

# PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO 1

# INGLÊS

12/01/2014

PROVAS	QUESTÕES
LÍNGUA PORTUGUESA	01 a 10
CONHECIMENTOS GERAIS SOBRE EDUCAÇÃO	11 a 20
CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS	21 a 50
REDAÇÃO	—

SÓ ABRA ESTE CADERNO QUANDO FOR AUTORIZADO

## LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES

1. Quando for permitido abrir o caderno, verifique se ele está completo ou se apresenta imperfeições gráficas que possam gerar dúvidas. Em seguida, verifique se ele contém 50 questões e a Redação.
2. Cada questão apresenta quatro alternativas de resposta, das quais apenas uma é a correta. Preencha, no cartão-resposta, a letra correspondente à resposta julgada correta.
3. O cartão-resposta é personalizado e não será substituído em caso de erro durante o seu preenchimento. Ao recebê-lo, verifique se seus dados estão impressos corretamente; se for constatado algum erro, notifique ao aplicador de prova.
4. As provas terão a duração de **cinco horas**, já incluídas nesse tempo a marcação do cartão-resposta, a transcrição da folha de resposta e a coleta da impressão digital.
5. Você só poderá retirar-se do prédio após terem decorridas **duas horas de prova**. O caderno de questões só poderá ser levado depois de decorridas **três horas e trinta minutos** de prova.
6. **AO TERMINAR, DEVOLVA O CARTÃO-RESPOSTA E A FOLHA DE RESPOSTA AO APLICADOR DE PROVA.**

Leia o Texto 1 para responder às questões **01** e **02**.

### Texto 1

#### Lenda da lara

A lara é uma lenda do folclore brasileiro. Ela é uma linda sereia que vive no rio Amazonas, sua pele é morena, possui cabelos longos, negros e olhos castanhos. A lara costuma tomar banho nos rios e cantar uma melodia irresistível. Desta forma, os homens que a veem não conseguem resistir aos seus desejos e pulam dentro do rio. Ela tem o poder de cegar quem a admira e levar para o fundo do rio qualquer homem com quem ela desejar se casar. Os índios acreditam tanto no poder da lara que evitam passar perto dos lagos ao entardecer.

Segundo a lenda, lara era uma índia guerreira, que recebia muitos elogios do seu pai que era pajé. Os irmãos de lara tinham muita inveja dela e resolveram matá-la à noite enquanto ela dormia. Lara, que possuía um ouvido bastante aguçado, escutou o que eles tramavam e os matou. Com medo da reação de seu pai, lara fugiu. Seu pai, o pajé, realizou uma busca implacável e conseguiu encontrá-la. Como punição pelas mortes de seus irmãos a jogou no encontro entre os rios Negro e Solimões. Alguns peixes levaram a moça até a superfície e a transformaram em uma linda sereia.

Disponível em: <<http://lenda-e-lendas.blogspot.com.br/2012/08/lenda-da-lara.html>>. Acesso em: 30 out. 2013.

### — QUESTÃO 01 —

A regra cultural expressa pela narrativa é sintetizada no provérbio

- (A) “Olho por olho, dente por dente”.
- (B) “Devagar se vai ao longe”.
- (C) “Quem tem boca vai a Roma”.
- (D) “Casa de ferreiro, espeto de pau”.

### — QUESTÃO 02 —

Do parágrafo 1 para o parágrafo 2, há uma mudança no tempo verbal justificada pela

- (A) caracterização da protagonista.
- (B) retomada do relato suspenso.
- (C) evocação de lembranças passadas.
- (D) contextualização histórica dos fatos.

Leia o Texto 2 para responder às questões **03** e **04**.

### Texto 2

#### Corcunda, caolho, manco

— Por que você me salvou?

Ele a observou com ansiedade, tentando adivinhar o que ela dizia. Ela repetiu a pergunta, mas ele lançou-lhe um olhar profundamente triste e fugiu, deixando-a atônita. Após alguns momentos, o corcunda retornou, trazendo um pacote que atirou a seus pés. Eram roupas que mulheres caridosas haviam deixado nos degraus da igreja. Ela pôs rapidamente um vestido e um xale brancos: um hábito de noviça da Casa de Misericórdia. Mal acabara de se vestir, Quasímodo retornou, carregando um colchão sob um braço e um cesto sob o outro, onde havia uma garrafa, um pedaço de pão e alguns alimentos.

— Coma — ele disse, completando, ao estender o colchão pelo chão.

— Durma.

Era sua própria refeição e sua própria cama. A cigana levantou os olhos em sua direção para agradecer-lhe, mas não disse uma palavra: o pobre homem era realmente horrível. Então, ela abaixou a cabeça, tremendo de pavor.

HUGO, Victor. *O corcunda de Notre-Dame*. Capítulo 11. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Literatura>>. Acesso em: 28 out. 2013.

### — QUESTÃO 03 —

Os referentes dos pronomes “Ele”, “ela”, “o”, “a”, nas três primeiras linhas do texto, somente são identificados nos enunciados seguintes, constituindo

- (A) uma estratégia persuasiva elocutiva.
- (B) um mecanismo de textualidade remissiva.
- (C) um desenvolvimento temático gradativo.
- (D) uma progressão textual catafórica.

### — QUESTÃO 04 —

No desfecho do fragmento citado, está evidenciado que o corcunda entregou à cigana todo o pouco que tinha na vida. Apesar disso, a avaliação final é que “o pobre homem era realmente horrível”, representando o conflito entre

- (A) o divino e o diabólico.
- (B) o infantil e o adulto.
- (C) o ser material e o ser imaterial.
- (D) o belo feminino e o rude masculino.

## — QUESTÃO 05 —

**Texto 3**

Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adoptar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no introito, mas no cabo: diferença radical entre este livro e o Pentateuco.

MACHADO DE ASSIS. Joaquim Maria. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Capítulo 1, p. 2. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/pdf>>. Acesso em: 28 out. 2013.

O autor do fragmento justifica sua decisão de começar a narrativa pelo fim da história, usando como estratégia de convencimento, principalmente,

- (A) o efeito de humor dos enunciados.
- (B) o jogo com a disposição dos termos nas orações.
- (C) a comparação com outro escritor.
- (D) a intertextualidade com o discurso religioso.

Leia o Texto 4 para responder às questões 06 e 07.

**Texto 4****O monstro embaixo da cama**

Duvidei dos seus poderes e da sua existência, estendi a mão trêmula e sentenciei:

– Se existe mesmo, pegará minha mão.

