



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO



FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR



ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FEUSP

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

11/12/2022

Instruções

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

Declaração

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

ASSINATURA

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

RASCUNHO

NÃO SERÁ

CONSIDERADO NA

CORREÇÃO

Parte Geral - Questão Dissertativa

Estudo de caso

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

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

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

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

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

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

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

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

Parte Geral

01

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

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

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

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

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

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

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

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

(B) O conhecimento comum é constituído pela ação humana em comunidade, por meio da discussão e do debate, crescendo à medida que mais pessoas participam desse processo. A participação, no entanto, precisa se dar de forma qualitativamente relevante, para que essa atividade não seja contraproducente, gerando menos, e não mais conhecimento comum. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum foram os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar e transmitir o saber no tempo e no espaço, mas tornaram possível sua existência.

Porém, não são todos que igualmente participam da construção do conhecimento comum, sendo sub-representados os mais pobres, as mulheres, as minorias e os saberes indígenas.

(C) O conhecimento comum é constituído pela ação humana em comunidade, por meio da discussão e do debate entre aqueles que partilham de uma linguagem e valores também comuns. Essa ação precisa se dar de forma qualitativamente relevante, para que o conhecimento, de fato, seja comum a todos os que dele participam. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum foram os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar e transmitir o saber no tempo e no espaço, mas tornaram possível unificar valores e práticas compartilhadas na comunidade. Porém, não são todos que igualmente participam da construção do conhecimento comum, sendo sub-representados os mais pobres, as mulheres, as minorias e os saberes indígenas.

(D) O conhecimento comum é constituído pela ação humana em comunidade, por meio da discussão e do debate, crescendo à medida que mais pessoas participam desse processo. Ou seja, quanto mais utilizado, mais ele se desenvolve, multiplicando-se a si mesmo. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum foram os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar, mas transmitir o saber tanto no tempo quanto no espaço. Por isso, todos igualmente participam da construção do conhecimento comum, de acordo com suas possibilidades e formas de expressão.

(E) O conhecimento comum, constituído pela ação humana em comunidade, é o que chamamos de senso comum, que cresce à medida em que mais pessoas participam do processo educativo. Elementos que favoreceram a expansão do conhecimento comum ou bom senso foram os sistemas de escrita e de numeração, que permitiram não só fixar, mas transmiti-lo tanto no tempo quanto no espaço. Porém, não são todos que igualmente participam da construção do senso comum, sendo sub-representados os mais pobres, as mulheres, as minorias e os saberes indígenas.

02

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

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

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

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

03

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

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

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

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

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

04

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

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

A partir do trecho selecionado, pode-se afirmar:

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

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

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

05

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

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

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

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

06

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

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

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

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

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

07

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

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

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

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

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

08

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

AZANHA, José Mário Pires. Educação: alguns escritos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987, p. 1-2, *apud* GORDO, Nívia; BOTO, Carlota. História da Escola de Aplicação da FEUSP [1976-1986]. Revista Iberoamericana do patrimônio histórico-educativo, v. 7, e021024, 2021, p. 7.

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

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

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

09

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

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

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

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

10

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

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

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

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

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

Parte Específica – Ensino Fundamental I - Polivalente

11

Ao se referir às dificuldades envolvidas na escolarização das práticas de leitura e de escrita, Delia Lerner afirma que estas são:

“(...) práticas sociais que historicamente foram, e de certo modo continuam sendo, patrimônio de certos grupos sociais mais que de outros. Tentar que práticas “aristocráticas” como a leitura e a escrita sejam instauradas na escola supõe, então, enfrentar – e encontrar caminhos para resolver – a tensão existente na instituição escola entre a tendência à mudança e a tendência à conservação, entre a função explícita de democratizar o conhecimento e a função implícita de reproduzir a ordem social estabelecida” (LERNER, 2002, p. 19).

Para enfrentar essa dificuldade, a autora propõe que:

- (A) As práticas de leitura e escrita sejam adequadas pelos professores ao nível de compreensão das crianças, para que elas não se sintam desencorajadas diante de textos que considerem difíceis.
- (B) As práticas de leitura e escrita na escola incluam as atividades típicas do leitor e escritor, incluindo o desafio de ler textos difíceis.
- (C) As práticas de leitura e escrita sejam organizadas por nível crescente de dificuldade, de modo que as crianças possam avançar passo a passo em suas habilidades.
- (D) As práticas de leitura e escrita sejam organizadas de modo que o professor detenha o controle da avaliação da aprendizagem e possa ajustar o nível de dificuldade da tarefa a cada aluno.
- (E) As práticas de leitura e escrita sejam de livre escolha dos próprios alunos, de modo que as próprias crianças controlem o nível de dificuldade de suas tarefas.

12

Entre as dificuldades relacionadas à escolarização das práticas de leitura e escrita, Delia Lerner chama atenção para a necessidade de controlar a aprendizagem, que em alguns casos adquire tanta importância na escola que acaba prejudicando a aprendizagem de certos aspectos da leitura e da escrita mais difficilmente controláveis. Para superar essa dificuldade, a autora recomenda:

- (A) Que haja um equilíbrio entre a necessidade de controlar as aprendizagens e a necessidade de aprender aspectos da leitura e da escrita menos controláveis, mas ainda assim fundamentais para a formação dos alunos.
- (B) Que o controle da aprendizagem seja feito por meio das avaliações seriadas de larga escala, de modo que as/os professoras/es possam se concentrar no ensino das práticas de leitura e escrita, sem a preocupação de realizar o controle da sua aprendizagem.

