



Secretaria Municipal  
da Educação

# PREFEITURA DE ASSIS

*Paço Municipal "Profª. Judith de Oliveira Garcez"*

*Secretaria Municipal de Educação*

## PROVA DE PEB II EDUCAÇÃO ESPECIAL

### EDITAL Nº. 46/2012

#### INSTRUÇÕES

Você está recebendo a FOLHA DEFINITIVA DE RESPOSTAS e o CADERNO com 50 questões. Leia cuidadosamente cada questão e escolha a resposta que você considera correta.

Preencha com seu nome e número do RG os espaços indicados na capa deste caderno.

Assine a FOLHA DEFINITIVA DE RESPOSTAS com caneta de tinta azul ou preta.

Marque, na FOLHA DEFINITIVA DE RESPOSTAS, com caneta de tinta azul ou preta, a letra correspondente à alternativa que você escolheu para cada uma das questões.

A duração da prova é de 3 horas.

Você só poderá entregar a FOLHA DEFINITIVA DE RESPOSTAS e sair do prédio depois de transcorridas 2 horas do início da prova.

Ao sair, você não levará este caderno de questões.

Nome do candidato:

RG:

1. Somos convidados a focar nosso olhar, ainda que de modo geral, em diferentes momentos históricos que caracterizam o processo de inclusão e que influenciaram fortemente o processo educativo até os nossos dias. De modo mais específico, sabe-se que esse processo sofreu marcadamente quatro fases que o caracterizam, sendo elas pela ordem histórica:

a) **exclusão** – anterior ao século XX; **segregação** – 1950 em diante; **integração** – 1970 em diante; **inclusão** – 1980 em diante.

b) **segregação** – anterior ao século XX; **exclusão** — 1950 em diante; **integração** – 1970 em diante; **inclusão** – 1980 em diante.

c) **exclusão** – anterior ao século XX; **segregação** – 1950 em diante; **inclusão** - 1970 em diante; **integração** - 1980 em diante.

d) **segregação** – anterior ao século XX; **integração** – 1950 em diante; **inclusão** – 1970 em diante; **exclusão** – 1980 em diante.

2. Sob a perspectiva da inclusão que passa a ser garantida às pessoas com deficiência, sob a forma de lei em nosso país, a partir de 1988, no texto da Constituição da República Federativa do Brasil, especificamente no Art. 205 que rege que “(...) a educação é direito de todos e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Adicionalmente, o texto elege como princípio a “(...) igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e:

a) “a garantia de educação de qualidade a todos” (Art. 206, inc. I e VII respectivamente).

b) “a garantia de ensino de qualidade a todos” (Art. 206, inc. I e VII respectivamente).

c) “a garantia de padrão de qualidade a todos” (Art. 206, inc. I e VII respectivamente).

d) “a garantia de apoio especializado de qualidade a todos” (Art. 206, inc. I e VII respectivamente).

3. Observe o texto abaixo e preencha as lacunas.

A educação gratuita e obrigatória é direito público e subjetivo assegurado a todo cidadão brasileiro em idade escolar (Art. 208, inc. IV), assim como o “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208, inc. III). Nesse sentido, é importante lembrar que, (.....), conforme descreve o texto da Constituição, refere-se ao atendimento especializado, o qual é diferente do ensino (.....). Esse atendimento é complementar ou suplementar ao ensino (.....), mas (.....) o ensino comum.

a) opcionalmente; escolar; regular; não substitui.

b) preferencialmente; escolar; regular; não substitui.

c) preferencialmente; especializado; regular; substitui.

d) opcionalmente; especializado; regular; não substitui.

4. A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas, e todas as modalidades da educação básica e superior. Disponibiliza o Atendimento Escolar Especializado (AEE) e os recursos próprios desse atendimento. Orienta alunos e professores quanto a utilização desses recursos nas turmas comuns do ensino regular. Destina-se a alunos com deficiência física, deficiência mental, surdez, cegueira, baixa visão, surdo cegueira, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Por essas, e em relação à Atuação da Educação Especial nas escolas de ensino regular, a identificação de necessidades e elaboração de plano de atendimento:

a) identifica as habilidades do aluno.

b) elabora plano de atuação, visando disponibilizar serviços de estruturação dos ambientes externos à escola.

c) identifica as necessidades globais do aluno com deficiência.

d) organiza consultas e o atendimento tipificado ao aluno com deficiência.

5. Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Entre os principais conteúdos da formação, está o conhecimento em:

a) produção Braille, adaptado para a fabricação de material reprográfico.

b) recursos tecnológicos e informática aplicada à deficiência visual (sintetizadores de voz, lupas eletrônicas, magnificadores de tela para baixa visão).

c) informática aplicada à produção de Linotipo para portador de baixa acuidade visual.

d) informática aplicada à produção de instrução técnica em LIBRAS.

6. Considerando as peculiaridades do conhecimento específico da área, há um rol de profissionais que podem atuar na Educação Especial, entre eles:

a) professor especializado da Sala de Recurso Global.

b) professor especializado do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Deficiência Visual – CAP.

c) professor de ciências, como segunda língua de alunos com surdez.

d) revisor lúdico.

7. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva Inclusiva, tem como um dos objetivos fundamentais assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para:

a) garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular (com participação, aprendizagem especial e continuidade programada nos níveis mais baixos de ensino).

b) oferecer o AEE

c) formar professores para o AEE e demais professores para o ensino regular especial.

d) promover a articulação centralizada na implementação das políticas públicas educacionais.

8. Podemos considerar que o aluno com deficiência consiste em um desafio para a escola, e não apenas para o professor da sala regular. Os problemas desse aluno devem ser tratados e discutidos no dia a dia daquele contexto, e com todos os que nela atuam. Significa lidar com dilemas, conflitos, medos, avanços e retrocessos, mas essencialmente acreditar:

a) no nosso potencial, sabendo olhar para o outro.

b) no potencial do outro, olhando expressivamente para suas deficiências e dificuldades.

c) no potencial do outro, olhando para além daquilo que enxergamos.

d) no nosso potencial, como aquele que sabe olhar para o outro.

9. Nesse contexto, acredita-se que a parceria entre a escola comum, o AEE e o atendimento clínico é fundamental para o desenvolvimento integral da Pessoa com Deficiência (PD), e a garantia de seu pleno direito à inclusão. Entretanto, requer o desenvolvimento de parcerias multidisciplinares, pois reconhece, nos outros profissionais, competências diversas que exigem um olhar diferente acerca do saber específico. Trabalhar em parceria não

significa dizer para o outro o que deva fazer, mas, e, sobretudo:

- a) quais são as suas necessidades.
- b) contribuir para o seu saber específico.
- c) contribuir para seu conhecimento acerca de sua área.
- d) chamá-lo a reflexão acerca das suas ações, quando voltadas para as pessoas no ambiente de trabalho.

10. Os espaços que recebem os alunos para o AEE são: Escola comum (salas de recursos multifuncionais – espaço organizado preferencialmente em escolas comuns da rede de ensino); Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Deficiência (CAP) (centro com salas equipadas com computadores, impressora Braille e laser, fotocopiadora, gravador etc.) e Instituição Especializada que é:

- a) o espaço especial voltado ao atendimento especializado na instituição regular de ensino, sendo de natureza filantrópica, confessional ou não governamental.
- b) o espaço voltado ao atendimento comum e altamente especializado fora da instituição regular de ensino, sendo de natureza essencialmente não governamental (ONGs).
- c) o espaço voltado ao atendimento especializado fora da instituição regular de ensino, sendo de natureza filantrópica, confessional e governamental.
- d) o espaço voltado ao atendimento especializado fora da instituição regular de ensino, sendo de natureza filantrópica, confessional ou não governamental.

11. Desde a Lei 5.692, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, que o artigo 9 contempla superdotados como parte do alunado atendido pela Educação Especial, segundo normas a serem estabelecidas pelos Conselhos de Educação. Algumas normas do Conselho Nacional de Educação têm sido delineadas

em pareceres, instruções e diretrizes, por várias décadas, até a Resolução CNE/CEB, Nº 2, de setembro de 2001, que, embora refletindo conhecimento menor na área de dotação do que em deficiência, explicita obrigatoriedade de atenção especializada a esses escolares. Em suma, no contexto histórico-filosófico, pode-se encontrar, nos vários níveis oficiais, bases relativamente seguras na determinação de prover trabalho educacional, com objetivo de desenvolver os escolares reconhecidamente:

- a) mais capazes e talentosos.
- b) menos capazes, mas talentosos.
- c) menos capazes, mas superdotados.
- d) mais capazes, mas menos talentosos.