Senti o calor e o toque mais quente que alguém com seis anos é capaz de imaginar.

MELLO, Ana. Disponível em: <[www.miniconto.com.br](http://www.miniconto.com.br)>. Acesso em: 5 nov. 2013.

## — QUESTÃO 06 —

O texto é um miniconto. Uma característica discursivo-estrutural relevante para cumprir os propósitos desse gênero é:

- (A) a predominância de itens lexicais, com alta carga semântica, o que favorece mais conteúdo em menos material linguístico.
- (B) a recorrência de pronomes possessivos para indicar os referentes protagonistas da minitrama.
- (C) o uso de discurso direto como recurso para atribuir voz ao narrador, que é portador de onisciência.
- (D) o uso do pretérito perfeito, com o objetivo de relatar as ações passadas, o que indica um momento anterior à enunciação.

## — QUESTÃO 07 —

O grupo de palavras que concorre diretamente para a construção do mundo de possibilidades no qual os fatos são construídos no texto “O monstro embaixo da cama” é:

- (A) poderes, minha, mão.
- (B) duvidei, se, é capaz, imaginar.
- (C) calor, alguém, seis, anos.
- (D) cama, toque, monstro.

## — QUESTÃO 08 —



Disponível em: <[www.cine10.com.br](http://www.cine10.com.br)>. Acesso em: 3 nov. 2013.

Além da significação mais básica da palavra “monstro”, as informações verbais e não verbais do cartaz relacionam essa palavra

- (A) às ações reconhecidamente desumanas.
- (B) às pessoas controladoras.
- (C) à alta capacidade intelectual.
- (D) à grave deformação física.

Leia o Texto 6 para responder às questões 09 e 10.

**Texto 6****Por uma vida menos plástica?**

Desde os anos 1970, as sacolinhas cumprem duas funções essenciais na rotina dos brasileiros. Servem para carregar as compras do supermercado e embalar o lixo doméstico. O problema, alertam os ambientalistas, surge na hora do descarte do produto. Essas mesmas sacolas plásticas, por descuido ou desleixo, entopem bueiros, causando alagamentos nas cidades. Seu longo ciclo de vida (demoram mais de 100 anos para se degradarem) faz ainda com que abarroteem aterros sanitários, onde correspondem a até 10% do lixo. Carregadas para rios e mares, as sacolinhas poluem o ecossistema e matam por asfixia ou indigestão animais marinhos, como peixes, aves e tartarugas. O fato é que a natureza simplesmente não conseguiu, até agora, encontrar um meio de digerir com eficiência esses "monstros" de polietileno. A solução, então, seria a sociedade livrar-se deste incômodo. Mas como? Algumas prefeituras e governos de Estados brasileiros tentaram criar leis que proibissem o fornecimento de sacolinhas em supermercados. Representantes da indústria de plástico recorreram à Justiça, que, por sua vez, considerou os projetos de lei inconstitucionais.

Disponível em: <[www.educacao.uol.com.br](http://www.educacao.uol.com.br)>. Acesso em: 4 nov. 2013.

**— QUESTÃO 09 —**

Segundo o projeto argumentativo do texto, que fatos levam as sacolinhas a serem chamadas de "monstros de polietileno"?

- (A) A capacidade de carregar itens pesados e de armazenar lixo doméstico.
- (B) A dificuldade de descarte e serem altamente poluentes.
- (C) A inconstitucionalidade das leis ambientais e a insistência do seu uso pela sociedade.
- (D) A impossibilidade de substituição das sacolas e a falta de cumprimento das leis.

**— QUESTÃO 10 —**

A macroestrutura do projeto argumentativo do texto sobre o uso das sacolinhas plásticas é resumida por:

- (A) benefícios – malefícios – solução radical.
- (B) causa – consequência – retorno às causas.
- (C) enumeração – adição – associação.
- (D) fatos – suposição – desdobramentos das suposições.

**— RASCUNHO —**

**— QUESTÃO 11 —**

Leia o texto a seguir.

Praticamente consenso nos documentos e pesquisas estudados é a dificuldade de se atrair bons estudantes para a docência com o pagamento de baixos salários e carreiras com poucas possibilidades de progressão [...] autores têm ressaltado que melhores salários poderiam atrair profissionais com melhor qualificação para a profissão docente.

BARBOSA, Andreza. As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil. *Anais da 35ª ANPED*, GT 05, 2012. (Adaptado).

A respeito da realidade docente brasileira compreende-se que

- (A) baixos salários têm contribuído para o desinteresse dos estudantes na carreira docente.
- (B) salários altos garantiriam qualificação de excelência para a profissão docente.
- (C) professores bem remunerados são garantia de que os cursos de licenciatura seriam os mais procurados pelos estudantes.
- (D) pesquisas e documentos carecem de consenso quanto à relação entre o salário docente e a baixa procura pela profissão.

**— QUESTÃO 12 —**

De acordo com a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação básica, obrigatória e gratuita, inclui o

- (A) ensino informal.
- (B) ensino profissionalizante.
- (C) ensino fundamental.
- (D) ensino superior.

**— QUESTÃO 13 —**

De acordo com o Artigo 1º da LDB, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Tal documento disciplina a

- (A) educação que se desenvolve em todos os ambientes educativos.
- (B) educação escolar, que se desenvolve em instituições próprias.
- (C) educação formal e informal, que se desenvolvem em diferentes instituições.
- (D) educação técnica e profissional, que se desenvolvem nas escolas.

**— QUESTÃO 14 —**

No tocante à organização da educação básica brasileira descrita pela Lei de Diretrizes e Bases, cabe aos estados e municípios, respectivamente, assegurar

- (A) o ensino profissionalizante e oferecer, com prioridade, a educação formal; oferecer o ensino superior.
- (B) o ensino técnico e tecnológico; oferecer com prioridade a educação informal.
- (C) a oferta da educação básica; oferecer o ensino compensatório.
- (D) o ensino fundamental e, com prioridade, o ensino médio; a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental.

**— QUESTÃO 15 —**

Leia o texto a seguir.

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam.

CNE/CEB nº 7/2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

De acordo com o excerto, o direito à educação deve ser analisado

- (A) isoladamente, considerando que o processo educativo tem um tempo e lugar específicos.
- (B) com base nas relações sociais que se estabelecem no espaço da escola.
- (C) dentro de um conjunto de práticas e direitos que culminam em um processo de inclusão social.
- (D) como decorrência de um processo histórico de lutas dos movimentos sociais.