- (C) Que sejam privilegiados no currículo os conteúdos relacionados às práticas de leitura e escrita cuja aprendizagem possa ser devidamente controlada.
- (D) Que as/os professoras/es renunciem ao controle da aprendizagem quando se tratar das práticas de leitura e escrita, já que a parte mais importante de sua aprendizagem não pode ser inteiramente controlada.
- (E) Que as práticas de leitura e escrita cuja aprendizagem não possa ser inteiramente controlada sejam realizadas nos momentos livres, como atividades espontâneas das crianças, sem a intervenção direta das/os professoras/es.

TEXTO PARA AS QUESTÕES 13 E 14

“O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam ‘decifrar’ o sistema de escrita. É – já o disse – formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. É formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros.

“O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. Assumir este desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la mera obrigação escolar, significa também incorporar situações em que ler determinados materiais seja imprescindível para o desenvolvimento dos projetos que se estejam levando a cabo, ou – e isto é igualmente importante – que produzam o prazer que é inerente ao contato com textos verdadeiros e valiosos.

“O desafio é – por outro lado – orientar as ações para a formação de escritores, de pessoas que saibam comunicar-se por escrito com os demais e com elas mesmas, em vez de continuar “fabricando” sujeitos quase ágrafos, para quem a escrita é tão estranha, que se recorre a ela somente em última instância e depois de haver esgotado todos os meios para escapar de tal obrigação.

“O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como “copistas” que reproduzem – sem um propósito próprio – o escrito por outros, ou como receptores de ditados cuja finalidade – também estranha – se reduz à avaliação por parte do professor. O desafio é conseguir que as crianças manejem com eficácia os diferentes escritos que circulam na sociedade e cuja utilização é necessária ou enriquecedora para a vida (pessoal, profissional, acadêmica), em vez de se tornarem especialistas nesse gênero exclusivamente escolar que se denomina ‘composição’ ou ‘redação’.

"O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino; é tornar possível que todos os alunos se apropriem da escrita e a ponham em prática, sabendo – por experiência, não por transmissão verbal – que é um longo e complexo processo constituído por operações recorrentes de planejamento, textualização e revisão. É assim que se irá abrindo o caminho para que este conhecimento deixe de ser patrimônio exclusivo de alguns privilegiados que têm a oportunidade de adquiri-lo fora da escola, enquanto outros continuam acreditando no que a apresentação escolar da escrita leva a crer: que é possível produzir um texto quando começa a aula e terminá-lo quando bate a sineta; que é possível começar a escrever no momento mesmo em que foi definido o tema que será objeto do texto; que a escrita foi concluída quando se pôs o ponto final na primeira versão; que corresponde a outra pessoa – o professor, não ao autor – se encarregar da revisão".

LERNER, 2002, p. 27-28.

13

Para Lerner (2002, p.27-28), "textos verdadeiros e valiosos" referem-se a:

- (A) Textos científicos e textos literários reconhecidos pela comunidade acadêmica.
- (B) Textos de qualquer gênero que as próprias crianças considerem verdadeiros e valiosos, independentemente da avaliação dos professores.
- (C) Textos destinados a promover o desenvolvimento escolar dos estudantes, como os livros didáticos e paradidáticos.
- (D) Textos jornalísticos e textos raros, aos quais é difícil ter acesso fora da escola porque foram elaborados pelos próprios professores para os seus alunos.
- (E) Textos portadores de informações relevantes para alcançar objetivos que se tem em vista e textos que proporcionem momentos de fruição estética ao leitor.

14

O texto apresenta um conjunto de desafios relacionados à escolarização das práticas de leitura e de escrita, os quais podem ser melhor sintetizados como:

- (A) Rejeição das práticas escolares tradicionais como ditado, cópia e redação, para a implementação de inovações no ensino da leitura e da escrita.
- (B) Recusa das práticas escolares tradicionais que são enfadonhas para os alunos e elaboração de atividades que priorizem o interesse das crianças.
- (C) Superação das práticas escolares de leitura e de escrita sem sentido e valorização de atividades significativas, que contribuam para a formação de leitores e escritores autônomos.
- (D) Combinação das práticas tradicionais de leitura e escrita na escola com atividades renovadas, tendo em vista uma formação mais completa e atualizada dos estudantes.

- (E) Substituição das atividades escolares tradicionais de escrita e de leitura por cursos de escrita criativa nas escolas.

15

No texto "Bruner e a brincadeira", Tizuko Kishimoto afirma que "Ao estudar crianças pequenas, Bruner percebe a importância da brincadeira no desenvolvimento de suas competências" (KISHIMOTO, 2002, P. 145). Qual das alternativas a seguir apresenta uma das razões que justificam essa percepção do psicólogo?

- (A) A brincadeira, ao envolver apenas as crianças, permite que elas expressem a sua verdadeira natureza.
- (B) A brincadeira livre não envolve imitação, portanto, expressa de maneira mais genuína a criatividade da criança.
- (C) Na brincadeira, a criança torna-se independente do adulto e pode criar os seus próprios modelos de conduta.
- (D) A brincadeira permite à criança realizar explorações sem a pressão da avaliação do resultado de suas ações.
- (E) A brincadeira permite que a criança viva no presente, sem a preocupação de se preparar para o futuro.