12. Leia o texto abaixo e complete a lacuna.

O documento magno que dispõe sobre a Educação no Brasil, Lei 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apesar de haver ampliado o solitário artigo nono da lei anterior para todo um capítulo, faz poucas referências específicas à criança dotada e talentosa, a não ser permitindo a aceleração dos estudos, no sentido de diminuir a extensão do tempo escolar, e aconselhando a (.....), destinada a alunos que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

- a) Educação Especial.
- b) Educação Regular.
- c) Educação Especial para o superdotado.
- d) Educação Especial para o Trabalho.

13. Para alcançar, efetivamente, os seus objetivos, um programa de Educação Especial para alunos capazes e dotados precisa:

- a) organizar-se em corresponsabilidade com a escola especial, como parte do sistema educativo, ser levado a efeito com objetivos claros e avaliação em separado.

b) favorecer a participação da criança na vida escolar especial e não afastá-la dela.

c) organizar-se em corresponsabilidade com a escola regular, como parte do sistema educativo, ser levado a efeito com objetivos claros e avaliação conjunta.

d) incluir a família em todas as fases do processo, ou seja, no planejamento, realização, acompanhamento e avaliação geral e periódica do trabalho, como clientela a ser orientada.

14. Guilford, segundo Guenther (2006)<sup>1</sup>, considera criatividade como uma dimensão da inteligência, uma vez que, regra geral, não existe pensamento criativo sem uma base de inteligência, e nem alta capacidade intelectual sem um elemento de criatividade. A noção de criatividade inclui inventividade na colocação e solução de problemas; imaginação, pensamento intuitivo; originalidade em ações e ideias; evocação fluente, em redes inter-relacionadas; invenção, criação, novidade. Por apresentar maior sensibilidade e perceptividade em todas as situações, além de intuição e crítica, a pessoa criativa, **em acordo com a informação da autora**, é quase sempre considerada:

a) “influyente”; “fora dos padrões” do grupo.

b) “diferente”; “fora dos padrões” do grupo.

c) “detalhista”; “fora dos padrões” do grupo.

d) “concentrada”; “fora dos padrões” do grupo.

15. Os transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) representam uma categoria, na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Entretanto, este conceito é recente e só pode ser proposto devido aos avanços metodológicos

---

<sup>1</sup> GUENTHER, Zenita Cunha. Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 35.

dos estudos e à superação dos primeiros modelos explicativos sobre o autismo. Esta influência não se deu por se tratar do autismo, mas pelo fato de que todo estudo, abordagem e conhecimento têm como consequência inerente:

a) a adoção ou a exclusão de modelos explicativos.

b) a adoção ou a exclusão de intervenções práticas.

c) a adoção ou a exclusão de modelos de conhecimento.

d) a adoção ou a exclusão de intervenções teóricas.

16. O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Bleuler, para designar a perda de contato com a realidade e, conseqüente, dificuldade ou impossibilidade de comunicação. Em 1943, o médico austríaco radicado nos Estados Unidos da América – Leo Kanner – observou onze crianças que passaram por sua consulta e escreveu o artigo: “Os transtornos autistas do contato efetivo” (1943). Com base nos aspectos que chamaram sua atenção, podemos dizer que ele identifica, como traço fundamental do autismo, a “incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações” (1943, p. 20)<sup>2</sup>. Conforme às descrições de Leo Kanner sobre o autismo, podemos encontrar:

a) relação com as pessoas e as situações.

b) a relação com mudanças no ambiente e a rotina.

c) memória objetiva e situações práticas.

d) hipersensibilidade afetiva.

---

<sup>2</sup> Cf. Transtornos Globais de Desenvolvimento. (Col.) A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, fasc. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

17. Ainda em relação às descrições de Kanner sobre o autismo, observe o texto abaixo e escolha a definição adequada.

“Desde o início há uma extrema solidão autista, algo que, na medida do possível, desconsidera, ignora ou impede a entrada de tudo o que chega à criança de fora. O contato físico direto e os movimentos ou ruídos que ameaçam romper a solidão são tratados como se não estivessem ali, ou, não bastasse isso, são sentidos dolorosamente como uma interferência penosa”. (KANNER, 1943).

