CONCURSO PÚBLICO 001/2015
PREFEITURA MUNICIPAL DE CURUÇÁ-PA

- NÍVEL SUPERIOR -

PROVA PARA O CARGO: PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

NOME:_____**INSCRIÇÃO**_____

CADERNO DE QUESTÕES

LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES ABAIXO

1- Este **CADERNO DE QUESTÕES** contém **30 QUESTÕES** de múltipla escolha (objetivas) correspondentes ao cargo e nível de escolaridade do candidato;

2- Cada questão apresenta **CINCO** alternativas identificadas com as letras **A, B, C, D** e **E**; sendo apenas uma correta;

3- Confira se o seu **CADERNO DE QUESTÕES** contém a quantidade de questões descritas no item 1. Caso o **CADERNO DE QUESTÕES** esteja incompleto ou apresente qualquer defeito comunique imediatamente o fiscal de sala;

4- Observe, na **FOLHA DE RESPOSTA**, se seus dados estão registrados corretamente. Caso haja alguma divergência comunique o fiscal de sala;

5- ATENÇÃO: após conferência, assine seu nome no espaço próprio da **FOLHA DE RESPOSTA** com caneta esferográfica de tinta preta;

6- Não é permitido, no momento da prova, o candidato permanecer com armas, aparelhos eletrônicos (calculadora, telefone celular, tablet e etc.), óculos escuros, protetor auricular, boné, relógio digital e etc.;

7- O candidato (a) só poderá se ausentar do local de prova depois de transcorrido o tempo de 1(uma) hora do início da prova, vale ressaltar, que só poderá levar o **CADERNO DE QUESTÕES** após 2(duas) horas do início da prova;

8- O tempo disponível para a prova é de **04** (**quatro) horas**;

9- Quando terminar sua prova, entregue ao fiscal de sala, a **FOLHA DE RESPOSTA** e o **CADERNO DE QUESTÕES (caso não tenha decorrido o tempo de 2 horas do início da prova)**;

10- Os três últimos candidatos a terminar a prova só poderão sair juntos.

Boa Prova!

ANOTE SEU GABARITO ABAIXO E DESTAQUE:

1		6		11		16		21		26	
2		7		12		17		22		27	
3		8		13		18		23		28	
4		9		14		19		24		29	
5		10		15		20		25		30	

LÍNGUA PORTUGUESA

TEXTO 01 PARA AS QUESTÕES DE 01 A 05.

"BERRO AMAZÔNICO"

Falar, já falamos. E não nos ouviram...! Gritar, já gritamos. E não nos ouviram...! Já falamos. Não ouviram...! Já gritamos. Não ouviram...! Então, berramos! Que o nosso berro amazônico possa ser ouvido em todo o Brasil e tenha ressonância pelo mundo para que venhamos a ter o respeito que merecemos e exigimos. Berramos para que a Amazônia conheça, se reconheça e se ame! Berramos para afirmar a nossa luta em defesa dos direitos dos povos e das culturas amazônidas. Berramos para afirmar os valores e as tradições de nossas manifestações artísticas e culturais, que fundam o processo de construção de nossas diversidades e identidades e que constituem o nosso espírito amazônico. Berramos porque somos nós, os amazônidas, os maiores guardiões das nossas riquezas naturais que, historicamente, vem sendo usurpadas por um sistema que tem como meta a destruição do homem e da floresta. Berramos contra a discriminação que nos marginaliza das grandes prioridades nacionais, condenando-nos a receber migalhas orçamentárias ou favores institucionais, notadamente no que se refere às artes e culturas nativas e à preservação de nosso patrimônio histórico e cultural. Berramos contra os meios de comunicação social vinculados às grandes redes que abrem espaço e repercutem informações negativas sobre a Amazônia, ignorando as nossas criação e produção artística e cultural e a nossa capacidade de refletir e propor alternativas eficazes para a Região. Berramos contra todas as formas de discriminação que sofrem as culturas indígenas e negras, bases fundamentais de nossa civilização amazônica, exigindo para elas o mesmo tratamento que queremos para as manifestações de outras etnias. Berramos porque nossa alma transborda a arte, a ciência e a cultura desta região que anseia ser conhecida mundo afora com a expressividade de nossos talentos. Berramos, finalmente, para que o Brasil tome a consciência de que a Amazônia, mais do que sua extensão territorial, possui privilegiada situação na balança comercial brasileira; se não nos querem irmanados, com o devido respeito e igualdade de tratamento, haveremos de construir a nossa própria história.

in O Liberal 16/3/2004

**QUESTÃO 01 »»»»

**QUESTÃO 05 »»»»

MATEMÁTICA

**QUESTÃO 11 »»»»

NOÇÕES DE INFORMÁTICA

**QUESTÃO 16 »»»»

LEGISLAÇÃO

**QUESTÃO 21 »»»»

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Para as questões numeradas de 24 a 30, assinale a única alternativa de acordo com o comando da questão.

