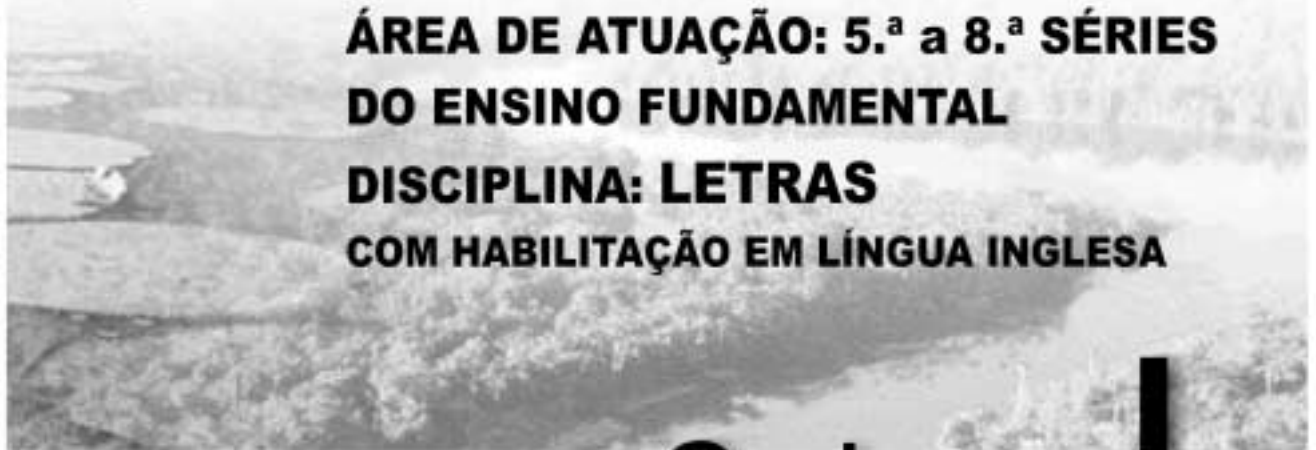


# PREFEITURA MUNICIPAL DE PARAUAPEBAS

## Concurso Público Nível Superior

Aplicação: 8/10/2006

### Cargo **9**: PROFESSOR NÍVEL II ÁREA DE ATUAÇÃO: 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL DISCIPLINA: LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA



**CESPE UnB**  
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

# Caderno I

## LEIA COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES ABAIXO.

- 1 Ao receber este caderno, confira atentamente se o tipo de caderno — Caderno I — coincide com o que está registrado em sua folha de respostas. Em seguida, verifique se ele contém cem itens, correspondentes às provas objetivas, corretamente ordenados de 1 a 100.
- 2 Caso o caderno esteja incompleto ou tenha qualquer defeito, solicite ao fiscal de sala mais próximo que tome as providências cabíveis.
- 3 Não utilize lápis, lapiseira, borracha e(ou) qualquer material de consulta que não seja fornecido pelo CESPE/UnB.
- 4 Não se comunique com outros candidatos nem se levante sem autorização do chefe de sala.
- 5 Recomenda-se não marcar ao acaso: em cada item, se a resposta divergir do gabarito oficial definitivo, o candidato receberá pontuação negativa, conforme consta em edital.
- 6 A duração das provas é de **três horas**, já incluído o tempo destinado à identificação — que será feita no decorrer das provas — e ao preenchimento da folha de respostas.
- 7 Você deverá permanecer obrigatoriamente em sala por, no mínimo, uma hora após o início das provas e poderá levar o seu caderno de provas somente no decurso dos últimos **quinze minutos** anteriores ao horário determinado para o término das provas.
- 8 Ao terminar as provas, chame o fiscal de sala mais próximo, devolva-lhe a sua folha de respostas e deixe o local de provas.
- 9 A desobediência a qualquer uma das determinações constantes no presente caderno ou na folha de respostas poderá implicar a anulação das suas provas.