- a) as relações sociais e afetivas.
- b) a comunicação e as relações sociais.
- c) as relações com o ambiente, a rotina e afetividade.
- d) hipersensibilidade às relações afetivas.

18. Pouco tempo depois de Kanner, o médico vienense Hans Asperger descreveu os casos de várias crianças vistas e atendidas na Clínica Pediátrica Universitária de Viena. Asperger não conhecia o trabalho de Kanner e “descobriu” o autismo de modo independente. Publicou suas observações em 1944: “A Psicopatia autista na infância”. Uma das descrições de Hans Asperger sobre autismo é sobre o Pensamento, que pode ser considerado como:

- a) tendência a guiar-se de forma alheia, os pensamentos sobre o mundo.
- b) compulsividade comunicativa, prosódica e pragmática em relação aos seus pensamentos.
- c) compulsividade e caráter obsessivo de seus pensamentos.
- d) limitação de personalidade e o caráter obsessivo de seus pensamentos.

19. Os diferentes modelos explicativos do autismo, de 1943 aos dias de hoje, implicaram, a cada momento histórico, diferentes impactos para as famílias e para

as crianças com autismo. As primeiras descrições do autismo, ao considerar o isolamento como um desejo da criança e a interferência de outra pessoa no ambiente, na rotina e na “solidão”, como algo penoso, trouxeram, em consequência, o reforço do isolamento dessas crianças. Havia a tendência de se proteger a criança, em relação a essas interferências, tanto nos espaços formais de tratamento e educação, quanto nos espaços informais. As intervenções educacionais, quando começaram a ser implementadas, ocorreram em circunstâncias ambientais artificiais, já que previam:

- a) controle e redução de estímulos e atendimentos individualizados ou com outras pessoas que, também, apresentavam o mesmo transtorno.
- b) redução de estímulos e atendimentos coletivo com outras pessoas que, também, apresentavam o mesmo transtorno.
- c) ampliação de atendimentos exclusivamente individualizados.
- d) oportunizar a abordagem social com outras pessoas, além do núcleo familiar.

20. O conceito de Transtornos Globais de Desenvolvimento surge no final dos anos 60, derivado especialmente dos trabalhos de M. Rutter e D. Cohen. Ele traduz a compreensão do autismo como um transtorno do desenvolvimento. O autismo é explicado e descrito como um conjunto de transtornos:

- a) qualitativos de atenção, envolvidos no desenvolvimento humano.
- b) qualitativos de reações, envolvidas no desenvolvimento humano.
- c) qualitativos de funções, envolvidas no desenvolvimento humano.
- d) qualitativos de expressões estigmatizadas, envolvidas no desenvolvimento humano.

21. Esse modelo explicativo permitiu que o autismo não fosse mais classificado como psicose infantil, termo que acarretava um estigma para as famílias e para as próprias crianças com autismo. Além disso, o modelo permite uma compreensão adequada de outras manifestações de transtornos do desenvolvimento que, embora apresentem semelhanças, constituem:

- a) quadros diagnósticos diferentes.
- b) quadros diagnósticos semelhantes.
- c) quadros diagnósticos de abordagem significativa simbólica múltipla.
- d) quadros diagnósticos objetivos.

22. O Transtorno Global do Desenvolvimento não diz respeito apenas ao autismo. Sob essa classificação, se descrevem diferentes transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente. São eles:

- a) Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.
- b) Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Depressivo da Infância; Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação; Síndrome de Lorenzo.
- c) Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo do Perímetro Cefálico; Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.
- d) Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo Radial do Perímetro Cefálico; Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

23. A Síndrome de Rett foi identificada em 1966 por Andréas Rett, tendo ficado conhecida após o trabalho de Hagberg. Do

ponto de vista clínico, a Síndrome de Rett pode ser organizada em quatro etapas, de acordo com Mercadante (2007)<sup>3</sup>, conforme segue:

a) **estagnação precoce** (dos 6 aos 18 meses, caracterizando-se pela estagnação do desenvolvimento); **rapidamente destrutiva** (entre o primeiro e o terceiro ano de vida, com regressão psicomotora); **pseudoestacionária** (entre dois e dez anos de idade, podendo haver certa melhora de alguns sintomas); **deterioração cognitiva tardia** (inicia-se em torno dos dez anos de idade, com desvio cognitivo grave).

