participação direta de professores e alunos.
- (B) Por adotar um modelo verticalizado de gestão, alinhado aos preceitos de eficiência administrativa e pedagógica.
- (C) Por defender uma gestão que envolvesse todos os membros da escola na elaboração e execução do projeto pedagógico.
- (D) Por priorizar os interesses dos gestores e professores em relação às necessidades dos alunos.
- (E) Porque reconhecia o caráter utópico da gestão democrática e sua inadequação ao ambiente escolar.

**38**

“Alguns autores (e.g., Gipps, 1994; Gipps e Stobart, 2003) designam por avaliação alternativa aquela que se baseia em princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, da Psicologia Social e das teorias socioculturais e sociocognitivas. Trata-se de uma avaliação mais interativa, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participativa, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem.”

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. SP: Editora da Unesp, 2009.

Em relação ao aspecto principal de diferenciação da avaliação psicométrica, a Avaliação Formativa Alternativa (AFA)

- (A) se concentra exclusivamente no desenvolvimento de habilidades cognitivas, ignorando aspectos comportamentais.
- (B) promove competição entre os alunos como método principal para estimular o aprendizado.
- (C) enfatiza a participação mínima dos professores, permitindo que os alunos protagonizem o seu processo de aprendizado.
- (D) busca evitar a prática de avaliar os alunos apenas através de testes padronizados que não refletem as complexidades dos processos de aprendizagem.
- (E) visa a substituir a avaliação formativa tradicional, limitando a atuação do professor a supervisionar a autoavaliação.



**39**

“Tendências e teorias se multiplicam sobre o que e como ensinar e aprender. Os projetos de aprendizagem podem ser estruturados como centrados na criança ou no assunto, centrados no estudante ou no professor. O conhecimento pode ser categorizado como acadêmico ou aplicado, científico ou humanista, generalista ou especializado. Embora cada abordagem tenha algo a oferecer, novos paradigmas e perspectivas são necessários para refletir a crescente complexidade das interações do conhecimento com o mundo. Os educadores devem abordar a aquisição de conhecimento perguntando simultaneamente: o que deve ser aprendido e o que deve ser desaprendido? Esta é uma questão particularmente importante neste momento crítico em que o paradigma dominante de desenvolvimento e do crescimento econômico precisa ser repensado à luz da crise ecológica.”

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

O relatório "Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação" estabelece a necessidade de promover uma educação mais inclusiva e adaptada à diversidade cultural a partir de currículos

- (A) que cultivem a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar no acesso e na produção de conhecimento, tendo em vista a diversidade cultural.
- (B) que sejam universalmente padronizados para garantir a mesma qualidade de educação para todos, tendo em vista a convergência das identidades culturais.
- (C) centrados no ensino de habilidades técnicas e competências universais, sobrepondo-se ao problema da identidade posto pela diferença de culturas.
- (D) homogêneos que gradualmente façam evoluir a identidade cultural dos estudantes até atingir uma identidade global comum.
- (E) flexíveis e adaptáveis para contemplar a defasagem educacional de comunidades indígenas e áreas rurais em relação aos centros urbanos.

**40**

“De um modo geral, os analistas de nossa formação histórico-cultural, têm insistido direta ou indiretamente na nossa ‘inexperiência democrática’. Na ausência, no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante, que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade, com ‘nossas próprias mãos’, o que caracteriza, para Tocqueville, a essência da própria democracia.”

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

Tendo em vista a falta de experiência de autogoverno que caracterizou a formação da sociedade brasileira, o papel da educação na promoção do exercício da democracia, segundo Paulo Freire, deve

- (A) propiciar a priorização dos conteúdos acadêmicos para evitar influências ideológicas em questões sociais.
- (B) evitar o diálogo entre alunos e professores para preservar a autoridade deste sobre o conhecimento transmitido.
- (C) funcionar como um mecanismo de manutenção das estruturas de poder existentes para evitar conflitos desnecessários.
- (D) ser uma prática libertadora que permite o diálogo crítico e a participação ativa da comunidade escolar.
- (E) priorizar a memorização para que o pensamento crítico evite questionamentos sobre o currículo.

