



CÓD: OP-008JH-21
7908403506576

SÃO JOÃO DA BOA VISTA

*PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA
DO ESTADO DE SÃO PAULO*

Vice-Diretor de Escola

EDITAL N.º 01/2021

Conhecimento Universal

1. Cultura geral, aspectos geográficos, históricos, políticos, sociais e éticos do Brasil e do mundo. Fatos políticos, econômicos e sociais divulgados na mídia de 01 de janeiro de 2021 a 30 de abril de 2021. 01

Língua Portuguesa

1. Compreensão de textos narrativos, descritivos e dissertativos: compreensão geral do texto; ponto de vista ou ideia central defendida pelo autor; argumentação 01
2. Coesão e coerência. 09
3. Emprego dos pronomes demonstrativos. Emprego dos pronomes pessoais e de tratamento. Emprego de tempos e modos verbais 10
4. Relações semânticas estabelecidas entre as orações, períodos ou parágrafos (relações de oposição, conclusão, concessão, causalidade, conclusão, explicação, etc.) 17
5. Significação vocabular: sinonímia e antonímia; ambiguidade; polissemia; conotação e denotação. 19
6. Sintaxe da oração e do período 20
7. Emprego do acento grave. Pontuação 20
8. Concordâncias verbal e nominal 22
9. Regências verbal e nominal 24
10. Variantes linguísticas 24
11. Reescritura de frases e parágrafos do texto 26

Matemática

1. Estruturas lógicas de relações arbitrárias entre pessoas, lugares, coisas ou eventos fictícios. Dedução de novas informações das relações fornecidas, e avaliação das condições usadas para estabelecer estrutura destas relações. Identificação das regularidades de uma sequência, numérica ou figurada. Estruturas lógicas. Lógica de Argumentação. Diagramas lógicos. Sequências 01
2. Álgebra e Geometria básica 26

Noções de Informática

1. Conceitos básicos e modos de utilização das ferramentas, aplicativos e procedimentos do Sistema Operacional Windows 10 01
2. Conceito de pastas, diretórios, arquivos e atalhos, área de trabalho, área de transferência, manipulação de arquivos e pastas, uso dos menus, programas e aplicativos 05
3. Correio Eletrônico: uso de correio eletrônico, preparo e envio de mensagens, anexação de arquivos 07
4. Internet: Navegação na Internet, conceitos de URL, links, sites, busca e impressão de páginas 12
5. Microsoft Office 2016 (criação, formatação e manipulação de editores de texto, planilhas, apresentações e bancos de dados) . . . 22

Conhecimento Didático-Pedagógico

1. Organização do espaço escolar 01
 2. Organização e Implementação de Políticas Públicas 06
 3. A gestão da escola pública: planejamento participativo, qualidade e produtividade. Gestão Democrática. 08
 4. Interação escola-família 15
 5. Currículo, tecnologia e cultura digital 19
 6. Diferenças e preconceitos na escola 27
 7. Políticas educacionais e desigualdades. 35
 8. Planejamento de Ensino. 43
 9. Democratização do ensino 46
 10. Interação escola família 15
 11. Conflitos na escola 50
 12. Aspectos políticos e jurídicos das diversidades no contexto escolar. Diversidade e Inclusão 27
 13. Avaliação institucional 54
 14. Construção coletiva do projeto pedagógico 56
 15. Gerenciamento do espaço físico e o patrimônio da escola. 58
 16. Tecnologias e mediação pedagógica 65
 17. Letramento Digital 67
-

| | |
|--|-----|
| 18. Escola e Democracia | 68 |
| 19. Teorias da educação e aprendizado | 70 |
| 20. Teorias do desenvolvimento humano | 75 |
| 21. Avaliação e Políticas Públicas em Educação | 125 |
| 22. Noções básicas de alimentação na escola | 132 |
| 23. Desafios Contemporâneos da Educação | 139 |
| 24. Comunicação no Ambiente Organizacional | 139 |
| 25. Práticas e Estratégias na Gestão de Pessoas | 140 |
| 26. Habilidades de administração | 158 |
| 27. Teorias da administração | 166 |
| 28. Práticas de administração | 158 |
| 29. Princípios de liderança | 172 |
| 30. Trabalho em equipe | 175 |
| 31. Técnicas de gestão. Administração: influências filosóficas. Abordagem administrativa | 158 |
| 32. Etapas do processo administrativo | 177 |
| 33. Noções de Gestão Financeira | 179 |
| 34. Gestão, liderança e ética | 184 |

Conteúdo Digital Complementar e Exclusivo

Legislação E Documentação Oficial

| | |
|--|-----|
| 1. BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Artigos 5º, 37 ao 41, 205 ao 214, 227 ao 229. | 01 |
| 2. BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Artigos 53 a 59 e 136 a 137. | 25 |
| 3. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. | 29 |
| 4. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. | 43 |
| 5. BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. | 57 |
| 6. BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas do PDE. | 63 |
| 7. BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. Brasília, DF, 2009. | 63 |
| 8. BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Cap. I e Cap. IV. | 77 |
| 9. BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial – Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008. | 93 |
| 10. BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. | 100 |
| 11. BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010. | 101 |
| 12. BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. | 107 |
| 13. BRASIL. Resolução CNE nº 14/2017. Normatização nacional sobre o uso do nome social na educação básica. | 107 |
| 14. BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. | 110 |
| 15. BRASIL. MEC. Indicadores da qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004. BRASIL. Texto Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2017. | 111 |
| 16. BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. | 111 |
| 17. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania; caderno 1, parte II. Brasília: MEC/SEB, 2004. | 112 |
| 18. SÃO PAULO. Decreto 12.983, de 15 de dezembro de 1978. Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres. | 112 |
| 19. SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Programa de qualidade da escola: nota técnica. São Paulo: SE, 2009. | 116 |

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| 20. SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Matrizes de referência para avaliação: documento básico - SARESP. São Paulo: SEE, 2009. p. 7-20. | 116 |
| 21. SÃO PAULO (Estado). Decreto 55.588/2010 Tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis. | 116 |
| 22. SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE 125/2014 – Nome social. | 116 |
| 23. SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 45/2014 Tratamento nominal de discentes transexuais e travestis. | 117 |
| 24. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Gestão do currículo na escola: caderno do gestor. São Paulo: SE, 2010. v. 1, 2 e 3 ... | 117 |
| 25. SÃO PAULO (Estado). Ministério Público do Estado de São Paulo. Curso de introdução à justiça restaurativa para educadores: manual prático. 2012. | 117 |
| 26. SÃO JOÃO DA BOA VISTA (Município). Lei Orgânica do Município de São João da Boa Vista. São João da Boa Vista, 1990. | 118 |
| 27. SÃO JOÃO DA BOA VISTA (Município). Lei 142, de 29 de abril de 1998. Sistema Municipal de Ensino. São João da Boa Vista, 1998. | 135 |
| 28. SÃO JOÃO DA BOA VISTA (Município). Lei 4.378, de 23 de outubro de 2018 e Lei Complementar 4.744 de 08 de dezembro de 2020. Reestrutura o Estatuto do Magistério Público Municipal. São João da Boa Vista, 1999. | 139 |
| 29. SÃO JOÃO DA BOA VISTA (Município). Lei 6.595, de 05 de novembro de 2020. Institui o Currículo Paulista como currículo da rede municipal da educação. | 149 |
| 30. SÃO JOÃO DA BOA VISTA (Município). Decreto 6.755, de 19 de março de 2021, Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Básica de São João da Boa Vista. São João da Boa Vista, 2021. | 149 |
| 31. SÃO JOÃO DA BOA VISTA (Município). Decreto 6.781, de 19 de abril de 2021. Fixa Normas Regimentais para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado – AEE nas Escolas de Educação Básicas (EMEBs) da rede municipal de São João da Boa Vista. | 149 |

*Prezado Candidato, para estudar o conteúdo digital complementar e exclusivo,
acesse: <https://www.apostilasopcao.com.br/retificacoes>*

1. Cultura geral, aspectos geográficos, históricos, políticos, sociais e éticos do Brasil e do mundo. Fatos políticos, econômicos e sociais divulgados na mídia de 01 de janeiro de 2021 a 30 de abril de 2021.01

CULTURA GERAL, ASPECTOS GEOGRÁFICOS, HISTÓRICOS, POLÍTICOS, SOCIAIS E ÉTICOS DO BRASIL E DO MUNDO. FATOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS E SOCIAIS DIVULGADOS NA MÍDIA DE 01 DE JANEIRO DE 2021 A 30 DE ABRIL DE 2021.

A importância do estudo de atualidades

Dentre todas as disciplinas com as quais concurseiros e estudantes de todo o país se preocupam, a de atualidades tem se tornado cada vez mais relevante. Quando pensamos em matemática, língua portuguesa, biologia, entre outras disciplinas, inevitavelmente as colocamos em um patamar mais elevado que outras que nos parecem menos importantes, pois de algum modo nos é ensinado a hierarquizar a relevância de certos conhecimentos desde os tempos de escola.

No, entanto, atualidades é o único tema que insere o indivíduo no estudo do momento presente, seus acontecimentos, eventos e transformações. O conhecimento do mundo em que se vive de modo algum deve ser visto como irrelevante no estudo para concursos, pois permite que o indivíduo vá além do conhecimento técnico e explore novas perspectivas quanto à conhecimento de mundo.

Em sua grande maioria, as questões de atualidades em concursos são sobre fatos e acontecimentos de interesse público, mas podem também apresentar conhecimentos específicos do meio político, social ou econômico, sejam eles sobre música, arte, política, economia, figuras públicas, leis etc. Seja qual for a área, as questões de atualidades auxiliam as bancas a peneirarem os candidatos e selecionarem os melhores preparados não apenas de modo técnico.

Sendo assim, estudar atualidades é o ato de se manter constantemente informado. Os temas de atualidades em concursos são sempre relevantes. É certo que nem todas as notícias que você vê na televisão ou ouve no rádio aparecem nas questões, manter-se informado, porém, sobre as principais notícias de relevância nacional e internacional em pauta é o caminho, pois são debates de extrema recorrência na mídia.

O grande desafio, nos tempos atuais, é separar o joio do trigo. Com o grande fluxo de informações que recebemos diariamente, é preciso filtrar com sabedoria o que de fato se está consumindo. Por diversas vezes, os meios de comunicação (TV, internet, rádio etc.) adaptam o formato jornalístico ou informacional para transmitirem outros tipos de informação, como fofocas, vidas de celebridades, futebol, acontecimentos de novelas, que não devem de modo algum serem inseridos como parte do estudo de atualidades. Os interesses pessoais em assuntos deste cunho não são condenáveis de modo algum, mas são triviais quanto ao estudo.

Ainda assim, mesmo que tentemos nos manter atualizados através de revistas e telejornais, o fluxo interminável e ininterrupto de informações veiculados impede que saibamos de fato como estudar. Apostilas e livros de concursos impressos também se tornam rapidamente desatualizados e obsoletos, pois atualidades é uma disciplina que se renova a cada instante.

O mundo da informação está cada vez mais virtual e tecnológico, as sociedades se informam pela internet e as compartilham em velocidades incalculáveis. Pensando nisso, a editora prepara mensalmente o material de atualidades de mais diversos campos do conhecimento (tecnologia, Brasil, política, ética, meio ambiente, jurisdição etc.) em nosso site.

Lá, o concurseiro encontrará um material completo com ilustrações e imagens, notícias de fontes verificadas e confiáveis, exercícios para retenção do conteúdo aprendido, tudo preparado com muito carinho para seu melhor aproveitamento. Com o material disponibilizado online, você poderá conferir e checar os fatos e fontes de imediato através dos veículos de comunicação virtuais, tornando a ponte entre o estudo desta disciplina tão fluida e a veracidade das informações um caminho certo.

Acesse: <https://www.editoraopcao.com.br/materiais>
Bons estudos!

BRASIL
História do Brasil

Na História do Brasil, estão relacionados todos os assuntos referentes à história do país. Sendo assim, o estudo e o ensino de História do Brasil abordam acontecimentos que se passaram no espaço geográfico brasileiro ou que interferiram diretamente em nosso país.

Portanto, os povos pré-colombianos que habitavam o território que hoje corresponde ao Brasil antes da chegada dos portugueses fazem parte da história de nosso país. Isso é importante de ser mencionado porque muitas pessoas consideram que a história brasileira iniciou-se com a chegada dos portugueses, em 1500.

Nossa história é marcada pela diversidade em sua formação, decorrente dos muitos povos que aqui chegaram para desbravar e conquistar nossas terras.

Esse processo de colonização e formação de uma nova sociedade se deu através de muitos movimentos e manifestações, sempre envolvendo interesses e aspectos sociais, políticos e econômicos.