16

"O jogo elaborado, prolongado, variado é mais útil para o ser humano que o estereotipado, vazio e descontínuo" (KISHIMOTO, 2002, p. 149). A partir dessa afirmação, pode-se considerar que:

- (A) A brincadeira espontânea das crianças pode ser reservada à educação infantil. No ensino fundamental, esse tipo de brincadeira deve ser substituído pelo jogo elaborado.
- (B) O ambiente escolar é propício ao jogo elaborado, uma vez que favorece a interação adulto-crianças e entre as crianças em condições adequadas de espaço e tempo para essa atividade.
- (C) Seja na brincadeira espontânea, seja no jogo elaborado, é preciso considerar que essas são atividades nas quais as crianças se organizam espontaneamente, sem a intervenção do adulto.
- (D) Enquanto a brincadeira espontânea parte da livre iniciativa das crianças, o jogo elaborado é planejado, proposto e avaliado pelo professor, que também determina a sua duração.
- (E) Apesar do seu valor para o ser humano, a escola de ensino fundamental não é ambiente adequado para o jogo elaborado, pois não se pode abrir mão do tempo destinado ao ensino dos conteúdos curriculares.

17

No texto “A criança e a cultura lúdica”, Gilles Brougère afirma que pôde observar meninas e meninos usando os mesmos brinquedos para realizar brincadeiras distintas. O autor explica essas diferenças considerando que:

- (A) Não há como determinar com segurança a razão das diferenças observadas, pois para isso seria preciso entrevistar os familiares das crianças e descobrir o que eles pensam sobre como seus filhos devem ser educados.
- (B) As diferenças podem ser explicadas pela falta de instruções que acompanham parte dos brinquedos industrializados oferecidos às crianças, bem como pela falta de orientação dos responsáveis sobre o seu uso adequado.
- (C) As diferenças são casuais e não evidenciam qualquer diferença importante, seja na natureza das crianças, seja na cultura em que elas se desenvolvem.
- (D) Meninos e meninas apresentam tendências e interesses distintos desde o início do seu processo de desenvolvimento, o que se expressa nas suas brincadeiras, mesmo quando dispõem dos mesmos brinquedos.
- (E) As brincadeiras realizadas pelas crianças ocorrem no âmbito de uma cultura lúdica que é socialmente constituída. As diferenças observadas refletem as representações sociais acerca do que se considera como brincadeira de menino e de menina.

18

No texto “Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática”, Maria Nazaré Amaral apresenta a seguinte citação do filósofo: “Se descobrirmos as necessidades e as forças vivas da criança, e lhe pudermos dar um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos – físicos, sociais e intelectuais – para dirigir a operação adequada daqueles impulsos e forças, não temos que pensar em interesse. Ele surgirá naturalmente, pelo fato de a mente encontrar-se com aquilo de que carece para ser mente. O problema de educadores, mestres, pais e do próprio Estado, em matéria de educação, é fornecer ambiente no qual as atividades educativas possam desenvolver-se” (DEWEY apud AMARAL in KISHIMOTO, 2002, p. 103). Considerando a concepção pedagógica de Dewey apresentada no texto, que alternativa a seguir apresenta de maneira clara as condições do ambiente propício às atividades educativas?

- (A) O ambiente mais propício às atividades educativas caracteriza-se, em primeiro lugar, pela segurança que proporciona à criança que brinca, reduzindo o risco de que ela se machuque.
- (B) O ambiente mais propício às atividades educativas é aquele que se caracteriza por proporcionar contato direto da criança com a natureza e por reduzir tanto quanto possível a presença de elementos artificiais e intervenções do adulto na atividade espontânea.
- (C) O ambiente mais propício às atividades educativas é aquele que proporciona livre acesso às novas

tecnologias, favorecendo um desenvolvimento voltado às condições da vida nas próximas décadas.

- (D) O ambiente mais propício às atividades educativas é aquele que proporciona às crianças liberdade de ação e possibilidade de colaboração com os colegas na realização de projetos, sob a orientação e a supervisão do/a professor/a.
- (E) O ambiente mais propício às atividades educativas é aquele que proporciona às crianças os mais diversos estímulos sensoriais e desafios intelectuais, tendo em vista capturar o seu interesse e promover o seu desenvolvimento cognitivo.

19

Em “Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender”, Echeverría e Pozo (1998) apresentam a diferença entre problemas e exercícios e suas implicações pedagógicas. Os autores consideram que:

- (A) Exercícios referem-se à atividade física e, na escola, referem-se à movimentação do corpo no recreio, nas aulas de educação física e em outros momentos nos quais estão previstas essas atividades. Problemas referem-se à atividade intelectual e favorecem o ensino e o aprendizado das demais disciplinas do currículo.
- (B) Problemas e exercícios têm a mesma função na educação das crianças. Trata-se de desenvolver a capacidade de elaborar soluções criativas para a superação dos obstáculos impostos pelo mundo natural e pela vida social.
- (C) Exercícios e problemas têm funções distintas na educação das crianças. Os exercícios se referem a situações conhecidas e favorecem a automatização de habilidades e técnicas, já os problemas representam desafios que exigem a elaboração de novos procedimentos, ou a sua reorganização para serem superados.
- (D) Os problemas referem-se a situações abertas, permitem soluções distintas e são relacionados às humanidades. Os exercícios dizem respeito a questões bem circunscritas, demandam uma resposta exata e são necessários ao aprendizado da matemática e da ortografia.
- (E) Os exercícios e os problemas estão presentes no ensino e no aprendizado de todas as disciplinas. Enquanto as primeiras séries do ensino fundamental devem ser dedicadas à exploração livre de problemas gerais, nas séries mais adiantadas torna-se cada vez mais importante a dedicação intensiva à resolução dos exercícios.

