

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES ABAIXO.**

01 - Você recebeu do fiscal o seguinte material:

- a) este caderno, com o **tema da REDAÇÃO** (com valor de 40,0 pontos) e o enunciado das 50 (cinquenta) questões objetivas, sem repetição ou falha, com a seguinte distribuição:

CONHECIMENTOS GERAIS				CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS			
LÍNGUA PORTUGUESA		FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E POLÍTICO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO					
Questões	Pontos	Questões	Pontos	Questões	Pontos	Questões	Pontos
1 a 5	1,2	11 a 15	1,2	26 a 30	1,6	41 a 45	2,8
6 a 10	2,0	16 a 20	1,6	31 a 35	2,0	46 a 50	3,2
-	-	21 a 25	2,0	36 a 40	2,4	-	-

- b) 1 folha para o desenvolvimento da **REDAÇÃO** gramepada ao **CARTÃO-RESPOSTA** destinado às respostas das questões objetivas formuladas nas provas. Se desejar, faça o rascunho da **Redação** na última página deste **CADERNO DE QUESTÕES**.

02 - Verifique se este material está em ordem e se o seu nome e número de inscrição conferem com os que aparecem no **CARTÃO-RESPOSTA**. Caso contrário, notifique o fato **IMEDIATAMENTE** ao fiscal.

03 - Após a conferência, o candidato deverá assinar, no espaço próprio do **CARTÃO-RESPOSTA**, **exclusivamente**, a caneta esferográfica de tinta preta fabricada em material transparente.

04 - No **CARTÃO-RESPOSTA**, a marcação das letras correspondentes às respostas certas deve ser feita cobrindo a letra e preenchendo todo o espaço compreendido pelos círculos, **exclusivamente**, a caneta esferográfica de tinta preta fabricada em material transparente, de forma contínua e densa. A LEITORA ÓTICA é sensível a marcas escuras; portanto, preencha os campos de marcação completamente, sem deixar claros.

Exemplo: (A) ● (C) (D) (E)

05 - Tenha muito cuidado com o **CARTÃO-RESPOSTA**, para não o **DOBRAR, AMASSAR ou MANCHAR**. O **CARTÃO-RESPOSTA SOMENTE** poderá ser substituído caso esteja danificado em suas margens superior ou inferior - **BARRA DE RECONHECIMENTO PARA LEITURA ÓTICA**.

06 - Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 alternativas classificadas com as letras (A), (B), (C), (D) e (E); só uma responde adequadamente ao quesito proposto. Você só deve assinalar **UMA RESPOSTA**: a marcação em mais de uma alternativa anula a questão, **MESMO QUE UMA DAS RESPOSTAS ESTEJA CORRETA**.

07 - As questões objetivas são identificadas pelo número que se situa acima de seu enunciado.

08 - A **REDAÇÃO** deverá ser feita, **exclusivamente**, com caneta esferográfica de tinta preta fabricada em material transparente.

09 - **SERÁ ELIMINADO** deste Concurso Público o candidato que:

- a) se utilizar, durante a realização das provas, de máquinas e/ou relógios de calcular, bem como de rádios gravadores, *headphones*, telefones celulares ou fontes de consulta de qualquer espécie;
b) se ausentar da sala em que se realizam as provas levando consigo o **CADERNO DE QUESTÕES** e/ou o **CARTÃO-RESPOSTA**.

Obs. O candidato só poderá se ausentar do recinto das provas após 1 (uma) hora contada a partir do efetivo início das mesmas. Por motivos de segurança, o candidato **NÃO PODERÁ LEVAR O CADERNO DE QUESTÕES**, a qualquer momento.

10 - Reserve os 30 (trinta) minutos finais para marcar seu **CARTÃO-RESPOSTA**. Os rascunhos e as marcações assinaladas no **CADERNO DE QUESTÕES NÃO SERÃO LEVADOS EM CONTA**.

11 - Quando terminar, entregue ao fiscal **O CADERNO DE QUESTÕES** e a **FOLHA DE REDAÇÃO** gramepada ao **CARTÃO-RESPOSTA** e **ASSINE A LISTA DE PRESENÇA**.

12 - **O TEMPO DISPONÍVEL PARA ESTAS PROVAS DE QUESTÕES OBJETIVAS E DE REDAÇÃO É DE 4 (QUATRO) HORAS**.

13 - As questões e os gabaritos das Provas Objetivas serão divulgados no primeiro dia útil após a realização das mesmas, no endereço eletrônico da **FUNDAÇÃO CESGRANRIO** (<http://www.cesgranrio.org.br>).

REDAÇÃO

TEXTO I

“O grande desafio da escola é descobrir como ser inovadora, não em relação aos meios, às novas maneiras de fazer, mas aos fins – resultados sociais a serem obtidos.

Mudar a escola significa reapropriar-se da educação para a construção de um modelo alternativo de convivência. Assumir o diferente, trabalhando com a pluralidade trazida pelos professores e alunos. Assumir os relatos privados, singulares, fazendo circular as diversas representações oriundas de outros segmentos sociais. Atingir de novo uma escola de todos, construída agora por outras vias, valorizando-se a escola como espaço de convivência.

O importante é que os jovens que frequentam a escola sejam capazes de se organizar e de criar suas próprias significações, não como excluídos, mas como sujeitos de uma nova configuração cultural. O caminho da cidadania é o mesmo caminho da emancipação. Sem liberdade não se constroem sujeitos de transformação social.”

ABREU, Zuleika Pinho de. Sobre a escola e transformação social. In: **Ciclo de Estudos 2004**. Caderno de textos nº 5. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2004, p.14. (Adaptado).

TEXTO II

“Propor que a escola trate questões sociais na perspectiva da cidadania coloca imediatamente a questão da formação dos educadores e de sua condição de cidadãos. Para desenvolver sua prática os professores precisam também desenvolver-se como profissionais e como sujeitos críticos na realidade em que estão, isto é, precisam poder situar-se como educadores e como cidadãos, e, como tais, participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres, de valorização profissional.”

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 31.

Com base na leitura dos textos motivadores, que refletem sobre a questão da relação entre escola e cidadania, elabore um texto em prosa, de caráter dissertativo-argumentativo, com o mínimo de 20 e o máximo de 25 linhas, sobre o tema a seguir.

O educador como cidadão e a escola como lugar de formação de agentes de transformação.

Aborde o tema sob um enfoque interdisciplinar. Os textos motivadores devem ser utilizados, apenas, como base para uma reflexão, não podendo ser transcrita qualquer passagem dos mesmos.

Dê um título à sua redação. Redações com menos de 7 linhas serão consideradas em branco.

LÍNGUA PORTUGUESA

TEXTO I

Pai é um só

Mãe é tudo igual, só muda de endereço.