Movimentos esses que estão entrelaçados entre si, em função dos fatores que os originavam e dos interesses que por traz deles se apresentavam.

Diante disso, faremos uma abordagem sobre nossa história, desde o tempo da colonização portuguesa, até os dias de hoje, abordando os movimentos que ao longo do tempo foram tecendo as condições para que nosso Brasil apresente hoje essas características político-sócio-econômicas.

Embora os portugueses tenham chegado ao Brasil em 1500, o processo de colonização do nosso país teve início somente em 1530. Nestes trinta primeiros anos, os portugueses enviaram para as terras brasileiras algumas expedições com objetivos de reconhecimento territorial e construção de feitorais para a exploração do pau-brasil. Estes primeiros portugueses que vieram para cá circularam apenas em territórios litorâneos. Ficavam alguns dias ou meses e logo retornavam para Portugal. Como não construíram residências, ou seja, não se fixaram no território, não houve colonização nesta época.

Neste período também ocorreram os primeiros contatos com os indígenas que habitavam o território brasileiro. Os portugueses começaram a usar a mão-de-obra indígena na exploração do pau-brasil. Em troca, ofereciam objetos de pequeno valor que fascinavam os nativos como, por exemplo, espelhos, apitos, chocalhos, etc.

O início da colonização

Preocupado com a possibilidade real de invasão do Brasil por outras nações (holandeses, ingleses e franceses), o rei de Portugal Dom João III, que ficou conhecido como “o Colonizador”, resolveu enviar ao Brasil, em 1530, a primeira expedição com o objetivo de colonizar o litoral brasileiro. Povoando, protegendo e desenvolvendo a colônia, seria mais difícil de perdê-la para outros países. Assim, chegou ao Brasil a expedição chefiada por Martim Afonso de Souza com as funções de estabelecer núcleos de povoamento no litoral, explorar metais preciosos e proteger o território de invasores. Teve início assim a efetiva colonização do Brasil.

Nomeado capitão-mor pelo rei, cabia também à Martim Afonso de Souza nomear funcionários e distribuir sesmarias (lotes de terras) à portugueses que quisessem participar deste novo empreendimento português.

A colonização do Brasil teve início em 1530 e passou por fases (ciclos) relacionadas à exploração, produção e comercialização de um determinado produto.

Vale ressaltar que a colonização do Brasil não foi pacífica, pois teve como características principais a exploração territorial, uso de mão-de-obra escrava (indígena e africana), utilização de violência para conter movimentos sociais e apropriação de terras indígenas.

O conceito mais sintético que podemos explorar é o que define como Regime Colonial, uma estrutura econômica mercantilista que concentra um conjunto de relações entre metrópoles e colônias. O fim último deste sistema consistia em proporcionar às metrópoles um fluxo econômico favorável que adviesse das atividades desenvolvidas na colônia.

Neste sentido a economia colonial surgia como complementar da economia metropolitana europeia, de forma que permitisse à metrópole enriquecer cada vez mais para fazer frente às demais nações europeias.

De forma simplificada, o Pacto ou Sistema Colonial definia uma série de considerações que prevaleceriam sobre quaisquer outras vigentes. A colônia só podia comercializar com a metrópole, fornecer-lhe o que necessitasse e dela comprar os produtos manufaturados. Era proibido na colônia o estabelecimento de qualquer tipo de manufatura que pudesse vir a concorrer com a produção da metrópole. Qualquer transação comercial fora dessa norma era considerada contrabando, sendo reprimido de acordo com a lei portuguesa.

A economia colonial era organizada com o objetivo de permitir a acumulação primitiva de capitais na metrópole. O mecanismo que tornava isso possível era o exclusivismo nas relações comerciais ou monopólio, gerador de lucros adicionais (sobre-lucro).

As relações comerciais estabelecidas eram: a metrópole venderia seus produtos o mais caro possível para a colônia e deveria comprar pelos mais baixos preços possíveis a produção colonial, gerando assim o sobre-lucro.

Fernando Novais em seu livro Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial ressalta o papel fundamental do comércio para a existência dos impérios ultramarinos:

O comércio foi de fato o nervo da colonização do Antigo Regime, isto é, para incrementar as atividades mercantis processava-se a ocupação, povoamento e valorização das novas áreas. E aqui ressalta de novo o sentido que indicamos antes da colonização da época Moderna; indo em curso na Europa a expansão da economia de mercado, com a mercantilização crescente dos vários setores produtivos antes à margem da circulação de mercadorias – a produção colonial, isto é, a produção de núcleos criados na periferia de centros dinâmicos europeus para estimulá-los, era uma produção mercantil, ligada às grandes linhas do tráfico internacional. Só isso

já indicaria o sentido da colonização como peça estimuladora do capitalismo mercantil, mas o comércio colonial era mais o comércio exclusivo da metrópole, gerador de super-lucros, o que completa aquela caracterização.

Para que este sistema pudesse funcionar era necessário que existissem formas de exploração do trabalho que permitissem a concentração de renda nas mãos da classe dominante colonial, a estrutura escravista permitia esta acumulação de renda em alto grau: quando a maior parte do excedente seguia rumo à metrópole, uma parte do excedente gerado permanecia na colônia permitindo a continuidade do processo.

Importante ressaltar que as colônias encontravam-se inteiramente à mercê de impulsos provenientes da metrópole, e não podiam auto estimular-se economicamente. A economia agro-exportadora de açúcar brasileira atendeu aos estímulos do centro econômico dominante. Este sistema colonial mercantilista ao funcionar plenamente acabou criando as condições de sua própria crise e de sua superação.

Neste ponto é interessante registrar a opinião de Ciro Flamarion Cardoso e Héctor P. Buiquióli:

O processo de acumulação prévia de capitais de fato não se limita à exploração colonial em todas as suas formas; seus aspectos decisivos de expropriação e proletarianização se dão na própria Europa, em um ambiente histórico global ao qual por certo não é indiferente à presença dos impérios ultramarinos. A superação histórica da fase da acumulação prévia de capitais foi, justamente o surgimento do capitalismo como modo de produção.

A relação Brasil-África na época do Sistema Colonial Português.

A princípio parece fácil descrever as relações econômicas entre metrópole e colônia, mas devemos entender que o Sistema Colonial se trata de uma teia de relações comerciais bem mais complexa e nem sempre fácil de identificar.

Os portugueses detinham o controle do tráfico de escravos entre a África e o Brasil, estabelecia-se uma estrutura de comércio que foge um pouco ao modelo apresentado anteriormente.

Traficantes portugueses aportavam no Brasil onde adquiriam fumo e aguardente (geribita), daí partiam para Angola e Luanda onde negociariam estes produtos em troca de cativos. A cachaça era produzida principalmente em Pernambuco, na Bahia e no Rio de Janeiro; o fumo era produzido principalmente na Bahia. A importância destes produtos se dá em torno do seu papel central nas estratégias de negociação para a transação de escravos nos sertões africanos.

A geribita tinha diversos atributos que a tornavam imbatível em relação aos outros produtos trocados por escravos. A cachaça é considerada um subproduto da produção açucareira e por isso apresentava uma grande vantagem devido ao baixíssimo custo de produção, lucravam os donos de engenho que produziam a cachaça e os traficantes portugueses que fariam a troca por cativos na África, além é claro do elevado teor alcoólico da bebida (em torno de 60%) que a tornava altamente popular entre seus consumidores.

O interessante de se observar é que do ponto de vista do controle do tráfico, o efeito mais importante das geribitas foi transferi-lo para os comerciantes brasileiros. Os brasileiros acabaram usando a cachaça para quebrar o monopólio dos comerciantes metropolitanos que em sua maioria preferia comercializar usando o vinho português como elemento de troca por cativos.

Pode-se perceber que o Pacto Colonial acabou envolvendo teias de relações bem mais complexas que a dicotomia Metrópole-Colônia, o comércio intercolonial também existiu, talvez de forma mais frequente do que se imagina. Na questão das manufaturas as coisas se complicavam um pouco, mas não podemos esquecer do intenso contrabando que ocorria no período.

Despotismo esclarecido em Portugal.

Na esfera política, a forma o do Estado absolutista correspondeu a uma necessidade de centraliza o do poder nas mãos dos reis, para controlar a grande massa de camponeses e adequar-se ao surgimento da burguesia.

O despotismo esclarecido foi uma forma de Estado Absolutista que predominou em alguns países europeus no século XVIII. Filósofos iluministas, como Voltaire, defendiam a ideia de um regime monárquico no qual o soberano, esclarecido pelos filósofos, governaria apoiando-se no povo contra os aristocratas. Esse monarca acabaria com os privilégios injustos da nobreza e do clero e, defendendo o direito natural, tornaria todos os habitantes do país iguais perante a lei. Em países onde, o desenvolvimento econ mico capitalista estava atrasado, essa teoria inspirou o despotismo esclarecido.

Os déspotas procuravam adequar seus países aos novos tempos e às novas odeias que se desenvolviam na Europa. Embora tenham feito uma leitura um pouco diferenciada dos ideais iluministas, com certeza diminuiram os privilégios considerados mais odiosos da nobreza e do clero, mas ao invés de um governo apoiado no "povo" vimos um governo apoiado na classe burguesa que crescia e se afirmava.

Em Portugal, o jovem rei D. José I "entregou" a árdua tarefa de modernizar o país nas mãos de seu principal ministro, o Marquês de Pombal. Sendo um leitor ávido dos filósofos iluministas e dos economistas ingleses, o marqu s estabeleceu algumas metas que ele acreditava serem capazes de levar Portugal a alinhar-se com os países modernos e superar sua crise econômica.

A primeira atitude foi fortalecer o poder do rei, combatendo os privilégios jurídicos da nobreza e econ micos do clero (principalmente da Companhia de Jesus). Na tentativa de modernizar o país, o marqu s teve de acabar com a intolerância religiosa e o poder da inquisi o a fim de desenvolver a educa o e o pensamento literário e científico.

Economicamente houve um aumento da explora o colonial visando libertar Portugal da dependência econômica inglesa. O Marquês de Pombal aumentou a vigilância nas col nias e combateu ainda mais o contrabando. Houve a instala o de uma maior centraliza o política na colônia, com a extin o das Capit nias hereditárias que acabou diminuindo a excessiva autonomia local.

Capit nias Hereditárias

As Capit nias hereditárias foi um sistema de administra o territorial criado pelo rei de Portugal, D. José III, em 1534. Este sistema consistia em dividir o território brasileiro em grandes faixas e entregar a administra o para particulares (principalmente nobres com rela es com a Coroa Portuguesa).

Este sistema foi criado pelo rei de Portugal com o objetivo de colonizar o Brasil, evitando assim invasões estrangeiras. Ganharam o nome de Capit nias Hereditárias, pois eram transmitidas de pai para filho (de forma hereditária).

Estas pessoas que recebiam a concessão de uma capitânia eram conhecidas como donatários. Tinham como missão colonizar, proteger e administrar o território. Por outro lado, tinham o direito de explorar os recursos naturais (madeira, animais, minérios).

O sistema não funcionou muito bem. Apenas as capit nias de São Vicente e Pernambuco deram certo. Podemos citar como motivos do fracasso: a grande extensão territorial para administrar (e suas obriga es), falta de recursos econ micos e os constantes ataques indígenas.

O sistema de Capit nias Hereditárias vigorou até o ano de 1759, quando foi extinto pelo Marquês de Pombal.

Capit nias Hereditárias criadas no século XVI:

- Capitânia do Maranhão
- Capitânia do Ceará
- Capitânia do Rio Grande
- Capitânia de Itamaracá
- Capitânia de Pernambuco
- Capitânia da Ba ia de Todos os Santos
- Capitânia de Ilhéus
- Capitânia de Porto Seguro
- Capitânia do Espírito Santo
- Capitânia de São Tomé
- Capitânia de São Vicente
- Capitânia de Santo Amaro
- Capitânia de Santana

Governo Geral

Respondendo ao fracasso do sistema das capit nias hereditárias, o governo português realizou a centraliza o da administra o colonial com a cria o do governo-geral, em 1548. Entre as justificativas mais comuns para que esse primeiro sistema viesse a entrar em colapso, podemos destacar o isolamento entre as capit nias, a falta de interesse ou experiência administrativa e a própria resistência contra a ocupa o territorial oferecida pelos  ndios.

Em vias gerais, o governador-geral deveria viabilizar a cria o de novos engenhos, a integra o dos indígenas com os centros de coloniza o, o combate do comércio ilegal, construir embarca es, defender os colonos e realizar a busca por metais preciosos. Mesmo que centralizadora, essa experiência não determinou que o governador cumprisse todas essas tarefas por si só. De tal modo, o governo-geral trouxe a cria o de novos cargos administrativos.

