



# POÇOS DE CALDAS - MG

PREFEITURA MUNICIPAL DE  
POÇOS DE CALDAS - MINAS GERAIS

## Professor I

EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO  
Nº 001/2023

CÓD: SL-144DZ-23  
7908433246640

## Português

1. Sentido próprio e sentido figurado. Significação contextual de palavras e expressões.....	7
2. Funções de linguagem.....	7
3. Texto e discurso: intertextualidade, paródia.....	8
4. Leitura e interpretação de textos: informações implícitas e explícitas.....	10
5. Ponto de vista do autor.....	13
6. Linguagem verbal e não verbal.....	14
7. Tipologia textual e gêneros discursivos de circulação social: estrutura composicional; objetivos discursivos do texto; contexto de circulação; aspectos linguísticos.....	16
8. Texto e Textualidade: coesão, coerência e outros fatores de textualidade.....	16
9. Variação linguística: heterogeneidade linguística: aspectos culturais, históricos, sociais e regionais no uso da Língua Portuguesa.....	17
10. Registros formal e informal da escrita padrão.....	18
11. Fonética e fonologia: tonicidade.....	19
12. Ortografia.....	20
13. Acentuação gráfica.....	21
14. Crase.....	22
15. Sinais de pontuação como fatores de coesão.....	23
16. Morfologia: classificação e flexão das palavras, emprego de nomes, pronomes, conjunções, advérbios, preposições. Conjunções, interjeições, modos e tempos verbais.....	25
17. Análise morfológica.....	37
18. Sintaxe: frase, oração, período. Termos da oração. Coordenação e subordinação. Análise sintática.....	37
19. Conhecimento gramatical de acordo com o padrão culto da língua.....	40
20. Ortografia oficial–Novo Acordo Ortográfico.....	41
21. Concordância.....	42
22. Regência verbal e nominal.....	43
23. Colocação pronominal aplicadas ao texto.....	45

## Matemática

1. Conjunto dos números naturais: operações, divisibilidade, decomposição de um número natural nos seus fatores primos, múltiplos e divisores, máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum de dois ou mais números naturais. Conjunto dos números inteiros: operações. Conjunto dos números racionais: propriedades, operações, valor absoluto de um número, potenciação e radiciação. O conjunto dos números reais: números irracionais, a reta real, intervalos.....	57
2. Sistema de medida, sistema métrico decimal, unidade de comprimento, unidades usuais de tempo, razões, proporções, grandezas direta e inversamente proporcionais, regra de três simples e composta, porcentagem, juros, equações de 1º grau, sistema de equações.....	72
3. Cálculo de área e perímetros de figuras planas.....	81
4. Leitura e identificação de dados apresentados em gráficos e tabela.....	84
5. Análise combinatória e probabilidade.....	90

## Teoria e Prática da Educação

1. A Nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.....	99
2. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - Lei n.º9394 de 20 de dezembro de 1996 (atualizada) .....	99
3. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica .....	116
4. Currículo Referência de Minas Gerais.....	116
5. Fundamentação das matrizes de avaliação da Educação Básica: estudos e propostas – DAEB/ INEP /2014 .....	117
6. Projeto Político pedagógico: conceitos e metodologia de elaboração segundo Celso Vasconcelos.....	117
7. SAEB – Sistema de avaliação da Educação básica: documento de referência/ 2018 .....	118
8. PDE/ SAEB – Plano de desenvolvimento da Educação/ 2011 .....	118
9. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.....	118
10. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) .....	119
11. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, nº 13.146/15.....	134
12. FUNDEB.....	151
13. IDEB.....	166
14. Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação – MEC 2007 .....	166

## Conhecimentos Específicos Professor I

1. Alfabetização e letramento: concepções, pressupostos teóricos e a prática docente, segundo Magda Soares.....	185
2. Alfabetização: a questão dos métodos – Magda Soares.....	195
3. A Nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Ensino Fundamental.....	195
4. A Psicogênese da língua escrita e os níveis de escrita .....	195
5. Sequências didáticas na perspectiva de Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly .....	208
6. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica .....	209
7. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.....	209
8. Currículo Referência de Minas Gerais. ....	212
9. Consciência fonológica .....	212
10. O trabalho com os gêneros textuais e a tipologia textual no cotidiano da sala de aula .....	212
11. O Planejamento Escolar segundo José Carlos Libâneo .....	213
12. Literatura na hora certa: guias 01,02 e 03 / MEC.....	214