Não concordo 100% com essa afirmação, mas é verdade que nós, mães, temos lá nossas semelhanças. Basta reunir uma meia dúzia num recinto fechado para se comprovar que, quando o assunto é filho, as experiências são praticamente xerox umas das outras.

Por outro lado, quem arriscaria dizer que pai é tudo farinha do mesmo saco? Historicamente, nunca foram supervalorizados, nunca receberam cartilhas de conduta e sempre passaram longe da santificação. Cada pai foi feito à imagem e semelhança de si mesmo.

As meninas, assim que nascem, já são tratadas como pequenas “nossas senhoras” e começam a ser catequizadas pela campanha: “Mãe, um dia você vai ser uma”. E dá-lhe informação, incentivo e receitas de como se sair bem no papel. Outro dia, vi uma menina de não mais de três anos empurrando um carrinho de bebê com uma boneca dentro. Já era uma minimãe. Os meninos, ao contrário, só pensam nisso quando chega a hora, e aí acontece o que se vê: todo pai é fruto de um delicioso improvisado.

Tem pai que é desligado de nascença, coloca o filho no mundo e acha que o destino pode se encarregar do resto. Ou é o oposto: completamente ansioso, assim que o bebê nasce já trata de sumir com as mesas de quinas pontiagudas e de instalar rede em todas as janelas, e vá convencê-lo de que falta um ano para a criança começar a caminhar.

Tem pai que solta dinheiro fácil. E pai que fecha a carteira com cadeado. Tem pai que está sempre em casa, e outros, nunca. Tem pai que vive rodeado de amigos e pai que não sabe o que fazer com suas horas de folga. Tem aqueles que participam de todas as reuniões do colégio e outros que não fazem ideia do nome da professora. Tem pai que é uma geleia, e uns que a gente nunca viu chorar na vida. Pai fechado, pai moleque, pai sumido, pai onipresente. Pai que nos sustenta e pai que é sustentado por nós. Que mora longe, que mora em outra casa, pai que tem outra família, e pai que não desgruda, não sai de perto jamais. Tem pai que sabe como gerenciar uma firma, construir um prédio, consertar o motor de um carro, mas não sabe direito como ser pai, já que não foi treinado, ninguém lhe deu uma dica. Ser pai é o legítimo “faça você mesmo”.

Alguns preferem não arriscar e simplesmente obedecem suas mulheres, que têm mestrado e doutorado no assunto. Esses pais correm o risco de um dia também só trocarem de endereço, já que seguem os conselhos da mamãe-sabe-tudo, aquela que é igual a todas. Mas os que educam e participam da vida dos filhos a seu modo é que perpetuam o encanto dessa raça fascinante e autêntica. Verdade seja dita: há muitas como sua mãe, mas ninguém é como seu pai.

MEDEIROS, Martha. *Revista O Globo*, 08 ago. 2010. p. 28.

1

A estratégia argumentativa utilizada pela autora, no 5º e no 6º parágrafos, para defender sua tese de que “pai é um só”, é a(o)

- (A) comparação entre os processos de formação de meninos e meninas.
- (B) descrição da criação dos homens para se transformarem em bons pais.
- (C) enumeração de vários comportamentos paternos positivos e negativos.
- (D) desenvolvimento de uma explicação apoiada em teoria comportamental.
- (E) relato de um acontecimento que exemplifica a hipótese defendida.

2

A relação lógica estabelecida entre as ideias de um texto, por meio do termo ou da expressão destacada, está exemplificada corretamente em

- (A) condição: “Não concordo 100% com essa afirmação, **mas** é verdade que nós, mães, temos lá nossas semelhanças.” (l. 2-4)
- (B) conclusão: “**Por outro lado**, quem arriscaria dizer que pai é tudo farinha do mesmo saco?” (l. 8-9)
- (C) consequência: “As meninas, **assim que** nascem, já são tratadas como pequenas ‘nossas senhoras’...” (l. 13-14)
- (D) temporalidade: “...vá convencê-lo de que falta um ano **para** a criança começar a caminhar.” (l. 28-29)
- (E) causalidade: “Esses pais correm o risco de um dia também só trocarem de endereço, **já que** seguem os conselhos da mamãe-sabe-tudo,” (l. 49-51)

3

Alguns textos jornalísticos opinativos apresentam marcas de oralidade para facilitar a comunicação com os leitores. No artigo de Martha Medeiros, esse procedimento pode ser comprovado nas frases a seguir, com **EXCEÇÃO** de

- (A) “Mãe é tudo igual, só muda de endereço.” (l. 1)
- (B) “Por outro lado, quem arriscaria dizer que pai é tudo farinha do mesmo saco?” (l. 8-9)
- (C) “Cada pai foi feito à imagem e semelhança de si mesmo.” (l. 11-12)
- (D) “E dá-lhe informação, incentivo e receitas de como se sair bem no papel.” (l. 16-17)
- (E) “Tem pai que solta dinheiro fácil.” (l. 30)

4

Quanto à acentuação gráfica, a relação de palavras em que todas estão conformes ao atual Acordo Ortográfico é

- (A) família – arcaico – espermatozóide – pólo.
- (B) epopeia – voo – tranquilo – constrói.
- (C) troféu – bilíngue – feiúra – entrevêem.
- (D) decompor – agüentar – apóio – colmeia.
- (E) linguística – joia – refém – assembléia.

5

No que se refere à regência – nominal e verbal – o uso correto da crase ocorre em

- (A) O juiz deu seu parecer favorável a guarda compartilhada.
- (B) Preferir o pai à mãe negligente é comum.
- (C) O filho retorna sempre a casa do pai.
- (D) Os maridos consultam sempre às mulheres, pois preferem não arriscar.
- (E) Ir as reuniões escolares é obrigação de pai e mãe.

6

Na oração “**todo** pai é fruto de um delicioso improviso.” (l. 21-22), a palavra destacada pode ser substituída por outra, sem prejuízo de sentido, tal como é empregado em:

- (A) Aquele que coloca o filho no mundo é pai biológico.
- (B) Nenhum daqueles seria um bom pai.
- (C) Certos pais concordam com as mães.
- (D) Qualquer homem se compraz com a missão de ser pai.
- (E) Alguns preferem não arriscar.

7

Entre os recursos conotativos utilizados no Texto I, destaca-se a metáfora, cuja definição apresenta-se a seguir.

“A metáfora consiste no emprego de palavras ou expressões convencionalmente identificadas com dado domínio de conhecimento para verbalizar experiências conceptuais de outro domínio.”

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, 2ª. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

Um exemplo de metáfora, no Texto I, é:

- (A) “Tem pai que está sempre em casa, e outros, nunca.” (l. 31-32)
- (B) “Tem pai (...) que não sabe o que fazer com suas horas de folga.” (l. 32-34)
- (C) “Tem pai que é uma geleia, e uns que a gente nunca viu chorar na vida.” (l. 36-37)
- (D) “Pai que nos sustenta e pai que é sustentado por nós.” (l. 38-39)
- (E) “Que mora longe, que mora em outra casa, pai que tem outra família,” (l. 39-41)

Texto II



DRUMMOND, Bruno. Gente fina. *Revista O Globo*, 08 ago. 2010. p. 27.