O ouvidor-mor era o funcionário responsável pela resolu o de todos os problemas de natureza judiciária e o cumprimento das leis vigentes. O chamado provedor-mor estabelecia os seus trabalhos na organiza o dos gastos administrativos e na arrecada o dos impostos cobrados. Além destas duas autoridades, o capitão-mor desenvolvia a es militares de defesa que estavam, principalmente, ligadas ao combate dos invasores estrangeiros e ao ataque dos nativos.

Na maioria dos casos, as a es a serem desenvolvidas pelo governo-geral estavam subordinadas a um tipo de documento oficial da Coroa Portuguesa, conhecido como regimento. A metrópole expediu ordens comprometidas com o aprimoramento das atividades fiscais e o estímulo da economia colonial. Mesmo com a forte preocupa o com o lucro e o desenvolvimento, a Coroa foi alvo de a es ilegais em que funcionários da administra o subvertiam as leis em benefício próprio.

Entre os anos de 1572 e 1578, o rei D. Sebast o buscou aprimorar o sistema de Governo Geral realizando a divisão do mesmo em duas partes. Um ao norte, com capital na cidade de Salvador, e outro ao sul, com uma sede no Rio de Janeiro. Nesse tempo, os resultados pouco satisfatórios acabaram promovendo a reunifica o administrativa com o retorno da sede a Salvador. No ano de 1621, um novo tipo de divisão foi organizado com a cria o do Estado do Brasil e do Estado do Maranhão.

Ao contrário do que se possa imaginar, o sistema de capitanias hereditárias não foi prontamente descartado com a organização do governo-geral. No ano de 1759, a capitania de São Vicente foi a última a ser destituída pela ação oficial do governo português. Com isso, observamos que essas formas de organização administrativa conviveram durante um bom tempo na colônia.

Economia e sociedade colonial

A colonização implantada por Portugal estava ligada aos interesses do **sistema mercantilista**, baseado na circulação de mercadorias. Para obter os maiores benefícios desse comércio, a Metrópole controlava a colônia através do pacto colonial, da lei da complementaridade e da imposição de monopólios sobre as riquezas coloniais.

- Pau-Brasil

O pau-brasil era valioso na Europa, devido à tinta avermelhada, que dele se extraía e por isso atraía para cá muitos piratas contrabandistas (os brasileiros). Foi declarado monopólio da Coroa portuguesa, que autorizava sua exploração por particulares mediante pagamento de impostos. A exploração era muito simples: utilizava-se mão-de-obra indígena para o corte e o transporte, pagando-a com bugigangas, tais como, miçangas, canivetes, espelhos, tecidos, etc. (escambo). Essa atividade predatória não contribuiu para fixar população na colônia, mas foi decisiva para a destruição da Mata Atlântica.

- Cana-de-Açúcar

O açúcar consumido na Europa era fornecido pelas ilhas da Madeira, Açores e Cabo Verde (colônias portuguesas no Atlântico), Sicília e pelo Oriente, mas a quantidade era muito reduzida diante da demanda.

Animada com as perspectivas do mercado e com a adequação do clima brasileiro (quente e úmido) ao plantio, a Coroa, para iniciar a produção açucareira, tratou de levantar capitais em Portugal e, principalmente, junto a banqueiros e comerciantes holandeses, que, aliás, foram os que mais lucraram com o comércio do açúcar.

Para que fosse economicamente viável, o plantio de cana deveria ser feito em grandes extensões de terra e com grande volume de mão-de-obra. Assim, a produção foi organizada em sistema de plantation: latifúndios (engenhos), escravidão (inicialmente indígena e posteriormente africana), monocultura para exportação. Para dar suporte ao empreendimento, desenvolveu-se uma modesta agricultura de subsistência (mandioca, feijão, algodão, etc).

O cultivo de cana foi iniciado em 1532, na Vila de São Vicente, por Martim Afonso de Sousa, mas foi na Zona da Mata nordestina que a produção se expandiu. Em 1570, já existiam no Brasil cerca de 60 engenhos e, em fins do século XVI, esse número já havia sido duplicado, dos quais 62 estavam localizados em Pernambuco, 36 na Bahia e os restantes nas demais capitanias. A decadência se iniciou na segunda metade do século XVII, devido à concorrência do açúcar holandês. É bom destacar que nenhuma atividade superou a riqueza de açúcar no Período Colonial.

OBS. Apesar dos escravos serem a imensa maioria da mão-de-obra, existiam trabalhadores brancos remunerados, que ocupavam funções de destaque, mas por trabalharem junto aos negros, sofriram preconceito.

Sociedade Açucareira

A sociedade açucareira nordestina do Período Colonial possuía as seguintes características:

- Latifundiária.
- Rural.

- Horizontal.
- Escravista.
- Patriarcal

OBS. Os mascates, comerciantes itinerantes, constituíam um pequeno grupo social.

- Mineração

A mineração ocorreu, principalmente, nos atuais estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, entre o final do século XVII e a segunda metade do século XVIII.

Ouro

Havia dois tipos de exploração aurífera: ouro de fiação (realizada nas areias dos rios e riachos, em pequena quantidade, por homens livres ou escravos no dia da folga); e ouro de lavra ou de mina (extração em grandes jazidas feita por grande quantidade de escravos).

A Intendência das Minas era o órgão, independente de qualquer autoridade colonial, encarregado da exploração das jazidas, bem como, do policiamento, da fiscalização e da tributação.

- Tributação: A Coroa exigia 20% dos metais preciosos (o Quinto) e a Capitação (imposto pago de acordo com o número de escravos). Mas como era muito fácil contrabandear ouro em pó ou em pepita, em 1718 foram criadas as Casas de Fundição e todo ouro encontrado deveria ser fundido em barras.

Em 1750, foi criada uma taxa anual de 100 arrobas por ano (1500 quilos). Sempre que a taxa fixada não era alcançada, o governo poderia decretar a Derrama (cobrança forçada dos impostos atrasados). A partir de 1762, a taxa jamais foi alcançada e as “derramas” se sucederam, geralmente usando de violência. Em 1789, a Derrama foi suspensa devido à revolta conhecida como Inconfidência Mineira.

Diamantes

No início a exploração era livre, desde que se pagasse o Quinto. A fiscalização ficava por conta do Distrito Diamantino, cujo centro era o Arraial do Tijuco. Mas, a partir de 1740, só poderia ser realizada pelo Contratador Real dos Diamantes, destacando-se João Fernandes de Oliveira.

Em 1771 foi criada, pelo Marquês de Pombal, a Intendência Real dos Diamantes, com o objetivo de controlar a atividade.

Sociedade mineradora

A sociedade mineira ou mineradora possuía as seguintes características:

- Urbana.
- Escravista.
- Maior Mobilidade Social

OBS.

1- Surgem novos grupos sociais, como, tropeiros, garimpeiros e mascates.

2- Alguns escravos, como Xica da Silva e Chico Rei, tornaram-se muito ricos e obtiveram ascensão social.

3- É um erro achar que a população da região mineradora era abastada, pois a maioria era muito pobre e apenas um pequeno grupo era muito rico. Além disso, os preços dos produtos eram mais elevados do que no restante do Brasil.

4- A mineração contribuiu para interiorizar a colonização e para criar um mercado interno na colônia.

- Pecuária

A criação de gado foi introduzida na época de Tomé de Sousa, como uma atividade subsidiária à cana-de-açúcar, mas como o gado destruía o canavial, sua criação foi sendo empurrada para o sertão, tornando-se responsável pela interiorização da colonização do Nordeste, com grandes fazendas e oficinas de charque, utilizando a mão-de-obra local e livre, pois o vaqueiro era pago através da “quartiação”. Mais tarde, devido às secas devastadoras no sertão nordestino, a região Sul passou a ser a grande produtora de carne de charque, utilizando negros escravos.

- Algodão

A plantação de algodão se desenvolveu no Nordeste, principalmente no Maranhão e tinha uma importância econômica de caráter interno, pois era utilizado para fazer roupas para a população mais pobre e para os escravos.

- Tabaco

Desenvolveu-se no Nordeste como uma atividade comercial, escravista e exportadora, pois era utilizado, juntamente com a rapadura e a aguardente, como moeda para adquirir escravos na África.

- Drogas do sertão

Desde o século XVI, as Drogas do Sertão (guaraná, pimentas, ervas, raízes, cascas de árvores, cacau, etc.) eram coletadas pelos índios na Amazônia e exportadas para a Europa, tanto por contrabandistas, quanto por padres jesuítas. Como o acesso à região era muito difícil, a floresta foi preservada.

Povoamento do interior no Período Colonial (Séc. XVII)

Até o século XVI, com a extração de pau-brasil e a produção açucareira, o povoamento do Brasil se limitou a uma estreita faixa territorial próximo ao litoral, em função da vegetação e do solo favoráveis a tais práticas respectivamente, porém, como vimos acima, esses não eram os únicos produtos explorados, o sistema econômico exploratório envolvia outras fontes, isso potencializou o povoamento do interior.

As causas da interiorização do povoamento

1) União Ibérica (1580-1640): a união entre Espanha e Portugal por imposição da Coroa Espanhola colocou em desuso o Tratado de Tordesilhas, permitindo que expedições exploratórias partissem do litoral brasileiro em direção ao que antes era definido como América Espanhola.

2) Tratado de Madri (1750): o fim da União Ibérica foi marcado pela incerteza acerca dos limites entre terras portuguesas e espanholas. Alguns conflitos e acordos sucederam a restauração portuguesa de 1640, até que os países ibéricos admitissem o princípio do “uti possidetis” como critério de divisão territorial no Tratado de Madri. O princípio legitima a posse territorial pelo seu uso, ou seja, pela sua exploração. Com base nesse princípio, Portugal passou a ter salvo-conduto em áreas ocupadas e exploradas desde a União Ibérica por expedições com origem no Brasil.

3) Crise açucareira (séc.XVII): a crise açucareira no Brasil impulsionou a busca por novas riquezas no interior. A procura por metais preciosos, pelo extrativismo vegetal na Amazônia e por mão-de-obra escrava indígena foram alguns dos focos principais das expedições exploratórias intensificadas no século XVII.

As atividades exploratórias do interior

1) Entradas: expedições patrocinadas pela Coroa com intuito de procurar metais, fundar povoados, abrir estradas etc.

2) Bandeiras: expedições particulares que partiam de São Vicente com o intuito de explorar riquezas no interior. As bandeiras podem ser classificadas em três tipos:

a) Bandeiras de prospecção: procuravam metais preciosos (ouro, diamantes, esmeraldas etc);

b) Bandeiras de apresamento ou preação: capturavam índios no interior para vendê-los como escravos. Os principais alvos do apresamento indígena foram as missões jesuíticas, onde os índios já se encontravam em acentuado processo de aculturação pela imposição de uma cultura europeia caracterizada pelo catolicismo, pelo regime de trabalho intenso e pela língua vernácula (português ou espanhol).

c) Bandeiras de sertanismo de contrato: expedições contratadas por donatários, senhores de engenho ou pela própria Coroa para o combate militar a tribos indígenas rebeldes e quilombos. O exemplo mais importante foi a bandeira de Domingos Jorge Velho, responsável pela destruição do Quilombo de Palmares.

3) Monções: expedições comerciais que partiam de São Paulo para abastecer as áreas de mineração do interior.

4) Missões jesuíticas: arrebanhavam índios de várias tribos, principalmente daquelas já desmanteladas pela ação das bandeiras de apresamento. Os índios eram reunidos em aldeamentos chefiados pelos padres jesuítas, que impunham a esses índios uma dura disciplina marcada pelo regime de intenso trabalho e educação voltada à catequização indígena. As principais missões jesuíticas portuguesas se concentravam na Amazônia e tinham como base econômica a extração e a comercialização das chamadas “drogas do sertão”, isto é, especiarias da Amazônia como o cacau e a baunilha. As principais missões espanholas em áreas atualmente brasileiras se situavam no sul, com destaque para o Rio Grande do Sul, onde hoje figura um importante patrimônio arquitetônico na região de Sete Povos das Missões. A base econômica dessas missões era a pecuária, favorecida pelas gramíneas dos Pampas.

5) Mineração: atividade concentrada no interior, inclusive em áreas situadas além dos antigos limites de Tordesilhas, como as minas de Goiás e Mato Grosso. A mineração nessas áreas, principalmente em Minas Gerais, provocou nas primeiras décadas do século XVIII um decréscimo populacional em Portugal em função do intenso povoamento dessas áreas mineradoras do interior.