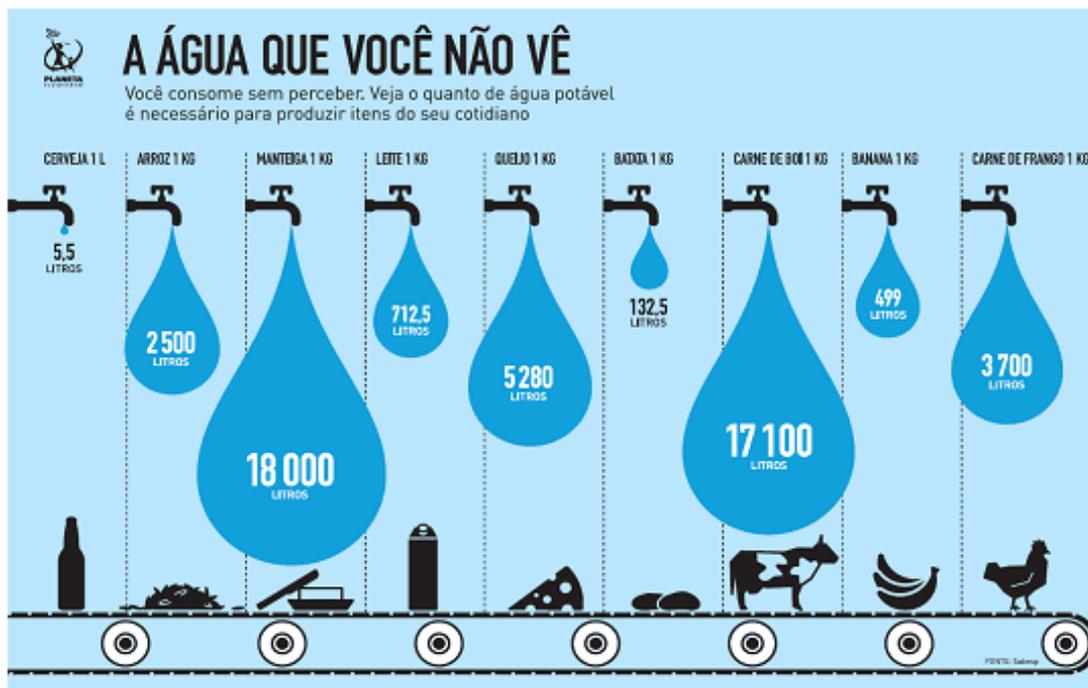
CHARGES



TIRINHAS



GRÁFICOS



- 2) Comutativa da adição:  $a + b = b + a$
- 3) Elemento neutro da adição:  $a + 0 = a$
- 4) Associativa da multiplicação:  $(a \cdot b) \cdot c = a \cdot (b \cdot c)$
- 5) Comutativa da multiplicação:  $a \cdot b = b \cdot a$
- 6) Elemento neutro da multiplicação:  $a \cdot 1 = a$
- 7) Distributiva da multiplicação relativamente à adição:  $a \cdot (b + c) = ab + ac$
- 8) Distributiva da multiplicação relativamente à subtração:  $a \cdot (b - c) = ab - ac$
- 9) Fechamento: tanto a adição como a multiplicação de um número natural por outro número natural, continua como resultado um número natural.

Exemplos:

1) Em uma gráfica, a máquina utilizada para imprimir certo tipo de calendário está com defeito, e, após imprimir 5 calendários perfeitos (P), o próximo sai com defeito (D), conforme mostra o esquema.

Considerando que, ao se imprimir um lote com 5 000 calendários, os cinco primeiros saíram perfeitos e o sexto saiu com defeito e que essa mesma sequência se manteve durante toda a impressão do lote, é correto dizer que o número de calendários perfeitos desse lote foi

- (A) 3 642.
- (B) 3 828.
- (C) 4 093.
- (D) 4 167.
- (E) 4 256.

Solução: **Resposta: D.**

Vamos dividir 5000 pela sequência repetida (6):  $5000 / 6 = 833 + \text{resto } 2$ .

Isto significa que saíram 833. 5 = 4165 calendários perfeitos, mais 2 calendários perfeitos que restaram na conta de divisão.

Assim, são 4167 calendários perfeitos.

2) João e Maria disputaram a prefeitura de uma determinada cidade que possui apenas duas zonas eleitorais. Ao final da sua apuração o Tribunal Regional Eleitoral divulgou a seguinte tabela com os resultados da eleição. A quantidade de eleitores desta cidade é:

	1ª Zona Eleitoral	2ª Zona Eleitoral
João	1750	2245
Maria	850	2320
Nulos	150	217
Branco	18	25
Abstenções	183	175

- (A) 3995
- (B) 7165
- (C) 7532
- (D) 7575
- (E) 7933

Solução: **Resposta: E.**

Vamos somar a 1ª Zona:  $1750 + 850 + 150 + 18 + 183 = 2951$

2ª Zona:  $2245 + 2320 + 217 + 25 + 175 = 4982$

Somando os dois:  $2951 + 4982 = 7933$

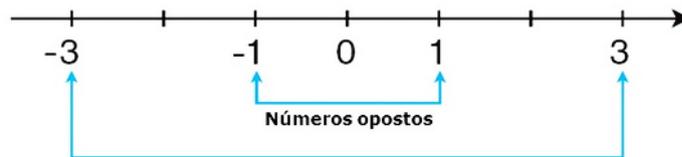
### CONJUNTO DOS NÚMEROS INTEIROS (Z)

O conjunto dos números inteiros é denotado pela letra maiúscula Z e compreende os números inteiros negativos, positivos e o zero.

Exemplo:  $Z = \{-4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4, \dots\}$



$$Z = \{\dots, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, \dots\}$$



$$\mathbb{N} \subset \mathbb{Z}$$

O conjunto dos números inteiros também possui alguns subconjuntos:

$Z^+ = \{0, 1, 2, 3, 4, \dots\}$ : conjunto dos números inteiros não negativos.

$Z^- = \{\dots, -4, -3, -2, -1, 0\}$ : conjunto dos números inteiros não positivos.

$Z^{*+} = \{1, 2, 3, 4, \dots\}$ : conjunto dos números inteiros não negativos e não nulos, ou seja, sem o zero.