b) **estagnação lenta** (dos 6 aos 18 meses, caracterizando-se pela estagnação do desenvolvimento); **rapidamente destrutiva** (entre o primeiro e o terceiro ano de vida, com regressão psicomotora); **pseudoprogressiva** (entre dois e dez anos de idade, podendo haver certa melhora de alguns sintomas); **deterioração motora tardia** (inicia-se em torno dos dez anos de idade, com desvio cognitivo grave).

c) **estagnação precoce** (dos 6 aos 18 meses, caracterizando-se pela estagnação do desenvolvimento); **rapidamente destrutiva** (entre o primeiro e o terceiro ano de vida, com regressão psicomotora); **pseudoestacionária** (entre dois e dez anos de idade, podendo haver certa melhora de alguns sintomas); **deterioração motora tardia** (inicia-se em torno dos dez anos de idade, com desvio cognitivo grave).

d) **estagnação precoce** (dos 6 aos 18 meses, caracterizando-se pela estagnação do desenvolvimento); **rapidamente destrutiva** (entre o primeiro e o terceiro ano de vida, com regressão psicomotora); **pseudoestacionária** (entre dois e dez anos de idade, podendo haver certa melhora de alguns sintomas); **deterioração motora**

---

<sup>3</sup> Cf. MERCADANTE, M. T.; GAAG, R. J.; SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. São Paulo, 2007. In, Transtornos Globais de Desenvolvimento. (Col.) *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escola*, 2010. Fasc. 9.

**exclusiva** (inicia-se em torno dos dez anos de idade, com desvio cognitivo grave).

24. Um dos aspectos importantes dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, para a educação escolar, é a Função Executiva. Por essa, podemos compreender a utilização de estratégias adequadas para se alcançar um objetivo. É “um conjunto de funções responsáveis por iniciar e desenvolver uma atividade com objetivo final determinado” (FUSTER, 1997, *apud* A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, 2010. Fasc. 9). Essa função se relaciona com a capacidade de antecipar, planificar, controlar impulsos, inibir respostas inadequadas, flexibilizar pensamento e ação. Todas essas capacidades são fundamentais e estão em uso sempre que se faz necessário agir diante, por exemplo:

- a) de situações já conhecidas.
- b) de situação-problema.
- c) de uma não intenção.
- d) de relações individuais.

25. A descoberta de que o filho ou a filha é uma criança com Transtorno Global de Desenvolvimento consiste numa das etapas do desconforto que, na verdade, se inicia bem antes, quando se percebe que algo não vai bem. Temos observado que os prejuízos na área da comunicação comprometem, com frequência, a possibilidade imediata de confiança, por parte da família, na permanência da criança na escola, durante todo o turno ou, até mesmo, na permanência dela, sem a presença da mãe. Tal insegurança se pauta, por exemplo, na crença de que a criança passará fome e sede por não saber comunicar suas necessidades, ou pedir ajuda a outras pessoas além da família. Nesse momento, torna-se fundamental o reconhecimento, por parte dos educadores, de que a escola é o espaço de aprendizagens que propicia a aquisição da autonomia para:

- a) a pessoa portadora de TGD.

- b) a família.

- c) diminuir as angústias da família.

- d) todos os alunos.

26. O reconhecimento da escola como espaço de desenvolvimento de aprendizagens, em prol da autonomia, e a convicção na possibilidade de se exercer este papel junto à criança com TGD são fundamentais na relação inicial com a família, no sentido de sustentar a permanência da criança na escola desde o início e o estabelecimento:

- a) da inclusão extensiva da família na escola.
- b) da não necessidade de compreensão dos processos pedagógicos escolares pela família.
- c) de não criar expectativas para a família mesmo, nos chamados pequenos avanços da criança.
- d) de vínculo de confiança com os familiares.

27. Desde o início, é importante que, tanto a escola quanto a família, tenham a compreensão de que nem todos os dias tudo vai dar certo. Além disso, os profissionais da escola necessitam observar os progressos que a criança vai conquistando, do ponto de vista:

- a) da própria família.
- b) da escola.
- c) da própria criança.
- d) das outras crianças colegas de classe.