**41**

Tendo em vista a centralidade do direito à Educação na legislação brasileira, é correto afirmar que tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013

- (A) limitam a obrigatoriedade e gratuidade da educação até o final do Ensino Fundamental.
- (B) enfatizam a obrigatoriedade e gratuidade da educação do Ensino Infantil ao Ensino Médio.
- (C) condicionam a gratuidade ao desempenho acadêmico dos estudantes, tornando obrigatória a progressão seriada.
- (D) impõem a gratuidade e a obrigatoriedade ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, facultando-as à Educação Infantil.
- (E) estabelecem que a educação obrigatória e gratuita é um direito garantido aos estudantes das áreas urbanas.

**42**

O Projeto Político Pedagógico foi uma conquista importante para a gestão democrática das instituições de ensino, pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, cumpre o papel de

- (A) estabelecer, por meio da ação direta da direção escolar, o desenho curricular da escola, levando em conta as necessidades da comunidade.
- (B) difundir as normas educacionais definidas pelo governo federal para garantir a uniformidade do conteúdo escolar em todo o território nacional.
- (C) normatizar administrativamente o currículo escolar e a prática pedagógica a serem implementados pelos educadores.
- (D) propor a cada quatro anos mudanças curriculares que visem ao aprimoramento do currículo escolar e das metodologias de ensino.
- (E) constituir coletivamente a articulação da educação com as características culturais, econômicas e sociais da comunidade escolar.



**43**

Como se estrutura na legislação brasileira a oferta do ensino de língua estrangeira nas escolas, tendo como referências as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)?

- (A) O ensino de língua estrangeira moderna é obrigatório a partir do 1º ano do Ensino Fundamental e deve incluir, pelo menos, uma língua estrangeira moderna.
- (B) As escolas devem oferecer o ensino de língua estrangeira moderna apenas no Ensino Médio, sendo opcional no Ensino Fundamental.
- (C) O ensino de língua estrangeira moderna é facultativo e pode ser oferecido como uma atividade extracurricular ou de contraturno.
- (D) A partir do 6º ano do Ensino Fundamental é obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira, de acordo com a preferência da comunidade escolar.
- (E) Todas as escolas são obrigadas a oferecer o ensino de língua inglesa desde o início do Ensino Fundamental e, progressivamente, o de língua espanhola.

**44**

“Partindo da constatação de que meninos têm trajetórias escolares mais acidentadas do que meninas, vários pesquisadores e pesquisadoras têm buscado compreender as diferenças de desempenho escolar em âmbitos os mais variados: fazendo análises estatísticas dessas diferenças (FERRARO, 2010), ouvindo as percepções de professoras (DAL’IGNA, 2005), analisando disciplinas específicas (CASAGRANDE, 2011), acompanhando o cotidiano escolar em um espaço de tempo mais longo (CARVALHO, 2009), no encaminhamento para a recuperação escolar (PEREIRA, 2008) e para salas de recursos (GONZALEZ, 2013), nas formas pelas quais a socialização familiar pode influenciar o desempenho de meninos e de meninas (SENKEVICS, 2015), entre tantas outras investigações nesta temática.”

HOFFMAN in: VIANNA, Cláudia e CARVALHO, Marília (Orgs.). *Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Tendo em vista a contribuição de numerosos pesquisadores sobre as relações de gênero no ambiente escolar, qual o impacto da diversidade e heterogeneidade no modo como meninos e meninas configuram seus papéis enquanto alunos?

- (A) A diversidade e heterogeneidade do ambiente escolar inibem a igualdade de gêneros, embora meninos e meninas tenham as mesmas experiências.
- (B) Meninos e meninas são afetados igualmente pelas práticas escolares, com pouca ou nenhuma variação em suas experiências devido ao gênero.
- (C) As interações e configurações de gênero dentro da escola mostram que meninos e meninas podem ter experiências significativamente diferentes.
- (D) A escola tem neutralizado as eventuais diferenças de gênero, garantindo que todos os alunos recebam exatamente a mesma educação e oportunidades.