20

“Muitos estudos têm demonstrado que a suposta superioridade dos especialistas em relação aos principiantes na solução de problemas está relacionada com as diferentes maneiras com que uns e outros enfrentam os problemas. Assim, comprovou-se que os especialistas não somente são mais rápidos e cometem menos erros na

solução de problemas mas que, principalmente, adotam estratégias diferentes das empregadas pelos principiantes" (ECHEVERRÍA e POZO, 1998, p. 32). A razão para o emprego de diferentes estratégias pelos especialistas e pelos principiantes na solução de problemas deve-se ao fato de que:

- (A) Ao adquirirem domínio sobre a sua área, os especialistas conquistam também uma maior capacidade cognitiva, que lhes proporciona um poder de decisão diferenciado sobre as estratégias mais adequadas para a solução de problemas em diferentes áreas do conhecimento.
- (B) Os conhecimentos e as técnicas adquiridas pelos especialistas ao longo de sua formação lhes proporcionam vantagem na avaliação dos problemas relacionados à sua área, bem como os recursos necessários para a sua solução.
- (C) As estratégias empregadas pelos especialistas são mais eficazes porque eles se valem diretamente da lógica para analisar o problema, enquanto os principiantes recorrem à intuição e à tentativa e erro.
- (D) Os especialistas compreendem com mais clareza o problema e, por essa razão, podem dispensar as informações específicas relacionadas à sua solução. Eles costumam usar como estratégia as fórmulas gerais que se mostraram eficazes em situações anteriores.
- (E) Os especialistas usam mais do que os iniciantes a estratégia de manter a atenção concentrada no problema e no contexto imediato, enquanto os principiantes procuram estabelecer relações entre a situação atual e experiências anteriores, correndo o risco de dispersar-se.

21

Na primeira etapa do ensino fundamental, o principal objetivo do ensino de ciências em sua parte relacionada ao conhecimento físico é:

- (A) Fazer com que os alunos apropriem-se corretamente dos conceitos e procedimentos científicos mais elementares da Física, de modo a evitar a fixação de noções e vocabulário errôneos.
- (B) Fazer com que os alunos compreendam o modo como se constituiu a Física como ciência, por meio de narrativas ilustradas sobre a história dos cientistas e de suas descobertas mais importantes.
- (C) Permitir aos alunos, por meio da brincadeira de cientista, a exploração espontânea do mundo físico, dentro e fora do laboratório, elaborando explicações criativas para os fenômenos observados.
- (D) Oportunizar a realização de pesquisas seguindo adequadamente os passos do método científico, desde a formulação do problema até a divulgação dos resultados da investigação.
- (E) Despertar a curiosidade dos alunos pelos fenômenos do mundo físico a partir de problemas propostos às crianças, da realização de experiências e da reflexão sobre os seus resultados.

22

A partir da perspectiva construtivista, uma aula de ciências bem planejada se caracteriza por:

- (A) Proporcionar aos alunos a oportunidade de explorar livremente diversos materiais, inventar experiências e elaborar criativamente explicações sobre o que observam.
- (B) Propor às crianças reunidas em grupo um problema, permitir a exploração de materiais que permitam resolvê-lo na prática, convidar à reflexão sobre o que fizeram e por que funcionou, registrar a experiência realizada.
- (C) Apresentar uma explicação inicial sobre um fenômeno físico, esclarecer eventuais dúvidas dos alunos e propor a realização de uma experiência que demonstre o fenômeno explicado.
- (D) Iniciar com um estudo do meio e identificar uma questão sobre o mundo físico do interesse das crianças para ser pesquisada posteriormente, na biblioteca da escola. Finalmente, elaborar uma exposição sobre o que aprenderam.
- (E) Apresentar uma experiência aos alunos, explicar as causas dos fenômenos observados e pedir que os alunos reproduzam, em grupos, a mesma experiência para assimilar melhor os seus procedimentos e a sua explicação.

23

De acordo com os autores do livro *Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico*, a avaliação das produções realizadas pelos alunos a partir de suas experiências e explorações do mundo físico:

- (A) Tem como principal objetivo permitir a correção imediata dos erros para evitar que se fixem na mente dos alunos, impedindo-os de avançar em sua compreensão da Física.
- (B) Deve ser feita pelos próprios alunos reunidos em grupos, de modo que gradativamente as próprias crianças se aproximem das explicações mais adequadas dos fenômenos que observam.
- (C) Serve como estímulo para que os alunos se mantenham atentos e se empenhem nas atividades propostas, buscando realizar o melhor trabalho possível.
- (D) Oferece ao professor indicações importantes sobre o que os alunos compreenderam e sobre os resultados de sua própria atuação, contribuindo para o aperfeiçoamento da aula.
- (E) Pode oferecer um bom indicativo daquelas crianças que, por seu talento para a ciência, devem receber estímulo especial na escola e ser encorajadas a participar das olimpíadas de ciências.

24

Considerando que a escola é um espaço onde se vivem várias relações interpessoais e onde as crianças devem aprender a conviver com os outros, o melhor a fazer para preservar um bom ambiente de convivência é:

- (A) Estabelecer regras claras, comunicá-las aos alunos desde o início do ano, criar lembretes sobre o que é permitido e o que é proibido na escola e comunicar às famílias todas as vezes que os alunos cometem infrações.
- (B) Evitar a emergência dos conflitos, vigiando os alunos em todos os momentos, aplicando de maneira eficaz as sanções previstas no regimento da escola e impedindo discussões sobre os problemas de convivência.
- (C) Elaborar as regras de convivência com a participação dos alunos, mediar os conflitos quando eles aparecem e planejar momentos em que os desafios da convivência sejam tema de reflexão.
- (D) Deixar que as crianças criem as suas próprias regras de convivência e evitar interferir nos conflitos que surgem entre elas, de modo que, pelas suas próprias experiências, elas encontrem maneiras cada vez melhores de resolver os conflitos que aparecem.
- (E) Elaborar projetos de pesquisa relacionados à convivência com os outros, de modo que os alunos possam engajar-se no aprendizado das diversas possibilidades de relacionar-se com os outros, seus benefícios e malefícios.