6) Tropeirismo: era o comércio com vistas ao abastecimento das cidades mineradoras de Minas Gerais. Os tropeiros conduziam verdadeiras tropas de gado do Rio Grande do Sul até a feira de Sorocaba, em São Paulo. Daí, os tropeiros partiam para os pólos mineiros de Minas Gerais. Além de venderem gado (vacum e muar principalmente) nessas áreas, os tropeiros também transportavam e vendiam mantimentos no lombo do gado. Ao longo do “Caminho das Tropas” surgiram vários entrepostos de comércio e pernoite dos tropeiros, os chamados “pousos de tropa”, que deram origem a importantes povoados no interior de Santa Catarina e Paraná.

7) Pecuária: a exclusividade do litoral para as áreas açucareiras, conforme determinava a Coroa no início da colonização, permitiu o desenvolvimento de fazendas pecuaristas no interior nordestino, principalmente durante a invasão holandesa, quando a expansão canaveira eliminou o pasto de muitos engenhos. A expansão da pecuária para o interior de Pernambuco seguiu a rota do Rio São Francisco até alcançar Minas Gerais no início do século XVIII, quando a pecuária passou a abastecer muito mais as cidades mineradoras do que os engenhos.

LÍNGUA PORTUGUESA

| | |
|--|----|
| 1. Compreensão de textos narrativos, descritivos e dissertativos: compreensão geral do texto; ponto de vista ou ideia central defendida pelo autor; argumentação | 01 |
| 2. Coesão e coerência. | 09 |
| 3. Emprego dos pronomes demonstrativos. Emprego dos pronomes pessoais e de tratamento. Emprego de tempos e modos verbais | 10 |
| 4. Relações semânticas estabelecidas entre as orações, períodos ou parágrafos (relações de oposição, conclusão, concessão, causalidade, conclusão, explicação, etc.) | 17 |
| 5. Significação vocabular: sinonímia e antonímia; ambiguidade; polissemia; conotação e denotação. | 19 |
| 6. Sintaxe da oração e do período | 20 |
| 7. Emprego do acento grave. Pontuação | 20 |
| 8. Concordâncias verbal e nominal | 22 |
| 9. Regências verbal e nominal | 24 |
| 10. Variantes linguísticas | 24 |
| 11. Reescritura de frases e parágrafos do texto | 26 |

**COMPREENSÃO DE TEXTOS NARRATIVOS,
DESCRITIVOS E DISSERTATIVOS: COMPREENSÃO
GERAL DO TEXTO; PONTO DE VISTA OU IDEIA
CENTRAL DEFENDIDA PELO AUTOR; ARGUMENTAÇÃO**

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS (VERBAIS E NÃO-VERBAIS)

Compreender e interpretar textos é essencial para que o objetivo de comunicação seja alcançado satisfatoriamente. Com isso, é importante saber diferenciar os dois conceitos. Vale lembrar que o texto pode ser verbal ou não-verbal, desde que tenha um sentido completo.

A **compreensão** se relaciona ao entendimento de um texto e de sua proposta comunicativa, decodificando a mensagem explícita. Só depois de compreender o texto que é possível fazer a sua interpretação.

A **interpretação** são as conclusões que chegamos a partir do conteúdo do texto, isto é, ela se encontra para além daquilo que está escrito ou mostrado. Assim, podemos dizer que a interpretação é subjetiva, contando com o conhecimento prévio e do repertório do leitor.

Dessa maneira, para compreender e interpretar bem um texto, é necessário fazer a decodificação de códigos linguísticos e/ou visuais, isto é, identificar figuras de linguagem, reconhecer o sentido de conjunções e preposições, por exemplo, bem como identificar expressões, gestos e cores quando se trata de imagens.

Dicas práticas

1. Faça um resumo (pode ser uma palavra, uma frase, um conceito) sobre o assunto e os argumentos apresentados em cada parágrafo, tentando traçar a linha de raciocínio do texto. Se possível, adicione também pensamentos e inferências próprias às anotações.

2. Tenha sempre um dicionário ou uma ferramenta de busca por perto, para poder procurar o significado de palavras desconhecidas.

3. Fique atento aos detalhes oferecidos pelo texto: dados, fonte de referências e datas.

4. Sublinhe as informações importantes, separando fatos de opiniões.

5. Perceba o enunciado das questões. De um modo geral, questões que esperam **compreensão do texto** aparecem com as seguintes expressões: *o autor afirma/sugere que...; segundo o texto...; de acordo com o autor...* Já as questões que esperam **interpretação do texto** aparecem com as seguintes expressões: *conclui-se do texto que...; o texto permite deduzir que...; qual é a intenção do autor quando afirma que...*

TIPOS E GÊNEROS TEXTUAIS

A partir da estrutura linguística, da função social e da finalidade de um texto, é possível identificar a qual tipo e gênero ele pertence. Antes, é preciso entender a diferença entre essas duas classificações.

Tipos textuais

A tipologia textual se classifica a partir da estrutura e da finalidade do texto, ou seja, está relacionada ao modo como o texto se apresenta. A partir de sua função, é possível estabelecer um padrão específico para se fazer a enunciação.

Veja, no quadro abaixo, os principais tipos e suas características:

| | |
|---|---|
| TEXTO NARRATIVO | Apresenta um enredo, com ações e relações entre personagens, que ocorre em determinados espaço e tempo. É contado por um narrador, e se estrutura da seguinte maneira: apresentação > desenvolvimento > clímax > desfecho |
| TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO | Tem o objetivo de defender determinado ponto de vista, persuadindo o leitor a partir do uso de argumentos sólidos. Sua estrutura comum é: introdução > desenvolvimento > conclusão. |
| TEXTO EXPOSITIVO | Procura expor ideias, sem a necessidade de defender algum ponto de vista. Para isso, usa-se comparações, informações, definições, conceitualizações etc. A estrutura segue a do texto dissertativo-argumentativo. |
| TEXTO DESCRITIVO | Expõe acontecimentos, lugares, pessoas, de modo que sua finalidade é descrever, ou seja, caracterizar algo ou alguém. Com isso, é um texto rico em adjetivos e em verbos de ligação. |
| TEXTO INJUNTIVO | Oferece instruções, com o objetivo de orientar o leitor. Sua maior característica são os verbos no modo imperativo. |

Gêneros textuais

A classificação dos gêneros textuais se dá a partir do reconhecimento de certos padrões estruturais que se constituem a partir da função social do texto. No entanto, sua estrutura e seu estilo não são tão limitados e definidos como ocorre na tipologia textual, podendo se apresentar com uma grande diversidade. Além disso, o padrão também pode sofrer modificações ao longo do tempo, assim como a própria língua e a comunicação, no geral.

Alguns exemplos de gêneros textuais:

- Artigo
- Bilhete
- Bula
- Carta
- Conto
- Crônica
- E-mail
- Lista
- Manual
- Notícia
- Poema
- Propaganda
- Receita culinária
- Resenha
- Seminário

Vale lembrar que é comum enquadrar os gêneros textuais em determinados tipos textuais. No entanto, nada impede que um texto literário seja feito com a estruturação de uma receita culinária, por exemplo. Então, fique atento quanto às características, à finalidade e à função social de cada texto analisado.

INTERTEXTUALIDADE

A intertextualidade pode ser entendida como a influência de um texto sobre outro, bem como suas referências, sejam elas explícitas ou implícitas. Os textos lidos previamente são chamados **texto-fonte**.

Pode-se dizer que todo texto é, em maior ou menor grau, um intertexto, já que os textos acessados ao longo da vida interferem de alguma maneira naquilo que pensamos e escrevemos, tanto a nível de conteúdo quanto a nível de forma.

A intertextualidade é considerada **explícita** quando é clara e facilmente identificada pelo leitor, estabelecendo uma relação direta com o texto-fonte. Por outro lado, a intertextualidade **implícita** exige conhecimento prévio do leitor, que desempenha um papel de análise e dedução.

Com isso, temos que a intertextualidade é um certo diálogo entre os textos, podendo ocorrer em diversas linguagens (visual, escrita, auditiva), sendo bastante expressa nas artes, em programas midiáticos e na publicidade.

Sendo assim, veja os principais tipos de intertextualidade e suas características:

- **Paródia:** modifica o texto-fonte, normalmente em forma de crítica ou sátira, muitas vezes acompanhada de ironia e de algum elemento de humor.
- **Paráfrase:** modifica o texto-fonte de modo que a ideia seja mantida, fazendo, assim, o uso recorrente de sinônimos.
- **Epígrafe:** repetição de uma frase ou parágrafo que se relacione com o que é apresentado no texto a seguir, encontrado com frequência em obras literárias e acadêmicas.
- **Citação:** acréscimo de trechos literais ao longo de uma produção textual, geralmente aparecendo demarcada graficamente ou por meio de gestos, em se tratando da linguagem oral. Ela deve ser devidamente referenciada, vindo a ser um ótimo exemplo de intertextualidade explícita.
- **Alusão:** referência a elementos presentes em outros textos, de modo indireto, ou por meio de simbologias.
- **Tradução:** interpretações e transcrição do texto-fonte em outra língua.
- **Bricolagem:** montagem de um texto a partir de fragmentos de diversos outros textos, bastante encontrado nas artes.
- **Pastiche:** mistura de vários estilos em uma só obra, sendo uma intertextualidade direta a partir da imitação do estilo demonstrado por outros autores. Diferente da paródia, não tem a intenção de criticar.
- **Crossover:** aparição de personagens do texto-fonte, ou encontro de personagens pertencentes a um mesmo universo fictício.

ARGUMENTAÇÃO

O ato de comunicação não visa apenas transmitir uma informação a alguém. Quem comunica pretende criar uma imagem positiva de si mesmo (por exemplo, a de um sujeito educado, ou inteligente, ou culto), quer ser aceito, deseja que o que diz seja admitido como verdadeiro. Em síntese, tem a intenção de convencer, ou seja, tem o desejo de que o ouvinte creia no que o texto diz e faça o que ele propõe.

Se essa é a finalidade última de todo ato de comunicação, todo texto contém um componente argumentativo. A argumentação é o conjunto de recursos de natureza linguística destinados a persuadir a pessoa a quem a comunicação se destina. Está presente em todo tipo de texto e visa a promover adesão às teses e aos pontos de vista defendidos.

As pessoas costumam pensar que o argumento seja apenas uma prova de verdade ou uma razão indiscutível para comprovar a veracidade de um fato. O argumento é mais que isso: como se disse acima, é um recurso de linguagem utilizado para levar o interlocu-

tor a crer naquilo que está sendo dito, a aceitar como verdadeiro o que está sendo transmitido. A argumentação pertence ao domínio da retórica, arte de persuadir as pessoas mediante o uso de recursos de linguagem.

Para compreender claramente o que é um argumento, é bom voltar ao que diz Aristóteles, filósofo grego do século IV a.C., numa obra intitulada *“Tópicos: os argumentos são úteis quando se tem de escolher entre duas ou mais coisas”*.

Se tivermos de escolher entre uma coisa vantajosa e uma desvantajosa, como a saúde e a doença, não precisamos argumentar. Suponhamos, no entanto, que tenhamos de escolher entre duas coisas igualmente vantajosas, a riqueza e a saúde. Nesse caso, precisamos argumentar sobre qual das duas é mais desejável. O argumento pode então ser definido como qualquer recurso que torna uma coisa mais desejável que outra. Isso significa que ele atua no domínio do preferível. Ele é utilizado para fazer o interlocutor crer que, entre duas teses, uma é mais provável que a outra, mais possível que a outra, mais desejável que a outra, é preferível à outra.

O objetivo da argumentação não é demonstrar a verdade de um fato, mas levar o ouvinte a admitir como verdadeiro o que o enunciador está propondo.

Há uma diferença entre o raciocínio lógico e a argumentação. O primeiro opera no domínio do necessário, ou seja, pretende demonstrar que uma conclusão deriva necessariamente das premissas propostas, que se deduz obrigatoriamente dos postulados admitidos. No raciocínio lógico, as conclusões não dependem de crenças, de uma maneira de ver o mundo, mas apenas do encadeamento de premissas e conclusões.

Por exemplo, um raciocínio lógico é o seguinte encadeamento:

A é igual a B.

A é igual a C.

Então: C é igual a A.

Admitidos os dois postulados, a conclusão é, obrigatoriamente, que C é igual a A.

Outro exemplo:

Todo ruminante é um mamífero.

A vaca é um ruminante.

Logo, a vaca é um mamífero.

Admitidas como verdadeiras as duas premissas, a conclusão também será verdadeira.

No domínio da argumentação, as coisas são diferentes. Nele, a conclusão não é necessária, não é obrigatória. Por isso, deve-se mostrar que ela é a mais desejável, a mais provável, a mais plausível. Se o Banco do Brasil fizer uma propaganda dizendo-se mais confiável do que os concorrentes porque existe desde a chegada da família real portuguesa ao Brasil, ele estará dizendo-nos que um banco com quase dois séculos de existência é sólido e, por isso, confiável. Embora não haja relação necessária entre a solidez de uma instituição bancária e sua antiguidade, esta tem peso argumentativo na afirmação da confiabilidade de um banco. Portanto é provável que se creia que um banco mais antigo seja mais confiável do que outro fundado há dois ou três anos.