**— QUESTÃO 16 —**

De acordo com Paulo Freire (2000), o preparo científico do professor deve coincidir com sua retidão ética. Isso significa que

- (A) a formação científica e a postura ética são exigências à prática docente.
- (B) a formação científica do professor é o elemento fundante para a sua atuação.
- (C) a formação científica e a postura ética seguem princípios antagônicos na formação para a docência.
- (D) a formação científica refere-se aos conhecimentos didáticos da relação professor-aluno.

**— QUESTÃO 17 —**

Leia o trecho a seguir.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

No excerto, Paulo Freire refere-se a um modelo de educação do tipo

- (A) tradicional.
- (B) transmissiva.
- (C) bancária.
- (D) libertadora.

**— QUESTÃO 18 —**

Em geral, os saberes da docência dividem-se entre os conhecimentos específicos das diversas áreas de conhecimento e os saberes pedagógicos. Para Franco (2008), os saberes pedagógicos se fundamentam

- (A) nas práticas sociais historicamente construídas.
- (B) nos objetivos das teorias técnico-científicas.
- (C) nas diretrizes da racionalidade técnica.
- (D) nos princípios da administração gerencial.

**— QUESTÃO 19 —**

A avaliação da aprendizagem escolar pode ser realizada em várias dimensões, de acordo com os objetivos definidos pelo professor. No caso de uma avaliação formativa, o objetivo é:

- (A) classificar os estudantes de acordo com seu rendimento escolar, atribuindo-lhes uma nota eliminatória.
- (B) identificar as dificuldades que os alunos estão enfrentando na aprendizagem para, com base em informações, organizar novas formas de ensinar.
- (C) selecionar os alunos que são capazes de demonstrar domínio dos conhecimentos, atitudes e habilidades apresentados pelo professor.
- (D) oferecer elementos para a organização do sistema de ensino por meio da promoção ou retenção dos estudantes.

**— QUESTÃO 20 —**

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, o currículo é “constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes”. Esta regulamentação também prevê que os currículos devem se organizar em duas partes, sendo uma *base nacional*, comum a todo o país, e uma *parte diversificada*, a ser definida pelos

- (A) secretários municipais e gestores escolares.
- (B) governos estaduais e municipais.
- (C) conselhos escolares e gestores escolares.
- (D) sistemas de ensino e pelas escolas.

**— RASCUNHO —**

Leia o Texto 1 abaixo e responda às questões de 21 a 24.

**Texto 1**

Another important contribution with regard to the questioning of the privilege and power given to the native speaker has made it clear that English is not the private property of one nation or one group of speakers. Gone are the days (I hope!) where there are those “who would claim copyright to **communicative competence** and mock others who are generally viewed as mere deviant performers” (Singh, 1998, p. 15). For Brutt-Griffler (1998, p.381), English has not only spread but changed to become an international language. The use of the participle *changed* points to the different varieties (as we observed above). English is not the private property of Canadians or Nigerians. All those who use the language are in fact “owners” of the language. Gone are the days when a small group of speakers in a specific part of what is now called the British Isles could consider English as their private property.

[...]

The case is that the hegemonic varieties, that is British and American English, and to a lesser extent Canadian and Australian Englishes, are no longer viewed by many users of other varieties in the world as *the* standard(s) that fix norms for the entire world. Indeed Uncle Sam’s English as well as the Queen’s variety are being questioned today as the sole models in teaching and learning. This is indeed a healthy sign.

[...]

SCHMITZ, J. The native speaker and nonnative speaker debate: what are the issues and what are the outcomes? *Calidoscópico*, v. 11, n. 2, p. 135-152, 2013. p. 146-147. (Adapted).

**— QUESTÃO 21 —**

According to Text 1, the English language belongs to the

- (A) hegemonic varieties.
- (B) native speaker.
- (C) English native speaker.
- (D) user of English.

**— QUESTÃO 22 —**

“Communicative competence”, written in bold letters in the text, refers to the ability to

- (A) put grammar rules into practice.
- (B) know how to use a language appropriately.
- (C) dominate the L2 pronunciation.
- (D) speak like a native speaker.

**— QUESTÃO 23 —**

According to Text 1, English has changed over the years and therefore

- (A) the hegemonic varieties fail to fix the norms for the world.
- (B) the English used in the USA is the principal standard of the world.
- (C) the Queen’s English is losing ground to Uncle Sam’s English.
- (D) the Australian and Canadian English have become standards.

**— QUESTÃO 24 —**

In relation to the linguistic elements in Text 1,

- (A) “indeed” can be replaced by “therefore”.
- (B) the subject of “are no longer viewed” is the agent of the action.
- (C) “could consider” can be substituted by “were able to consider”.
- (D) “as well as” compares two elements.

**— QUESTÃO 25 —**

According to Celani (2006, p. 29), the three concepts – “necessity, clients, service”

- (A) are an accurate description of the teacher-student relation.
- (B) apply to all professions that deal daily with human beings.
- (C) fail to consider the elements involved in the teacher-student relation.
- (D) show a “knowledge-in-action” outlook on the teaching profession.

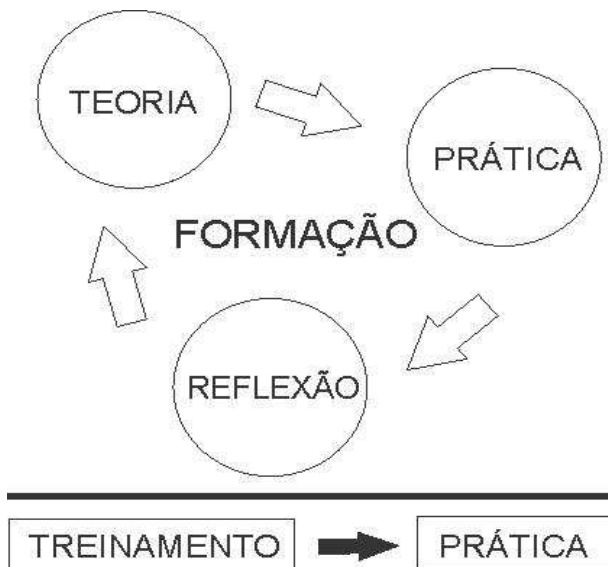
**— QUESTÃO 26 —**

For Celani (2006), a teacher acquires the fundamentals of the profession in university, but when s/he enters the classroom the teacher starts building on this base, moving from the present into the future, by means of the habit of constant questioning and by working collaboratively, amongst other aspects. This teacher as delineated by Celani (2006) can be described as someone who

- (A) uses teacher proof material.
- (B) shows technical awareness.
- (C) is official and recognized.
- (D) is critical and reflexive.