25

Dante de uma situação de desrespeito às regras da escola por parte de um grupo de alunos, como, por exemplo, danificar propositalmente uma instalação ou equipamento da escola, pode ser difícil saber como agir. Algumas medidas tomadas pelos professores que podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral dos estudantes são:

- (A) Descrever o que aconteceu sem formular julgamentos, expressar os próprios pensamentos e sentimentos diante do ocorrido e convidar os alunos à reflexão e à ação, tendo em vista reparar eventuais danos causados.
- (B) Chamar os envolvidos para se justificar, lembrar as regras estabelecidas no regimento da escola, aplicar as sanções previstas para a infração cometida e comunicar o ocorrido às famílias.
- (C) Pedir aos envolvidos que descrevam as suas motivações para infringir as regras estabelecidas e avaliem por si mesmos a justiça ou injustiça de seus atos, bem como as suas consequências.
- (D) Evitar intervir e deixar que os alunos percebam as consequências dos seus próprios atos, como, por exemplo, não ter mais a possibilidade de usar o espaço ou o equipamento que foi danificado e precisar explicar-se para as outras pessoas prejudicadas.
- (E) Responsabilizar os estudantes pela reparação dos danos causados e torná-los os guardiões do espaço ou do equipamento restaurado, de modo a impedir novas ocorrências.

26

De acordo com Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Lyda Paganelli e Núria Hanglei Cacete (2007), o estudo do meio é um recurso metodológico que pode beneficiar o processo de elaboração de conhecimentos em Geografia. Para tanto, a utilização de entrevistas e observações é fundamental na etapa de coleta de dados. Assinale a alternativa que descreve corretamente o papel das entrevistas e observações em um estudo do meio.

- (A) As entrevistas e observações de um lugar são importantes porque indicam o cotidiano vivido por seus moradores, revelando aspectos da paisagem original, das ruínas e das áreas preservadas que confrontam a narrativa oficial, recompondo a verdade.
- (B) A observação de um lugar e as entrevistas com seus moradores permite o contato com os processos sociais, históricos, ideológicos e políticos que se revelam na arquitetura, nos elementos da paisagem e na memória de um povo.
- (C) A observação de um lugar permite acessar dimensões da memória e dos embates cotidianos que produziram o espaço geográfico em lugares marcados pela ausência de fontes mais adequadas à formação.
- (D) As entrevistas e observações são fundamentais no estudo do meio porque os alunos se mostram muito mais interessados no contato direto com o meio do que nos conteúdos apresentados no livro didático.
- (E) As entrevistas e observações têm a função de levantamento de dados a serem confrontados e corrigidos pelas fontes oficiais de conhecimento, as quais devem ser privilegiadas na escola.

27

De modo a criar uma forma de trabalho interdisciplinar, muitas escolas têm recorrido à proposição de projetos interdisciplinares articulados por meio de um tema gerador. Segundo Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Lyda Paganelli e Núria Hanglei Cacete (2007), a escolha de um tema gerador é bem-vinda e deve considerar:

- (A) A variedade das fontes impressas sobre o tema, pois a reflexão oral atrelada ao trabalho interdisciplinar deve ser utilizada apenas na ausência de uma alternativa melhor.
- (B) A relevância social do tema, por isso, os assuntos em pauta no debate acadêmico ou jornalístico devem ter prioridade em comparação à realidade local.
- (C) Temas e problemas apartados dos processos sociais mais amplos, favorecendo os desafios políticos e ambientais mais urgentes na comunidade escolar.
- (D) As especificidades do conhecimento geográfico e, portanto, destacando os aspectos da paisagem e dos processos sociais.
- (E) As relações dos seres humanos com o mundo e com a vida de maneira ampla, evitando fragmentações e parcelamentos do conhecimento e dos conteúdos.

TEXTO PARA AS QUESTÕES 28 E 29

“Diante do avanço tecnológico e da enorme gama de informações disponibilizadas pela mídia e pelas redes de computadores, é fundamental saber processar e analisar esses dados. A escola, nesse contexto, cumpre papel importante ao apropriar-se das várias modalidades de linguagens como instrumentos de comunicação, promovendo um processo de decodificação, análise e interpretação das informações e desenvolvendo a capacidade do aluno de assimilar as mudanças tecnológicas que, entre outros aspectos, implicam também novas formas de aprender.

Se a leitura do mundo implica um processo permanente de decodificação de mensagens, de articulação/contextualização das informações, cabe à escola ensinar o aluno a lê-lo também por meio de outras linguagens e saber lidar com os novos instrumentos para essa leitura. Assim, a escola constitui lugar de reflexão acerca da realidade, seja ela local, regional, nacional ou mundial, fornecendo instrumental capaz de permitir ao aluno a construção de uma visão organizada e articulada do mundo.

É nessa perspectiva de tratamento da informação que é possível transformá-la em conhecimento. Ou seja, ela só gera conhecimento quando submetida a um tratamento adequado. O professor tem um papel importante nesse processo, como mediador entre o aluno e a informação recebida, promovendo o ‘pensar sobre’ e desenvolvendo a capacidade do aluno de contextualizar, estabelecer relações e conferir significados à informação”.

PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007, p. 262.