- (E) Meninas são invariavelmente mais adaptadas e bem-sucedidas na escola, enquanto meninos enfrentam dificuldades constantes sem influência do ambiente escolar.

**45**

“A complexidade dos processos educativos faz com que dificilmente se possa prever com antecedência o que acontecerá na aula. Agora, este mesmo inconveniente é o que aconselha que os professores contem com o maior número de meios e estratégias para poder atender às diferentes demandas que aparecerão no transcurso do processo de ensino/aprendizagem. Este fato recomenda duas atuações aparentemente contraditórias: por um lado, poder contar com uma proposta de intervenção suficientemente elaborada; e por outro, simultaneamente, com uma aplicação extremamente plástica e livre de rigidez.”

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

“O que é necessário então para fugir desse caminho tecnicista? O professor bem o sabe, ele quem vê, diariamente, seus caminhos didáticos cortados por estranhos atalhos ou tornados mais longos por curiosos desvios; ele sabe que o que muda tudo é o levar em conta o aluno, surpreendente, inesperado, irracional, que vai muitas vezes aprender mesmo assim, de outro modo ou outra coisa, nunca exatamente como se previu.”

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

Com base na correlação dos dois excertos apresentados, tanto Antoni Zabala quanto Philippe Meirieu condicionam o processo de aprendizagem do aluno às práticas pedagógicas dos professores, que devem

- (A) seguir o currículo prescrito, visando prioritariamente a uniformidade dos conteúdos e dos objetivos programados.
- (B) evitar atividades práticas que promovam desvios ao conteúdo programado de modo a garantir a apreensão teórica dos objetivos definidos.
- (C) adaptar constantemente e de maneira improvisada os conteúdos e as estratégias de ensino, considerando que os alunos seguem caminhos individuais.
- (D) promover estratégias de memorização que alinhem os alunos aos objetivos, evitando desvios indesejados.
- (E) elaborar atividades de aprendizagem flexíveis que permitam aos alunos organizar e aplicar seus conhecimentos.



## 46

“Uma das etapas importantes do estudo do meio é o trabalho de campo – a saída da escola já permite outro modo de olhar. O aluno pode, se bem orientado, utilizar todos os seus sentidos para conhecer melhor certo meio, usar todos os recursos de observação e registros e cotejar as falas de pessoas de diferentes idades e profissões.”

PONTUSCHKA, Nídia. Estudo do meio: momentos significativos de apreensão do real. In: PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T.; CACETE, Núria (org.) *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo, Cortez, 2007.

Esse outro modo de olhar que o estudo do meio possibilita aos alunos requer estratégias

- (A) interdisciplinares, que permitam aos professores de diversas áreas combinar suas propostas de intervenção pedagógica de acordo com as contribuições disciplinares.
- (B) mistas, com a interdisciplinaridade utilizada nas fases iniciais para posterior aprofundamento nos conhecimentos técnicos das disciplinas específicas.
- (C) multidisciplinares, tendo em vista que cada disciplina tem objetivos específicos que são melhor trabalhados conceitualmente se abordados de maneira isolada.
- (D) específicas, previamente definidas a partir dos objetivos curriculares, evitando assim comprometer o foco e a profundidade durante o processo interdisciplinar.
- (E) transdisciplinares, desde que a exploração do trabalho de campo esteja previamente determinada pelos objetivos específicos das disciplinas curriculares.

## 47

“O desenvolvimento da dispersão produz no professor a sensação de não saber por onde começar, de não conseguir fazer nada de jeito, à força de querer fazer demasiadas coisas, de não saber já o que se começou, onde se ficou, o que ainda resta fazer, o que tem mais urgência... Há, contudo, razões que levam a pensar que esta dispersão tem um ponto positivo, que constitui de uma certa forma, um *modo de vida*, uma maneira de estar no mundo que apresenta certas vantagens.”

PERRENOUD, P. Ensinar ou a vertigem da dispersão: fragmentos de uma sociologia das práticas pedagógicas. In: PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Inst. de Inovação Educacional, 1993.

Por que a dispersão que caracteriza parte da atividade docente pode ser considerada uma vantagem potencial no contexto escolar?