28. Considerando o texto acima, observe o texto a seguir e complete as lacunas.

Isto significa que não faz sentido utilizar parâmetros inflexíveis e impessoais de avaliação pedagógica sob o risco de nos privarmos dos subsídios para a (.....) criança. É preciso analisar o processo desde

seu (.....), como a criança se portava e o que passou a ser capaz (.....).

a) ação pedagógica apropriada à; ingresso na escola; de realizar.

b) ação pedagógica apropriada à escola e a; nascimento; de realizar.

c) ação pedagógica discutida com a família da; nascimento; de realizar.

d) ação pedagógica desenvolvida pelo docente para a; ingresso na escola; de ordenar didaticamente.

29. Para que haja sucesso na interlocução e parceria entre a escola e a família, os profissionais da escola devem, sistematicamente, dar retorno à família sobre todo e qualquer progresso apresentado pela criança no ambiente escolar, evitando-se:

a) a tendência de se relatarem apenas as dificuldades vividas com a criança.

b) a tendência de se relatarem apenas os grandes progressos vividos com a criança.

c) a tendência de se relatarem as dificuldades da mesma em se relacionar com as outras crianças.

d) a tendência de relatar apenas os pequenos avanços vividos com a criança.

30. Quando falamos de alunos com TGD, estamos falando de crianças e adolescentes que, embora apresentem prejuízos nas mesmas áreas do desenvolvimento, podem ser muito diferentes entre si. Entre as crianças com autismo, por exemplo, podemos encontrar aquelas que apresentam ausência de qualquer comunicação e reciprocidade social, muitas estereotípias e rigidez mental. Também, podemos encontrar crianças que utilizam a fala (embora com prejuízos no seu desenvolvimento), que apresentam alto funcionamento em:

a) áreas de interesse restrito, muitas estereotípias e menos rigidez mental.

b) áreas de interesse elevado, poucas estereotípias e menos rigidez mental.

c) áreas de interesse restrito, poucas estereotípias e menos rigidez mental.

d) áreas de interesse restrito, poucas estereotípias e maior rigidez mental.

31. Entre os alunos que chegam às escolas com o diagnóstico de Espectro Autista encontram-se, não poucas vezes, crianças que respondem muito rapidamente às intervenções em sala de aula, aderindo rapidamente às tarefas escolares e mostrando, com decorrer do tempo, um desempenho bastante significativo nas atividades realizadas na escola. No entanto, mesmo com tais características de envolvimento nas atividades escolares, podem estar presentes manifestações como:

a) pouco compartilhamento social, mas com interesse amplo; pautas estereotipadas, porém não repetitivas e/ou pouco contextualizadas; pouco interesse em atender a solicitações em sala de aula, embora aptos a fazê-las.

b) pouco compartilhamento social e/ou interesse restrito; pautas estereotipadas, repetitivas e/ou pouco contextualizadas; pouco interesse em atender a solicitações em sala de aula, embora aptos a fazê-las.

c) muito compartilhamento social, mas com interesse restrito; pautas estereotipadas, repetitivas e/ou pouco contextualizadas; muito interesse em atender a solicitações em sala de aula.

d) muito compartilhamento social, mas com interesse restrito; pautas estereotipadas, diferentes e muito contextualizadas; muito interesse em atender a solicitações em sala de aula.

32. Alguns professores privilegiam o caminho das aprendizagens mecânicas, quando atuam junto aos alunos que apresentam deficiência intelectual. Ao invés de apelar para situações de aprendizagem que tenham raízes nas experiências vividas pelo aluno,

atividades essas capazes de mobilizar seu raciocínio, propõem atividades baseadas na repetição e na memória. A esse tipo de atividade e visão pedagógica damos o nome de:

- a) pedagogia da interação.
- b) pedagogia tradicional.
- c) pedagogia da limitação.
- d) pedagogia da negação.

33. Agindo desta maneira, tais professores se comportam como se não reconhecessem, no aluno com deficiência intelectual, um sujeito capaz de crescimento e de afirmação. Seu acompanhamento pedagógico parece respaldado por uma concepção de aluno que se apoia sobre:

- a) a ideia de insuficiência ou de lacuna.
- b) isolamento e limitação.
- c) ansiedade e concepção.
- d) superproteção e limitação.