Enumerar todos os tipos de argumentos é uma tarefa quase impossível, tantas são as formas de que nos valem para fazer as pessoas preferirem uma coisa a outra. Por isso, é importante entender bem como eles funcionam.

Já vimos diversas características dos argumentos. É preciso acrescentar mais uma: o convencimento do interlocutor, o **auditório**, que pode ser individual ou coletivo, será tanto mais fácil quanto mais os argumentos estiverem de acordo com suas crenças, suas expectativas, seus valores. Não se pode convencer um auditório pertencente a uma dada cultura enfatizando coisas que ele abomi-

na. Será mais fácil convencê-lo valorizando coisas que ele considera positivas. No Brasil, a publicidade da cerveja vem com frequência associada ao futebol, ao gol, à paixão nacional. Nos Estados Unidos, essa associação certamente não surtiria efeito, porque lá o futebol não é valorizado da mesma forma que no Brasil. O poder persuasivo de um argumento está vinculado ao que é valorizado ou desvalorizado numa dada cultura.

Tipos de Argumento

Já verificamos que qualquer recurso linguístico destinado a fazer o interlocutor dar preferência à tese do enunciador é um argumento. Exemplo:

Argumento de Autoridade

É a citação, no texto, de afirmações de pessoas reconhecidas pelo auditório como autoridades em certo domínio do saber, para servir de apoio àquilo que o enunciador está propondo. Esse recurso produz dois efeitos distintos: revela o conhecimento do produtor do texto a respeito do assunto de que está tratando; dá ao texto a garantia do autor citado. É preciso, no entanto, não fazer do texto um amontoado de citações. A citação precisa ser pertinente e verdadeira.

Exemplo:

“A imaginação é mais importante do que o conhecimento.”

Quem disse a frase aí de cima não fui eu... Foi Einstein. Para ele, uma coisa vem antes da outra: sem imaginação, não há conhecimento. Nunca o inverso.

Alex José Periscinoto.

In: Folha de S. Paulo, 30/8/1993, p. 5-2

A tese defendida nesse texto é que a imaginação é mais importante do que o conhecimento. Para levar o auditório a aderir a ela, o enunciador cita um dos mais célebres cientistas do mundo. Se um físico de renome mundial disse isso, então as pessoas devem acreditar que é verdade.

Argumento de Quantidade

É aquele que valoriza mais o que é apreciado pelo maior número de pessoas, o que existe em maior número, o que tem maior duração, o que tem maior número de adeptos, etc. O fundamento desse tipo de argumento é que mais = melhor. A publicidade faz largo uso do argumento de quantidade.

Argumento do Consenso

É uma variante do argumento de quantidade. Fundamenta-se em afirmações que, numa determinada época, são aceitas como verdadeiras e, portanto, dispensam comprovações, a menos que o objetivo do texto seja comprovar alguma delas. Parte da ideia de que o consenso, mesmo que equivocado, corresponde ao indiscutível, ao verdadeiro e, portanto, é melhor do que aquilo que não desfruta dele. Em nossa época, são consensuais, por exemplo, as afirmações de que o meio ambiente precisa ser protegido e de que as condições de vida são piores nos países subdesenvolvidos. Ao confiar no consenso, porém, corre-se o risco de passar dos argumentos válidos para os lugares comuns, os preconceitos e as frases carentes de qualquer base científica.

Argumento de Existência

É aquele que se fundamenta no fato de que é mais fácil aceitar aquilo que comprovadamente existe do que aquilo que é apenas provável, que é apenas possível. A sabedoria popular enuncia o argumento de existência no provérbio *“Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”*.

Nesse tipo de argumento, incluem-se as provas documentais (fotos, estatísticas, depoimentos, gravações, etc.) ou provas concretas, que tornam mais aceitável uma afirmação genérica. Durante a invasão do Iraque, por exemplo, os jornais diziam que o exército americano era muito mais poderoso do que o iraquiano. Essa afirmação, sem ser acompanhada de provas concretas, poderia ser vista como propagandística. No entanto, quando documentada pela comparação do número de canhões, de carros de combate, de navios, etc., ganhava credibilidade.

Argumento quase lógico

É aquele que opera com base nas relações lógicas, como causa e efeito, analogia, implicação, identidade, etc. Esses raciocínios são chamados quase lógicos porque, diversamente dos raciocínios lógicos, eles não pretendem estabelecer relações necessárias entre os elementos, mas sim instituir relações prováveis, possíveis, plausíveis. Por exemplo, quando se diz *“A é igual a B”, “B é igual a C”, “então A é igual a C”*, estabelece-se uma relação de identidade lógica. Entretanto, quando se afirma *“Amigo de amigo meu é meu amigo”* não se institui uma identidade lógica, mas uma identidade provável.

Um texto coerente do ponto de vista lógico é mais facilmente aceito do que um texto incoerente. Vários são os defeitos que concorrem para desqualificar o texto do ponto de vista lógico: fugir do tema proposto, cair em contradição, tirar conclusões que não se fundamentam nos dados apresentados, ilustrar afirmações gerais com fatos inadequados, narrar um fato e dele extrair generalizações indevidas.

Argumento do Atributo

É aquele que considera melhor o que tem propriedades típicas daquilo que é mais valorizado socialmente, por exemplo, o mais raro é melhor que o comum, o que é mais refinado é melhor que o que é mais grosseiro, etc.

Por esse motivo, a publicidade usa, com muita frequência, celebridades recomendando prédios residenciais, produtos de beleza, alimentos estéticos, etc., com base no fato de que o consumidor tende a associar o produto anunciado com atributos da celebridade.

Uma variante do argumento de atributo é o argumento da competência linguística. A utilização da variante culta e formal da língua que o produtor do texto conhece a norma linguística socialmente mais valorizada e, por conseguinte, deve produzir um texto em que se pode confiar. Nesse sentido é que se diz que o modo de dizer dá confiabilidade ao que se diz.

Imagine-se que um médico deva falar sobre o estado de saúde de uma personalidade pública. Ele poderia fazê-lo das duas maneiras indicadas abaixo, mas a primeira seria infinitamente mais adequada para a persuasão do que a segunda, pois esta produziria certa estranheza e não criaria uma imagem de competência do médico:

- *Para aumentar a confiabilidade do diagnóstico e levando em conta o caráter invasivo de alguns exames, a equipe médica houve por bem determinar o internamento do governador pelo período de três dias, a partir de hoje, 4 de fevereiro de 2001.*

- *Para conseguir fazer exames com mais cuidado e porque alguns deles são barrapésada, a gente botou o governador no hospital por três dias.*

Como dissemos antes, todo texto tem uma função argumentativa, porque ninguém fala para não ser levado a sério, para ser ridicularizado, para ser desmentido: em todo ato de comunicação deseja-se influenciar alguém. Por mais neutro que pretenda ser, um texto tem sempre uma orientação argumentativa.

A orientação argumentativa é uma certa direção que o falante traça para seu texto. Por exemplo, um jornalista, ao falar de um homem público, pode ter a intenção de criticá-lo, de ridicularizá-lo ou, ao contrário, de mostrar sua grandeza.

O enunciador cria a orientação argumentativa de seu texto dando destaque a uns fatos e não a outros, omitindo certos episódios e revelando outros, escolhendo determinadas palavras e não outras, etc. Veja:

“O clima da festa era tão pacífico que até sogras e noras trocavam abraços afetuosos.”

O enunciador aí pretende ressaltar a ideia geral de que noras e sogras não se toleram. Não fosse assim, não teria escolhido esse fato para ilustrar o clima da festa nem teria utilizado o termo até, que serve para incluir no argumento alguma coisa inesperada.

Além dos defeitos de argumentação mencionados quando tratamos de alguns tipos de argumentação, vamos citar outros:

- Uso sem delimitação adequada de palavra de sentido tão amplo, que serve de argumento para um ponto de vista e seu contrário. São noções confusas, como paz, que, paradoxalmente, pode ser usada pelo agressor e pelo agredido. Essas palavras podem ter valor positivo (paz, justiça, honestidade, democracia) ou vir carregadas de valor negativo (autoritarismo, degradação do meio ambiente, injustiça, corrupção).

- Uso de afirmações tão amplas, que podem ser derrubadas por um único contra exemplo. Quando se diz *“Todos os políticos são ladrões”*, basta um único exemplo de político honesto para destruir o argumento.

- Emprego de noções científicas sem nenhum rigor, fora do contexto adequado, sem o significado apropriado, vulgarizando-as e atribuindo-lhes uma significação subjetiva e grosseira. É o caso, por exemplo, da frase *“O imperialismo de certas indústrias não permite que outras cresçam”*, em que o termo imperialismo é descabido, uma vez que, a rigor, significa *“ação de um Estado visando a reduzir outros à sua dependência política e econômica”*.

A boa argumentação é aquela que está de acordo com a situação concreta do texto, que leva em conta os componentes envolvidos na discussão (o tipo de pessoa a quem se dirige a comunicação, o assunto, etc).

Convém ainda alertar que não se convence ninguém com manifestações de sinceridade do autor (como eu, que não costumo mentir...) ou com declarações de certeza expressas em fórmulas feitas (como estou certo, creio firmemente, é claro, é óbvio, é evidente, afirmo com toda a certeza, etc). Em vez de prometer, em seu texto, sinceridade e certeza, autenticidade e verdade, o enunciador deve construir um texto que revele isso. Em outros termos, essas qualidades não se prometem, manifestam-se na ação.

A argumentação é a exploração de recursos para fazer parecer verdadeiro aquilo que se diz num texto e, com isso, levar a pessoa a que texto é endereçado a crer naquilo que ele diz.

Um texto dissertativo tem um assunto ou tema e expressa um ponto de vista, acompanhado de certa fundamentação, que inclui a argumentação, questionamento, com o objetivo de persuadir. Argumentar é o processo pelo qual se estabelecem relações para chegar à conclusão, com base em premissas. Persuadir é um processo de convencimento, por meio da argumentação, no qual procura-se convencer os outros, de modo a influenciar seu pensamento e seu comportamento.

A persuasão pode ser válida e não válida. Na persuasão válida, expõem-se com clareza os fundamentos de uma ideia ou proposição, e o interlocutor pode questionar cada passo do raciocínio empregado na argumentação. A persuasão não válida apoia-se em argumentos subjetivos, apelos subliminares, chantagens sentimentais, com o emprego de “apelações”, como a inflexão de voz, a música e até o choro.

Alguns autores classificam a dissertação em duas modalidades, expositiva e argumentativa. Esta, exige argumentação, razões a favor e contra uma ideia, ao passo que a outra é informativa, apresen-

ta dados sem a intenção de convencer. Na verdade, a escolha dos dados levantados, a maneira de expô-los no texto já revelam uma “tomada de posição”, a adoção de um ponto de vista na dissertação, ainda que sem a apresentação explícita de argumentos. Desse ponto de vista, a dissertação pode ser definida como discussão, debate, questionamento, o que implica a liberdade de pensamento, a possibilidade de discordar ou concordar parcialmente. A liberdade de questionar é fundamental, mas não é suficiente para organizar um texto dissertativo. É necessária também a exposição dos fundamentos, os motivos, os porquês da defesa de um ponto de vista.

Pode-se dizer que o homem vive em permanente atitude argumentativa. A argumentação está presente em qualquer tipo de discurso, porém, é no texto dissertativo que ela melhor se evidencia.

Para discutir um tema, para confrontar argumentos e posições, é necessária a capacidade de conhecer outros pontos de vista e seus respectivos argumentos. Uma discussão impõe, muitas vezes, a análise de argumentos opostos, antagônicos. Como sempre, essa capacidade aprende-se com a prática. Um bom exercício para aprender a argumentar e contra-argumentar consiste em desenvolver as seguintes habilidades:

- **argumentação**: anotar todos os argumentos a favor de uma ideia ou fato; imaginar um interlocutor que adote a posição totalmente contrária;

- **contra-argumentação**: imaginar um diálogo-debate e quais os argumentos que essa pessoa imaginária possivelmente apresentaria contra a argumentação proposta;

- **refutação**: argumentos e razões contra a argumentação oposta.

A argumentação tem a finalidade de persuadir, portanto, argumentar consiste em estabelecer relações para tirar conclusões válidas, como se procede no método dialético. O método dialético não envolve apenas questões ideológicas, geradoras de polêmicas. Trata-se de um método de investigação da realidade pelo estudo de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno em questão e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade.