28

Considerando o excerto, é possível inferir que a afirmação que descreve corretamente o papel educativo da escola em um mundo marcado pela presença das tecnologias e profusão de informações é:

- (A) Separar as fontes de conhecimento falsas das verdadeiras, dotando os alunos de saberes que possibilitem a apropriação crítica das informações divulgadas por diferentes meios.
- (B) Incorporar as lógicas da circulação de conhecimentos virtuais, atualizando suas formas de apropriação e difusão do conhecimento, promovendo formação em diálogo com as demandas atuais.
- (C) Decodificar, analisar e interpretar as informações veiculadas por diferentes modalidades de linguagem, favorecendo a assimilação das mudanças tecnológicas pelos alunos.
- (D) Distanciar-se da mídia e das redes de computadores, uma vez que elas transmitem informações em descompasso com os saberes científicos e, portanto, são inutilizáveis no ensino.
- (E) Promover a análise crítica das redes sociais e fontes midiáticas de informação, pois desse modo os estudantes estarão imunes ao apelo das notícias falsas em circulação nesses meios.

29

Escolha a alternativa que indica corretamente o papel dos professores na transformação das informações em conhecimento de acordo com o excerto:

- (A) Assim como a escola, os professores necessitam produzir encadeamentos significativos entre os conteúdos escolares e as informações virtuais, mais atualizadas e verdadeiras.
- (B) Cabe aos professores evitar que qualquer informação difundida e produzida fora do ambiente acadêmico ou escolar, como nas redes virtuais ou na mídia, seja apropriada pelos estudantes.
- (C) O papel dos professores consiste na formação de pensamento crítico entre os alunos, o que se faz por meio do uso exclusivo das fontes virtuais no processo de aprendizagem.
- (D) Os professores têm como papel promover reflexão a respeito das informações difundidas pela mídia e redes virtuais, favorecendo a contextualização dos conhecimentos por parte dos alunos.
- (E) Os professores devem promover o “pensar sobre” as informações difundidas nos materiais escolares por meio da comparação com fontes virtuais de informação.

30

Claudemir Belintane (2013) comprehende que o processo de entrada na escrita ocorre por meio da interação entre a fala cotidiana e a oralidade, gerando matrizes de habilidades linguísticas e discursivas nas crianças. Assinale a afirmação que descreve corretamente um exemplo de circunstância em que essas habilidades são elaboradas:

- (A) As matrizes de habilidades são elaboradas majoritariamente pelo acesso a um repertório literário consagrado e preservado nos acervos oficiais.
- (B) A participação em jogos de linguagem marcados pela precisão normativa dos significados linguísticos é mais eficiente no processo construtivo de matrizes.
- (C) As crianças incorporam matrizes de habilidades discursivas imperfeitas nas relações estabelecidas com outras crianças da mesma idade que elas.
- (D) Matrizes de habilidades linguísticas infantis podem ser elaboradas em meio à fala cotidiana marcada por imperativos, frases curtas e fragmentadas.
- (E) A exposição das crianças a ambientes em que a língua é tomada por meio de jogos sérios que respeitam a estrutura dos gêneros escritos gera melhores matrizes de habilidades discursivas.

31

Em contraste ao método fônico e ao construtivismo, Claudiemir Belintane (2013) afirma que o dinamismo da língua implica uma dimensão inconsciente, um sujeito intervalar e um movimento próprio da língua. Assinale a alternativa que explica corretamente a distância entre a

perspectiva de Belintane em relação ao método fônico e ao construtivismo.

- (A) Belintane comprehende a língua como fato social dinâmico, propondo articulação fecunda entre a psicologia cognitiva, a linguística e a análise do discurso, distanciando-se das perspectivas fonéticas e construtivistas.
- (B) Ao afirmar a importância da memória e do inconsciente na alfabetização, o autor contraria a pressuposição de uma consciência fonológica preconizada pelo método fônico e a proposição construtivista de um sujeito ativo e consciente em todas as operações criativas.
- (C) O papel da memória oral é fundamental para a compreensão das distinções teóricas propostas por Belintane em relação ao método fônico e ao construtivismo, instaurando a inventividade no processo educativo.
- (D) A prevalência da dimensão inconsciente no processo de apropriação da leitura e da escrita diferencia a posição do autor em relação a outras. Desse modo, ele admite a impossibilidade do controle e da normatividade na leitura e na escrita.
- (E) A principal diferença entre a perspectiva de Belintane em relação ao método fônico ou ao construtivismo recai no valor que ele atribui à espontaneidade da oralidade nas falas cotidianas. Desse modo, enfatiza-se a dimensão poética da alfabetização.

32

Quando se consideram os alunos com problemas de leitura, algumas práticas pedagógicas que mobilizam a oralidade podem favorecer a superação de certas dificuldades. Pode-se propor, por exemplo, jogos com linguagens secretas, como é o caso do jogo do revestrés, exemplificado a seguir:

PELPA (PAPEL), VROLI (LIVRO), TAPOR (PORTA)

Assinale quais são, de acordo com Belintane (2013), os benefícios desse tipo de jogo no processo de alfabetização.

- (A) O jogo do revestrés possibilita a resolução de problemas de fala e de leitura, pois favorece a compreensão dos fonemas harmônicos, como é o caso das palavras “porta” e “papel”.
- (B) Ele permite que os alunos comprehendam e dominem o algoritmo silábico, associando-o a um esboço sonoro geral que garante processos de leitura mais ágeis e independentes da subvocalização.
- (C) O jogo de revestrés utiliza o chiste, assim, apresenta palavras que portam em seu corpo o significante de outras palavras. Ao utilizá-lo em sala de aula, o processo de alfabetização e de subjetivação são favorecidos.
- (D) Esse jogo favorece autonomia com as sílabas, reforçando outras atividades em que prevalecem a consciência fonológica das crianças, como é caso das cantigas de rodas.
- (E) O jogo do revestrés leva os estudantes com problemas de leitura a alterarem suas posturas diante do Outro. As

dificuldades tendem a fixar os alunos na postura do evitador e, assim, o jogo posiciona os alunos na posição do adivinhador.