#### AGENDA (Datas Prováveis)

- I 10/10/2006, após as 19h (horário de Brasília) — Gabaritos oficiais preliminares das provas objetivas: Internet — [www.cespe.unb.br/concursos/prefparauapebas2006](http://www.cespe.unb.br/concursos/prefparauapebas2006).
- II 11 e 12/10/2006 — Recursos (provas objetivas): exclusivamente no Sistema Eletrônico de Interposição de Recurso, Internet — [www.cespe.unb.br/concursos/prefparauapebas2006](http://www.cespe.unb.br/concursos/prefparauapebas2006), mediante instruções e formulários que estarão disponíveis nesse endereço.
- III 16 e 17/10/2006 — Entrega da documentação para a avaliação de títulos: em locais e horários que serão informados no edital de convocação para a avaliação de títulos.
- IV 7/11/2006 — Resultados final das provas objetivas e provisório da avaliação de títulos: Diário Oficial do Estado do Pará e Internet — [www.cespe.unb.br/concursos/prefparauapebas2006](http://www.cespe.unb.br/concursos/prefparauapebas2006).
- V 8 e 9/11/2006 — Recursos (avaliação de títulos): no local mencionado no item II.
- VI 24/11/2006 — Resultados finais da avaliação de títulos e do concurso: nos locais mencionados no item IV.

#### OBSERVAÇÕES

- Não serão objeto de conhecimento recursos em desacordo com o item 13 do Edital n.º 1/2006 — PREFEITURA MUNICIPAL DE PARAUAPEBAS, de 11/8/2006.
- Informações adicionais: telefone 0(XX) 61 3448-0100; Internet — [www.cespe.unb.br/concursos/prefparauapebas2006](http://www.cespe.unb.br/concursos/prefparauapebas2006).
- É permitida a reprodução deste material apenas para fins didáticos, desde que citada a fonte.

De acordo com o comando a que cada um dos itens de 1 a 100 se refira, marque, na **folha de respostas**, para cada item: o campo designado com o código **C**, caso julgue o item **CERTO**; ou o campo designado com o código **E**, caso julgue o item **ERRADO**. A ausência de marcação ou a marcação de ambos os campos não serão apenadas, ou seja, não receberão pontuação negativa. Para as devidas marcações, use a **folha de respostas**, único documento válido para a correção das suas provas.

## CONHECIMENTOS BÁSICOS

1 A comunicação pressupõe que os indivíduos têm um repertório de palavras em comum e compreendem tais palavras do mesmo modo. Entretanto, se a rigor é possível  
4 chegar a um entendimento sobre as palavras que exprimem idéias concretas, não se dá o mesmo em relação às palavras representativas de idéias abstratas, de significado mais  
7 frouxo e mais disperso. A compreensão só pode ocorrer na medida em que uma palavra apresente para vários indivíduos um certo grau de uniformidade, fixado pelo uso da língua.  
10 Em outras palavras, não existe um sentido comum genuíno, mas sim uma espécie de acordo implícito sobre o uso e a aplicação das palavras. Além disso, certos comportamentos  
13 não-verbais podem transformar o sentido de uma palavra: expressão fisionômica, gestos, tom de voz etc.

16 Definir uma palavra consiste em fazer esse acordo e é a isto que se aplicam os dicionários.

19 As dificuldades representadas pelos homônimos e pelos sinônimos são superadas pela distinção cuidadosa dos usos particulares dos primeiros em contextos diferentes e das convergências e divergências de sentido dos segundos.

Francis Vanoye. Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita. 7.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p. 33-4 (com adaptações).

Com referência às idéias e às estruturas do texto acima, julgue os itens que se seguem.

- 1 Segundo o texto, para que haja comunicação, é preciso que os indivíduos envolvidos nesse processo tenham um repertório semelhante de palavras.
- 2 Na linha 2, o substantivo “repertório” exemplifica o uso do acento diferencial para distingui-lo da forma verbal **repertorio**, derivada do verbo **repertoriar**.
- 3 Quanto à sua tipologia, o texto é inteiramente narrativo.
- 4 O sentido e a correção gramatical do texto seriam mantidos caso a expressão “a rigor” (l.3) fosse escrita entre vírgulas, da seguinte forma: Entretanto, se, a rigor, é possível (...).
- 5 De acordo com a argumentação do texto, a expressão “idéias concretas” (l.5) corresponde a “homônimos” (l.17), assim como a expressão “idéias abstratas” (l.6) corresponde a “sinônimos” (l.18).
- 6 De acordo com o texto, apenas nos dicionários existe um “sentido comum genuíno” (l.10) para cada palavra.
- 7 A expressão “esse acordo” (l.15) refere-se ao trecho “acordo implícito sobre o uso e a aplicação das palavras” (l.11-12).
- 8 Na linha 13, os dois-pontos introduzem uma enumeração que exemplifica “certos comportamentos não-verbais” (l.12-13).
- 9 No último parágrafo do texto, estabelece-se uma relação de oposição entre “homônimos” e “sinônimos”.
- 10 No último parágrafo, seria gramaticalmente correto substituir as expressões “dos primeiros” e “dos segundos” por **daqueles** e **destes** respectivamente.