$Z^{*-} = \{\dots, -4, -3, -2, -1\}$ : conjunto dos números inteiros não positivos e não nulos.

### Módulo

O módulo de um número inteiro é a distância ou afastamento desse número até o zero, na reta numérica inteira. Ele é representado pelo símbolo  $| |$ .

O módulo de 0 é 0 e indica-se  $|0| = 0$

O módulo de +6 é 6 e indica-se  $|+6| = 6$

O módulo de -3 é 3 e indica-se  $|-3| = 3$

O módulo de qualquer número inteiro, diferente de zero, é sempre positivo.

### Números Opostos

Dois números inteiros são considerados opostos quando sua soma resulta em zero; dessa forma, os pontos que os representam na reta numérica estão equidistantes da origem.

§3º O disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

## TÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes. (Incluído pela Lei nº 14.679, de 2023)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

### **CAPÍTULO V DO DIREITO À MORADIA**

Art. 31. A pessoa com deficiência tem direito à moradia digna, no seio da família natural ou substituta, com seu cônjuge ou companheiro ou desacompanhada, ou em moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, ou, ainda, em residência inclusiva.

§1º O poder público adotará programas e ações estratégicas para apoiar a criação e a manutenção de moradia para a vida independente da pessoa com deficiência.

§2º A proteção integral na modalidade de residência inclusiva será prestada no âmbito do Suas à pessoa com deficiência em situação de dependência que não disponha de condições de autossustentabilidade, com vínculos familiares fragilizados ou rompidos.

Art. 32. Nos programas habitacionais, públicos ou subsidiados com recursos públicos, a pessoa com deficiência ou o seu responsável goza de prioridade na aquisição de imóvel para moradia própria, observado o seguinte:

I - reserva de, no mínimo, 3% (três por cento) das unidades habitacionais para pessoa com deficiência;

II - (VETADO);

III - em caso de edificação multifamiliar, garantia de acessibilidade nas áreas de uso comum e nas unidades habitacionais no piso térreo e de acessibilidade ou de adaptação razoável nos demais pisos;

IV - disponibilização de equipamentos urbanos comunitários acessíveis;

V - elaboração de especificações técnicas no projeto que permitam a instalação de elevadores.

§1º O direito à prioridade, previsto no caput deste artigo, será reconhecido à pessoa com deficiência beneficiária apenas uma vez.

§2º Nos programas habitacionais públicos, os critérios de financiamento devem ser compatíveis com os rendimentos da pessoa com deficiência ou de sua família.

§3º Caso não haja pessoa com deficiência interessada nas unidades habitacionais reservadas por força do disposto no inciso I do caput deste artigo, as unidades não utilizadas serão disponibilizadas às demais pessoas.

Art. 33. Ao poder público compete:

I - adotar as providências necessárias para o cumprimento do disposto nos arts. 31 e 32 desta Lei; e

II - divulgar, para os agentes interessados e beneficiários, a política habitacional prevista nas legislações federal, estaduais, distrital e municipais, com ênfase nos dispositivos sobre acessibilidade.

### **CAPÍTULO VI DO DIREITO AO TRABALHO**

#### **SEÇÃO I DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

§4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.

§5º É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação.

Art. 35. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho.

Parágrafo único. Os programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, incluídos o cooperativismo e o associativismo, devem prever a participação da pessoa com deficiência e a disponibilização de linhas de crédito, quando necessárias.

#### **SEÇÃO II DA HABILITAÇÃO PROFISSIONAL E REABILITAÇÃO PROFISSIONAL**

Art. 36. O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse.

§1º Equipe multidisciplinar indicará, com base em critérios previstos no §1º do art. 2º desta Lei, programa de habilitação ou de reabilitação que possibilite à pessoa com deficiência restaurar sua capacidade e habilidade profissional ou adquirir novas capacidades e habilidades de trabalho.

§2º A habilitação profissional corresponde ao processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência aquisição de conhecimentos, habilidades e aptidões para exercício de profissão ou de ocupação, permitindo nível suficiente de desenvolvimento profissional para ingresso no campo de trabalho.

Propomos uma reflexão para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas.

Posicionamo-nos em defesa da escola democrática que humanize e assegure a aprendizagem. Uma escola que veja o estudante em seu desenvolvimento – criança, adolescente e jovem em crescimento biopsicossocial; que considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura.

Desse modo comprometemo-nos com a construção de um projeto social que não somente ofereça informações, mas que, de fato, construa conhecimentos, elabore conceitos e possibilite a todos o aprender, descaracterizando, finalmente, os lugares perpetuados na educação brasileira de êxito de uns e fracasso de muitos.

Os eixos aqui apresentados são constitutivos do currículo, ao lado de outros. Não é pretensão deste documento abranger todas as demais dimensões. As aqui destacadas convergem, especialmente, para o desenvolvimento humano dos sujeitos no processo educativo e procuram dialogar com a prática dos sujeitos desse processo.

O MEC tem consciência da pluralidade de possibilidades de implementação curricular nos sistemas de ensino, por isso insiste em estabelecer o debate dentro de cada escola. Assim, optou por discutir eixos organizadores do currículo e não por apresentar perspectiva unilateral que não dê conta da diversidade que há nas escolas, da diversidade de concepções teóricas defendidas por pesquisadores e estudiosos.