Descartes (1596-1650), filósofo e pensador francês, criou o método de raciocínio silogístico, baseado na dedução, que parte do simples para o complexo. Para ele, verdade e evidência são a mesma coisa, e pelo raciocínio torna-se possível chegar a conclusões verdadeiras, desde que o assunto seja pesquisado em partes, começando-se pelas proposições mais simples até alcançar, por meio de deduções, a conclusão final. Para a linha de raciocínio cartesiana, é fundamental determinar o problema, dividi-lo em partes, ordenar os conceitos, simplificando-os, enumerar todos os seus elementos e determinar o lugar de cada um no conjunto da dedução.

A lógica cartesiana, até os nossos dias, é fundamental para a argumentação dos trabalhos acadêmicos. Descartes propôs quatro regras básicas que constituem um conjunto de reflexos vitais, uma série de movimentos sucessivos e contínuos do espírito em busca da verdade:

- evidência;
- divisão ou análise;
- ordem ou dedução;
- enumeração.

A enumeração pode apresentar dois tipos de falhas: a omissão e a incompreensão. Qualquer erro na enumeração pode quebrar o encadeamento das ideias, indispensável para o processo dedutivo.

A forma de argumentação mais empregada na redação acadêmica é o *silogismo*, raciocínio baseado nas regras cartesianas, que contém três proposições: *duas premissas*, maior e menor, e a *conclusão*. As três proposições são encadeadas de tal forma, que a conclusão é deduzida da maior por intermédio da menor. A premissa

maior deve ser universal, emprega *todo*, *nenhum*, *pois alguns* não caracteriza a universalidade. Há dois métodos fundamentais de raciocínio: a *dedução* (silogística), que parte do geral para o particular, e a *indução*, que vai do particular para o geral. A expressão formal do método dedutivo é o silogismo. A dedução é o caminho das consequências, baseia-se em uma conexão descendente (do geral para o particular) que leva à conclusão. Segundo esse método, partindo-se de teorias gerais, de verdades universais, pode-se chegar à previsão ou determinação de fenômenos particulares. O percurso do raciocínio vai da causa para o efeito. Exemplo:

Todo homem é mortal (premissa maior = geral, universal)
 Fulano é homem (premissa menor = particular)
 Logo, Fulano é mortal (conclusão)

A indução percorre o caminho inverso ao da dedução, baseia-se em uma conexão ascendente, do particular para o geral. Nesse caso, as constatações particulares levam às leis gerais, ou seja, parte de fatos particulares conhecidos para os fatos gerais, desconhecidos. O percurso do raciocínio se faz do *efeito* para a *causa*. Exemplo:

O calor dilata o ferro (particular)
 O calor dilata o bronze (particular)
 O calor dilata o cobre (particular)
 O ferro, o bronze, o cobre são metais
 Logo, o calor dilata metais (geral, universal)

Quanto a seus aspectos formais, o silogismo pode ser válido e verdadeiro; a conclusão será verdadeira se as duas premissas também o forem. Se há erro ou equívoco na apreciação dos fatos, pode-se partir de premissas verdadeiras para chegar a uma conclusão falsa. Tem-se, desse modo, o **sofisma**. Uma definição inexata, uma divisão incompleta, a ignorância da causa, a falsa analogia são algumas causas do sofisma. O sofisma pressupõe má fé, intenção deliberada de enganar ou levar ao erro; quando o sofisma não tem essas intenções propositalmente, costuma-se chamar esse processo de argumentação de **paralogismo**. Encontra-se um exemplo simples de sofisma no seguinte diálogo:

- Você concorda que possui uma coisa que não perdeu?
- Lógico, concordo.
- Você perdeu um brilhante de 40 quilates?
- Claro que não!
- Então você possui um brilhante de 40 quilates...

Exemplos de sofismas:

Dedução

Todo professor tem um diploma (geral, universal)
 Fulano tem um diploma (particular)
 Logo, fulano é professor (geral – conclusão falsa)

Indução

O Rio de Janeiro tem uma estátua do Cristo Redentor. (particular)
 Taubaté (SP) tem uma estátua do Cristo Redentor. (particular)
 Rio de Janeiro e Taubaté são cidades.

Logo, toda cidade tem uma estátua do Cristo Redentor. (geral – conclusão falsa)

Nota-se que as premissas são verdadeiras, mas a conclusão pode ser falsa. Nem todas as pessoas que têm diploma são professores; nem todas as cidades têm uma estátua do Cristo Redentor. Comete-se erro quando se faz generalizações apressadas ou infundadas. A “simples inspeção” é a ausência de análise ou análise superficial dos fatos, que leva a pronunciamentos subjetivos, baseados nos sentimentos não ditados pela razão.

Tem-se, ainda, outros métodos, subsidiários ou não fundamentais, que contribuem para a descoberta ou comprovação da verdade: análise, síntese, classificação e definição. Além desses, existem outros métodos particulares de algumas ciências, que adaptam os processos de dedução e indução à natureza de uma realidade particular. Pode-se afirmar que cada ciência tem seu método próprio demonstrativo, comparativo, histórico etc. A análise, a síntese, a classificação e a definição são chamadas métodos sistemáticos, porque pela organização e ordenação das ideias visam sistematizar a pesquisa.

Análise e **síntese** são dois processos opostos, mas interligados; a análise parte do todo para as partes, a síntese, das partes para o todo. A análise precede a síntese, porém, de certo modo, uma depende da outra. A análise decompõe o todo em partes, enquanto a síntese recompõe o todo pela reunião das partes. Sabe-se, porém, que o todo não é uma simples justaposição das partes. Se alguém reunisse todas as peças de um relógio, não significa que reconstruiu o relógio, pois fez apenas um amontoado de partes. Só reconstruiria todo se as partes estivessem organizadas, devidamente combinadas, seguida uma ordem de relações necessárias, funcionais, então, o relógio estaria reconstruído.

Síntese, portanto, é o processo de reconstrução do todo por meio da integração das partes, reunidas e relacionadas num conjunto. Toda síntese, por ser uma reconstrução, pressupõe a análise, que é a decomposição. A análise, no entanto, exige uma decomposição organizada, é preciso saber como dividir o todo em partes. As operações que se realizam na análise e na síntese podem ser assim relacionadas:

Análise: penetrar, decompor, separar, dividir.
 Síntese: integrar, recompôr, juntar, reunir.

A análise tem importância vital no processo de coleta de ideias a respeito do tema proposto, de seu desdobramento e da criação de abordagens possíveis. A síntese também é importante na escolha dos elementos que farão parte do texto.

Segundo Garcia (1973, p.300), a análise pode ser *formal ou informal*. A análise formal pode ser científica ou experimental; é característica das ciências matemáticas, físico-naturais e experimentais. A análise informal é racional ou total, consiste em “discernir” por vários atos distintos da atenção os elementos constitutivos de um todo, os diferentes caracteres de um objeto ou fenômeno.

A análise decompõe o todo em partes, a classificação estabelece as necessárias relações de dependência e hierarquia entre as partes. Análise e classificação ligam-se intimamente, a ponto de se confundir uma com a outra, contudo são procedimentos diversos: análise é decomposição e classificação é hierarquização.

Nas ciências naturais, classificam-se os seres, fatos e fenômenos por suas diferenças e semelhanças; fora das ciências naturais, a classificação pode-se efetuar por meio de um processo mais ou menos arbitrário, em que os caracteres comuns e diferenciadores são empregados de modo mais ou menos convencional. A classificação, no reino animal, em ramos, classes, ordens, subordens, gêneros e espécies, é um exemplo de classificação natural, pelas características comuns e diferenciadoras. A classificação dos variados itens integrantes de uma lista mais ou menos caótica é artificial.

Exemplo: aquecedor, automóvel, barbeador, batata, caminhão, canário, jipe, leite, ônibus, pão, pardal, pintassilgo, queijo, relógio, sabiá, torradeira.

Aves: Canário, Pardal, Pintassilgo, Sabiá.

Alimentos: Batata, Leite, Pão, Queijo.

Mecanismos: Aquecedor, Barbeador, Relógio, Torradeira.

Veículos: Automóvel, Caminhão, Jipe, Ônibus.

MATEMÁTICA

1. Estruturas lógicas de relações arbitrárias entre pessoas, lugares, coisas ou eventos fictícios. Dedução de novas informações das relações fornecidas, e avaliação das condições usadas para estabelecer estrutura destas relações. Identificação das regularidades de uma sequência, numérica ou figural. Estruturas lógicas. Lógica de Argumentação. Diagramas lógicos. Sequências01
2. Álgebra e Geometria básica26

ESTRUTURAS LÓGICAS DE RELAÇÕES ARBITRÁRIAS ENTRE PESSOAS, LUGARES, COISAS OU EVENTOS FICTÍCIOS. DEDUÇÃO DE NOVAS INFORMAÇÕES DAS RELAÇÕES FORNECIDAS, E AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES USADAS PARA ESTABELECEER ESTRUTURA DESTAS RELAÇÕES. IDENTIFICAÇÃO DAS REGULARIDADES DE UMA SEQUÊNCIA, NUMÉRICA OU FIGURAL. ESTRUTURAS LÓGICAS. LÓGICA DE ARGUMENTAÇÃO. DIAGRAMAS LÓGICOS. SEQUÊNCIAS

CONCEITOS BÁSICOS DE RACIOCÍNIO LÓGICO

Proposição

Conjunto de palavras ou símbolos que expressam um pensamento ou uma ideia de sentido completo. Elas transmitem pensamentos, isto é, afirmam fatos ou exprimem juízos que formamos a respeito de determinados conceitos ou entes.

Valores lógicos

São os valores atribuídos as proposições, podendo ser uma **verdade**, se a proposição é verdadeira (V), e uma **falsidade**, se a proposição é falsa (F). Designamos as letras V e F para abreviarmos os valores lógicos verdade e falsidade respectivamente.

Com isso temos alguns axiomas da lógica:

- **PRINCÍPIO DA NÃO CONTRADIÇÃO:** uma proposição não pode ser verdadeira E falsa ao mesmo tempo.
- **PRINCÍPIO DO TERCEIRO EXCLUÍDO:** toda proposição OU é verdadeira OU é falsa, verificamos sempre um desses casos, NUNCA existindo um terceiro caso.

“Toda proposição tem um, e somente um, dos valores, que são: V ou F.”

Classificação de uma proposição

Elas podem ser:

• **Sentença aberta:** quando não se pode atribuir um valor lógico verdadeiro ou falso para ela (ou valorar a proposição!), portanto, não é considerada frase lógica. São consideradas sentenças abertas:

- Frases interrogativas: Quando será prova? - Estudou ontem? – Fez Sol ontem?

- Frases exclamativas: Gol! – Que maravilhoso!

- Frase imperativas: Estude e leia com atenção. – Desligue a televisão.

- Frases sem sentido lógico (expressões vagas, paradoxais, ambíguas, ...): “esta frase é falsa” (expressão paradoxal) – O cachorro do meu vizinho morreu (expressão ambígua) – $2 + 5 + 1$

• **Sentença fechada:** quando a proposição admitir um ÚNICO valor lógico, seja ele verdadeiro ou falso, nesse caso, será considerada uma frase, proposição ou sentença lógica.

Proposições simples e compostas

• **Proposições simples** (ou atômicas): aquela que **NÃO** contém nenhuma outra proposição como parte integrante de si mesma. As proposições simples são designadas pelas letras latinas minúsculas p,q,r, s..., chamadas letras proposicionais.

Exemplos

r: Thiago é careca.

s: Pedro é professor.

• **Proposições compostas** (ou moleculares ou estruturas lógicas): aquela formada pela combinação de duas ou mais proposições simples. As proposições compostas são designadas pelas letras latinas maiúsculas P,Q,R, R..., também chamadas letras proposicionais.

Exemplo

P: Thiago é careca e Pedro é professor.

ATENÇÃO: TODAS as **proposições compostas são formadas por duas proposições simples.**

Exemplos:

1. (CESPE/UNB) Na lista de frases apresentadas a seguir:

– “A frase dentro destas aspas é uma mentira.”

– A expressão $x + y$ é positiva.

– O valor de $\sqrt{4 + 3} = 7$.

– Pelé marcou dez gols para a seleção brasileira.

– O que é isto?

Há exatamente:

(A) uma proposição;

(B) duas proposições;

(C) três proposições;

(D) quatro proposições;

(E) todas são proposições.