33

A Educação matemática toma como pressuposto o conhecimento em movimento, articulando de uma só vez o desenvolvimento cognitivo e a elaboração de conceitos científicos. Nesse sentido, na elaboração de práticas pedagógicas em Educação matemática, é preciso levar em consideração:

- (A) O ideal formativo curricular, os recursos metodológicos e as instruções a serem dadas.
- (B) O conhecimento matemático sistematizado, os jogos de ensino e o conhecimento docente.
- (C) A criança, as relações lúdicas com o conhecimento e o repertório histórico sobre o ensino.
- (D) O sujeito cognoscitivo, o conteúdo curricular oficial e a identidade da instituição educativa.
- (E) O sujeito que aprende, os conceitos já dominados pela criança e o conhecimento científico.

34

“Ele [o jogo], tal qual o conteúdo, é parte do projeto pedagógico do professor. Ao utilizar o jogo como objeto pedagógico, o professor já tem eleita (ou deveria ter) uma concepção de como se dá o conhecimento.” (MOURA, 1996, p. 47). Indique a alternativa em que se pode localizar a definição correta da concepção de conhecimento elaborada pelo autor:

- (A) O autor define o conhecimento como acontecimento que se processa individualmente diante da superação de fases menos elaboradas para as mais elaboradas por meio do amadurecimento biológico.
- (B) A concepção de conhecimento do autor conjuga a ludicidade do ensino, o desenvolvimento das ideias por meio da interação e tem como objetivo final o conhecimento científico.
- (C) O jogo comprehende, na visão do autor, uma concepção de conhecimento baseada na variabilidade do saber científico, sempre elaborado individualmente pelos estudantes no processo pedagógico.
- (D) O autor concebe o conhecimento como processo que intercala saberes advindos de vários espaços sociais, a elaboração de regras científicas na sala de aula e o prazer dos estudantes na aprendizagem.
- (E) A concepção de conhecimento do autor envolve um processo que parte da cultura elaborada e adapta os conceitos mais complexos à cultura primeira dos estudantes.

35

De acordo com Manoel Oriosvaldo de Moura (1996), é possível conjugar o jogo e a resolução de problemas na Educação matemática. Para tanto, os professores necessitam manter certa postura na condução do ensino. Assinale a alternativa que descreve corretamente as características dessa postura a ser assumida na prática pedagógica.

- (A) A postura pedagógica a ser assumida deve conduzir os estudantes na passagem de uma relação imediata e individual com o conhecimento para a identificação de aspectos histórico-sociais e humanos nos conhecimentos matemáticos.
- (B) Os docentes devem manter uma postura problematizadora em que os jogos e problemas matemáticos favoreçam posicionamentos inquietos e questionadores entre os estudantes no processo de aprendizagem.
- (C) A prática pedagógica dos professores deve ser sustentada por postura pedagógica marcada pela aproximação dos alunos aos conhecimentos pedagógicos, entendidos para além dos aspectos histórico-sociais.
- (D) Não se define uma postura pedagógica restrita desde que os docentes compreendem os limites dos usos pedagógicos dos jogos e dos problemas matemáticos, os quais ensinam apenas as dimensões lúdicas do conhecimento científico.
- (E) A postura pedagógica que os docentes devem assumir está sustentada na percepção de que as aprendizagens são construídas por meio de questionamentos e da aproximação entre os saberes científicos atualizados e em desuso.

36

“Quando consideramos a resolução de problemas e o jogo objetos de desenvolvimento, podemos constatar algumas semelhanças que fazem com que ambos se aproximem muito quanto estrategias de ensino” (MOURA, 1996, p. 49-50). Assinale a alternativa que indica as semelhanças entre jogo e o problema como estratégia de ensino segundo o autor:

- (A) Assim como o jogo, o problema representa uma forma científica representativa da cultura elaborada, objetivo da formação escolar. Desse modo, ambos são caminhos férteis para a constituição de saberes.
- (B) O problema e o jogo se assemelham pela ludicidade decrescente que provocam. Assim, os estudantes são levados ao processo de abstração crescente por meio deles na sequência didática.
- (C) Assim como o problema, o jogo é uma atividade unicamente lúdica e, portanto, não requer intencionalidade dos participantes. Desse modo, trata-se do prazer como elemento pedagógico.
- (D) O jogo se assemelha ao problema porque ambos não têm uma resposta certa no início de sua execução. Logo,

ambos requerem sagacidade e resiliência dos estudantes.

- (E) Assim como o problema somente poderá existir se o indivíduo estiver vivenciando um conflito cognitivo, no jogo será necessária sua vontade de jogar, ou seja, seu engajamento pessoal.

37

“ [Trabalhar com jogos] exige uma série de intervenções do professor para que, mais que jogar, mais que brincar, haja aprendizagem.” (SMOLE, DINIZ & CÂNDIDO, 2007, p. 17). Nesse sentido, é preciso incluir a apresentação do jogo na sequência didática. Assinale a alternativa que indica corretamente como ele deve ser apresentado à turma:

- (A) O jogo pode ser apresentado aos alunos por meio de vídeos em que jogadores mais experientes demonstrem as regras que conhecem. O importante é que se reproduza o ambiente virtual na sala de aula.
- (B) A etapa de apresentação do jogo aos alunos é aquela que requer menor atenção no planejamento da aula, pois os jogos escolhidos devem ser divertidos e, assim, produzirem o engajamento inicial na atividade proposta.
- (C) A apresentação do jogo deve envolver a descrição de suas regras e, também, a problematização dos saberes matemáticos que ele envolve, sempre privilegiando os processos metacognitivos na aula.
- (D) Essa etapa parte do sentido atribuído aos jogos fora do espaço escolar, quando os jogos são apresentados por amigos, parentes, ou seja, sujeitos significativos. A proposição do jogo na aula deve considerar o seu significado no processo social.
- (E) É preciso considerar a dificuldade do jogo e seu nível de elaboração dos conhecimentos matemáticos no momento de sua apresentação aos alunos. Quanto mais complexo, maior o nível de aprendizado esperado.