34. O desenvolvimento intelectual do aluno com deficiência deve ser objeto de preocupação constante do professor. A inteligência deve ser estimulada e educada para que ele possa evoluir. E o aluno que apresenta deficiência não escapa à regra. Mesmo o aluno que apresenta uma necessidade de apoio importante ou intenso, pode tirar proveito de intervenções educativas, destinadas a favorecer ou estimular o desenvolvimento de suas estruturas intelectuais. Um exemplo de atividades inadequadas é quando o professor impõe aos alunos longos exercícios de multiplicação com ajuda de tabuadas sem que tenham:

- a) construído o sentido da cognição.
- b) construído o sentido lógico-demonstrativo.
- c) construído o sentido numeral.

d) construído o sentido da multiplicação.

35. Observe o texto abaixo e complete as lacunas.

Este professor seria mais bem sucedido em sua ação pedagógica, se tivesse como objetivo o desenvolvimento (.....) de seus alunos, se propusesse atividades de aprendizagem próximas (.....) deles com base nas experiências (.....) por eles. Deste modo, o professor, provavelmente, teria contribuído mais para o (.....) dos alunos e permitido a eles aprendizagens (.....).

- a) lógico-explicativo; aos interesses; desenvolvidas; desenvolvimento; mais significativas.
- b) lógico-matemático; aos interesses; vivenciadas; desenvolvimento; mais significativas.
- c) lógico-matemático; do conhecimento; vivenciadas; desenvolvimento; mais significativas.
- d) lógico-matemático; aos interesses; vivenciadas; desenvolvimento; mais específicas.

36. A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso:

- a) identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.
- b) a exclusão.
- c) as diferenças.
- d) as identidades.

37. Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles, não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. Em ambientes escolares excludentes, a identidade normal é tida sempre como natural, generalizada e positiva em relação às demais, e sua definição provém do processo pelo qual o poder se manifesta:

- a) na família.
- b) na escola.
- c) entre as crianças.
- d) em programas específicos dos governos.

38. A educação inclusiva questiona a artificialidade das identidades normais e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é:

- a) continuar na mesma, ou seja, seguir reafirmando o idêntico.
- b) reafirmar o diverso.
- c) continuar na mesma, ou seja, seguir reafirmando o diferente.
- d) é garantir a inclusão.

39. A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais, normais, comuns. Todos:

- a) se igualam pelas suas diferenças.
- b) se igualam pela sua participação comum.
- c) se igualam pela suas semelhanças.
- d) se igualam pela suas características.

40. Quando entendemos esses processos de diferenciação pela deficiência ou por outras características que elegemos para excluir, percebemos as discrepâncias que nos faziam defender escolas dos diferentes como solução privilegiada para atender às necessidades dos alunos. Acordamos, então, para o sentido:

- a) excludente das escolas das diferenças.
- b) normalizador das escolas comuns.
- c) includente das escolas das diferenças.
- d) excludente das escolas comuns.

41. Observe o texto abaixo e complete a lacuna.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além (.....).

- a) da comunidade.
- b) da escola e sala de aula.
- c) das possibilidades materiais das famílias .
- d) do desejo dos pais.

42. Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem

por Decreto, mas fazem parte da vontade política da escola, explicitadas no seu:

- a) Projeto Social Pedagógico – PSP.
- b) Projeto Plurianual Pedagógico – PPP.
- c) Projeto Político Pedagógico –PPP.
- d) Projeto Cultural Anual – PCA.

43. Um conjunto de normas, regras, atividades, rituais, funções, diretrizes, orientações curriculares e metodológicas, oriundo das diversas instâncias burocrático-legais do sistema educacional, constitui o arcabouço pedagógico e administrativo das escolas de uma rede de ensino. Trata-se:

- a) do que está DECIDIDO.
- b) do que está INSTITUÍDO.
- c) do que está RESOLVIDO.
- d) do que é INSTITUINTE.

44. Em contrapartida, existem um espaço e um tempo a serem construídos por todas as pessoas que fazem parte de uma instituição escolar, porque a escola não é uma estrutura pronta e acabada a ser perpetuada e reproduzida de geração em geração. Trata-se:

- a) do DECIDIDO.
- b) do INSTITUÍDO.
- c) do RESOLVIDO.
- d) do INSTITUINTE.