Há cinco anos, o mais ousado ataque terrorista atingiu o coração dos Estados Unidos da América (EUA). Suas ondas de choque são sentidas até hoje. Mudanças importantes foram provocadas ou aceleradas pelo ataque terrorista: um clima de insegurança se propagou, a vigilância sobre as pessoas cresceu e embarcar em um avião já não é lúdico e prazeroso como antes. A religião se misturou novamente de maneira perigosa com a política, o Ocidente e o Islã se chocaram. Na resposta à ameaça terrorista, os EUA se assumiram como império, e isso teve impacto em suas relações com todos os demais países. Contudo, os terroristas de Osama bin Laden não conseguiram interromper, nem mesmo desacelerar, o ritmo da globalização econômica.

Veja, ano 39, n.º 35, 6/9/2006, p. 83 (com adaptações).

Tendo o texto acima como referência inicial e considerando o tema por ele abordado, além de aspectos marcantes da atualidade mundial, julgue os itens que se seguem.

- 11 O tema central do texto é o terrorismo internacional e destaca alguns de seus efeitos sobre a civilização contemporânea.
- 12 O maior ataque terrorista sofrido pelos EUA ficou simbolizado pela destruição das torres gêmeas do World Trade Center em Nova Iorque.
- 13 As medidas tomadas contra o terror, sobretudo pelos EUA, podem ser classificadas como moderadas e nem de longe interferem no direito de ir e vir das pessoas.
- 14 Devido aos seus interesses espalhados pelo mundo, os EUA abriram mão de agir ofensivamente em relação a outros países.
- 15 O fim dos atos terroristas, na atualidade, demonstra que os governos venceram a batalha contra esse tipo de ação.
- 16 Osama bin Laden é considerado o principal líder da organização terrorista Al Qaeda.
- 17 O texto afirma não haver relação possível entre religião e política.
- 18 O texto sugere que o terrorismo está inviabilizando o comércio mundial.
- 19 A globalização econômica está associada ao aumento da produção e das trocas em escala mundial.
- 20 Os meios de comunicação e de transporte são essenciais para a circulação de dinheiro, produtos e pessoas na economia globalizada.

Atualmente, entende-se como avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, entende-se avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático.

Luiz Carlos Freitas. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 6.ª ed. Campinas: Papirus, 2003, p. 145 (com adaptações).

Tendo como base as definições de avaliação formal e informal do texto acima, julgue os itens que se seguem.

- 21 A avaliação formal pode ser feita por meio de provas, exercícios e trabalhos, na maioria das vezes escritos, que costumam receber notas ou conceitos.
- 22 A avaliação informal pode ser caracterizada pelas informações retiradas das interações pessoais na comunidade escolar, ou seja, da interação entre professor, aluno, outros profissionais e outros alunos.
- 23 O professor deve conduzir a avaliação informal com ética, uma vez que, nesse tipo de avaliação, as características pessoais dos alunos são a fonte de avaliação.
- 24 É impossível que o professor utilize as avaliações formal e informal para compor um conceito do desempenho acadêmico do aluno.
- 25 Basta a avaliação formal para se dimensionar tudo o que o aluno aprendeu.

Eu volto a insistir que o tema da linguagem é um dos temas da cultura e dos mais importantes, porque a linguagem tem a ver com a gente mesmo, com a nossa identidade cultural, como indivíduo e como classe. Eu sou a minha linguagem; não tenho dúvida disso. É indispensável que a professora testemunhe ao menino popular que o jeito dele dizer as coisas também faz sentido, é bonito e tem sua própria gramática, ainda que ela ensine outra forma de falar e escrever.

Paulo Freire. *Em uma entrevista polifônica com Paulo Freire*. In: Edwiges Zaccur (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 17 (com adaptações).

Julgue os itens subseqüentes considerando as idéias do texto.