TEXTO PARA AS QUESTÕES 38 E 39

“Faça 10.

Este jogo favorece a compreensão da contagem, noções de adição e o cálculo mental.

Organização da classe: grupos de dois a quatro jogadores. Recursos necessários: 36 cartas de um baralho normal, sem os 10, as figuras e os coringas (cartas de ás a 9 de todos os naipes).

Meta: conseguir a maior quantidade de cartas ao final do jogo.

ORIENTE SEUS ALUNOS QUANTO ÀS REGRAS

1. Os jogadores decidem quem começa o jogo.
2. Todas as cartas são distribuídas entre os jogadores que as organizam em pilhas.
3. As pilhas de cartas de cada jogador ficam viradas para baixo, de modo que ele não veja suas próprias cartas nem as do companheiro.
4. Os jogadores decidem quem será o primeiro a jogar.
5. Quando chega sua vez, o jogador vira a carta superior de sua pilha sobre a mesa e tenta completar um total de 10

com uma ou mais cartas que estiverem sobre a mesa. As cartas que somarem 10 são retiradas da mesa e ficam com o jogador.

6. Se o jogador não puder formar 10 ele apenas deixa sua carta sobre a mesa.

7. O jogador com o maior número de cartas ao final do jogo será o vencedor.

8. O jogo acaba quando nenhum 10 puder mais ser formado".

SMOLE, DINIZ & CÂNDIDO, 2007, p. 29-30.

38

O excerto apresenta o jogo "Faça 10" e suas principais regras de funcionamento. Sabe-se que as regras desempenham papel fundamental no jogo. Considerando o excerto e a leitura do texto de Kátia S. Smole, Maria Ignez Diniz e Patrícia Cândido (2007), indique a alternativa que apresenta corretamente o papel das regras no jogo matemático.

- (A) As regras representam os critérios de veracidade do saber científico, por isso, é fundamental para que os estudantes passem do conhecimento menos elaborado para o mais complexo.
- (B) As regras indicam os limites da atuação de professores e alunos e, assim, mais do que conhecimentos científicos, favorecem a consolidação de habilidades emocionais.
- (C) As regras apresentam os padrões de decisão acordados por todos no início do jogo. Desse modo, o respeito às regras se torna responsabilidade compartilhada pelo grupo.
- (D) As regras têm o papel de configurar a duração dos jogos e, por isso, são elementos fundamentais a serem considerados durante o planejamento das sequências didáticas.
- (E) As regras funcionam como a primeira etapa do processo metacognitivo desencadeado pelo jogo, uma vez que é preciso ler cada uma das regras e propor reflexões associadas aos conteúdos matemáticos.

39

A problematização é uma das etapas da utilização dos jogos nas aulas de Matemática. Por meio dela, é possível desencadear um processo metacognitivo. Considerando o exemplo do jogo "Faça 10", escolha a alternativa que apresenta corretamente uma problematização a ser feita a partir desse jogo.

- (A) Caso seja difícil para as crianças formarem 10, será possível substituir a regra, passando a formar 12?
- (B) Por que o estudante com a menor quantidade de cartas será o vencedor?
- (C) Por que o jogo nos obriga a sempre fixar as mesmas combinações para formar 10?
- (D) Sebastião tinha a carta 2 em suas mãos quando virou a certa 9. Por que ele conseguiu formar 10?
- (E) Judite olhou a mesa e viu que as cartas eram 4, 1, 8 e 7. Quais cartas ela teria que virar para conseguir formar um 10?

40

"Em se tratando de aulas de matemática, o uso de jogos implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem, que permite alterar o modelo tradicional de ensino, o qual muitas vezes tem no livro e em exercícios padronizados seu principal recurso didático" (SMOLE, DINIZ & CÂNDIDO, 2007, p. 11). No entanto, para que o jogo desempenhe papel relevante no processo de aprendizagem, é preciso que sua utilização seja bem planejada no interior das aulas. Assinale a alternativa que identifica corretamente os aspectos a serem considerados no planejamento didático.

- (A) É preciso escolher o momento em que os jogos serão utilizados e ponderar quais são as possibilidades de aprendizagem que as reflexões ensejadas por ele favorecerão.
- (B) Deve-se ponderar a respeito dos tipos de materiais utilizados, pois alguns são inacessíveis ou perigosos, e o nível de interesse dos alunos nas regras e propostas lúdicas oferecidas pelo jogo.
- (C) É importante considerar as preferências dos estudantes a respeito dos meios utilizadas para jogar, ou seja, se se trata de jogos *on-line* ou físicos, garantindo o interesse deles na matéria.
- (D) O principal fator a ser considerado no planejamento das aulas é o prazer de jogar sentido pela turma. Quanto mais interessante os jogos lhes parecem, maior será o nível de aprendizagem.
- (E) É importante optar pelos jogos que proponham diálogos férteis com os conteúdos a serem ensinados, desse modo, o principal critério para o planejamento das aulas é a possibilidade de registro posterior.