O TEXTO NAS NOVAS TERRITORIALIDADES DISCURSIVAS

Na minha visão, só há uma maneira de reunir todos os conhecimentos que se cruzam, que se dão, que se impõem e que se manipulam em uma sala de aula: por meio de textos. Todos os nossos conhecimentos se processam por meio de textos e das interlocuções promulgadas por esses mesmos textos.

É dentro desse amplo quadro discursivo que a Educação Formal de massa poderá responder às diferentes capacidades pessoais de produção de conhecimento e às diferentes capacidades sociais de interação entre os sujeitos envolvidos em uma sala de aula. O aluno tem seu próprio modelo contextual da situação comunicativa bem como o professor. Ainda que este saiba o que quer dizer, ora transmitindo (informações), ora construindo (conhecimento), o professor precisa encontrar a palavra apropriada (no nível do léxico), de forma que ocorra a interação, em uma disposição frásica próxima à usada pelos ouvintes/leitores (no nível da sintaxe), de tal forma que o sentido e o conteúdo que se queriam constituir, que se queriam ensinar, sejam constituídos pelo ouvinte/leitor.

De qualquer forma, uma aula precisa valer-se do conhecimento prévio, anterior do aluno, porque é seu modelo/mental subjetivo que produzirá o sentido e o conteúdo, cabendo ao professor analisar a forma, por meio de seu *feeling* e de sua expertise, como cada um dos alunos está modelando a compreensão do tema da aula e que compreensibilidade de fato está tirando dela.

Essa coprodução depende sempre de estruturas e de estratégias textuais e contextuais, as quais, por sua vez, ativam outras, como as cognitivo-discursivas, como o são o conhecimento prévio (background), a referenciação, a inferenciação. Em outras palavras, uma única palavra, diante de um assunto totalmente novo, sendo ministrado a uma turma, pode (ou não) dar acesso à compreensibilidade de alguns alunos, e não à de todos, como o deseja (-va) o professor dessa turma.

Essa maneira de ancoragem de aula, se operacionalizada pelo professor, facilita sempre que um novo objeto-de-discurso é acessado/ introduzido em aula, porque parte de um dado (conhecimento anterior) para a constituição do sentido e do conteúdo de uma aula que ora se inicia, que ora se dá, ou que ora se conclui momentaneamente.

Essa pluversidade de enxergar o mundo e o conhecimento é uma forma de apreendê-los para transformar aquele a partir deste, numa relação dialética. O texto e o(s) discurso(s) que aquele (des)vela é o propósito de toda aula, em toda essa arena sociocomunicativa que o é uma aula. Arena porque participar de um projeto que busca levar alguém a aderir a uma visão de um objeto de ensino constitui uma atividade de linguagem em que os argumentos são as armas; e a emoção, a armadura; e tudo isso junto é que configura exatamente a cena comunicativa de uma aula, a arena sociocomunicativa que o é. Conhecimentos sem emoção são informações, isto é, destituídos da carga significativa que promoveria a adesão do Outro para a compreensão humana. Informações caem no esquecimento, ou são lembradas para demonstração mnemônica. Informação e conhecimento são importantes e têm sua hora cada um. Conhecimento é significativo e ressignificativo ao longo da vida, em outros códigos, sob novos emblemas, na multidiversidade de códigos de que o homem faz uso. É o conhecimento que seduz e mantém o sabor do saber, e é o texto seu mediador.

As benesses do uso do texto na produção de ciência nas escolas e nas universidades são inúmeras, como já o foram demonstradas nas páginas anteriores deste livro. Como todo texto é simbólico, ele pode/deve ser usado sob o caráter do avanço, do devir, desempobrecendo a visão parca como o tautologizam os Ensinos Básico e Superior brasileiros. Só o texto, por não ser objeto próprio de campo algum do conhecimento, é capaz de acurar o que aí está: o valor da alteridade nas práticas discursivas docentes. Mas não somente por isso.

O texto faz a mediação dialética tão perseguida por professores que realmente valorizam a alteridade, porque só ele poderá fazer a adequada contextualização com que o professor executará a mediação do conhecimento científico em prática de ensino, de tal forma que isso surta significado para o longo da vida dos alunos.

A realidade das pessoas e a vida muitas vezes destecida que levam precisam ser transformadas, e isso só pode ser executado mediante uma prática que seja acionativa e reflexiva. São as nossas leituras e escrituras, como também nossos desenhos, mapas, organogramas, equações que revelam em textos nossas constituições como sujeitos, nossas cognições, nossas particulares ações comunicativas de cada dia.