Resolução:

Analisemos cada alternativa:

- (A) "A frase dentro destas aspas é uma mentira", não podemos atribuir valores lógicos a ela, logo não é uma sentença lógica.
- (B) A expressão $x + y$ é positiva, não temos como atribuir valores lógicos, logo não é sentença lógica.
- (C) O valor de $\sqrt{4} + 3 = 7$; é uma sentença lógica pois podemos atribuir valores lógicos, independente do resultado que tenhamos
- (D) Pelé marcou dez gols para a seleção brasileira, também podemos atribuir valores lógicos (não estamos considerando a quantidade certa de gols, apenas se podemos atribuir um valor de V ou F a sentença).
- (E) O que é isto? - como vemos não podemos atribuir valores lógicos por se tratar de uma frase interrogativa.

Resposta: B.

Conectivos (conectores lógicos)

Para compôr novas proposições, definidas como composta, a partir de outras proposições simples, usam-se os conectivos. São eles:

| OPERAÇÃO | CONECTIVO | ESTRUTURA LÓGICA | TABELA VERDADE | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|--------------------|------------------------|---|---|----------|------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Negação | \sim | Não p | <table border="1"> <tr> <td>p</td> <td>$\sim p$</td> </tr> <tr> <td>V</td> <td>F</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>V</td> </tr> </table> | p | $\sim p$ | V | F | F | V | | | | | | | | | |
| p | $\sim p$ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V | F | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| F | V | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conjunção | \wedge | p e q | <table border="1"> <tr> <td>p</td> <td>q</td> <td>$p \wedge q$</td> </tr> <tr> <td>V</td> <td>V</td> <td>V</td> </tr> <tr> <td>V</td> <td>F</td> <td>F</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>V</td> <td>F</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>F</td> <td>F</td> </tr> </table> | p | q | $p \wedge q$ | V | V | V | V | F | F | F | V | F | F | F | F |
| p | q | $p \wedge q$ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V | V | V | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V | F | F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| F | V | F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| F | F | F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Disjunção Inclusiva | \vee | p ou q | <table border="1"> <tr> <td>p</td> <td>q</td> <td>$p \vee q$</td> </tr> <tr> <td>V</td> <td>V</td> <td>V</td> </tr> <tr> <td>V</td> <td>F</td> <td>V</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>V</td> <td>V</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>F</td> <td>F</td> </tr> </table> | p | q | $p \vee q$ | V | V | V | V | F | V | F | V | V | F | F | F |
| p | q | $p \vee q$ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V | V | V | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V | F | V | | | | | | | | | | | | | | | | |
| F | V | V | | | | | | | | | | | | | | | | |
| F | F | F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Disjunção Exclusiva | $\underline{\vee}$ | Ou p ou q | <table border="1"> <tr> <td>p</td> <td>q</td> <td>$p \underline{\vee} q$</td> </tr> <tr> <td>V</td> <td>V</td> <td>F</td> </tr> <tr> <td>V</td> <td>F</td> <td>V</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>V</td> <td>V</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>F</td> <td>F</td> </tr> </table> | p | q | $p \underline{\vee} q$ | V | V | F | V | F | V | F | V | V | F | F | F |
| p | q | $p \underline{\vee} q$ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V | V | F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V | F | V | | | | | | | | | | | | | | | | |
| F | V | V | | | | | | | | | | | | | | | | |
| F | F | F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Condicional | \rightarrow | Se p então q | <table border="1"> <tr> <td>p</td> <td>q</td> <td>$p \rightarrow q$</td> </tr> <tr> <td>V</td> <td>V</td> <td>V</td> </tr> <tr> <td>V</td> <td>F</td> <td>F</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>V</td> <td>V</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>F</td> <td>V</td> </tr> </table> | p | q | $p \rightarrow q$ | V | V | V | V | F | F | F | V | V | F | F | V |
| p | q | $p \rightarrow q$ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V | V | V | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V | F | F | | | | | | | | | | | | | | | | |
| F | V | V | | | | | | | | | | | | | | | | |
| F | F | V | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | |
|---------------|-------------------|---------------------|---|---|-----------------------|
| Bicondicional | \leftrightarrow | p se e somente se q | p | q | p \leftrightarrow q |
| | | | V | V | V |
| | | | V | F | F |
| | | | F | V | F |
| | | | F | F | V |

Exemplo:

2. (PC/SP - Delegado de Polícia - VUNESP) Os conectivos ou operadores lógicos são palavras (da linguagem comum) ou símbolos (da linguagem formal) utilizados para conectar proposições de acordo com regras formais preestabelecidas. Assinale a alternativa que apresenta exemplos de conjunção, negação e implicação, respectivamente.

- (A) $\neg p, p \vee q, p \wedge q$
- (B) $p \wedge q, \neg p, p \rightarrow q$
- (C) $p \rightarrow q, p \vee q, \neg p$
- (D) $p \vee p, p \rightarrow q, \neg q$
- (E) $p \vee q, \neg q, p \vee q$

Resolução:

A conjunção é um tipo de proposição composta e apresenta o conectivo “e”, e é representada pelo símbolo \wedge . A negação é representada pelo símbolo \sim ou cantoneira (\neg) e pode negar uma proposição simples (por exemplo: $\neg p$) ou composta. Já a implicação é uma proposição composta do tipo condicional (Se, então) é representada pelo símbolo (\rightarrow).

Resposta: B.

Tabela Verdade

Quando trabalhamos com as proposições compostas, determinamos o seu valor lógico partindo das proposições simples que a compõe. O valor lógico de qualquer proposição composta depende UNICAMENTE dos valores lógicos das proposições simples componentes, ficando por eles UNIVOCAMENTE determinados.

• **Número de linhas de uma Tabela Verdade:** depende do número de proposições simples que a integram, sendo dado pelo seguinte teorema:

“A tabela verdade de uma proposição composta com n* proposições simples componentes contém 2ⁿ linhas.”

Exemplo:

3. (CESPE/UNB) Se “A”, “B”, “C” e “D” forem proposições simples e distintas, então o número de linhas da tabela-verdade da proposição $(A \rightarrow B) \leftrightarrow (C \rightarrow D)$ será igual a:

- (A) 2;
- (B) 4;
- (C) 8;
- (D) 16;
- (E) 32.

Resolução:

Veja que podemos aplicar a mesma linha do raciocínio acima, então teremos:

Número de linhas = $2^n = 2^4 = 16$ linhas.

Resposta D.

Conceitos de Tautologia , Contradição e Contigência

• **Tautologia:** possui todos os valores lógicos, da tabela verdade (última coluna), **V** (verdades).

Princípio da substituição: Seja P (p, q, r, ...) é uma tautologia, então P (P₀; Q₀; R₀; ...) também é uma tautologia, quaisquer que sejam as proposições P₀, Q₀, R₀, ...

• **Contradição:** possui todos os valores lógicos, da tabela verdade (última coluna), **F** (falsidades). A contradição é a negação da Tautologia e vice versa.

Princípio da substituição: Seja P (p, q, r, ...) é uma **contradição**, então P (P₀; Q₀; R₀; ...) também é uma **contradição**, quaisquer que sejam as proposições P₀, Q₀, R₀, ...

• **Contigência:** possui valores lógicos **V** e **F**, da tabela verdade (última coluna). Em outros termos a contingência é uma proposição composta que não é **tautologia** e nem **contradição**.

Exemplos:

4. (DPU – ANALISTA – CESPE) Um estudante de direito, com o objetivo de sistematizar o seu estudo, criou sua própria legenda, na qual identificava, por letras, algumas afirmações relevantes quanto à disciplina estudada e as vinculava por meio de sentenças (proposições). No seu vocabulário particular constava, por exemplo:

P: Cometeu o crime A.

Q: Cometeu o crime B.

R: Será punido, obrigatoriamente, com a pena de reclusão no regime fechado.

S: Poderá optar pelo pagamento de fiança.

Ao revisar seus escritos, o estudante, apesar de não recordar qual era o crime B, lembrou que ele era inafiançável.

Tendo como referência essa situação hipotética, julgue o item que se segue.

A sentença $(P \rightarrow Q) \leftrightarrow ((\sim Q) \rightarrow (\sim P))$ será sempre verdadeira, independentemente das valorações de P e Q como verdadeiras ou falsas.

() Certo

() Errado

Resolução:

Considerando P e Q como V.

$$(V \rightarrow V) \leftrightarrow ((F) \rightarrow (F))$$

$$(V) \leftrightarrow (V) = V$$

Considerando P e Q como F

$$(F \rightarrow F) \leftrightarrow ((V) \rightarrow (V))$$

$$(V) \leftrightarrow (V) = V$$

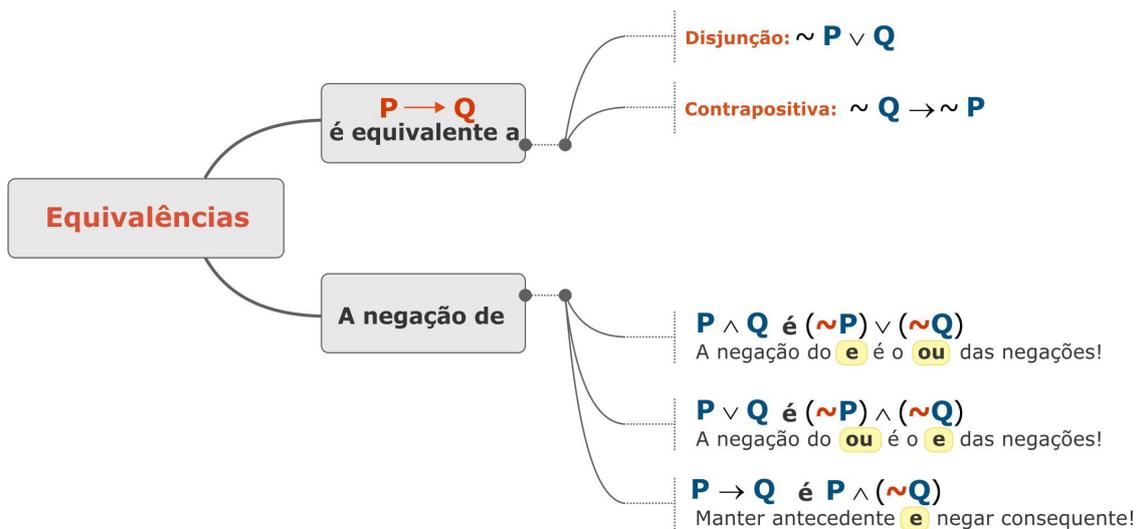
Então concluímos que a afirmação é verdadeira.

Resposta: Certo.

Equivalência

Duas ou mais proposições compostas são equivalentes, quando mesmo possuindo estruturas lógicas diferentes, apresentam a mesma solução em suas respectivas tabelas verdade.

Se as proposições $P(p,q,r,\dots)$ e $Q(p,q,r,\dots)$ são ambas TAUTOLOGIAS, ou então, são CONTRADIÇÕES, então são EQUIVALENTES.



Exemplo:

5. (VUNESP/TJSP) Uma negação lógica para a afirmação “João é rico, ou Maria é pobre” é:

(A) Se João é rico, então Maria é pobre.

(B) João não é rico, e Maria não é pobre.

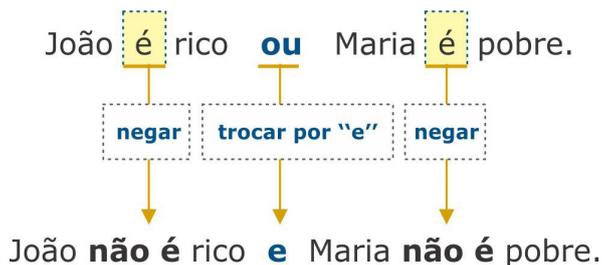
(C) João é rico, e Maria não é pobre.

(D) Se João não é rico, então Maria não é pobre.

(E) João não é rico, ou Maria não é pobre.

Resolução:

Nesta questão, a proposição a ser negada trata-se da disjunção de duas proposições lógicas simples. Para tal, trocamos o conectivo por “e” e negamos as proposições “João é rico” e “Maria é pobre”. Vejam como fica:



Resposta: B.

Leis de Morgan

Com elas:

- Negamos que duas dadas proposições são ao mesmo tempo verdadeiras equivalendo a afirmar que pelo menos uma é falsa
- Negamos que uma pelo menos de duas proposições é verdadeira equivalendo a afirmar que ambas são falsas.

| ATENÇÃO | |
|--|------------------------|
| As Leis de Morgan exprimem que NEGAÇÃO transforma: | CONJUNÇÃO em DISJUNÇÃO |
| | DISJUNÇÃO em CONJUNÇÃO |

ESTRUTURAS LÓGICAS

Precisamos antes de tudo compreender o que são proposições. Chama-se proposição toda sentença declarativa à qual podemos atribuir um dos valores lógicos: verdadeiro ou falso, nunca ambos. Trata-se, portanto, de uma sentença fechada.