- 26 A linguagem do educando desempenha papel secundário na prática pedagógica.
- 27 No fazer pedagógico, o professor deve valorizar o saber do outro, sua cultura e sua linguagem.
- 28 O respeito pela linguagem do outro impede o professor de ensinar a norma culta da língua portuguesa para os alunos.

Se o início da missão jesuítica no Brasil fora marcado por um relativo otimismo quanto aos rumos da conversão do gentio, rapidamente os padres foram percebendo a dificuldade da evangelização dos nativos. Nesse contexto, a evangelização das crianças tornara-se uma forma de viabilizar uma difícil conversão, já que nos meninos se poderia esperar muito fruto, uma vez que pouco contradiziam a lei cristã.

Rafael Chamboluleyron. *Jesuítas e a criança no Brasil quinhentista*. In: Mary del Priore. *História das crianças do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 58 (com adaptações).

O texto acima contextualiza a época quinhentista da educação brasileira. A respeito desse assunto, julgue os itens seguintes.

- 29 Ensinar crianças a ler o bê-á-bá e catequizá-las foram alguns dos objetivos dos padres jesuítas que desembarcaram no Brasil quinhentista.
- 30 O teatro dos jesuítas, uma forma de aculturação e de educação, contribuiu para a imposição do padrão lingüístico tupi sobre o português.
- 31 No período tratado no texto, catequizavam-se os filhos pensando-se na conversão dos pais indígenas.

Acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), julgue os itens a seguir.

- 32 De acordo com a LDB, o ensino religioso é matéria obrigatória para todas as escolas do Brasil.
- 33 A LDB obriga que o ensino fundamental de todos os sistemas de ensino — que antes era seriado — passe a ser ministrado em ciclos.
- 34 Língua portuguesa e matemática são matérias obrigatórias dos currículos do ensino fundamental e médio.
- 35 A educação básica é composta dos níveis de ensino fundamental e médio, excluindo-se a educação infantil.
- 36 A LDB contempla a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais em classes normais e o acesso a serviços especiais quando essa inclusão não for possível.
- 37 Segundo a LDB, a formação mínima exigida do professor de 1.ª a 4.ª séries é o ensino fundamental.

Freqüentemente, professores reconhecem a necessidade de novos conhecimentos, mas são críticos em relação aos programas de formação profissional (inicial ou continuada) existentes, como se pode observar da seguinte fala de um professor.

— Eu atribuo isso aí à falta de formação que a gente tem (...) eu tenho onze anos de estado. Pouquíssimos cursos.

Maria Tereza Esteban. *O que sabe quem erra?* Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 48 (com adaptações).

Considerando o texto acima, julgue os itens que se seguem.

- 38 O docente citado no texto sente necessidade de uma formação profissional continuada.
- 39 A autora do texto é contrária aos programas de formação profissional existentes.
- 40 O docente se ressentiu da formação profissional que teve.

## CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

This text refers to items 41 through 50.

1 Objectives are often mystifying and frustrating to  
the teacher, but they should not be. Objectives are ends, not  
means. Objectives are goals that the teacher expects his  
4 students to achieve, not activities for achieving them. In the  
weekly outline, the teacher is not overly concerned with  
specific objectives. His attention is focused on content  
7 matter. As he begins to write a daily lesson plan, he analyzes  
the task before him, first being attentive to specific  
objectives he wants to attain — what he wants his students to  
10 know and to be able to do at the end of the week. He next  
analyzes the task, beginning with what he thinks the students  
already know and proceeds to develop a series of steps that  
13 the students must take to reach his objective. These steps are,  
in effect, minor objectives that lead toward the end goal of  
being able to use the content of the chapter in a  
16 communicative context in any or all of the four language  
skills.

Kenneth Chastain. *Developing Second-Language Skills – Theory and Practice*. Harcourt Brace Jovanovich Publishers, p. 338 (adapted).

Based on the text above, judge the following items.

- 41 It is not so easy to establish teaching/learning goals.
- 42 Objectives can be understood as strategies, procedures and should not be confused with targets, purposes.
- 43 Every week the teacher's principal concern has to do not only with setting clear aims but also with what he is going to teach.
- 44 The daily teaching planning must be concentrated only on what it is going to be taught on each particular day.
- 45 The teacher should take into consideration what the students know when preparing new tasks.
- 46 The final aim of the teacher is to enable students to communicate based on the use of the content taught.
- 47 An appropriate title for the text above would be **Formulating Objectives**.