**— QUESTÃO 27**

Leia o esquema a seguir.

**Esquema 1**

Esquema 1. Diferença entre formação e treinamento.

LEFFA, V. *O professor de línguas estrangeiras*. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 356.

Formation is represented by a circle since it

- (A) fails to have a return path.
- (B) applies techniques in the classroom.
- (C) prepares to put a task into practice.
- (D) involves the fusion of knowledge.

**— QUESTÃO 28**

Segundo Leffa (2012, p. 399), “O ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, com base no saber, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível ao seu contexto”. Essa concepção do ensino de línguas resume-se como o domínio do

- (A) método e a submissão do professor.
- (B) pós-método e a insurreição do professor.
- (C) ensino bancário e o professor presente.
- (D) ensino comunicativo e o professor invisível.

**— QUESTÃO 29**

Segundo Leffa (2012, p. 405), “Para o professor, a perda gradual de sua visibilidade, descendo do estrado e sumindo pelas margens, não significa perda de poder”, já que

- (A) somos vigiados e punidos pelo que deixamos de ver.
- (B) continuamos com a visão bancária da educação.
- (C) objetivamos oferecer uma aprendizagem mais visível.
- (D) buscamos o método certo de aplicação universal.

**— QUESTÃO 30**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, no art. 26, § 5º, (STEVENS; CUNHA, 2003, p. 61), assegura “obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna”, que será escolhida

- (A) pela comunidade escolar.
- (B) pelas secretarias de educação.
- (C) pelos quadros docentes das escolas.
- (D) pelo Ministério de Educação e Cultura.

**— RASCUNHO**



**— QUESTÃO 31**

Leia o texto a seguir.

**Texto 2**

ASSIS-PETERSON; COX. Standard English and World English: entre o siso e o riso. *Calidoscópio*, v. 11, n. 2, p. 160.

The cartoon is part of the discussion by Assis-Peterson and Cox (2013) and is presented to illustrate a use of World English, specifically of “Portenglish”. According to the authors, World English and the urban have reached to the ends of the Earth through the information highway. They state that this signifies that most people have at least the capacity to recognize English in their language repertoire and that World English is a fact of post-modern life. For the authors, this means that the English teacher nowadays should consider how to

- (A) correct “Portenglish” immediately to show how deviant it is.
- (B) teach standard English through the use of authentic texts.
- (C) give classes using British or American English as standards.
- (D) deal creatively with the frictions between World and standard English.

Leia o Texto 3 para responder às questões 32 e 33.

**Texto 3**

Because learning a second language implies some degree of learning a second culture, it is important to understand what we mean by the process of culture learning. Robinson-Stuart and Nocon (1996) synthesized some of the perspectives on culture learning that we have seen in recent decades. They observed that the notion that culture learning is a ‘magic carpet ride to another culture’, achieved as an automatic byproduct of language instruction, is a misconception. Many students in foreign language classrooms learn the language with little or no sense of the depth of cultural norms and patterns of the people who speak the language. Another perspective was the notion that a foreign language curriculum could present culture as ‘a list of facts to be cognitively consumed’ (p. 434) by the student, devoid of any significant interaction with the culture. Casting those perspectives aside as ineffective and misconceived, Robinson-Stuart and Nocon suggested that language learners undergo culture learning as a ‘process, that is, as a way of perceiving, interpreting, feeling, being in the world...and relating to where one is and who one meets’ (p. 432). Culture learning is a process of creating shared meaning between cultural representatives. It is experiential, a process that continues over years of language learning, and penetrates deeply into one’s patterns of thinking, feeling, and acting.  
[...]

BROWN, H.D. *Principles of language learning and teaching*. Harlow: Longman, 1980. p. 182.

**— QUESTÃO 32**

According to Text 3, culture learning

- (A) is realized through a list of cultural facts, events, and dates.
- (B) takes place over time and through cultural experience.
- (C) occurs in most language classes in a spontaneous manner.
- (D) needs to occur in a curriculum based on cognitive knowledge.

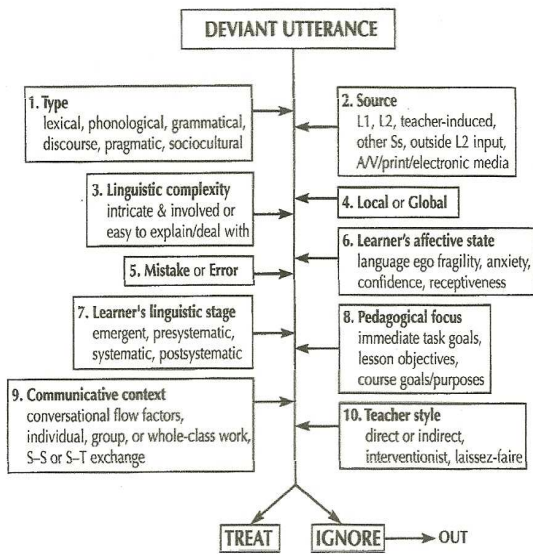
**— QUESTÃO 33**

The verb “cast aside” in the phrase “casting those perspectives aside” means

- (A) maintain.
- (B) restrain.
- (C) discard.
- (D) defend.

Leia o esquema a seguir para responder às questões 34 e 35.

### Esquema 2



Esquema 2. A model for classroom treatment of speech errors.

BROWN, H.D. *Principles of language learning and teaching*. Harlow: Longman, 1980. p. 240.

### — QUESTÃO 34 —

In order for a teacher to know how to correct a student's speech errors, the teacher should distinguish an error from a mistake. An error

- (A) reflects a gap in the student's knowledge.
- (B) is a lapse in the student's performance.
- (C) results in the student's self-correction.
- (D) shows ordered ungrammaticalities.

### — QUESTÃO 35 —

A laissez-faire style teacher when noticing speech errors would probably correct the error

- (A) directly.
- (B) immediately.
- (C) authoritatively.
- (D) unintrusively.

Read Text 4 to answer questions 36 and 37.

### Texto 4

Em vez de ênfase na memorização do léxico e de regras sintáticas descontextualizadas, temos um diálogo situacional, que sugere ênfase no cotidiano; em vez da dedução, indo da regra para o exemplo, temos a indução, sugerida pelo uso do diálogo, que parte do exemplo para depois levar para a regra; em vez do texto literário, com exercícios de tradução, temos um texto que tenta caracterizar o dia a dia das pessoas, com mais probabilidade de ser recitado e dramatizado do que copiado e traduzido.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista Estudos da Linguagem*. v. 20, n. 2, p. 389-411, Belo Horizonte: jul.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.relin.letras.ufmg.br/revista/volume.php>>. Acesso em: 28 out. 2013.