- (A) A dispersão permite aos professores uma maior concentração em tarefas coletivas, reduzindo o estresse associado às multitarefa, principalmente ao transferir aos alunos parte das atividades realizadas no ambiente escolar.
- (B) Uma das vantagens da dispersão é proporcionar aos professores um modo de vida que aceita e incorpora a complexidade e a imprevisibilidade do ambiente escolar, permitindo uma adaptação mais fluida às várias demandas.

- (C) A dispersão elimina a necessidade de planejamento detalhado, pois os professores podem se dedicar com maior concentração a tarefas que emergem espontaneamente, muitas delas suscitadas pelos próprios estudantes.
- (D) Permite que os professores evitem o engajamento em atividades complexas e demoradas, maximizando a eficiência ao focar em tarefas mais simples e rápidas, compatíveis com a transposição didática própria da Educação Básica.
- (E) A dispersão ajuda a criar uma hierarquia de tarefas, permitindo que professores priorizem trabalhos que oferecem aos estudantes maior racionalidade na execução das atividades, sem negligenciar os espaços e tempos recreativos.

## 48

“É evidente que a ‘responsabilidade pelo mundo’, a que se refere Arendt, não é uma responsabilidade individual. Ela decorre do fato de que as gerações mais velhas, às quais pertencem os professores, são simultaneamente produtos e produtoras do mundo (isto é, do conjunto das heranças culturais de um povo), cujos conteúdos, linguagens e procedimentos legamos às gerações seguintes através da educação. A essa responsabilidade coletiva não podemos escapar, pelo menos se tivermos como ideal de vida – ou, no mínimo, como escolha profissional – ser professores e atuar em instituições escolares.”

CARVALHO, J. S. F. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? In: CARVALHO, José Sergio Fonseca de. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

Em relação ao excerto apresentado, a alternativa que descreve adequadamente a função social da escola no desenvolvimento ético dos alunos é:

- (A) A função social da escola é principalmente preservar tradições e valores estabelecidos, assegurando que os alunos adotem esses princípios.
- (B) A escola deve atuar no processo de ensino com abordagem na correta transmissão de conhecimentos acadêmicos evitando conflitos com a formação ética dada pela família.
- (C) Embora a escola tenha algum nível de influência no desenvolvimento ético, esse aspecto deve ser secundário frente às exigências de formação acadêmica.
- (D) O papel principal da escola é garantir que os alunos sigam as normas e regras, utilizando métodos de ensino que priorizem a disciplina, contribuindo dessa forma para sua formação ética.
- (E) A escola deve cultivar valores como o espírito crítico e o questionamento, integrando-os às práticas pedagógicas, como etapa importante de sua formação ética.



49

“Se uma das metas da escola é que os alunos aprendam as posturas consideradas corretas na nossa cultura (como por exemplo, apresentar atitudes de solidariedade, cooperação e respeito aos seus colegas e professores), a prática escolar cotidiana deve dar condições para que as crianças não somente conheçam estas expectativas, mas também construam e interiorizem estes valores, e, principalmente, desenvolvam mecanismos de controle reguladores de sua conduta (ações voluntariamente controladas, na linguagem de Vygotsky). Para que isto ocorra, a escola e os educadores precisam aprender a adequar suas exigências às possibilidades e necessidades dos alunos (como, por exemplo, quanto a sua capacidade de concentração, possibilidades motoras, compreensão de determinadas matérias etc.). Os alunos, por sua vez, mais do que obedecer e se conformar com as regras estabelecidas, devido ao receio de punições e ameaças (nota baixa, advertência para os pais assinarem, suspensão das aulas etc.), precisam ter a oportunidade de conhecer (e até discutir) as intenções que as originaram assim como as consequências caso sejam infringidas (vimos a importância da linguagem na constituição psicológica).”

REGO, Teresa C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Groppa (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. SP: Summus, 1996.

Que estratégia a escola deve adotar, em relação aos desafios comportamentais, para cumprir adequadamente sua função social?