In the text,

- 48 the word "teacher" (l.2) can be replaced by **professor** without changing the meaning.
- 49 the word "daily" (l.7) is an **adverb**.
- 50 the phrase "in effect" (l.14) is the same as **in fact**.

This text refers to items 51 through 60.

1 Students are different, and they learn in different  
ways. Teachers know that these differences exist, and  
students are aware of them, too. Indeed, the question is not  
4 whether students have individual learning styles, but how to  
deal with them. The first problem has to do with identifying  
the differences, and the second entails responding  
7 appropriately to the learning problems created by those  
differences.

McDonough (1981) notes that one positive way to  
10 deal with individual learning styles is to diagnose the  
problems of those students who are achieving below their  
expected capabilities. One approach that has great potential  
13 is to divide students into groups that seem to have similar  
learning styles prior to the opening day of class and then to  
use the most effective method in each group. Many broad  
16 methodological comparisons have revealed aptitude-  
treatment interactions, which mean that students with  
particular learning styles or aptitudes do better with one  
19 method while other students have higher achievement scores  
with another. Teachers can also attempt to modify students'  
learning styles if they cannot alter the materials or the  
22 instruction, or do not want to do so. One more possibility is  
to attempt to match students with teachers who are most  
effective at teaching students with their learning styles.

Kenneth Chastain. *Developing Second-Language Skills – Theory and Practice*. Harcourt Brace Jovanovich Publishers, p. 44/45 (adapted).

According to the text above, it can be said that

- 51 although students are different they learn the same way.
- 52 not only teachers but also students are conscious that there are different personal ways of learning.
- 53 individual learning styles require different teaching styles.
- 54 once a proper diagnosis is made problems concerning students with individual differences are solved.
- 55 students should be grouped together depending on their ability to learn.
- 56 achievement scores can be related to the method being used.
- 57 it is useless trying to change each student's personal learning style.

In the text,

- 58 the verb tense "are achieving" (l.11) is in its **progressive form**.
- 59 the word "better" (l.8) is the opposite of **worse**.
- 60 the word "their" (l.24) refers to "teachers" (l.23).

**This text refers to items 61 through 70.**

1 When you encounter unfamiliar vocabulary in an  
English reading selection, what is your typical response? Do  
you bring out your bilingual or English monolingual  
4 dictionary to look up the word? Do you then spend precious  
moments looking through all the definitions to decide which  
one fits? Have you ever finally decided on a definition only  
7 to realize that you have forgotten what you were reading and  
must begin the sentence or paragraph all over again?

Over-reliance on a dictionary not only slows down  
10 your reading but may interfere with your comprehension as  
well. A better strategy is to use the context, the words and  
sentences surrounding a particular word, to help you guess  
13 that word's meaning. Usually the guesses you make will be  
accurate enough for you to understand the author's ideas.  
When they are not, or when the terms require an exact  
16 technical definition, you can use your English dictionary as  
a back-up resource.

H. Douglas Brown. *Teaching by Principles*.  
Prentice Hall Regents, p. 308 (adapted).

From the text above, it can be deduced that

- 61 when reading you must always look unknown words up in bilingual dictionaries.
- 62 a monolingual dictionary is written in two languages.
- 63 a dictionary can present more than one definition of a same word.
- 64 while trying to find out the meaning of a word, you may forget what you are reading.
- 65 the use of a dictionary speeds up your reading.
- 66 one should attempt to guess the meaning of a word from the context.
- 67 the guesses will always be accurate and will help you read better.

In the text,

- 68 the word "through" (l.5) can be replaced by **across** without changing the meaning.
- 69 the word "one" (l.6) refers to "definitions" (l.5).
- 70 the verb "to realize" (l.7) means **to understand a situation**.

**This text refers to items 71 through 79.**

1 This class, accustomed to recitation and mechanical  
output, had just become — perhaps for the first time —  
interactive. Interaction is an important word for language  
4 teachers. In the era of communicative language teaching,  
interaction is, in fact, the heart of communication; it is what  
communication is all about. We send messages; we receive  
7 them; we interpret them in a context; we negotiate meanings;  
and we collaborate to accomplish certain purposes. And after  
several decades of research on teaching and learning  
10 languages, we have discovered that the best way to learn to  
interact is through interaction itself.