Professores do Ensino Fundamental, professores da Educação Infantil, gestores constituem, inicialmente, o público a quem se dirige este documento. Com o objetivo de debater eixos organizativos do currículo, o Ministério 8 considera o texto destinado também a todos os envolvidos com o processo educativo. A discussão, portanto, extrapola a circunscrição do espaço escolar.

**Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica**

## INTRODUÇÃO

Coletivos de educadores e educadoras de escolas e Redes vêm expressando inquietações sobre o que ensinar e aprender, sobre que práticas educativas privilegiar nas escolas, nos congressos de professores e nos dias de estudo e planejamento. Por seu lado, a teoria pedagógica tem dado relevância a pesquisas e reflexão sobre o currículo: há teoria acumulada para reorientações bem fundamentadas, teoria a que têm direito os profissionais da Educação Básica. Que diálogo é possível entre a teoria acumulada e as propostas e práticas de reorientação curricular?

A reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes. Neste período de ampliação da duração do ensino fundamental, em que são discutidas questões de tempo-espço, avaliação, metodologias, conteúdo, gestão, formação, não seria oportuno repensar os currículos na Educação Básica? Que indagações motivam esse repensar?

As Secretarias de Educação Municipais, Estaduais e do DF, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, assim como os Conselhos de Educação, vêm se mostrando sensíveis aos projetos de reorientação curricular, às diretrizes e às indagações que os inspiram.

Os textos que compõem o documento *Indagações sobre Currículo* se propõem a trabalhar concepções educacionais e a responder às questões postas pelos coletivos das escolas e das Redes, a refletir sobre elas, a buscar seus significados na perspectiva da reorientação do currículo e das práticas educativas.

As indagações sobre o currículo presentes nas escolas e na teoria pedagógica mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas.

A construção desses textos parte dessa visão dinâmica do conhecimento e das práticas educativas, de sua condição contextualizada. Daí que, quando os sistemas de ensino, as escolas e seus profissionais se indagam sobre o currículo e se propõem a reorientá-lo, a primeira tarefa será perguntar-nos que aspectos da dinâmica social, política e cultural trazem indagações mais prementes para o conhecimento, para o currículo e para as práticas educativas.

Esta foi a primeira preocupação da equipe do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e dos autores dos textos. Esta poderá ser a preocupação dos coletivos profissionais das escolas e Redes: detectar aqueles pólos, eixos ou campos mais dinâmicos de onde vêm as indagações sobre o currículo e sobre as práticas pedagógicas. Cada um dos textos se aproxima de um eixo de indagações: **desenvolvimento humano, educandos e educadores: seus direitos e o currículo, conhecimento e cultura, diversidade e avaliação.**

## CADA TEXTO APRESENTA SUAS ESPECIFICIDADES DE ACORDO COM O EIXO ABORDADO.

•O texto “Currículo e Desenvolvimento Humano”, de Elvira Souza Lima, apresenta reflexão sobre currículo e desenvolvimento humano, tendo como referência conhecimentos de Psicologia, Neurociências, Antropologia e Linguística. Conceitua a cultura como constitutiva dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Aborda questões como função simbólica, capacidade imaginativa da espécie humana e memória. Discute currículo e aquisição do conhecimento, informação e atividades de estudo e a capacidade do ser humano de constituir e ampliar conceitos. O texto faz uma abordagem sobre a questão do tempo da aprendizagem, apontando que a construção e o desenvolvimento dos conceitos se realizam progressivamente e de forma recorrente.

•Em “Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo”, de Miguel Gonzáles Arroyo, há uma abordagem sobre o currículo e os sujeitos da ação educativa: os educandos e os educadores, ressaltando a importância do trabalho coletivo dos profissionais da Educação para a construção de parâmetros de sua ação profissional. Os educandos são situados como sujeitos de direito ao conhecimento e ao conhecimento dos mundos do trabalho.

Há ênfase quanto à necessidade de se mapearem imagens e concepções dos alunos, para subsidiar o debate sobre os currículos. É proposta do texto que se desconstruam visões mercantilizadas de currículo, do conhecimento e dos sujeitos do processo educativo. O texto traz crítica ao aprendizado desenvolvido por competências e

**b)** a contextualização daquilo que se investiga: em uma pergunta sem contexto podemos obter inúmeras respostas e, talvez, nenhuma relativa ao que, de fato, gostaríamos de verificar;

**c)** o conteúdo deve ser significativo, ou seja, deve ter significado para quem está sendo avaliado;

**d)** estar coerente com os propósitos do ensino;

**e)** explorar a capacidade de leitura e de escrita, bem como o raciocínio.

Podemos fazer algumas considerações em relação aos **instrumentos que podem ser utilizados ou construídos com a finalidade de acompanhar a aprendizagem** dos estudantes, em vez de fazer uma medição pontual do seu desempenho.

Comumente já encontramos, nas práticas da Educação Infantil, instrumentos que revelam um processo de avaliação muito voltado ao acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, ou seja, uma avaliação incorporada ao cotidiano e ao planejamento diário.

Sabemos também que, na Educação Infantil, os(as) professores(as), de um modo geral, já realizam uma avaliação muito próxima da formativa, uma vez que exercem uma avaliação mais contínua do processo das crianças, desvinculada da necessidade de pontuá-la com indicadores numéricos ou de outra ordem, para fins de aprovação. As práticas avaliativas na Educação Infantil, de um modo geral, primam pela lógica da inclusão das crianças com vistas à sua permanência e continuidade nas creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental.