8

A visão apresentada na *charge* (Texto II) sobre o papel social desempenhado por pais e mães fica explícita, no Texto I, em:

- (A) “Historicamente, nunca foram supervalorizados, nunca receberam cartilhas de conduta e sempre passaram longe da santificação.” (l. 9-11)
- (B) “Tem pai que é desligado de nascença, coloca o filho no mundo e acha que o destino pode se encarregar do resto.” (l. 23-25)
- (C) “Tem aqueles que participam de todas as reuniões do colégio e outros que não fazem ideia do nome da professora.” (l. 34-36)
- (D) “Tem pai que sabe como gerenciar uma firma, construir um prédio (...), mas não sabe direito como ser pai, já que não foi treinado, ninguém lhe deu uma dica.” (l. 42-45)
- (E) “Esses pais correm o risco de um dia também só trocarem de endereço, já que seguem os conselhos da mamãe-sabe-tudo, aquela que é igual a todas.” (l. 49-52)

9

De acordo com o registro formal culto da língua, a colocação pronominal está **INADEQUADA** em:

- (A) Pulso firme era o que julgava-se indispensável para ser um bom pai.
- (B) O pai afirmou que lhe dera tudo de que necessitava.
- (C) Eu não o entendo – disse o pai a seu filho.
- (D) Diga-me qual é a solução para o problema.
- (E) Pai e mãe entender-se-iam a respeito da educação dos filhos.

10

Em qual dos pares a relação entre o sinal de pontuação e a justificativa do emprego desse sinal **NÃO** está correta?

- (A) “...mas é verdade que nós, mães, temos lá nossas semelhanças.” (Texto I – l. 2-4) – uso de vírgulas para isolar o vocativo.
- (B) “Pai, você é uma mãe para mim.” – uso de aspas para transcrever a fala do filho. (Texto II)
- (C) “eu não entendo...” – uso de reticências para marcar a interrupção do pensamento. (Texto II)
- (D) “Basta reunir uma meia dúzia num recinto fechado para se comprovar que, quando o assunto é filho, as experiências são profundamente xerox uma das outras.” – uso de vírgulas para isolar a oração subordinada adverbial intercalada. (Texto I – l. 4-7)
- (E) “eu dei exemplo, amor, carinho, afeto, respeito...” – uso de vírgulas para separar os itens de uma enumeração. (Texto II)

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E POLÍTICO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO

11

Um gestor educacional de uma escola pública municipal quer propor modificações no currículo de sua escola. Para tal, deve necessariamente levar em conta os seguintes documentos legislativos:

- (A) Parâmetros Curriculares Nacionais; Propostas Curriculares dos Estados e Municípios; Propostas Curriculares Internacionais e Projeto Educativo da Escola.
- (B) Propostas Curriculares Internacionais; Parâmetros Curriculares Nacionais; Projeto Educativo da Escola e Programas de Atividades de Ensino-Aprendizagem nas Salas de Aula.
- (C) Parâmetros Curriculares Nacionais; Propostas Curriculares dos Estados e Municípios; Projetos Educativos das Escolas e Programas de Atividades de Ensino-Aprendizagem nas Salas de Aula.
- (D) Estatuto da Criança e do Adolescente; Parâmetros Curriculares Nacionais; Propostas Curriculares dos Estados e Municípios e Projetos Educativos das Escolas.
- (E) Projetos Educativos das Escolas; Parâmetros Curriculares Nacionais; Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Estatuto da Criança e do Adolescente.

12

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a atuação com as crianças deve promover articulações entre os seus universos e o patrimônio cultural socialmente reconhecido. A partir dessa fundamentação legal, o currículo na Educação Infantil deve levar em conta, principalmente,

- (A) as fases psicogenéticas do desenvolvimento infantil e as condições sociais concretas da escola.
- (B) os saberes infantis em diálogo com aqueles valorizados na sociedade.
- (C) as brincadeiras a serem desenvolvidas socialmente no espaço escolar.
- (D) a infraestrutura e a cultura da identidade escolar onde se desenvolve socialmente.
- (E) a capacidade intelectual, afetiva e social das crianças.

13

O conjunto de princípios para explicar a aprendizagem constitui o que se denomina teorias da aprendizagem. Nessa perspectiva, conclui-se corretamente que a teoria

- (A) sociocultural tem como base a ideia de que a aprendizagem ocorre principalmente em processos de relações sociais, com a ajuda de pessoas mais experientes.
- (B) sociocultural tem como base a ideia de que a aprendizagem é diretamente ligada à maturação e à inteligência emocional dos sujeitos aprendentes.
- (C) comportamentalista tem como base a ideia de que a aprendizagem é processo subjetivo diretamente ligado às estruturas psicogenéticas dos sujeitos.
- (D) genética tem como base a ideia de que a aprendizagem ocorre principalmente a partir das relações sociais e culturais dos sujeitos no processo de desenvolvimento de suas capacidades e funções.
- (E) genética tem como base a ideia de que a aprendizagem ocorre principalmente a partir de processos ambientais e dos estímulos que ali se façam presentes.

14

As definições de currículo estão marcadas pelas diferentes teorias que se propõem a tomá-lo como objeto de estudos. Em abordagens relacionadas às teorizações críticas, o currículo deve ser visto como processo

- (A) de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente medidos.
- (B) de agrupamento de conteúdos, habilidades e disposições em matrizes de referência para o desenvolvimento pedagógico.
- (C) de organização pedagógica de conteúdos e metodologias de ensino para o desenvolvimento educacional.
- (D) de agrupamento de objetivos educacionais e de metodologias para a sua consecução.
- (E) discursivo de construção e seleção cultural para a emancipação social.

15

A avaliação da aprendizagem é etapa relevante no processo educacional. Nesse sentido, em uma perspectiva crítico-emancipatória, o processo avaliativo deve proceder à(ao)

- (A) classificação dos sujeitos a partir de seus desempenhos, indicando os que serão retidos e os que serão aprovados.
- (B) divisão dos sujeitos avaliados em bem-sucedidos e malsucedidos para previsão do tipo de inserção social futura.
- (C) troca de ideias entre avaliadores e sujeitos avaliados, que conduza a uma abstenção em emitir juízo de valor ou qualquer tomada de decisão.
- (D) julgamento de valor do desempenho para tomada de decisões, a partir de critérios claros e instrumentos diversificados.
- (E) registro do desempenho dos sujeitos, mantendo tal registro reservadamente em poder da equipe pedagógica.