### — QUESTÃO 36 —

The two opposing language teaching methods described by Leffa (2012) are the Grammar Translation Method and the

- (A) Direct Method.
- (B) Audio-Lingual Method.
- (C) Community Language Learning.
- (D) Communicative Approach.

### — RASCUNHO —

**— QUESTÃO 37 —**

Os diálogos a seguir são adaptados de Bilbrough (2007). Qual deles exemplifica um diálogo do tipo situacional (LEFFA, 2012), que sugere ênfase no cotidiano?

- (A) Liz: ... Oh, yes, my husband's wonderful!  
 Claire: Really? Is he?  
 Liz: Yes, he's big, strong and handsome!  
 Claire: Well, my husband isn't very big, or very strong... but he's very intelligent.  
 Liz: Intelligent?  
 Claire: Yes, he can speak six languages.  
 Liz: Can he? Which languages can he speak?  
 Claire: He can speak French, Spanish, Italian, German, Arabic and Japanese.  
 Liz: Oh!... My husband's very athletic.  
 Claire: Athletic?  
 Liz: Yes, he can swim, ski, play football, cricket and rugby...  
 Claire: Can he cook?  
 Liz: Pardon?  
 Claire: Can your husband cook? My husband can't play sports... but he's an excellent cook.  
 Liz: Is he?  
 Claire: Yes, and he can sew, and iron... he's a very good husband.  
 Liz: Really? Is he English?
- (B) Jane: Nice to meet you.  
 David: Nice to meet you too.  
 Jane: How are you?  
 David: Fine, thanks.  
 Jane: Do you want some coffee?  
 David: Yes, please.  
 Jane: What's your first name?  
 David: It's David.  
 Jane: How do you spell your surname?  
 David: B-E-C-K-H-A-M.  
 Jane: What's your job?  
 David: I'm a footballer.  
 Jane: Where do you live?  
 David: In Madrid.  
 Jane: Are you married?  
 David: Yes, I am. My wife's name is Victoria.  
 Jane: What's your wife's job?  
 David: She's a singer.  
 Jane: Do you have any children?  
 David: Yes, I have three. Brooklyn, Romeo and Cruz.
- (C) Jack: Do you fancy going to the cinema tonight?  
 Sally: Tonight?  
 Jack: If you're not doing anything else.  
 Sally: No, I'm not doing anything else.  
 Jack: Shall we go then?  
 Sally: Yeah, alright. If you like.
- (D) Peggy: What did you do last night?  
 Jim: I went to a restaurant.  
 Peggy: Who with?  
 Jim: Britney Spears.  
 Peggy: What did you eat?  
 Jim: We had fish and chips.

**— QUESTÃO 38 —**

Learning strategies are the particular approaches or techniques used by a learner when attempting to learn an L2 or a foreign language (ELLIS, 1997). Among the several language learning strategies which have been identified, the one that is correctly associated to the example given below is

- (A) having done very well on a language test, reward yourself with a special treat you are hoping for. (cognitive strategy).
- (B) when you can't find the word to say in the new language, ask for help from somebody else (memory strategy).
- (C) try to figure out the reason for doing a certain language activity, so that you can prepare yourself better (metacognitive strategy).
- (D) in reading the new language, look for markers in the text (headings, subheadings, topic sentences) to give you clues about the meaning (social strategy).

Read Text 5 to answer questions from 39 to 41.

**Texto 5**

In a few days (as I write this) I will be going to a large English teacher's conference in the USA which has the title 'Tides of change'. A couple of weeks after that it's Poland and a weekend called 'New challenges for language teaching and learning in the changing world'; and then there's a 'changes' conference somewhere else, and then it's off to another country for a conference on ... changes and how to deal with them! And as the year goes on – and who knows, through into the next year and the years after that – there will continue to be meetings, seminars and articles about how to deal with the pace of newness and innovation in a world where increasingly sophisticated technology is only one manifestation of the way things just keep on moving and developing.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. 4<sup>th</sup> Edition. Essex: Pearson Education Limited. 2007. p. 10.

**— QUESTÃO 39 —**

De acordo com o texto, infere-se que

- (A) o autor acabou de participar de uma conferência para professores de inglês nos Estados Unidos e, em seguida, irá participar de outra na Polônia.
- (B) as conferências possuem um tema comum que é sobre como lidar com as mudanças advindas das inovações de um mundo em constante desenvolvimento.
- (C) o autor irá divulgar, durante as conferências, um artigo que escreveu para professores de línguas sobre recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados.
- (D) a conferência da Polônia terá a duração de uma semana, pois tratará tanto do ensino quanto da aprendizagem de línguas estrangeiras.

**— QUESTÃO 40 —**

In the sentence *'and then it's off to another country for a conference on ... changes and how to deal with them'*, the expression *'it's off to'* means

- (A) depart.
- (B) escape.
- (C) abandon.
- (D) arrive.

**— QUESTÃO 41 —**

The conference title *'Tides of change'* can be best translated as

- (A) mudanças nas marés.
- (B) variação de marés.
- (C) correntes de ondas.
- (D) ondas de mudanças.

**— QUESTÃO 42 —**

Leia o texto a seguir.

**Texto 6**

Disponível em: <[http://blog.lib.umn.edu/meyer769/psy\\_1001/2012/01/](http://blog.lib.umn.edu/meyer769/psy_1001/2012/01/)>. Acesso em: 26 out. 2013.

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 55-56) abordam as concepções teóricas que têm orientado os processos de ensinar e aprender língua estrangeira. Das visões apresentadas no documento, a que pode ser associada ao texto é a visão

- (A) behaviorista.
- (B) cognitivista.
- (C) sociointeracional.
- (D) sociocultural.

**— QUESTÃO 43 —**

Na retrospectiva histórica feita por Paiva (2008) sobre o uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras, a autora, com base em Bax (2003), apresenta o conceito de "Normalização" e descreve os sete estágios para a integração de artefatos tecnológicos na sala de aula. Com base nessas informações, qual dos seguintes recursos encontra-se no sétimo estágio?

- (A) Computador.
- (B) Tablet.
- (C) Caneta.
- (D) Celular.