Podemos considerar também que, tradicionalmente, nossas experiências, principalmente no Ensino Fundamental, são marcadas por uma avaliação classificatória, seletiva e, muitas vezes, excludente, como já vimos. Ao longo desse texto, estamos trabalhando na perspectiva de uma avaliação das aprendizagens dos estudantes que implica uma proposição de avaliação marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. No entanto, como tornar a avaliação dos processos de aprendizagem dos estudantes mais interativa, dialógica, formativa?

Vimos que a avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos.

***Ao longo desse texto, estamos trabalhando na perspectiva de uma avaliação das aprendizagens dos estudantes que implica uma proposição de avaliação marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo.***

Nesse sentido, como já vimos, um aspecto fundamental de uma avaliação formativa diz respeito à construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender.

Além disso, a avaliação formativa considera em que ponto o estudante se encontra em seu processo de aprendizagem. Para Villas Boas (2004), a avaliação formativa é criteriada, ou seja, toma como referenciais os objetivos e os critérios de avaliação, mas ao mesmo tempo toma como referência o próprio estudante. Isso significa que a análise de seu progresso considera aspectos tais como o esforço despendido, o contexto particular do seu trabalho e o progresso alcançado ao longo do tempo. Consequentemente, o julgamento de

sua produção e o retorno que lhe será oferecido levarão em conta o processo desenvolvido pelo estudante e não apenas os critérios estabelecidos para realizar a avaliação. A avaliação formativa é realizada ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

O professor, trabalhando na perspectiva da avaliação formativa, não está preocupado no dia-a-dia em atribuir notas aos estudantes, mas em observar e registrar seus percursos durante as aulas, a fim de analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo. Pode, dessa forma, planejar e replanejar os processos de ensino, bem como pode planejar as possibilidades de intervenção junto às aprendizagens de seus estudantes.

O registro da avaliação formativa pode ser feito de diferentes maneiras. O professor deve encontrar uma forma de documentar os dados que for coletando ao longo do processo. A periodicidade de coleta desses dados também deve ser realizada de acordo com a realidade de cada grupo e do contexto em geral (possibilidades do professor, turma, escola).

**O importante não é a forma, mas a prática de uma concepção de avaliação que privilegia a aprendizagem.**

Em uma prática de avaliação formativa, o instrumento de registro do professor deve ter o propósito de acompanhar o processo de aprendizagem de seus estudantes.

A finalidade de registrar este acompanhamento, os avanços e recuos dos estudantes, a fim de informar o professor acerca do processo, para que, assim, possa mediar e traçar estratégias de ação adequadas a cada estudante e às suas potencialidades.

Outros instrumentos de registro podem e devem coexistir: planilhas de notas, relatórios do desempenho dos estudantes, anotações diárias das aulas, diários do professor, no qual ele anota o que fez, o que foi produtivo, como poderia ser melhorado, enfim, há uma infinidade de possibilidades de registro da prática e do crescimento dos estudantes e crianças. Na Educação Infantil é comum a prática de relatórios discursivos acerca dos processos das crianças. Os professores costumam registrar sob forma de relatórios tais processos. Nesses registros, é comum os professores relatarem considerações a respeito do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança individualmente, do coletivo (da turma como um todo) e do seu próprio trabalho. Ao avaliar seu processo de ensino, o professor poderá considerar mais amplamente o processo de aprendizagem de cada criança e do coletivo. Portanto, é fundamental considerar que a avaliação das ações de ensino está diretamente relacionada à avaliação das aprendizagens.

Finalmente, há ainda a possibilidade de se ter instrumentos destinados a informar aos estudantes e responsáveis, bem como às secretarias de educação acerca da aprendizagem dos estudantes. São os registros do tipo boletins, relatórios quantitativos ou qualitativos. Estes são resumos daquilo que foi coletado ao longo de um período e expressam não o processo, mas o resultado do mesmo.

Cabe-nos refletir acerca do papel desses registros. Seria coerente com a proposta de uma educação voltada para a construção da cidadania e da autonomia, que os estudantes, por exemplo, só tomassem contato com o final de seu processo de aprendizagem, depois de findo o bimestre, trimestre, semestre ou ano? Estariam acompanhando seu processo e podendo, dessa forma, ser mais autônomos e responsáveis pelo mesmo?

No caso da Educação Infantil, essas informações acerca da avaliação da aprendizagem, ao longo do processo educativo, geralmente são apresentadas em forma de relatórios de grupo e relatórios

**Os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever**

Por que será que tantas crianças e jovens deixam de aprender a ler e a escrever? Por que é tão difícil integrar-se de modo competente nas práticas sociais de leitura e escrita?

Se descartássemos as explicações mais simplistas (verdadeiros mitos da educação) que culpam o aluno pelo fracasso escolar; se admitíssemos que os chamados “problemas de aprendizagem” se explicam muito mais pelas relações estabelecidas na dinâmica da vida estudantil; se o desafio do ensino pudesse ser enfrentado a partir da necessidade de compreender o aluno para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento; se as práticas pedagógicas pudessem transformar as iniciativas meramente instrucionais em intervenções educativas; talvez fosse possível compreender melhor o significado e a verdadeira extensão da não aprendizagem e do quadro de analfabetismo no Brasil.