Os mercados mundiais estão representados em nossos mercados multissemióticos de sala de aula, haja vista que uma sala de aula é o que a economia, a política, a sociedade planetárias o são, pois retratam o consumo de mais aparatos tecnológicos, de mais liberdades pedagógicas, de decalques identitários. Nem sempre somos nós mesmos em nossos dizeres. Na maioria das vezes, nossos dizeres são apagados em prol de outras identidades, e a dialogicidade pretendida ainda nos planos de aula para a Pedagogia de Vigília ver não se dá porque vence os saberes docentes, vista aquela como a melhor, a mais adequada, a que serve em oposição a estes.

O poder está também em sala de aula. A nova ordem reconfigurou todas as salas de aula. Essa

reutilização do texto por todas as disciplinas é uma das reconfigurações, uma nova disposição paradigmática no ensino. O próprio texto que o professor usar para ministrar aula pode reconfigurar (se já não reconfigurou) seus próprios saberes. É a reflexão da sua prática; é um tipo de práxis pedagógica. É a reflexão depois da primeira reflexão, cuja intenção é buscar a compreensão de seus atos: a quintessência.

Muitos professores acreditam que a palavra falada e a palavra escrita estejam em crise, na contemporaneidade. Ao contrário, elas continuam corroborando na constituição dos saberes. Fundidas aos múltiplos códigos que coabitam a semiosfera, ambas criaram novos gêneros sincréticos, ainda que as agências de formação continuem privilegiando somente gêneros textuais escritos, atribuindo ao professor de LM (língua materna) a função exclusiva (tanto que lhe atribuíram esse papel porque o próprio professor o quis atribuído) de desenvolver a escrita, quando na verdade, é função de todos, tal qual o é a leitura.

Em resposta a todo esse emaranhado em que se fiou a vida de todos nós, um dos grandes projetos políticos e epistemológicos desta vida é vê-la, ainda nas agências de formação escolar/acadêmica, como uma vida discursivizada em multissistemas semióticos, embora esteja esquecida sob a égide de uma única linguagem, mesmo que comprovadamente não o seja mais.

Ainda que tudo isso esteja a olhos vistos, isto é, de um lado, múltiplos discursos e, de outro, uma única visão, simultaneamente incorrendo nesses espaços pedagógicos, a possibilidade de nascer um novo espaço que reúna o múltiplo e a unidade só pode ser vislumbrado por meio do TEXTO, do discurso, posto que só o texto e seu discurso é que pode conciliar políticas culturais a políticas sociais.

A vida discursiva, já anteriormente tratada aqui, é, pois, sobretudo, essa possibilidade de olhar para as linguagens sob os prismas social, político, econômico, apropriando-se do texto como meio mais adequado à consorciação de um campo que precisa ser tanto teórico como prático, tanto discursivo como metodológico.

Ora, se o objetivo primaz na construção identitária de alunos de EB e ES é torná-los investigadores, analistas e autônomos ou a uma só palavra, torná-los cientistas, é necessário navegar na fluidez de um mundo globalizado que privilegia a publicação do pensamento, das práticas desenvolvidas, dos métodos usados: um tipo de pertencimento à qual nem o professor nem o aluno parecem pertencer. Quem não o fez, não o fizer, está(rá) fora do campo discursivo que engendra todas as formações humanas para a ciência. Em outras palavras, estamos todos fora dessa esfera semiodiscursiva, no sentido de que não operamos conscientemente por meio de textos as formações básica e superior.

Até mesmo a disciplina que elegeu o texto seu objeto de investigação não tem/teve o envolvimento com o ele na proporção que deveria ter tido, pois sob a crença de que os conhecimentos descritivo, normativo e prescritivo seriam autossuficientes à produção e à recepção textual-discursiva, um aspecto presente em todos os países com baixo índice de competência leitora como o têm comprovado os resultados de PISA, acabamos formando malmente uma série de analistas descritivistas, normativistas e prescritivistas da língua, inclusive instaurando uma boa quantidade de mitos pouco palpáveis, se olhados à luz das ciências do texto.

A emancipação social a que se aspira só será possível com revisão do que é ético, político e urgente ser executado nas salas de aula. Entre essas emancipações, é ético e político dar à alteridade oportunidades de se ver nos temas/nos assuntos tratados em sala, ainda que sejam assuntos abstratos; afinal, algo só continua abstrato até encontrar um ponto de referência na memória para em seguida seguir o rumo que normalmente tudo toma: traço, similaridade, analogia, metáfora. E eis que se processa a compreensão do abstrato em algo mais próximo. Por isso, como professores, precisamos dar à Metáfora seu lugar de fato: um mecanismo superior de compreensão humana.