- (A) Reforçar a disciplina através de um sistema de gestão comportamental que equilibra recompensas e consequências, visando estabelecer um ambiente de aprendizado estruturado.
- (B) Valorizar as percepções discentes sobre o ambiente escolar, integrando suas críticas ao aprimoramento das práticas pedagógicas para desenvolver métodos de ensino que sejam pertinentes à realidade dos alunos.
- (C) Melhorar a qualidade do ensino através da formação contínua dos professores, focando em técnicas que aumentem o engajamento dos alunos e reduzam comportamentos indisciplinados.
- (D) Rever a abordagem pedagógica para incorporar o retorno dos alunos e ajustar o currículo, reconhecendo a indisciplina como sinal de práticas educacionais potencialmente desalinhadas.
- (E) Modificar a estrutura da rotina escolar para incluir mais atividades interativas e períodos de descanso, baseando-se na ideia de que a redução do tempo sentado e o aumento da movimentação podem reduzir a indisciplina.

50

“As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens.”

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, as tecnologias da informação e comunicação devem

- (A) integrar as atividades extracurriculares e de contraturno, como complemento às atividades regulares que compõem o currículo.
- (B) ser utilizadas pelos professores prioritariamente para a preparação de materiais didáticos, sem necessariamente envolver atividades com os alunos.
- (C) ser integradas para desenvolver a criatividade, a análise crítica e a resolução de problemas, em consonância com o currículo.
- (D) ser utilizadas prioritariamente para o ensino de disciplinas relacionadas às ciências exatas, como Matemática e Física.
- (E) ser consideradas prioritárias, atendendo assim a demanda atual do mercado de trabalho.

51

A USP é uma instituição que procura atuar congregando suas missões, ciente de que ensino, pesquisa e extensão universitária costumam ser indissociáveis.

A esse respeito, considere as afirmações a seguir:

- I. O Hospital Universitário presta serviços à comunidade do entorno do campus do Butantã, serve como laboratório para pesquisas na área da saúde e social e como sala de aula para estudantes de diversos cursos da USP.
- II. A Escola de Aplicação disponibiliza vagas para estudantes da educação básica, permite a realização de estágios pelos alunos das licenciaturas da capital e pode servir como laboratório para docentes da área da educação.
- III. A Editora da USP é um importante mecanismo de extensão, com divulgação especializada das pesquisas realizadas na Universidade, porém não cumpre funções no ensino universitário pois não publica livros de natureza didática.

Estão corretas as afirmações contidas em:

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



## 52

Nos termos do artigo 4º do Estatuto da USP é possível afirmar que, na cidade de São Paulo, existe(m)

- (A) um único *campus*, pois a chamada USP Leste fica localizada no município de Guarulhos.
- (B) um único *campus*, que congrega a Cidade Universitária, o Quadrilátero Saúde/Direito, a Área Capital-Leste e órgãos espalhados por outras regiões da cidade.
- (C) dois *campi* que congregam, respectivamente, a Cidade Universitária e a Área Capital-Leste, de um lado e, de outro, o Quadrilátero Saúde/Direito e o Parque dos Museus Ibirapuera/Ipiranga/Região Central.
- (D) três *campi*, pois há três prefeituras, uma com competência para gerenciar administrativamente a Cidade Universitária, outra para o Quadrilátero Saúde/Direito e os Museus da região central e do Ibirapuera e a última para a Área Capital-Leste e Museus localizados no bairro do Ipiranga.
- (E) três *campi*, pois assim determinam os incisos I, I-A e I-B do art. 6º do Regimento Geral da USP.

## 53

Na USP, o órgão máximo das Unidades universitárias é o(a)

- (A) Diretor.
- (B) Congregação.
- (C) Conselho Técnico-Administrativo.
- (D) Assistente Técnico para Assuntos Acadêmicos.
- (E) Comissão de Pesquisa.

## 54

Acerca da eleição para escolha do Diretor de uma Unidade é correto o que se afirma em:

- (A) Faz-se pelo envio de uma lista tríplice ao Reitor.
- (B) Qualquer docente da Unidade pode se candidatar ao cargo.
- (C) Faz-se por intermédio de chapas, em que ao candidato a Diretor deve corresponder um candidato a Vice-Diretor.
- (D) Não se admite que um docente seja candidato a Diretor de uma Unidade que não a sua.
- (E) Deve respeitar a paridade de gênero, pelo que um Diretor deve suceder a uma Diretora e ser por outra Diretora sucedido.