45. A escola das diferenças aproxima a escola comum da Educação Especial, porque, na concepção inclusiva, os alunos estão juntos, em uma mesma sala de aula. A articulação entre Educação Especial e escola comum, na perspectiva da inclusão, ocorre em todos os níveis e etapas do ensino básico e do superior. Sem substituir nenhum desses níveis, a integração entre ambas não deverá

descaracterizar o que é próprio de cada uma delas:

- a) não estabelecendo um espaço de intersecção de competências guardado pelos limites de atuação que as especifiquem.
- b) estabelecendo um espaço de intersecção de competências guardado pelos limites de atuação que as especifiquem.
- c) estabelecendo um espaço de oposição de competências guardado pela ampliação dos limites de atuação que se sobrepõe a cada uma.
- d) estabelecendo um espaço limitador de competências guardado pela atuação de cada uma.

46. As explicações de como e por que algumas pessoas desenvolvem habilidades superiores não estão suficientemente esclarecidas. O que existe, até o momento, é um consenso entre estudiosos acerca da conjunção de dois fatores que influenciam o desenvolvimento da inteligência:

- a) a herança genética e a estimulação ambiental.
- b) a herança genética e a estimulação filogênese precoce.
- c) os fatores culturais e os sociológicos.
- d) a herança genética e os fatores sociais.

47. Embora Piaget não tenha desenvolvido pesquisas voltadas especificamente ao desenvolvimento das altas habilidades/superdotação, alguns conceitos e noções estabelecidos em sua teoria podem enriquecer a discussão do tema. Uma destas noções é a de auto-regulação, uma função que, segundo Piaget, está presente em todos os processos biológicos dos organismos vivos. Ele afirma que a construção do conhecimento pelos seres humanos obedece ao funcionamento de mecanismos fisiológicos que acontecem:

- a) no interior das estruturas osmóticas.
- b) no interior da regulação psicológica.
- c) no interior das estruturas cognitivas.
- d) no interior das estruturas endógenas.

48. Os alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Historicamente, os alunos com altas habilidades/superdotação não encontraram obstáculos no acesso à escola comum – ingresso e matrícula. No entanto, muitos deles passavam despercebidos na escola comum. Parte do motivo que os levou a tal invisibilidade diz respeito à utilização de testes para aferição do quociente intelectual, orientados por uma concepção restrita de inteligência e altas habilidades/superdotação, e que não contemplavam:

- a) as diferentes aptidões e formas de expressão da criatividade destes alunos.
- b) os diferentes comportamentos e as formas de aprendizagem destes alunos.
- c) as diferentes aptidões e formas de apresentação que elaboravam estes alunos.
- d) as aptidões e as formas de expressão formal destes alunos.

49. Na conjuntura educacional presente, as discussões sobre as altas habilidades/superdotação incorporam pesquisas e análises sobre uma aprendizagem contextualizada e vinculada a oportunidades e atividades de estímulo. Assim, as altas habilidades/superdotação não constituem apenas um atributo do indivíduo, mas são resultantes:

- a) da interação do indivíduo, exclusivamente, com o atendimento escolar.
- b) exclusivamente da estimulação precoce individualizada.

c) da interação do indivíduo com seu ambiente.

d) da interação do indivíduo, exclusivamente, com seu ambiente familiar.

50. A organização de sistemas educacionais inclusivos demanda a inter-relação de ações entre a educação comum e a educação especial. O processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, realizado em sala de aula comum e apoiado pelo atendimento educacional especializado – AEE, fundamentado na concepção e nas práticas pedagógicas inclusivas, contribui:

- a) para o planejamento e execução de propostas de integração não curricular nesses dois ambientes.
- b) para o planejamento e execução de propostas de enriquecimento curricular nesses dois ambientes.
- c) para o planejamento e execução de propostas pedagógicas diferenciadas nesses dois ambientes.
- d) para o planejamento e execução de propostas de enriquecimento curricular, em separado, em cada um desses dois ambientes.

## FOLHA INTERMEDIÁRIA DE RESPOSTAS

	A	B	C	D
01	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
02	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
03	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
04	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
05	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
06	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
07	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
08	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
09	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	A	B	C	D
26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>