Sem invocar verdades absolutas, dizeres científicos dogmatizantes, ou mesmo, superioridade epistemológica, é a compreensibilidade da vultosa semiotização dos textos que, acredito, poderá dar uma guinada nos processos educacionais e pedagógicos brasileiros, porque só o texto, na atualidade, reúne e mostra como tão híbrida está a relação teoria e prática, estão o ensino e a aprendizagem.

Se as salas de aula e os laboratórios são os lugares privilegiados para a produção da aprendizagem, bem como o são também os ambientes virtuais de ensino para aprendizagem, dever-se-ia levar em consideração que o conhecimento (e não a verdade) é objeto do estudo tanto quanto o é a sua significação ou plurissignificação, dependendo do recorte epistemológico que lhe dá o professor e a representatividade da disciplina que ele ministra.

Há mais de 60 anos se compreende que o conhecimento é uma estrutura e como tal, necessita de relações para que seja significativo e, por isso, precisa de um signo do qual partirá e para o qual retornará, conforme o ressignifique o indivíduo. Essa equação é repleta de elementos sócio-históricos e, por isso, sociodiscursivos, pois redesenham, ao mesmo tempo em que mantêm, as identidades dos alunos e do professor.

Em outras palavras, o que tornam as aulas diferentes de dois professores que têm a mesma formação é a sua própria história que vem junto com ele para a sala de aula, para as suas aulas e todas as práticas pedagógicas que exerce nos momentos de docência; afinal, essas práticas são também práticas discursivas que revelam posicionamentos éticos e políticos dos sujeitos. No caso do professor, isso vai desde a seleção sígnica à macroorganização sintático-semântica de todos os textos que o professor escolhe dentro desse mundo semiótico em que vivemos. As agências de formação de professores precisam lançar um olhar para isso também.

Dessa forma não há "morte do leitor", tampouco apagamento do sujeito e de sua sócio-história, porque mesmo um aluno calado ou um professor de reduzida argumentação durante, por exemplo, a fala e/ou a oralização em uma aula, ambos estão "falando" de suas respectivas histórias. O silêncio é-lhes texto.

Todo aquele que ensina e todo aquele que pesquisa envolve-se com o que ensina e com o que pesquisa porque não há possibilidade, como se pensou que houvesse, de a pessoa não ver-se ora num, ora no outro, já que ambos são atos de linguagem desdobrados em si mesmos, o que lhes institui ideologia e poder. Não há alguém que pesquise que não faça escolhas, recortes, cercanias. O professor também.

Por isso, é tempo de reinventar nossos modos de produção de conhecimento na territorialidade das múltiplas ambiências de ensino e de aprendizagem com as quais nos deparamos como professores, na contemporaneidade. Teorias que não contemplem a que público estão (estarão) sendo dirigidas continuarão condicionadas ao alcance de uns poucos. Como metodologizar o que não foi constituído a partir da corporeidade de sujeitos que dizem, agindo e dizem, significando?

De forma alguma, educar é negar o Outro como legítimo ser nas novas territorialidades. Educar é humanizar o humano por meio do ensino e da aprendizagem.

Mas o que se vem até aqui defendendo depende diretamente de nossa preocupação com a Educação do País em que vivemos. Um País que se vê designado a desenvolver novas "competências" para uma sociedade que é da informação, do conhecimento, da comunicação e da aprendizagem e que precisa desenvolver o Outro a partir do que já está desenvolvido, do ser-se.

Ainda que os documentos oficiais brasileiros voltados à Educação contemplem esse aspecto inclusivo, desde quando se pensa em desenhar uma modalidade de ensino à execução propriamente dita de uma aula, focalmente as questões de conteúdo e de adequação ao público, os professores em serviço e os que estão nas universidades em pré-serviço continuam não se servindo dos modelos sociointeracionistas.

A proposta que também vem se argumentando agora é uma mudança de natureza pedagógica, isto é, mudança relacionada ao trabalho pedagógico pensado, desenhado e posto em prática pelo próprio professor que o pensou, o desenhou e o pôs em prática num processo interativo, de forma que os saberes antecipadamente aprendidos juntem-se aos saberes não aprendidos e tornem-se saberes significativos: saberes para o longo da vida.

A entrada numa zona dessas pressupõe por parte do professor um tipo específico de consciência espacial: a compreensão da noosfera – espaço entre o sistema de ensino e a sociedade; entre a zona de produção e a de circulação de saberes, como o propôs Chevallard (1982).

LISBÔA, Wandré de. TEXTUATIVIDADE: Todo o ensino à luz das linguagens. Belém/PA, Editora ALVES, 2016.

**QUESTÃO 24 »»»»

**QUESTÃO 27 »»»»