**— QUESTÃO 44 —**

Segundo Oliveira (2012), no livro organizado por Figueiredo (2012), a forma de organização instrucional apresentada e caracterizada por ser simples, estruturada e facilmente compreendida por professores iniciantes, proporcionando-lhes facilidade na organização e no gerenciamento da aula, bem como segurança ao ministrá-la, é a

- (A) PPP (Presentation, Practice and Production).
- (B) ESA (Engage, Study and Activate).
- (C) ARC (Authentic Use, Restricted Use and Clarification and Focus).
- (D) TBLT (Task Based Language Teaching).

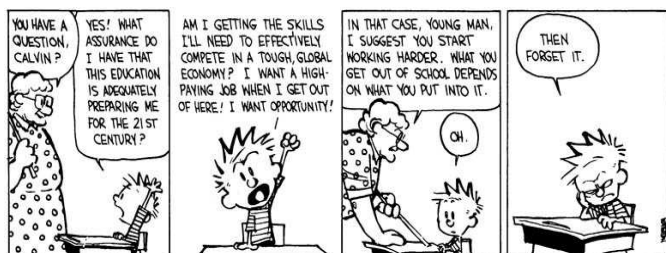
**— QUESTÃO 45 —**

Nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 91-94), na parte das orientações didáticas para o ensino da compreensão escrita, é sugerido que se organize as atividades em fases nomeadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Como exemplo de uma atividade que pertence à etapa de pós-leitura, tem-se:

- (A) asking learners what they know about the topic.
- (B) examining the pictures and captions to learn more about what the text is about.
- (C) guessing word meanings by using contextual clues, word formation clues or cognates.
- (D) creating a timeline of events which occur in the text.

Read Text 7 to answer questions from 46 to 48.

**Texto 7**



Disponível em: <[http://3.bp.blogspot.com/-X8AotmYtok0/TbtNoYY1WYI/AA-AAAAAAMo/dJzSTQqu7Ys/s1600/calvin\\_wormwood.jpg](http://3.bp.blogspot.com/-X8AotmYtok0/TbtNoYY1WYI/AA-AAAAAAMo/dJzSTQqu7Ys/s1600/calvin_wormwood.jpg)>. Acesso em: 28 out. 2013.

**— QUESTÃO 46 —**

According to the comic strip, Calvin is worried about

- (A) how well he is being provided with satisfactory education necessary for him in his future.
- (B) the 21<sup>st</sup> century demands for those learners who want to advance in their studies.
- (C) how the amount of assigned homework prevents him from playing.
- (D) the competition he will face after finishing school in order to have good job opportunities.

**— QUESTÃO 47 —**

A pergunta inicial da professora está em uma linguagem informal. Sua adequação ao padrão formal, normativo da língua inglesa, resulta em:

- (A) Have you have a question, Calvin?
- (B) Do you have a question, Calvin?
- (C) Did you have a question, Calvin?
- (D) Will you have a question, Calvin?

**— QUESTÃO 48 —**

Analisando as linguagens verbal e não verbal do último quadro, conclui-se que Calvin

- (A) irá seguir a sugestão da professora.
- (B) esqueceu o que havia perguntado.
- (C) ficou intrigado com a resposta obtida.
- (D) desconsiderou a recomendação recebida.

**— QUESTÃO 49 —**

Pessoa e Urzêda Freitas (2012), no livro organizado por Figueiredo (2012), tratam do ensino crítico de línguas estrangeiras. Com base em pesquisas e experiências práticas de ministrar aulas utilizando tal enfoque, os autores apontam que um dos grandes desafios para os professores é:

- (A) discutir com os alunos sobre como eles se sentiram com as atividades referentes a temas como prostituição, corpo e preconceito, cultura, sexualidade e preconceito.
- (B) adotar uma postura reflexiva e crítica sobre o ensino crítico, a qual só pode ser alcançada por meio de muita leitura sobre os temas a serem abordados na sala de aula.
- (C) levar os alunos a refletir de forma sistemática sobre a gramática da língua, sua estrutura e seus itens lexicais, bem como os aspectos fonológicos.
- (D) gerenciar o tempo gasto com cada atividade, uma vez que, seguindo as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, as aulas tornam-se longas.

**— QUESTÃO 50 —**

No vidro traseiro de um carro há um adesivo com os seguintes dizeres: "If you can read this, thank an English teacher". Atendendo ao que está sendo pedido no adesivo, a resposta será:

- (A) "Yes, I can."
- (B) "No, I can't."
- (C) "Thanks."
- (D) "You're welcome."



## REDAÇÃO

### Instruções

Você deve desenvolver seu texto em um dos gêneros apresentados nas propostas de redação. O tema é único para as duas propostas. O texto deve ser redigido em prosa. A fuga do tema ou cópia da coletânea anula a redação. A leitura da coletânea é obrigatória. Ao utilizá-la, você não deve copiar trechos ou frases. Quando for necessária, a transcrição deve estar a serviço do seu texto. Independentemente do gênero escolhido, o seu texto **NÃO** deve ser assinado.

Tema:

**Impactos das avaliações externas no trabalho pedagógico dos professores**

### Coletânea

1.



Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/blog/isto-da-certo/categoria/pedagogia/>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

## 2. Avaliações educacionais

Tory Oliveira

Provinha Brasil, Prova Brasil, Saeb, Enem. A trajetória dos alunos das escolas públicas pela Educação Básica é marcada hoje pela participação em uma série de siglas ligadas a avaliações que, em larga escala, foram desenhadas com o objetivo de aferir seus conhecimentos em algumas disciplinas e realizar um diagnóstico da qualidade do ensino oferecido pela instituição ou rede responsável por sua formação. Criadas em meados dos anos 80 e 90 visando melhorar o gerenciamento do sistema educacional brasileiro, os resultados das avaliações hoje extrapolaram os muros da escola e chegaram à opinião pública, estampados nas páginas dos jornais.

No entanto, as siglas que denominam as avaliações educacionais brasileiras escondem polêmicas e discussões sobre seu real efeito dentro das secretarias de educação e das escolas. Especialistas concordam que as avaliações funcionam como um termômetro, uma evidência do que está acontecendo dentro dos sistemas de ensino, mas alertam que as informações trazidas por elas nem sempre chegam às mãos de gestores, diretores e professores e, quando chegam, raramente são incorporadas às práticas pedagógicas. A interpretação e os usos desses resultados pelos governos e pela imprensa, em geral focalizados no desempenho e na posição do ranking de cada escola ou rede, também são motivos de controvérsia.