## 55

O Diretor da Unidade onde você está lotado recebe um pleito dos estudantes para que ele autorize o uso de uma sala para debates com os candidatos à eleição municipal de 2024. Ele pede que você estude o tema, a partir das normas vigentes na USP, em especial o Código de Ética da Universidade, e sugira uma minuta de despacho que ele aporá ao pedido dos alunos.

Assinale a alternativa que indica o único despacho possível.

- (A) Nos termos do art. 3º, inc. II, do Código de Ética da USP, defiro o uso da Sala, desde que sejam convidados todos os candidatos à Prefeitura Municipal.
- (B) Nos termos do art. 3º, inc. II, do Código de Ética da USP, defiro o uso da Sala, desde que todos os candidatos à Prefeitura Municipal possam comparecer.
- (C) Nos termos do art. 3º, inc. II, do Código de Ética da USP, defiro o uso da Sala, desde que não sejam convidados os candidatos à Prefeitura Municipal de extrema direita, nem os de extrema esquerda, pois seus posicionamentos conflitam com os valores universitários.
- (D) Nos termos do art. 3º, inc. II, do Código de Ética da USP, defiro o uso da Sala, desde que sejam convidados apenas os candidatos à Prefeitura Municipal que são convidados para os debates televisivos, consoante as regras fixadas pela justiça eleitoral.
- (E) Nos termos do art. 3º, inc. II, do Código de Ética da USP, indefiro o uso da Sala, pois o tema não interessa à comunidade universitária.

## 56



Fonte: Folha de São Paulo

Com base na charge apresentada e em seus conhecimentos, assinale a alternativa correta.

- (A) A charge faz crítica a uma série de ocorrências de cancelamentos unilaterais de planos de saúde não lucrativos, comparando-as a uma sentença de morte.
- (B) O autor da charge faz um elogio à rapidez com que os planos de saúde têm adaptado suas ofertas às demandas dos clientes, oferecendo novos serviços constantemente.
- (C) O chargista foca sua crítica nas recentes denúncias de que, a despeito dos esforços dos planos de saúde em melhorar seus serviços, os corretores de seguro têm oferecido serviços defasados.
- (D) Ao aliar seguro-saúde e seguro-funerário, o chargista torna irrefutável que os cancelamentos unilaterais afetam apenas a população mais idosa.
- (E) A charge demonstra a preocupação das seguradoras de planos de saúde e de seus funcionários com o bem-estar de seus clientes.



57

No Epílogo de *Pacto da Branquitude*, Cida Bento afirma que “ao inserir o tema da equidade no interior das organizações públicas ou privadas, sempre encontramos lideranças que já vinham sentindo um mal-estar por trabalhar em ‘bolhas brancas’ numa sociedade marcada pela diversidade cultural, religiosa, de gêneros, raças, etnias. E querem mudanças. Mas essas instituições têm também chefias que querem a permanência de um sistema que as beneficia, bem como a seus iguais. A tensão é sempre instalada, e o debate, bem como o esforço para a definição de programas de equidade e de ações afirmativas com metas a serem alcançadas, vai acontecendo.”

Com base na leitura do texto, é possível afirmar que

- (A) as lideranças incomodadas com a existência das “bolhas brancas” querem, no fundo, manter seus privilégios e procuram dificultar o atingimento das metas impostas.
- (B) a “diversidade cultural, religiosa, de gêneros, raças, etnias” existente nas organizações pode ser minorada pelo estabelecimento de metas estratégicas que reconheçam e fomentem essa diversidade.
- (C) as chefias que pretendem “a permanência de um sistema que as beneficia, bem como a seus iguais” são aquelas que ascenderam a suas atuais funções, beneficiadas pelas metas de inclusão.
- (D) “ações afirmativas com metas a serem alcançadas” se referem a programas tendentes ao atingimento de certos objetivos, sem que haja a necessidade de fixação de cotas.
- (E) a tensão a que a autora se refere é estabelecida exclusivamente entre membros de grupos minoritários e membros da chamada “bolha branca”.