16

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola é contemplado pela LDB nº 9.394/96 no âmbito da regulamentação da gestão das escolas públicas. Nesse sentido, o planejamento e a avaliação do PPP devem assegurar

- (A) soberania da gestão escolar no planejamento, implementação e avaliação periódica do documento.
- (B) parceria da gestão escolar com as comunidades escolares e não escolares do entorno no planejamento, implementação e avaliação periódica do documento.
- (C) delegação, por parte da gestão escolar, do planejamento, implementação e avaliação do PPP às equipes da comunidade escolar e não escolar.
- (D) centralização, por parte da gestão escolar, dos procedimentos de avaliação do documento, delegando as outras etapas à comunidade escolar.
- (E) parceria da gestão escolar com empresas e organizações não governamentais para o planejamento, implementação e avaliação periódica do PPP.

17

O currículo integrado parte necessariamente de uma visão

- (A) pós-estruturalista, em que a base curricular são discursos que organizam experiências formadoras de subjetividades.
- (B) crítica, em que os conhecimentos são organizados no currículo e voltados ao questionamento da opressão.
- (C) de rede, em que uma base comum articula-se a eixos e temáticas curriculares que atravessam as disciplinas.
- (D) disciplinar, em que os conhecimentos e métodos das disciplinas constituem o foco da organização curricular.
- (E) piagetiana, em que os conhecimentos são organizados na forma de experiências curriculares significativas.

18

As Leis nºs 10.639/03 e 11.645/98 tornam obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. A professora Maria Lúcia, diretora de uma escola, quer mobilizar formas de inserção dessas temáticas no currículo desenvolvido em sua escola a fim de que sejam significativas para os alunos. Considerando as Leis mencionadas, analise os procedimentos que seriam coerentes com a visão da professora.

- I - Promover atividades de valorização do negro e do índio em ocasiões especiais do ano, principalmente na Semana da Consciência Negra e no Dia do Índio.
- II - Trazer membros das comunidades afrodescendentes e indígenas para a escola em datas significativas para essas comunidades.
- III - Promover atividades que articulem os conteúdos à valorização do negro e do índio e ao desafio a preconceitos nas diversas áreas curriculares, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar.
- IV - Incentivar o contato da comunidade escolar com produções culturais e com membros das comunidades afro-brasileiras e indígenas no decorrer do ano letivo.

São coerentes **APENAS** os procedimentos

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

19

A escola cidadã deve combater quaisquer processos de *bullying* e de discriminações. Para que seja bem sucedida, essa escola deve planejar-se de modo a

- (A) incentivar o desenvolvimento de atividades curriculares que mostrem a riqueza da diversidade, incluindo a sexual, clarificando o sentido do *bullying* e os passos a serem tomados pela escola para coibi-lo.
- (B) incentivar o desenvolvimento de atividades curriculares que mostrem a importância dos valores culturais da humanidade, de maneira a coibir orientações sexuais, religiosas e culturais que se afastem das normas universais instituídas.
- (C) promover atividades curriculares que não toquem no assunto da discriminação contra identidades plurais, não incentivando preconceitos, brincadeiras de mau gosto e *bullying*.
- (D) apresentar à comunidade escolar nomes de profissionais que possam conversar com alunos que praticam e sofrem o *bullying*, para resolver na escola assuntos não curriculares.
- (E) esclarecer que piadas e brincadeiras sobre diferenças físicas, psicológicas e de orientação sexual, apesar de naturais, não devem ser aceitas na vida social, especialmente no ambiente escolar.

20

A Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro possui grande influência do pensamento de Paulo Freire. Sua pedagogia levanta ideias relevantes para a área, dentre as quais, a de que a alfabetização e a educação de adultos devem ocorrer

- (A) a partir de conteúdos socialmente valorizados, de modo a promover o acesso dos oprimidos às culturas hegemônicas.
- (B) a partir do trabalho com temas e palavras geradoras, extraídas de suas histórias de vida, de modo a promover a consciência crítica em relação ao mundo.
- (C) a partir dos métodos herbartianos, de modo que esses sujeitos dominem os códigos linguísticos de forma emancipatória.
- (D) de maneira coerente com os universos culturais dos educadores para que possam ser eficientes e conscientizadoras.
- (E) a fim de permitir que esse-s sujeitos estudem de forma autônoma e libertadora, prescindindo da presença do educador.

21

A relação escola-comunidade tem sido destacada para o sucesso escolar. Vários motivos vêm sendo apontados como fatores que geram sucesso, em termos de aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, analise os motivos a seguir.

- I - A escola e seus gestores como articuladores do bom relacionamento entre alunos e famílias.
- II - O projeto político-pedagógico representa um documento básico para firmar a relação escola-comunidade.
- III - Criação de espaços comunitários pelas famílias substituindo as atribuições do Estado, por meio do trabalho voluntário.
- IV - Representantes comunitários como protagonistas nos processos de relação escola-comunidade.

São motivos que conduzem ao sucesso escolar **APENAS** os expostos em

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

22

A Pedagogia de Projetos representa uma forma de dinamizar o currículo em uma abordagem integrada. Tal pedagogia é caracterizada pelos seguintes componentes centrais:

- (A) exposição, explicação e discussão.
- (B) problematização, reflexão e investigação.
- (C) tematização, discussão e exposição.
- (D) planejamento, exposição e explicação.
- (E) reflexão, avaliação e tematização.

23

Ao desenvolver o planejamento participativo, a gestão escolar deve contar com o plano de gestão, que é um documento que se destaca por

- (A) explicitar as finanças da instituição escolar.
- (B) delinear unidades didáticas a serem desenvolvidas no decorrer do ano ou do semestre.
- (C) fornecer avaliação contínua da proposta pedagógica a partir de diagnósticos escolares.
- (D) avaliar o desempenho de alunos e professores no decorrer do ano.
- (E) distribuir funções administrativas no contexto escolar.

24

O financiamento da educação brasileira conta com investimentos públicos, tais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Sobre esse Fundo, analise as afirmações a seguir.

- I - É formado por impostos vinculados à educação no âmbito dos estados, municípios e, quando necessário, da União.
- II - É constituído por impostos vinculados ou não à educação no âmbito dos estados, municípios e da União.
- III - Objetiva a inclusão dos alunos do Ensino Fundamental por meio do incremento do financiamento educacional.
- IV - Visa à inclusão de todos os alunos do sistema de ensino a partir do incremento do financiamento educacional.

São corretas **APENAS** as afirmações

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

25

O planejamento escolar conta com níveis diferenciados, que apresentam as seguintes funções:

- (A) o plano de ensino apresenta as unidades didáticas para um ano ou semestre.
- (B) o plano de ensino explicita a concepção e as diretrizes gerais do estabelecimento de ensino.
- (C) o plano de aula desenvolve as concepções gerais da escola nas aulas.
- (D) o plano de aula apresenta as unidades didáticas a serem desenvolvidas na série.
- (E) o plano da escola explicita as unidades didáticas para um ano ou semestre.