Nesse sentido, os estudos sobre o letramento se prestam à fundamentação de pelo menos três hipóteses não excludentes para explicar o fracasso no ensino da língua escrita. Na mesma linha de argumentação dos educadores que evidenciaram os efeitos do “currículo oculto” nos resultados escolares de diferentes segmentos sociais, é preciso considerar, como ponto de partida, que as práticas letradas de diferentes comunidades (e portanto, as experiências de diferentes alunos) são muitas vezes distantes do enfoque que a escola costuma dar à escrita (o letramento tipicamente escolar). Lidar com essa diferença (as formas diversas de conceber e valorar a escrita, os diferentes usos, as várias linguagens, os possíveis posicionamentos do interlocutor, os graus diferenciados de familiaridade temática, as alternativas de instrumentos, portadores de textos e de práticas de produção e interpretação...) significa muitas vezes percorrer uma longa trajetória, cuja duração não está prevista nos padrões inflexíveis da programação curricular.

Em segundo lugar, é preciso considerar a reação do aprendiz em face da proposta pedagógica, muitas vezes autoritária, artificial e pouco significativa. Na dificuldade de lidar com a lógica do “aprenda primeiro para depois ver para que serve”, muitos alunos parecem pouco convencidos a mobilizar os seus esforços cognitivos em benefício do aprender a ler e a escrever (Carraher, Carraher e Schileimann, 1989; Colello, 2003, Colello e Silva, 2003). Essa típica postura de resistência ao artificialismo pedagógico em um contexto de falta de sintonia entre alunos e professores parece evidente na reivindicação da personagem Mafalda:



Com ironia e bom humor, o exemplo acima explica o caso bastante frequente de jovens inteligentes que aprenderam a lidar com tantas situações complexas da vida (aquisição da linguagem, transações de dinheiro, jogos de computador, atividades profissionais, regras e práticas esportivas entre outras), mas que não conseguem disponibilizar esse reconhecido potencial para superar a condição de analfabetismo e baixo letramento.

Por último, ao considerar os princípios do alfabetizar letrando (ou do Modelo Ideológico de letramento), devemos admitir que o processo de aquisição da língua escrita está fortemente vinculado a uma nova condição cognitiva e cultural. Paradoxalmente, a assimilação desse status (justamente aquilo que os educadores esperam de seus alunos como evidência de “desenvolvimento” ou de emancipação do sujeito) pode se configurar, na perspectiva do aprendiz, como motivos de resistência ao aprendizado: a negação de um mundo que não é o seu; o temor de perder suas raízes (sua história e referencial); o medo de abalar a primazia até então concedida à oralidade (sua mais típica forma de expressão), o receio de trair seus pares com o ingresso no mundo letrado e a insegurança na conquista da nova identidade (como “aluno bem-sucedido” ou como “sujeito alfabetizado” em uma cultura grafocêntrica altamente competitiva).

... a aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação – através, e na direção das práticas discursivas de grupos letrados – , não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e de luta social. (...)

(...) há uma dimensão de poder envolvida no processo de aculturação efetivado na escola: aprender – ou não – a ler e escrever não equivale a aprender uma técnica ou um conjunto de conhecimentos. O que está envolvido para o aluno adulto é a aceitação ou o desafio e a rejeição dos pressupostos, concepções e práticas de um grupo dominante – a saber, as práticas de letramento desses grupos entre as quais se incluem a leitura e a produção de textos em diversas instituições, bem como as formas legitimadas de se falar desses textos -, e o conseqüente abandono (e rejeição) das práticas culturais primárias de seu grupo subalterno que, até esse momento, eram as que lhe permitiam compreender o mundo. (Kleiman, 2001, p. 271)

As aliterações são as repetições de sílabas ou fonemas iniciais, muito trabalhadas a partir de trava-linguas e parlendas (por exemplo, “O rato roeu a roupa do rei de Roma”).

**Consciência silábica** não é ficar repentinamente mecanicamente as sílabas canônicas (ba, be, bi, bo, bu), mas tornar consciente o conhecimento da pauta sonora e saber que aquelas sílabas representam uma sonoridade.

- Marcar sílaba com os dedos, adesivos, tampinhas de garrafa ou outro material concreto para identificar quantas vezes foram faladas;

- Trabalhar com as diferentes formatações de sílabas (V+V, C+V, C+C+V...);

- Jogo de dicas, sempre com a mesma sílaba inicial (por exemplo, “BA”): “O macaco come muito!”, “A mamãe usa na boca”, “Parte no corpo”;

- Sequência de palavras dentro de um campo semântico: “leão, gato, elefante e ca...”, “régua, borracha, lápis e ca...”;

- Subtração e adição de sílabas em palavras (o que acontece se eu tirar o “sa” de “sapato”?);

- Dividir as palavras em sílabas e contar quantas divisões foram feitas;

- Link do material “As letras falam”.

**Consciência fonêmica** é o processo mais complexo, pois trata-se da menor das unidades linguísticas. É o dar-se conta de que cada letra representa um som.