58

No capítulo “Cartografias para depois do fim”, de *Futuro Ancestral*, Ailton Krenak afirma que “Os antigos diziam que quando a gente botava um mastro no chão para fazer nossos ritos, ele marcava o centro do mundo. É mágico que o centro possa estar em tantos lugares”.

O trecho remete à frase do antigo Reitor da USP, Miguel Reale, segundo a qual “No universo da cultura, o centro está em toda parte”. A frase de Miguel Reale está grafada

- (A) no brasão da Universidade.
- (B) na sede da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, em Piracicaba.
- (C) na entrada do Museu Paulista, no Ipiranga.
- (D) no salão principal do Museu do Café, em Ribeirão Preto.
- (E) no entorno da Torre do Relógio, no campus Butantã.

59



Fonte: Folha de São Paulo

A recente alta no preço do arroz, ocorrida no primeiro semestre de 2024, está relacionada

- (A) ao período de estiagem no sudeste asiático, que impediu a importação do produto.
- (B) à diminuição da oferta, decorrente da seca na região centro-oeste, considerada o celeiro brasileiro.
- (C) à diminuição da oferta, decorrente das inundações no principal estado produtor brasileiro.
- (D) às inundações no sul do continente americano, que tornaram o solo mais adequado à cultura do arroz.
- (E) ao aumento da procura, como consequência da fome no país e ao alto valor nutricional do produto, especialmente em vitaminas C e D.

60

No capítulo “Fantasmas Digitais”, de *No enxame*, Byung Chul-Han afirma que “A comunicação digital toma não apenas forma espectral, mas também viral.”

Com base na leitura do texto, é possível afirmar que espectral e viral se referem, respectivamente, à

- (A) virtualidade da comunicação entre os sujeitos e à distância que a eles se impõe.
- (B) forma depressiva pela qual as pessoas se comunicam e às doenças de cunho psíquico desencadeadas por esse processo.
- (C) forma violenta da comunicação moderna e às mazelas de natureza patológica que assolam o mundo contemporâneo.
- (D) virtualidade da comunicação entre os sujeitos e às doenças de cunho psíquico desencadeadas por esse processo.
- (E) não presencialidade entre quem se comunica e à velocidade de disseminação da mensagem.



### QUESTÃO DISSERTATIVA

O ensino da língua inglesa na Educação Básica tem se tornado um problema para muitas escolas, pois nem sempre as expectativas com a disciplina são atendidas ou sequer adequadamente dimensionadas. Leitura, escrita, conhecimentos linguísticos, oralidade, dimensão intercultural – são vários os eixos a serem trabalhados e numerosas as perspectivas metodológicas. Diante desse cenário, escolas têm buscado soluções diferentes para um problema que parece ser específico dessa disciplina.

Considere estas três situações:

A Escola Puer Civitatem desenvolveu seu próprio Centro de Línguas para o ensino de inglês, com uma equipe própria de professores e uma coordenadora específica. De acordo com a diretora, o objetivo é desenvolver a fluência do idioma, por isso, além das aulas regulares, oferece no contraturno cursos complementares mais baratos que as escolas tradicionais de inglês, o que melhora, segundo ela, o envolvimento e as notas dos alunos nas aulas regulares, que fazem parte da grade. A coordenadora entende que o ensino de um idioma requer estratégias diferentes das demais disciplinas, razão pela qual sua equipe trabalha com uma metodologia própria, diferente das diretrizes que conduzem as demais disciplinas do projeto pedagógico da escola.

O Colégio Omnes Potentes decidiu terceirizar o ensino de inglês, contratando a *Hot Raindrops School* para ministrar as aulas da disciplina, tanto para o currículo regular quanto para os cursos extras. Os alunos do colégio têm aula com os mesmos profissionais que lecionam na escola de idiomas, utilizando a mesma metodologia e o mesmo material didático. A diretora do colégio defende a parceria: “Em vez de os alunos irem à escola de idiomas, a escola de idiomas vem até eles”. O foco é a fluência e a ênfase recai sobre a prática da oralidade, com utilização de recursos audiovisuais.