LÍNGUA INGLESA

Text I

Teacher Sense of Efficacy

Teacher sense of efficacy, defined as a teacher's "judgment of his or her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning" (Tschannen-Moran & Hoy, 2001, p. 783), is now regarded as a relevant variable in educational research, especially in relation to teacher performance and student achievement gains (Good & Brophy, 2003).

The strong link between this important construct and student achievement has been demonstrated through many studies, mostly in mainstream education (e.g., Anderson, Greene, & Loewen, 1988; Ashton & Webb, 1986; Bandura, 1997; Good & Brophy, 2003; Midgley et al., 1989; Pajares, 1996; Schunk, 1991; Zimmerman, 1995).

These studies have shown that teachers with a strong sense of efficacy take more risks, set higher standards for themselves and their students, and provide the potential for higher academic gains among learners (Wood & Bandura, 1989). Teacher efficacy also has been shown to be related to many other behaviors that have the potential to impact student achievement. For instance, teacher efficacy has been shown to be strongly related to teachers' adoption of innovations (Gusky, 1988; Smylie, 1988) and classroom management strategies (Gibson & Dembo, 1984) which preserve student motivation and self-esteem, both with the possibility of being translated into more success for individual students.

It is also argued that teacher efficacy may influence student achievement through teacher persistence (Good & Brophy, 2003). Teachers with high efficacy take responsibility for student learning and may view student failure as a push for greater effort to improve achievement. These teachers spend more time monitoring and working with their students (through whole-group instruction, for example), providing the means for higher levels of student engagement. Efficacious teachers are more likely to implement instructional strategies to enhance student learning, rather than just covering the curriculum. They also take more risks and have confidence in overcoming classroom challenges, which contributes to higher student achievement (Good & Brophy, 2003).

In contrast, teachers with low efficacy feel they have only minimal influence on students' learning outcomes. Such teachers give up more easily when confronted with difficult situations, are less resourceful, and often feel that students cannot learn because of extenuating circumstances (Ashton & Webb, 1986; Bandura, 1997). Such teachers tend to

create classroom cultures that "undermine students' sense of efficacy and cognitive development" (Bandura, 1995, p. 20) and rely on extrinsic motivation or punishment to get students to study. According to Hoy (2000), pre-service teachers with a low sense of teacher efficacy have an orientation toward control, take a pessimistic view of students' motivation, and rely more on strict classroom regulations, extrinsic rewards, and punishments to make students study. Teachers who lacked a secure sense of teacher efficacy were reported to "show weak commitment to teaching, spend less time in subject matters in their areas of perceived inefficacy, and devote less overall time to academic matters" (Bandura, 1995, p. 20).

Teachers' efficacy beliefs have also been studied with reference to their behavior in the classroom, which in turn helps students' academic growth. Efficacy influences the effort teachers invest in teaching, the goals they set for their classes, and their level of aspiration (Ware & Kitsantas, 2007); in addition, teachers with a strong sense of efficacy often tend to manifest greater levels of planning and organization (Allinder, 1994). They are also more open to new ideas and tend to experiment with new methods and strategies to better meet the needs of their students (Berman, et al., 1977; Guskey, 1987; Stein & Wang, 1988). Furthermore, efficacy beliefs influence teachers' persistence when things do not go smoothly and enhance their resilience in the face of setbacks (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Greater efficacy makes teachers less critical of students when they make errors (Ashton & Webb, 1986) and pushes them to work longer and better with a student who is struggling (Gibson & Dembo, 1984). Teachers with a higher sense of efficacy show greater enthusiasm for and are more inclined towards teaching, feel more commitment to teaching and are more likely to stay in the profession (Burley, et al., 1991; Glickman & Tamashiro, 1982).

AKBARI, Ramin & ALLVAR, Nabi Karimi. L2 Teacher Characteristics as Predictors of Students' Academic Achievement. *TESL-EJ* (The Electronic Journal for English as a Second Language), vol 13, n. 4, March 2010. <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume13/ej52/ej52a2/>, Retrieved on August 11, 2010.

26

In Text I, the authors aim to

- discuss the many issues and strategies that can be risky in educating children.
- defend that teachers alone are not responsible for their students' achievements.
- justify why students fail in schools where teachers are hired exclusively for their qualifications.
- report on a study of pre-service teachers who are very critical about students' motivation.
- sustain that teachers' feelings of professional success have an impact on students' academic results.

27

The fragment "...this important construct..." (line 9) refers to

- (A) "Teacher sense of efficacy," (line 1).
- (B) "...student engagement and learning" (lines 3-4).
- (C) "...educational research," (lines 5-6).
- (D) "...teacher performance..." (line 6).
- (E) "...student achievement gains" (line 7).

28

In terms of meaning,

- (A) "...outcomes..." (line 3) and **results** are antonyms.
- (B) "...enhance..." (line 40) is similar in meaning to **minimize**.
- (C) "...undermine..." (line 52) and **strengthen** are synonyms.
- (D) "...smoothly..." (line 80) and **easily** express opposite ideas.
- (E) "...setbacks" (line 81) can be replaced by **obstacles**.

29

In "It is also argued that teacher efficacy may influence student achievement through teacher persistence" (lines 30-31), the modal auxiliary **may** expresses

- (A) anticipated possibility.
- (B) remote probability.
- (C) formal permission.
- (D) definite certainty.
- (E) clear necessity.

30

In the fragments "...a teacher's judgment of his or her capabilities to bring about desired outcomes..." (lines 1-3) and "... rely on extrinsic motivation or punishment to get students to study." (lines 54-55), the expressions **bring about** and **rely on** mean, respectively,

- (A) prevent – believe in.
- (B) restrain – depend on.
- (C) accomplish – count on.
- (D) generate – get rid of.
- (E) give rise to – discard.

31

The only characteristic that is typical of teachers with a low efficacy level is the capacity of

- (A) taking risks to implement innovative ideas in the classroom.
- (B) seeing students' failures as motivation for improving their teaching.
- (C) facing challenges that can lead them to explore alternative teaching strategies.
- (D) implementing severe classroom discipline and sanctions to generate students' high success rates.
- (E) putting an extra effort into planning and organizing their courses to incorporate new pedagogical tactics.