- Subtrair ou adicionar fonemas;

- Palavras iguais apenas com o primeiro fonema diferente (mola, bola, cola, gola...);

- Leitura de frases onde os fonemas se repetem e pedir que os alunos identifiquem qual é;

- Ditado fonético: a professora faz os sons os alunos escrevem a letra correspondente;

- Contar o número de sons de cada sílaba

#### A tecnologia a favor da alfabetização

Para viver em sociedade o homem precisa se comunicar. Pode ser por meio de uma simples mensagem escrita, uma conversa ao telefone, um e-mail, um assóvio, uma discussão olho no olho. Pode ainda ser numa aula, numa palestra, por meio de uma notícia de jornal, um programa de rádio, um livro publicado. Não há nada de novo nisso. O homem sempre buscou formas de se comunicar. Contudo, por que, então, falamos, atualmente, em era da comunicação? Responder a este questionamento no leva a ponderarmos que a internet aproxima as pessoas de tal forma que podemos nos comunicar sincronicamente com alguém do outro lado do mundo. Situações que demandavam meses para que as pessoas interagissem. Nesta perspectiva podemos arrazoar ainda que cada pessoa hoje é ‘repórter’ do seu próprio mundo. Isso implica dizer que as pessoas, atualmente, podem se posicionar sobre qualquer fato, publicar no seu blog, entrar no jornal e fazer um comentário sobre um fato que acabou de acontecer. Logo, a internet possibilita uma comunicação em rede, uma divulgação da realidade instantaneamente e em rede, o que converge para a educação do futuro, explicitada por Edgar Morin, que afirma que: “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal centrado na condição humana” (MORIN, 2002, p. 47).

A internet faz parte de um processo contemporâneo, é um processo de comunicação de massa unilateral. A possibilidade de democratização que ela nos coloca é real.

Através da internet começamos a perceber que não somente o universo escolar, mas todos os espaços necessitam do seu uso. Ela tem um impacto na forma como as pessoas trabalham, se divertem, e é claro, aprendem.

Mas como incorporar as tecnologias como abordagem comunicativa? Como criar condições para os estudantes exercitarem a capacidade de selecionar a informação, resolver problemas e transformar informação em conhecimento? Quais os desafios que viermos enfrentando? Porque adotar uso de novas tecnologias em sala de aula?

De acordo com Perrenoud (2000, p. 26) “durante muito tempo a tarefa do professor era assimilada à aula magistral seguida de exercícios”. Com as novas tecnologias essa concepção de ensino mudou. As novas tecnologias se tornaram então excelentes ferramentas de apoio ao processo educacional. E para essa aderência às novas tecnologias faz-se necessária competência por parte do docente. “A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações. (PERRENOUD, 2000, p. 26).

O professor que utiliza em sala de aula, de mídias como: vídeos, slides de apresentações em powerpoint, áudios, computadores ou *tablets* percebem que estas são excelentes ferramentas de ensino- aprendizagem, e dizem, consequentemente à novas formas de conhecimento, que conforme nos aponta Edgar Morin em “Sete saberes necessários à educação do futuro”, diz respeito à “uma tradução, seguida de uma reconstrução. Mesmo no fenômeno da percepção em que os olhos recebem estímulos luminosos que são transformados, decodificados, transportados a um outro código” (MORIN, 2002, p. 20).

#### Tecnologia para alfabetizar e letrar no século XXI

A competência é a base para a formação da cidadania que, por conseguinte, diz respeito àquilo que buscamos dentro do processo educacional. Cada vez mais novas demandas são exigidas do cidadão. Isso implica numa revisão do processo educacional. Implica também numa evolução que remete a sairmos do modelo tradicional, do quadro e do giz para o quadro branco em que não há mais giz, para a lousa virtual e para os sistemas interativos de comunicação. Estamos falando da informática na educação, da tecnologia na informação. E também da evolução no processo educacional que necessitam evoluir. Logo, é importante levarmos em consideração que “... o conhecimento deve se referir ao global. O global sendo, bem entendido, a situação de nosso planeta, onde, evidentemente, os acidentes locais têm repercussão sobre o conjunto e as ações do conjunto sobre os acidentes locais...” (MORIN, p. 04).

Para Morin, esse fenômeno que estamos vivendo hoje em que tudo está conectado” (MORIN, p. 09). Ou seja, os paradigmas antigos devem ser quebrados. É isso que se propõe à nova conjuntura social: a informática e a tecnologia de informação na educação. Neste sentido, a escola sempre ficou um pouco para trás.

Deste modo, na hora em que se muda um paradigma tem-se que mudar a forma de tratar isso porque a escola faz parte de uma sociedade, a mídia faz parte de uma sociedade. A sociedade é midiática, ou seja, pensa de acordo com a lógica de mídia. Logo, a escola também terá de pensar no mesmo sentido a fim de que cumpra o seu papel.

**Fundamentos Teóricos**

A base teórica das sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly está enraizada na perspectiva sociointeracionista da linguagem, que vê a linguagem como um fenômeno social e interativo. Este modelo pedagógico é fortemente influenciado pelas ideias de Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento, onde a interação social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

**Estrutura das Sequências Didáticas**

As sequências didáticas, conforme propostas por esses autores, são planejadas em torno de gêneros textuais específicos, como narrativas, relatos, argumentações, entre outros. O foco está em capacitar os alunos a produzirem textos coerentes e coesos, adequados a diferentes contextos comunicativos. A sequência didática é dividida em três etapas principais:

1. Situação de Comunicação Inicial: Esta etapa envolve a exposição dos alunos ao gênero textual em questão, através de exemplos concretos. O objetivo é familiarizar os estudantes com as características e a estrutura do gênero.