As avaliações passaram a chamar mais atenção a partir da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007. Calculado com base no desempenho dos estudantes do 5º e do 9º ano, do Ensino Fundamental na Prova Brasil, e nas taxas de aprovação, o Ideb intensificou a visibilidade pública dos resultados obtidos pelas redes e escolas. “Antigamente, a comunidade externa pouco pensava sobre a avaliação da qualidade da educação nacional”, lembra Isabelle Fiorelli, professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL) na área de política e gestão da educação. Em alguns casos, o resultado de uma escola no índice passou a ser encarado como um retrato da qualidade de ensino ofertado pela instituição. Na esteira da intensificação e valorização das avaliações nacionais, muitos estados e municípios passaram a produzir seus sistemas avaliativos. Em São Paulo, alunos dos Ensinos Fundamental e Médio participam do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), desde 1996. Em Minas Gerais, os alunos são avaliados pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave). Já no Rio Grande do Sul, os estudantes são avaliados pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saers). Em meio a tantas avaliações, em qual medida os resultados obtidos vêm sendo aproveitados pelos gestores e professores de modo a contribuir para a revisão e formulação de políticas públicas da educação?

A resposta varia de acordo com cada sistema de ensino ou local. Como a gestão da Educação Básica é descentralizada, os mesmos resultados são aproveitados de maneira distinta por estados e municípios. “Alguns utilizam os resultados de forma economicista e meritocrática enfaticamente, outros estão meio perdidos, e outros avançaram no sentido de utilizá-lo como termômetro na redefinição da política de seu sistema de ensino”, aponta Isabelle.

Apesar da diversidade, a contribuição efetiva das avaliações na busca da qualidade de ensino tem sido, em geral, muito restrita.

Para Adriana Bauer, professora da Faculdade de Educação da USP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, não é possível generalizar os efeitos das avaliações na educação brasileira. “Um sistema de avaliação consolidado, como o de São Paulo, tem mais condições de fazer uso desses resultados, em relação a um com menos tradição”, exemplifica.

Os usos e o entendimento dos resultados de avaliações como a Prova Brasil pela escola esbarra em algumas questões espinhosas, como a pressa em classificar e comparar o desempenho das instituições de ensino.

A entrada das escolas na corrida pelo ranqueamento, de maneira desenfreada e pouco crítica, é uma das razões da dificuldade de apropriação dos resultados das avaliações, aponta Isabelle Fiorelli. “As escolas tomam para si toda a responsabilidade por seu fracasso ou sucesso”, observa ela.

Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/carta-fundamental>>. Acesso em: 11 nov. 2013. (Adaptado).

### 3. A avaliação dos estudantes no início do Ensino Fundamental

Carolina Vilaverde

A avaliação dos estudantes logo no início do Ensino Fundamental é uma ferramenta para que os profissionais da Educação possam intervir e ajudar as crianças a adquirirem as habilidades esperadas. “Os dados têm indicado que as crianças são capazes, desde muito cedo, de aprender a ler e a escrever [...]. É necessário, assim, avaliar mais precocemente a fim de que se possa intervir, também, mais precocemente”, aponta a professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Gladys Rocha.

Segundo ela, os resultados das avaliações devem ser um instrumento na mão dos professores e gestores: “A avaliação pode, efetivamente, converter-se em um instrumento a serviço da escola, dos professores e, sobretudo, da aprendizagem dos alunos”, diz.

Leia abaixo a entrevista que a educadora concedeu a C. Vilaverde.

#### **C. V. - Qual a importância de avaliar a alfabetização das crianças?**

Gladys Rocha - Avaliar a alfabetização é importante porque permite, por um lado, identificar os níveis de aprendizagem dos alunos e, por outro, ao identificar esses níveis é possível ter subsídios para definir metas para o ensino. Um outro aspecto refere-se ao fato de que os dados têm indicado que as crianças são capazes, desde muito cedo, de aprender a ler e a escrever, o que ajuda a desmistificar a ideia de que sujeitos, em função de realidades contextuais desfavoráveis, não tenham essa capacidade. É necessário, assim, avaliar mais precocemente a fim de que se possa intervir, também, mais precocemente.

#### **C. V. - Qual o efeito de avaliar a alfabetização para as escolas? E dentro da sala de aula? E para o aprendizado dos alunos?**

Gladys - Uma das grandes limitações da avaliação externa à escola está na sua recepção pelos professores e demais profissionais da Educação. O mesmo se observa, em graus diferenciados, em relação às avaliações da alfabetização. No entanto, quando bem analisados e devidamente trabalhados com gestores do ensino e da Educação, os dados permitem identificar diferentes níveis de aprendizagem de leitura e mesmo de escrita.

Com esses dados, os profissionais envolvidos têm a possibilidade de verificar níveis de aprendizagem e, a partir deles, podem construir propostas de trabalho diferenciadas, quer no âmbito da escola, da sala de aula, ou mesmo, de um sistema. Se apropriada dessa forma, a avaliação pode, efetivamente, converter-se em um instrumento a serviço da escola, dos professores e, sobretudo, da aprendizagem dos alunos.

#### **C. V. - Em sua opinião, os brasileiros estão acostumados a avaliar a qualidade da Educação? Qual a importância de se criar uma “cultura de avaliação”?**

Gladys - Na escola, muito temos ainda a avançar: não estamos habituados a termos nosso fazer avaliado, e costuma haver reservas. Elas se relacionam a um conjunto de fatores, os modos como os resultados são divulgados, inclusive pela mídia, as expectativas muitas vezes centradas em termos de premiações de escolas, as diferenças estruturais entre escolas e entre turmas de uma mesma escola, a própria falta de cultura com a avaliação externa, entre outros.

Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/14557/e-necessario-avaliar-mais-cedo-para-melhorar-o-aprendizado-mais-cedo-diz-pesquisadora/>>. Acesso em: 13 nov. 2013. (Adaptado).

### 4. O quebra-cabeça da avaliação

Beatriz Rey

Há aproximadamente um ano o noticiário internacional registra manifestações incipientes contra avaliações externas, reproduzidas no meio educacional de diversos países. O panorama é sempre o mesmo: professores, indignados com o peso desse tipo de provas e preocupados com o uso feito com os resultados produzidos por elas.

O termo "testes de alto impacto" foi incorporado do inglês (*high-stakes testing*), expressão concebida na década de 80 no meio acadêmico norte-americano para designar avaliações externas que são atreladas a decisões que dizem respeito a alunos, professores e gestores. Em artigo sobre a história do termo, os pesquisadores Sharon Nichols e David Berliner, respectivamente das universidades do Texas e do Arizona, afirmam que as provas que atrelam consequências de gestão educacional a seus resultados "são dramáticas e capazes de mudar vidas". Ao serem tomados como medida única no processo avaliativo, os resultados desses testes podem definir políticas públicas. Outra aplicação possível do termo é para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que passou a ser usado nos processos seletivos das universidades públicas federais. O próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) usa outro termo para definir seus sistemas de testagem: "avalia-



ções em larga escala".