Interaction is the collaborative exchange of  
13 thoughts, feelings, or ideas between two or more people  
resulting in a reciprocal effect on each other. Theories of  
communicative competence emphasize the importance of  
16 interaction as human beings use language in various contexts  
to "negotiate" meaning, or simply stated, to get one idea out  
of your head and into the head of another person and vice  
19 versa.

H. Douglas Brown. *Teaching by Principles*.  
Prentice Hall Regents, p. 159 (adapted).

From the text above, it can be deduced that

- 71 automatic exercises are highly recommended for communicative language teaching.
- 72 it is not possible to adopt the communicative approach without integration.
- 73 messages are to be interpreted in a context.
- 74 interaction is the best way to teach and learn languages.
- 75 interaction is a one-way approach to make your thoughts known by everybody.
- 76 communicative competence presupposes dialogues between people.

In the text,

- 77 the verb tense "had (...) become" (l.2) is in the **present perfect**.
- 78 the word "after" (l.8) is a **preposition**.
- 79 the word "simply" (l.17) is an **adverb**.

**This text refers to items 80 through 90.**

1 As the student's control of a foreign language  
increases, much of the cultural content of the course will  
4 come from reading, some from films, and some from  
classroom discussion of what has been read and viewed.  
Serious thought must therefore be given to the type of  
7 reading material which is to be presented. With the cultural  
objective in mind, the choice seems to lie between factual  
and expository materials which throw light on the system of  
10 culture in its various forms of expression, and literary  
materials which have been selected by the teacher, not only  
for their aesthetic worth, but also because of their potential  
for stimulating discussion.

13 Both types of material are valuable. Students need  
an understanding of the basic features of the culture in order  
to understand the literature they read; they need to penetrate  
16 beyond surface detail to its inner significance, to the appeal  
or message it has for those for whom it has been written. A  
penetration to the level of values must arouse controversy  
19 and lead students to examine more objectively their own  
value system.

W. Rivers. *Teaching Foreign-Language Skills*.  
The University of Chicago Press, p. 335 (adapted).

From the text above, it can be inferred that

- 80 understanding literature requires a deeper knowledge of the foreign language.
- 81 the cultural content of a course derives either from reading or from classroom discussion.
- 82 reading and discussing material activity is a rather passive procedure.
- 83 cultural aims lead to the choice of more than one type of material.
- 84 a literary text must be selected for its possibility to arise discussion, not for its aesthetic value.
- 85 understanding literature depends on cultural knowledge.
- 86 apparent details reveal the deeper message of a literary text.
- 87 the knowledge of another culture influences one's own culture.

In the text,

- 88 "must (...) be given" (l.5) can be replaced by **can be given**.
- 89 "and literary materials which have been selected by the teacher" (l.9-10) corresponds to **and literary materials which the teacher has selected**.
- 90 the word "whom" (l.17) can be replaced by **which** without changing the meaning.

**This text refers to items 91 through 100.**

1 Before deciding what to test and how to test it,  
teachers must first consider the objectives of the course. Is  
the purpose of this course essentially to develop reading  
4 comprehension? Listening comprehension? Oral  
communication? To provide remedial practice in grammar?  
To introduce students to the culture of the speakers of the  
7 language? Or to do all of these things but to a lesser degree  
of control? Such an analysis is the first step in ensuring the  
validity of the test for the students in a particular class.

10 Having identified the objectives of these particular  
students, the teacher then sets about identifying the skills  
needed to perform the kinds of language tasks these  
13 objectives imply and the way the attainment of control in  
these areas can be demonstrated.

W. Rivers. *Teaching Foreign-Language Skills*.  
The University of Chicago Press, p. 359 (adapted).

Based on the text, it is correct to say that

- 91 testing materials are related to the course aims.
- 92 for each ability there can be a certain type of testing.
- 93 grammar practice is not supposed to be tested.
- 94 culture can only be evaluated if similar to that of the foreign learner.
- 95 the more diversified a test is, the more control one has over the abilities to be tested.
- 96 particular students have particular objectives.
- 97 language skills, language tasks and objectives should be linked.

In the text,

- 98 the pronoun "it" (l.1) refers to "what" (l.1).
- 99 the word "particular" (l.10) is synonymous with **private**.
- 100 the verb "needed" (l.12) can be replaced by **dared** without changing the meaning.