32

The linking words in **boldtype** and the item in parentheses are semantically equivalent in

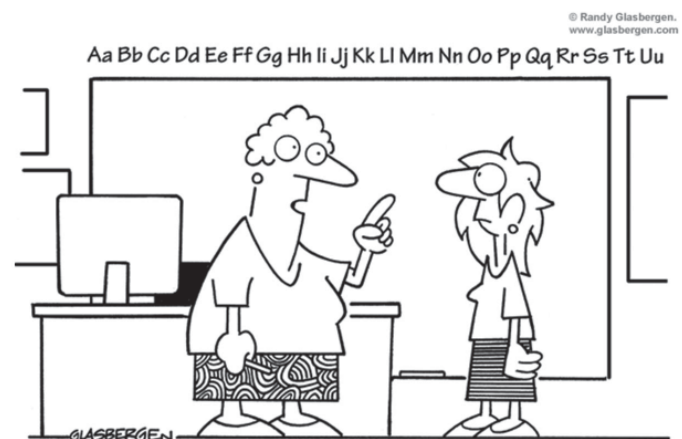
- (A) "**For instance**, teacher efficacy has been shown to be strongly related to teachers' adoption of innovations" - lines 23-25 (Meanwhile).
- (B) "**rather than** just covering the curriculum."- line 41 (instead of).
- (C) "**In contrast**, teachers with low efficacy feel they have only minimal influence..." - lines 45-46 (In short).
- (D) "**in addition**, teachers with a strong sense of efficacy often tend to ..." - lines 72-73 (although).
- (E) "**Furthermore**, efficacy beliefs influence teachers' persistence when things do not go smoothly..." - lines 78-80 (However).

33

The ideas exposed in the fragment "Teachers with a higher sense of efficacy show greater enthusiasm for and are more inclined towards teaching, feel more commitment to teaching and are more likely to stay in the profession (Burley, et al., 1991; Glickman & Tamashiro, 1982)." (lines 86-90) are logically structured by

- (A) classification.
- (B) cause and effect.
- (C) process description.
- (D) problem and solution.
- (E) chronological sequence.

34



"As a student teacher, the first thing you must learn is how to make your students behave for you. My own successful disciplinary formula is based on understanding, firmness, determination, and all the bribery I can afford."

<http://www.glasbergen.com/education-cartoons/?album=4&gallery=69&ngpage=5>

Retrieved on August 15th, 2010.

The cartoon above is illustrative of the general essence of paragraph

- (A) 3 (lines 16-29).
- (B) 4 (lines 30-44).
- (C) 5 (lines 45-65).
- (D) 6 (lines 66-81).
- (E) 7 (lines 82-90).

35

Albert Bandura, in an article published in 1993, states that some teachers are "...likely to visualize failure scenarios and dwell on the many things that can go wrong. It is difficult to achieve much while fighting self-doubt."

BANDURA, A. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning, *Educational Psychologist*, 28 (2), 1993, p.118.

This perspective can be linked to the main argument exposed in Text I in that

- (A) both the quote and Text I exclusively focus on teachers with low sense of efficacy.
- (B) both the quote and Text I concentrate on teachers with strong sense of efficacy.
- (C) both the quote and Text I expose the view of teachers who have strong commitment to teaching and learning.
- (D) the quote focuses on demanding teachers while Text I deals with students who impose high achievement standards on themselves.
- (E) the quote expresses a feature of low efficacy teachers, while Text I arguments for the relevance of a strong sense of efficacy among teachers.

Text II

Stories Arise from a Listener's Stance

In my work with teachers in urban schools I have relied a great deal upon my own teaching stories. Like Graves (1998), "Stories are an essential part of my life as a professional." (p. 3) While the use of stories
 5 as a teaching tool is grounded in theory as described by Clandinin (2000) as narrative inquiry, it arose in my own practice in response to problematizing the notion of an expert teacher and questioning what qualified me to take on that role. Tapping into my own teaching
 10 stories, whether those of success or struggle, helped me locate my own self-efficacy as a teacher educator. The stories I have used in my practice as a teacher educator arise from a listener's stance. Once a teacher describes a difficulty she faces in her
 15 practice, a parallel story often emerges to serve as the springboard for envisioning new strategies the teacher might try to address the issue."

GULLA, Amanda. Developing Teacher efficacy through shared stories. *Academic Exchange Quarterly*, Winter 2005. http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3325/is_4_9/ai_n29236286/?tag=content;col1, Retrieved on August 11, 2010.

36

According to Text II, Amanda Gulla believes that

- (A) narrating stories of professional success will make one's experience known to the teaching community and generate popularity.
- (B) reflecting on her successes and failures has allowed her to review her teaching practice and help other teachers.
- (C) it is necessary for teachers to retell their experiences to their fellow-teachers so that they can criticize each other's mistakes.
- (D) teachers in urban settings should reproduce the stories and experiences of their colleagues from rural schools.
- (E) teachers who have problems with the notion of expertise in teaching should be prepared to test their efficacy with the results of other teacher-educators.

37

Text II can be understood as a(n)

- (A) description of an innovative method to encourage teachers to reveal the mistakes they commit in the classroom.
- (B) advice to young teachers to help them repeat only the successful experiences of mature teachers.
- (C) account of a personal reflection strategy to enhance teacher's sense of efficacy in the classroom.
- (D) criticism to teacher educators who forbid parallel stories told in teacher training sessions.
- (E) alert to expert teachers who cannot make good use of stories in their own classrooms.

38

In terms of reference,

- (A) "...my..." (line 3) refers to Amanda Gulla.
- (B) "it..." (line 6) refers to "...theory..." (line 5).
- (C) "...that role." (line 9) refers to "...narrative inquiry," (line 6).
- (D) "...those..." (line 10) refers to "...stories," (line 10).
- (E) "...the issue." (line 17) refers to "...strategies..." (line 16).

Text III

Technology-Enhanced EFL Syllabus Design

The Internet is believed to have much influence on foreign language syllabus design in the form that it may change the roles of the teacher as well as of the students insofar as some of the authority and power is transferred to the learners. First of all, it can be seen that the roles of the teacher as provider of information and the student as receptacle thereof have shifted radically. The students, through their self-access internet facilities, have access to huge amounts of information and, unlike the teacher, have more free time to explore it. With the Internet, learners will be more independent as active shapers of the knowledge they obtain and the information they process. This supports one of the ten principles on ESL critical pedagogy by Crookes and Lehner (1998), stating that “[T]he purpose of education is to develop critical thinking by presenting students’ situation to them as a problem so that they can perceive, reflect, and act on it” (p. 321). The Internet can be tremendously liberating for both teacher and students, and therefore significantly affects the syllabus of a course.

Second, in many cases students are IT (information technology) experts well ahead of their teachers, especially the senior ones. This entails the expanding responsibility that the teacher must have in encouraging students to think about what they are learning and why they are learning it. Also, students need to develop critical skills in order to use information fully and significantly, and teachers must be able to train them in these skills. Pennycook (2001) used the term *critical literacy*, proposing a new English curriculum in which students must develop not only knowledge of text content but also knowledge about texts and text genre.

Finally, the counseling role of the teacher is expanding as learners confront the need to make decisions about their learning. With the new role of language counseling, teachers must now expand the traditional guidance to incorporate a far greater number of tasks and a sequence in which they can be completed to best suit a student’s needs, in both cognitive and affective ways. In this view, “the teacher participates as a learner among learners” (Crookes & Lehner, 1998, p.321). In other words, language counseling involves teacher and student negotiating learning goals and paths.