A Escola Imperium Populi optou por um trabalho transdisciplinar para que o ensino da língua inglesa venha acompanhado de contextualizações históricas, geográficas e culturais, interligando as dimensões pedagógicas e políticas. Compreendido como língua franca, o foco passa a ser sua função social, tendo em vista um mundo cada vez mais globalizado e plural. A diretora explica que um dos projetos da escola se chama justamente “Práticas Sociais do Mundo Digital” e tem como objetivo integrar a linguagem verbal, visual, corporal e audiovisual, estimulando usos variados do idioma, a partir da circulação de bens culturais diversos.

**Considerando estes três cenários, disserte sobre a(s) alternativa(s) que avalia ser a(s) mais adequada(s) e/ou inadequada(s) para a situação atual do ensino de inglês na Educação Básica, tendo em vista aspectos didático-pedagógicos, os objetivos da educação como definidos na legislação brasileira, a equidade educacional e a dimensão sociocultural plural que caracteriza o país. Utilize, para sua argumentação, ao menos uma das referências dispostas a seguir:**

“Estamos rodeados, hoje em dia, por inúmeros discursos que repetem constantemente o mito da onipresença do inglês como língua global que conecta o mundo. A LI é vista como um ente natural, presente entre nós de forma espontânea, como parte integrante do espaço geográfico. Essa naturalização da LI faz emergir e reforça um discurso e uma ideologia do contato inevitável e da aprendizagem por osmose, como se a mera exposição ao idioma fosse suficiente para sua aquisição ou, ainda, como se estar exposto fosse igual a tomar parte.”

PEREIRA, P. G. Reflexões Críticas sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês como Fator de Inclusão ou Exclusão Social. *Revista Belt*, v. 6(1), 2015.

“Por um lado, se levada ao extremo, a hegemonia da língua inglesa pode sustentar pesquisas e discursos ligados à discriminação linguística, ao imperialismo cultural e à colonização pós-moderna. Por outro lado, se levado em consideração o contexto histórico mais abrangente, a hegemonia do inglês pode sustentar pesquisas e discursos ligados à transformação da “Língua Inglesa” em “línguas inglesas” ou ao estabelecimento do inglês como “língua internacional”. [...] uma língua atinge o *status* de língua internacional quando tem um “papel especial” reconhecido em todos os países. Esse “papel especial” significa que, devido ao grande número de falantes, essa língua passou a servir como um meio mais amplo de comunicação não apenas entre indivíduos de um mesmo país, mas, também, entre indivíduos de diferentes países.”

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. Ensino de Língua Inglesa. Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

“A educação que se pretende relevante precisa valorizar e legitimar as multisssemioses ou multimodalidades presentes em práticas de letramentos não escolares desenvolvidas por crianças e adolescentes em espaços outros que não o escolar. Legitimar essas multisssemioses no espaço escolar é premissa fundamental para uma educação linguística que melhor responda às demandas contemporâneas, como pré-condição para a formação de sujeitos multi/transletrados que sejam capazes de manipular os diversos modos semióticos, fazendo uso pleno das novas estéticas emergentes concomitantemente a uma atitude ética e crítica diante desses novos usos da linguagem.”

DUBOC, A. P. M. Avaliação da Aprendizagem de Línguas e os Multiletramentos. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 26, n. 63, 2015.

#### Instruções:

- As respostas deverão ser redigidas de acordo com a norma padrão da língua portuguesa.
- Escreva com letra legível e **não ultrapasse o espaço de 20 linhas da folha de respostas.**
- Receberão nota zero textos que desrespeitem os direitos humanos e textos que permitirem, por qualquer modo, a identificação do candidato(a).



RASCUNHO  
NÃO SERÁ  
CONSIDERADO NA  
CORREÇÃO



**DRH Agosto 2024**  
1ª Fase – Objetiva e Dissertativa

0/0

1

1/100