2. Produção Textual: Nesta fase, os alunos são encorajados a produzir seus próprios textos, aplicando o conhecimento adquirido. Há um forte enfoque na escrita como processo, onde rascunhos, revisões e reescritas são partes integrantes do aprendizado.

3. Reflexão e Avaliação: A última etapa consiste em refletir sobre os textos produzidos, com um foco específico na autoavaliação e na avaliação por pares. Este momento é crucial para consolidar o aprendizado e desenvolver a capacidade crítica dos alunos.

**Objetivos Pedagógicos e Aplicação e Impacto na Educação**

As sequências didáticas têm como objetivo não apenas o desenvolvimento da habilidade de escrita, mas também o aprimoramento da competência comunicativa dos alunos de forma mais ampla. Isso inclui a capacidade de compreender e produzir textos em diversos contextos, o desenvolvimento do pensamento crítico e a habilidade de argumentação.

Na prática, as sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly transformaram o ensino de línguas. Sua aplicação em salas de aula ao redor do mundo tem demonstrado um impacto significativo na melhoria das habilidades de escrita dos alunos, bem como na compreensão mais profunda dos diferentes gêneros textuais. Além disso, essa abordagem promove uma maior interação e colaboração entre os alunos, aspectos que são fundamentais no processo de aprendizagem.

As sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly oferecem uma metodologia robusta e eficaz para o ensino de línguas, enfatizando a importância dos gêneros textuais e da interação social na aquisição de competências linguísticas. Este modelo pedagógico é um exemplo claro de como teorias linguísticas e psicológicas podem ser aplicadas de maneira prática e efetiva no contexto educacional.

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Prezado Candidato, o tema supracitado, já foi abordado na matéria de Teoria e Prática da Educação*

**DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.(\*)**

*Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea "c", da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001,

**RESOLVE:**

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica

(C) A necessidade de refletir sobre as dificuldades dos alunos no processo de leitura e escrita e, sobre o porquê dos alunos não conseguirem enxergar além de um texto.

(D) A falta de formação de professores, a ausência de autonomia em sala de aula e metodologias descontextualizadas prejudicam o processo.

4. IF/SUL RIO-GRANDENSE - PROFESSOR – IF/SUL RIO-GRANDENSE/2021

Sobre os conceitos de letramento e multiletramentos no ensino de língua, a partir de Roxane Rojo (2012) e Magda Soares (2010), é correto afirmar que:

(A) o final dos anos 1980 é definido como o momento em que houve a necessidade de reconhecer e conceituar práticas sociais de leitura e escrita mais complexas que aquelas resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Nesse momento, surgiu o conceito de letramento no Brasil, literacia em Portugal, illetrismo na França e literacy nos países de língua inglesa.

(B) o conceito de multiletramentos é uma evolução do conceito de letramento, pois reafirma a variedade e a multiplicidade das práticas letradas em uso na sociedade e acrescenta a multiplicidade e a complexidade dos meios de circulação de diferentes gêneros textuais através das novas tecnologias de informação e comunicação.

(C) o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos de multiplicidades presentes na sociedade contemporânea: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade de linguagens que atuam na constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

(D) o surgimento do termo letramento e sua relação com o ensino de língua no Brasil e nos demais países se dá de forma semelhante: a discussão do termo letramento surge sempre atrelada ao conceito de alfabetização, o que acaba por levar a uma fusão dos dois processos.

5. PREFEITURA DE GUARABIRA/PB - PROFESSOR – CPCON/2019

Leia com atenção os textos abaixo e responda o que se pede.

**Texto 1**

O conceito de multiletramentos aponta, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneos envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a pluralidade e a diversidade cultural.

(In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 14. (ROJO, Roxane. *Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos*).

**Texto 2**



Nesta perspectiva, faça um paralelo entre o Texto 1, acima, e a capa do livro (Texto 2) “Escola conectada: os multiletramentos e as TICs” da mesma autora.

( ) A informação apresentada na capa do livro (Texto 2) representa a coerência temática e figurativa dos repertórios culturais que devem ser adotados para uma proposta de multiletramentos.

( ) A pluralidade e a diversidade cultural são temas prioritários nas propostas da BNCC, de forma que se instaure uma verdadeira “Escola Conectada”.

( ) As práticas de Letramento e Multiletramentos configuram o processo de leitura e escrita que deverá ir além dos muros da escola.

A alternativa que responde CORRETAMENTE é:

- (A) F, F e V.
- (B) V, F e F.
- (C) F, V e F.
- (D) V, V e V.
- (E) V, V e F.

6. PREFEITURA DE SERRANA/SP - PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – VUNESP/2018

Ao analisar a forma como funcionam os multiletramentos, Roxane Rojo (em Rojo e Moura [orgs.]: 2012) explica que “os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas)”.

Tais constatações decorrem do fato de os multiletramentos.

(A) negarem os letramentos críticos das culturas, buscando a homogeneização nas formas de constituir textos e discursos.

(B) serem vistos essencialmente como produtos de uma cultura moderna, que se impõe em relação às culturas populares.

(C) explorarem as tensões dialéticas das culturas das populações, negando o passado e propondo uma estética acrítica.