In general, the Internet means very much to the learner-centred model because it is both a learning and a teaching tool. Laurillard (2008, p. 144) argued that technology is certainly part of the problem here, as it impacts increasingly on the conduct of education. It is new, ever-changing, expensive, difficult to master, complex to manage, wide-ranging in its potential,

disruptive of existing systems. And although there is usually funding for the hardware and infrastructure, there has never been commensurate funding for staff development, training, content development and research so that teachers can appropriately incorporate internet-resources into their classroom syllabi.

Admittedly, there are some drawbacks and problems to consider when using the Internet in designing a syllabus. Anyway, it is clear if we are in favour of the argument that education must aim at teaching people to gather information from an extensive variety of sources, and to integrate what they have gathered into a coherent whole so that it becomes knowledge, then the Internet is a useful medium to achieve this aim. Therefore, language teachers ought to bear in mind the educational advantages and challenges of the Internet in order to regulate the teaching programmes to meet the learners’ needs.

NGUYEN, Long V. Technology-Enhanced EFL Syllabus Design and Materials Development. *English Language Teaching*, vol 1, n.2, December, 2008. www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/465/475. Retrieved on August 29,2010.

39

In Text III, each paragraph can be identified with a specific purpose. The appropriate description of the paragraph’s intent is found in

	Paragraph	Purpose
(A)	1 (lines 1-21)	Introduce the topic and inquire why teachers cannot be the only authority in the language classroom.
(B)	2 (lines 22-34)	State the argument that teachers and learners should be encouraged to share equal responsibilities in terms of classroom discipline.
(C)	3 (lines 35-46)	Contradict the previous argument with the idea of confronting the relationship between students and teachers in traditional learning experiences.
(D)	4 (lines 47-60)	Add a criticism to the vast sums of money spent in hardware and infrastructure compared with the low investment in salaries.
(E)	5 (lines 61-73)	Conclude the excerpt by advocating for the use of the Internet in the language classroom because the advantages seem to outnumber the drawbacks.

40

The relation between the pairs of words below is that of verb-noun, **EXCEPT** in

- (A) receive - "...receptacle..." (line 7).
- (B) shape - "...shapers..." (line 12).
- (C) decide - "...decisions..." (line 37).
- (D) guide - "...guidance..." (line 39).
- (E) disrupt - "disruptive..." (line 54).

41

The match between the discourse marker in **boldtype** and its communicative intention is expressed in

- (A) "...it may change the roles of the teacher **as well as** of the students..." (lines 2-4) – expressing a contradictory view.
- (B) "and **therefore** significantly affects the syllabus of a course." (lines 20-21) – adding a new topic to a list.
- (C) "**Also**, students need to develop critical skills..." (line 27-28) – introducing the motive for the previous argument.
- (D) "**In other words**, language counseling involves teacher and student negotiating learning goals and paths." (lines 44-46) – paraphrasing a previous idea to clarify it.
- (E) And **although** there is usually funding for the hardware and infrastructure," (lines 54-55) – showing the consequence of the previous statement.

42

The fragment in which the word with the **ING** suffix functions as a noun is

- (A) "The Internet can be tremendously liberating..." (lines 19-20).
- (B) "This entails the expanding responsibility that..." (lines 24-25).
- (C) "...why they are learning it." (line 27).
- (D) "With the new role of language counseling," (lines 37-38).
- (E) "...the teaching programmes..." (line 72).

43

In the sentence "...students are IT (information technology) experts well ahead of their teachers, especially the senior ones." (lines 22-24), the word '**ones**' is used in the same way as '**one**' in

- (A) The young clown was awful; **one** felt embarrassed for him.
- (B) **One** of the senators will lead the group to the front of the podium.
- (C) He delivered the bulky package to **one** Ronald Pepin of Colchester.
- (D) The yellow sports car is fast, but I think the blue **one** is more likely to win.
- (E) The three twin brothers get along quite well; in fact they adore **one** another.

44

"In this view," (line 42) refers to an educational perspective in which the

- (A) teachers and students invert roles and develop deeper cognitive and affective ties.
- (B) teachers and students negotiate the choice of learning aims and ways to achieve them.
- (C) teachers must struggle to preserve their roles as traditional guides in the classroom.
- (D) learners with more technological skills become the counselors in the educational system.
- (E) learners are fully capable of making decisions about their learning, without the teacher's interference.

45

The fragment "It is new, ever-changing, expensive, difficult to master, complex to manage, wide-ranging in its potential, disruptive of existing systems." (lines 52-54) is illustrative of several language processes that contribute to reading comprehension.

All of the following language features are found in the fragment and could be highlighted by the teacher to help students grasp the form and meaning of this passage, **but for**

- (A) the pronoun "It", an element of textual reference, to point out cohesive devices.
- (B) premodification in noun phrases, to show differences between the Portuguese and English languages.
- (C) the compound present continuous tense (verb to be + -ing participle), to illustrate the use of this verb form.
- (D) the structure 'adjective + non-finite clause' used as a premodifier, to contrast with its use in post-predicative position.
- (E) varied processes of word formation in the English language, showing different suffixes used for the same grammatical function.

In questions 46 to 50 you will be analyzing a series of reading activities that an EFL (English as a Foreign Language) teacher has prepared for her students in the 8th grade (8^o ano do Ensino Fundamental).

46

ACTIVITY 1

READ THE TEXT AND ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS.

Yesterday I saw the palgish flester gollining begrunt the bruck. He seemed very chanderbil, so I did not jorter him, just deapled to him quistly. Perhaps later he will besand cander, and I will be able to rangel to him.

1. What was the flester doing, and where?
2. What sort of a flester was he?
3. Why did the writer decide not to jorter him?
4. How did she deaple?
5. What did she hope would happen later?

UR, Penny. *A Course in Language Teaching – Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 143.

It can be said that Activity 1 can be described by all of the explanations below **EXCEPT**

- (A) a pointless exercise for any purpose in an EFL reading class due to the fact that the words in the text are not English but invented words that mean nothing.
- (B) a reading assignment that shows students that it is possible to answer all of the comprehension questions without recognizing most of the words in a text.
- (C) an unsuitable exercise in testing reading comprehension because it does not reflect if the students have really understood the main information in the text.
- (D) an illustrative case of an activity in which students will not have much difficulty in answering the questions, though they will not provide proof of effective reading.
- (E) an inadequate task to evaluate reading skills since one can answer the questions by reproducing the information in the passage and not show understanding of the ideas embedded in the text.

ACTIVITY 2

- a) STEP 1: Students get the following skeleton of a poem. They are told to guess which words go in the blanks, however crazy their guesses might be.
- b) STEP 2: Students get the poem again; this time, for each blank the first letter of the word is provided (ex: (1) p____, (2) t____, (3) y____, etc.). They can alter their initial guesses and complete each blank again.
- c) STEP 3: This time, students get the poem with the first two letters of each blank (ex: (1) ph____, (2) ta____, (3) yo____, etc.).
- d) STEP 4: At this point, students get the completed poem and are asked to discuss the different 'readings' of the poem.