Antes da instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007, os resultados da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) eram usados apenas para que as redes tivessem um diagnóstico de seus alunos. Depois do Ideb, os usos para as notas passaram a ser diversos – um deles é justamente a prática de fazer *rankings*. "Até então, quem iria se preocupar com a média da Prova Brasil por estado ou município? Passamos de baixo para alto impacto", afirma Francisco Soares, coordenador do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Os professores afirmam que há uma pressão para que façam uma medição única no processo avaliativo dos alunos, quando, na verdade, a qualidade de ensino é fruto de diversos fatores. "A recomendação dos especialistas é que cada aluno possa ser alvo de mais de uma medida, preferencialmente que capturem áreas de desenvolvimento diferentes", explica Luiz Carlos de Freitas. É preciso levar em conta, por exemplo, o contexto socioeconômico do estudante. Ou a infraestrutura da própria escola que o atende. Nesse sentido, Freitas constata: não é possível deduzir que há boa qualidade de ensino só porque o aluno tem boa nota em português e matemática.

Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/172/artigo234997-1.asp>>. Acesso em: 13 nov. 2013. (Adaptado).

## 5. A estratégia de quebrar o termômetro

Reynaldo Fernandes

A cada divulgação de avaliações educacionais universais, como a dos resultados da Prova Brasil e do Ideb, reatua-se o debate sobre os benefícios de fazer tais avaliações e de dar ampla publicidade aos seus resultados. Ainda que as experiências com esses procedimentos proliferem em todo o mundo e diversos estudos apontem que suas vantagens superam seus possíveis defeitos, alguns ainda resistem à idéia.

O Brasil implementou seu sistema federal de avaliação educacional no início dos anos 1990 e conta hoje com um sistema dos mais avançados. A principal medida para acompanhar a educação básica é dada pelo Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que combina as notas da Prova Brasil com as taxas de aprovação, visando coibir tanto a reprovação indiscriminada para excluir do sistema os alunos de baixo rendimento quanto a prática de aprovar alunos que nada aprenderam para melhorar os indicadores de fluxo.

O Ideb foi, também, utilizado para estabelecer metas por redes e escolas e, assim, propiciar uma movimentação nacional para que até 2021 o Brasil atinja o estágio educacional atual dos países desenvolvidos. Existem críticos sérios das avaliações universais com ampla divulgação de resultados. As principais observações desses críticos estão relacionadas ao fato de o desempenho dos estudantes ser uma medida imperfeita da qualidade da escola.

Sabe-se, por exemplo, que a bagagem cultural dos estudantes é muito importante para o desempenho e, como o perfil dos estudantes varia entre escolas, sistemas de controle social poderiam gerar injustiças e desanimar professores que lidam com público mais carente. E, mais além, se as escolas forem cobradas pelo desempenho dos alunos, poderiam buscar meios inadequados para aumentar o desempenho médio dos estudantes, como excluir aqueles de baixo rendimento ou "estretar" o currículo.

Esses argumentos, ainda que considerados, não invalidam a importância de avaliações universais. Informações relevantes sobre a eficiência de determinada escola podem ser obtidas pela comparação com outras escolas próximas e que tenham público similar. É possível adotar procedimentos para evitar a exclusão de alunos. Por fim, focar o currículo nos conteúdos do exame pode ser positivo, caso o exame se atenha aos conteúdos mais fundamentais. Ademais, há estudos internacionais rigorosos avaliando experiências pioneiras de sistemas de controle social das escolas. Onde tais medidas foram adotadas, o desempenho dos estudantes tendeu a crescer de modo mais acelerado. Esses estudos não mostraram evidências claras de exclusão de estudantes de baixo rendimento.

De qualquer modo, esse é um bom debate a ser travado. Existe, entretanto, um outro tipo de crítico: aquele que não gosta do que as avaliações revelam. Se o resultado de uma avaliação não é do seu agrado, uma estratégia possível é desqualificar tanto a avaliação como os responsáveis por conduzi-las. A estratégia de quebrar o termômetro.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0407200808.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

6.

Nem tudo o que pode ser contado, conta e  
nem tudo o que conta, pode ser contado.  
Einstein



Disponível em: <<http://www.aepinhel.pt/>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

## Propostas de redação

### A – Artigo de opinião

O *artigo de opinião* é um gênero do discurso argumentativo que tem a finalidade de expressar o ponto de vista do autor a respeito de um determinado tema. A validade da argumentação é evidenciada pelas justificativas de posições assumidas pelo autor ao apresentar informações e opiniões que se complementam ou se opõem. No texto, predominam sequências expositivo-argumentativas.

Orientando-se pelos textos da coletânea e por experiências vividas no seu cotidiano, elabore um artigo de opinião com o objetivo de ser publicado em um jornal de circulação nacional, posicionando-se sobre o tema “Impactos das avaliações externas no trabalho pedagógico dos professores”. Defenda seu ponto de vista apresentando argumentos que o sustentem e que possam refutar outros pontos de vista.

### B – Carta de leitor

De natureza persuasivo-argumentativa, a *carta de leitor* é um gênero discursivo no qual o leitor manifesta sua opinião sobre assuntos publicados em jornal ou revista, dirigindo-se ao editor ou ao autor da matéria publicada. O texto é caracterizado pela construção da imagem do interlocutor e por estratégias de convencimento. Por se tratar de um texto de caráter persuasivo, os argumentos do autor buscam convencer o destinatário a adotar o seu ponto de vista e acatar suas ideias.

Tendo em vista as ideias dos textos da coletânea, escreva uma carta de leitor a uma revista de educação, posicionando-se em relação à declaração de Gladys Rocha (Texto 3) de que, na escola, em termos de avaliação, “muito temos ainda a avançar”. Desenvolva seu texto mediante a exploração do tema “Impactos das avaliações externas no trabalho pedagógico dos professores”. Para construir seus argumentos, relacione dados e fatos que possam convencer o seu interlocutor a acatar o seu ponto de vista. Para escrever sua carta, considere as características interlocutivas próprias desse gênero.

## ATENÇÃO

**Você não deve identificar-se, ou seja, você deve assumir o papel de um leitor fictício.  
A sua carta NÃO deve ser assinada.**