THE CONFESSION

Brian Patten

When he showed her the (1) _____ again, she said,
 'Yes, I remember (2) _____ it.
 I was incredibly (3) _____ then.
 You handed me the (4) _____
 And telling me over and over how to use it
 You posed, (5) _____ (6) _____
 You were so (7) _____, so (8) _____ to everything.
 'It was July afternoon.
 The day was (9) _____ and my (10) _____ hummed.
 I was (11) _____ and in search of (12) _____ (13) _____
 That seemed beyond you.
 'Yet how can I forget that (14) _____?
 Look closer at the (15) _____
 See there (16) _____ (17) _____ (18) _____,
 In the (19) _____ (20) _____ you
 The other 921) _____ (22) _____ so (23) _____'.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education Ltd., 4th edition, 2007, p.293-294.

The following statements express justifications for the inclusion of Activity 2 in an EFL reading class.

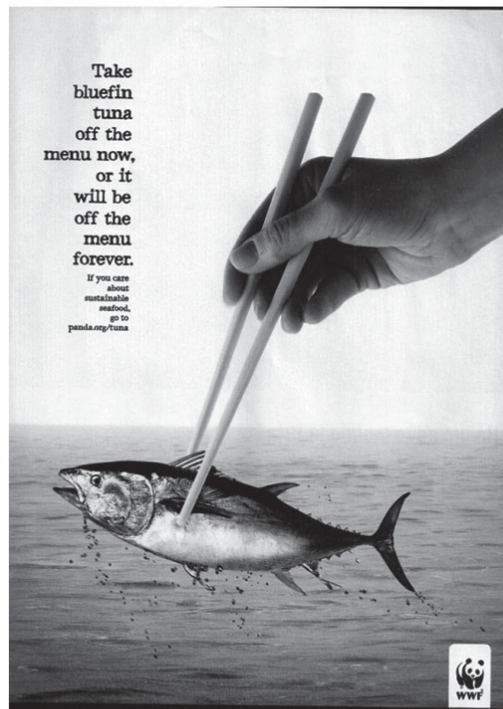
- I - It can be considered a challenging and, possibly, motivating reading comprehension task since it helps students arrive at a general understanding of a piece of text and a detailed understanding of its sentences and linguistic elements.
- II - By guessing the missing words in the blanks during the pre-reading phase, the students will be able to identify the writer's intent and become more proficient readers.
- III - By using their imagination and comparing their guesses with their peers and the original version, the students are learning to resort to their own previous knowledge and confirm or reject expectations in reading a text.
- IV - Dynamic activities in which students get involved with the text without actually 'reading' it at first can be one way of motivating them to search for the meanings implied in the original version of the passage.

The correct statements are

- (A) II and III, only.
 (B) II and IV, only.
 (C) I, II and IV, only.
 (D) I, III and IV, only.
 (E) I, II, III, and IV.

ACTIVITY 3

READ THE FOLLOWING MATERIAL



Taken from the back cover of Neesweek, March 8, 2010.

In order to explore this material in class with her students, the teacher plans a series of steps. The appropriate match between the steps planned and its corresponding reading level is expressed in

Steps	Reading level
(A) Teacher arouses vocabulary on ecology and species preservation before showing the picture.	Superficial Reading
(B) Students look at the picture (with the text covered), describe it and try to guess the context of the image.	Deep Reading
(C) Students are asked to read the text on the left-hand corner of the page and explain the writer's intention in using the conjunction 'or'.	Pre-reading
(D) Teacher triggers a discussion about the genre of the text, the target-public, the purpose and the effect of the text.	Superficial Reading
(E) Students are expected to write a short text to accompany this visual text, bearing in mind their class discussions on text genre, target public and effect of the text.	Post-reading

49

After doing Activity 3 with her students, the teacher came across the text below and decided to bring it to class as a complementary activity (Activity 4) to further develop her students' critical reading skills. She asked them to work in pairs in order to compare both texts.

ACTIVITY 4

READ THE FOLLOWING TEXT.**An amazing species with an uncertain future**

The Atlantic bluefin tuna can reach over 4 metres in length and average around 250kg in weight.

When chasing prey they travel at speeds that can exceed 70 kph.

But the bluefin tuna stock in the Mediterranean Sea is at serious risk of collapse.

A massive and hi-tech commercial fishing fleet and illegal fishing could mean that this magnificent species is gone from Mediterranean waters.

It isn't too late... yet.

WWF is demanding a sensible and science-based management scheme in the long term, but this is not happening and the species is collapsing.

The only way to allow the recovery of bluefin tuna stocks in the Atlantic and Mediterranean - and ensure a sustainable fishing industry - is to temporarily ban global trade through the Convention on International Trade in Endangered Species (CITES).

The time to act is now.

[http://wwf.panda.org/what we do/footprint/smart fishing/sustainable fishiers/bluefin tuna/](http://wwf.panda.org/what-we-do/footprint/smart-fishing/sustainable-fishers/bluefin-tuna/)
Retrieved on August 28, 2010

After Activity 4, the teacher expected the students would realize that

- (A) both texts are sales ads that blame the restaurants for encouraging the illegal fishing and global trade of endangered species.
- (B) both texts intend to call the readers' attention to the threats against living beings, but they refer to different endangered species.
- (C) even though both texts deal with the same topic, the text in Activity 3 is a commercial advertisement, while the text in Activity 4 is magazine article.
- (D) the text in Activity 3 illustrates the problem reported in the text in Activity 4 and both encourage the reader to take action to avoid a disaster.
- (E) while the text in Activity 3 criticizes restaurant owners, the text in Activity 4 reveals that the ones truly responsible for this ecological disaster are the fishermen in the Atlantic waters.

50

ACTIVITIES 3 and 4 (presented in Questions 48 and 49) are examples of highly appropriate assignments in EFL classes since they conform to several of the guidelines expressed in the PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira) reproduced below.

The only guideline that is **NOT** addressed by the proposals of Activity 3 and 4 is

- (A) adoption of texts on the transversal themes in order to focus exclusively on their linguistic structure and practice specific grammatical difficulties.
- (B) selection of different textual genres that will expand the students' intertextual knowledge and show them how different texts can be used to fulfill specific purposes in society.
- (C) use of the English language in the classroom as a means to understand and express opinions, values, feelings, and information through the oral or written modes.
- (D) expansion of the learners' knowledge of the world by giving them access to how social questions are dealt with at a global level, and possibly establishing a comparison with their own environment.
- (E) choice of themes which are relevant to the students, to the country, and to the world at that particular moment, so that the classroom is not disconnected from the social reality.

RASCUNHO