Elas podem ser:

• **Sentença aberta:** quando não se pode atribuir um valor lógico verdadeiro ou falso para ela (ou valorar a proposição!), portanto, não é considerada frase lógica. São consideradas sentenças abertas:

- Frases interrogativas: Quando será prova? - Estudou ontem? - Fez Sol ontem?
- Frases exclamativas: Gol! - Que maravilhoso!
- Frase imperativas: Estude e leia com atenção. - Desligue a televisão.
- Frases sem sentido lógico (expressões vagas, paradoxais, ambíguas, ...): “esta frase é falsa” (expressão paradoxal) – O cachorro do meu vizinho morreu (expressão ambígua) – $2 + 5 + 1$

• **Sentença fechada:** quando a proposição admitir um ÚNICO valor lógico, seja ele verdadeiro ou falso, nesse caso, será considerada uma frase, proposição ou sentença lógica.

Proposições simples e compostas

• **Proposições simples** (ou atômicas): aquela que **NÃO** contém nenhuma outra proposição como parte integrante de si mesma. As proposições simples são designadas pelas letras latinas minúsculas p,q,r, s..., chamadas letras proposicionais.

• **Proposições compostas** (ou moleculares ou estruturas lógicas): aquela formada pela combinação de duas ou mais proposições simples. As proposições compostas são designadas pelas letras latinas maiúsculas P,Q,R, R..., também chamadas letras proposicionais.

ATENÇÃO: TODAS as **proposições compostas são formadas por duas proposições simples.**

Proposições Compostas – Conectivos

As proposições compostas são formadas por proposições simples ligadas por conectivos, aos quais formam um valor lógico, que podemos vê na tabela a seguir:

| OPERAÇÃO | CONECTIVO | ESTRUTURA LÓGICA | TABELA VERDADE | | | | | | |
|----------|-----------|------------------|---|---|----|---|---|---|---|
| Negação | ~ | Não p | <table border="1"> <tr> <td>p</td> <td>~p</td> </tr> <tr> <td>V</td> <td>F</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>V</td> </tr> </table> | p | ~p | V | F | F | V |
| p | ~p | | | | | | | | |
| V | F | | | | | | | | |
| F | V | | | | | | | | |

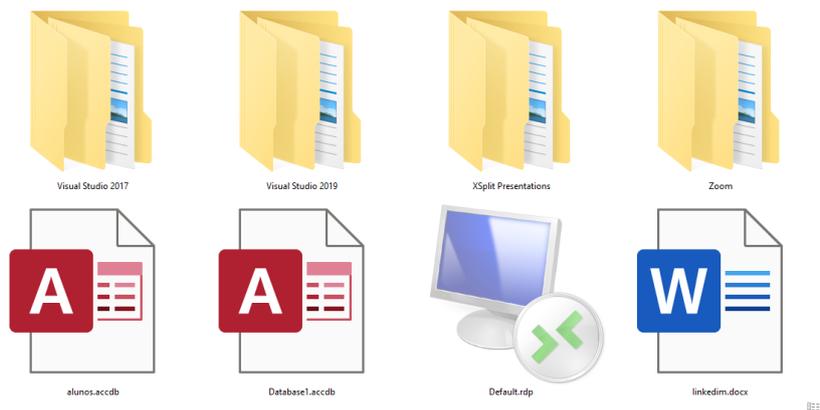
NOÇÕES DE INFORMÁTICA

1. Conceitos básicos e modos de utilização das ferramentas, aplicativos e procedimentos do Sistema Operacional Windows 1001
2. Conceito de pastas, diretórios, arquivos e atalhos, área de trabalho, área de transferência, manipulação de arquivos e pastas, uso dos menus, programas e aplicativos05
3. Correio Eletrônico: uso de correio eletrônico, preparo e envio de mensagens, anexação de arquivos07
4. Internet: Navegação na Internet, conceitos de URL, links, sites, busca e impressão de páginas12
5. Microsoft Office 2016 (criação, formatação e manipulação de editores de texto, planilhas, apresentações e bancos de dados) . . .22

CONCEITOS BÁSICOS E MODOS DE UTILIZAÇÃO DAS FERRAMENTAS, APLICATIVOS E PROCEDIMENTOS DO SISTEMA OPERACIONAL WINDOWS 10

Conceito de pastas e diretórios

Pasta algumas vezes é chamada de diretório, mas o nome “pasta” ilustra melhor o conceito. Pastas servem para organizar, armazenar e organizar os arquivos. Estes arquivos podem ser documentos de forma geral (textos, fotos, vídeos, aplicativos diversos). Lembrando sempre que o Windows possui uma pasta com o nome do usuário onde são armazenados dados pessoais. Dentro deste contexto temos uma hierarquia de pastas.

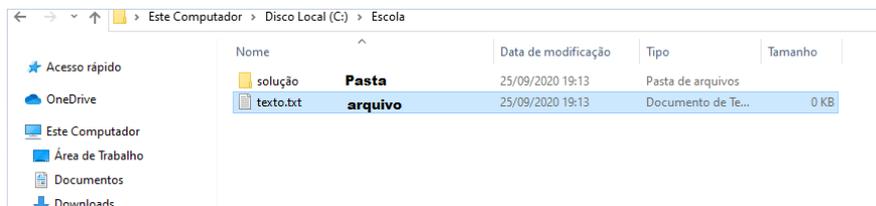


No caso da figura acima temos quatro pastas e quatro arquivos.

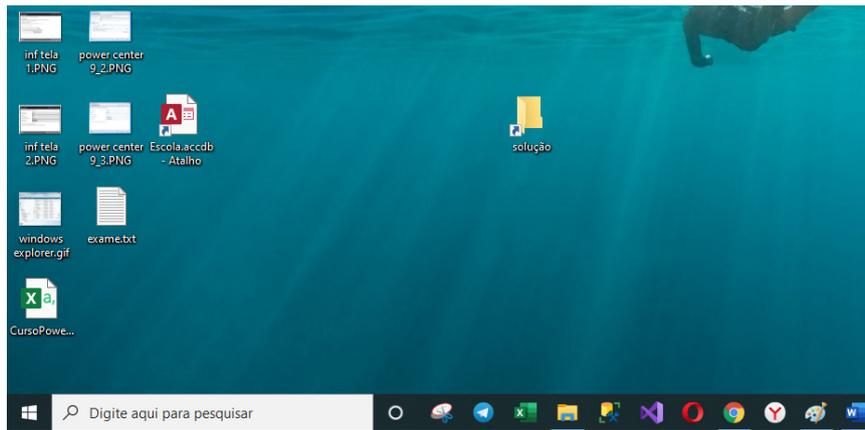
Arquivos e atalhos

Como vimos anteriormente: pastas servem para organização, vimos que uma pasta pode conter outras pastas, arquivos e atalhos.

- **Arquivo** é um item único que contém um determinado dado. Estes arquivos podem ser documentos de forma geral (textos, fotos, vídeos e etc..), aplicativos diversos, etc.
- **Atalho** é um item que permite fácil acesso a uma determinada pasta ou arquivo propriamente dito.



Área de trabalho



Área de transferência

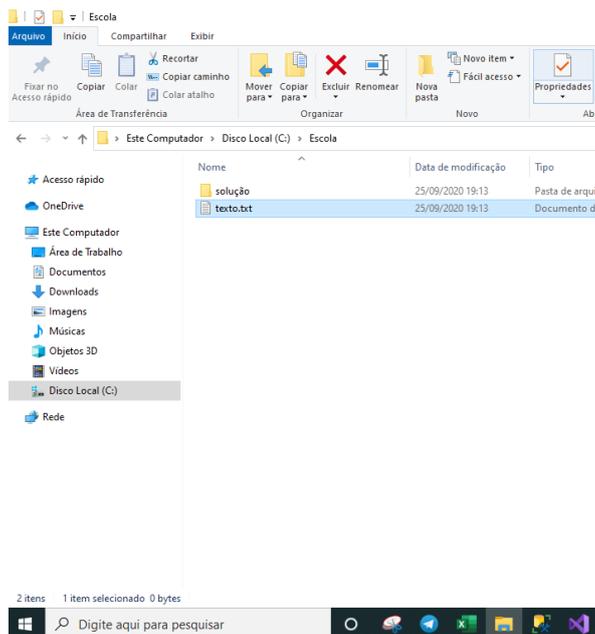
A área de transferência é muito importante e funciona em segundo plano. Ela funciona de forma temporária guardando vários tipos de itens, tais como arquivos, informações etc.

– Quando executamos comandos como “Copiar” ou “Ctrl + C”, estamos copiando dados para esta área intermediária.

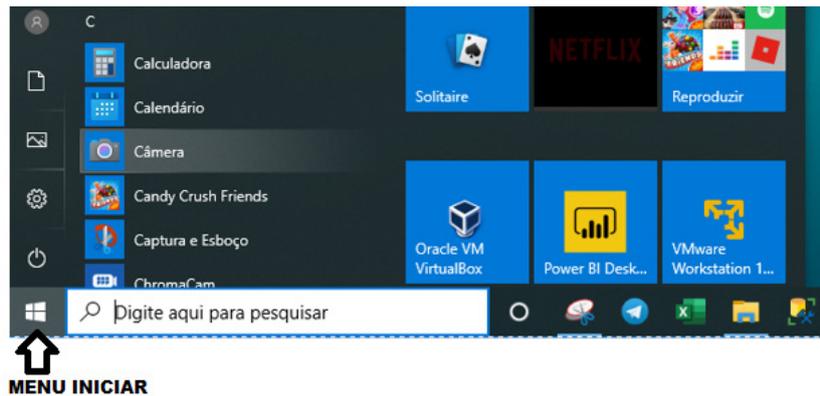
– Quando executamos comandos como “Colar” ou “Ctrl + V”, estamos colando, isto é, estamos pegando o que está gravado na área de transferência.

Manipulação de arquivos e pastas

A caminho mais rápido para acessar e manipular arquivos e pastas e outros objetos é através do “Meu Computador”. Podemos executar tarefas tais como: copiar, colar, mover arquivos, criar pastas, criar atalhos etc.



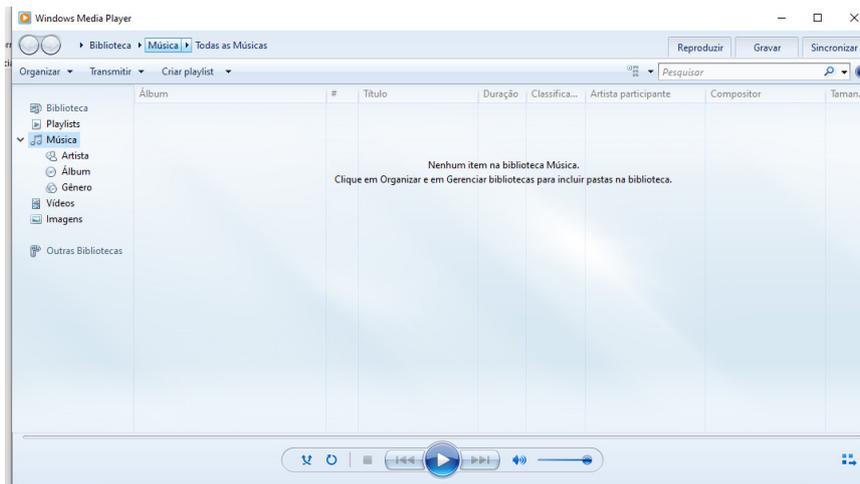
Uso dos menus



Programas e aplicativos e interação com o usuário

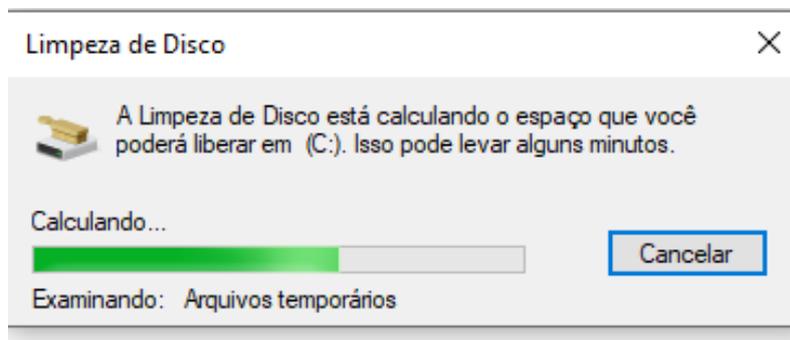
Vamos separar esta interação do usuário por categoria para entendermos melhor as funções categorizadas.

– **Música e Vídeo:** Temos o Media Player como player nativo para ouvir músicas e assistir vídeos. O Windows Media Player é uma excelente experiência de entretenimento, nele pode-se administrar bibliotecas de música, fotografia, vídeos no seu computador, copiar CDs, criar playlists e etc., isso também é válido para o media center.

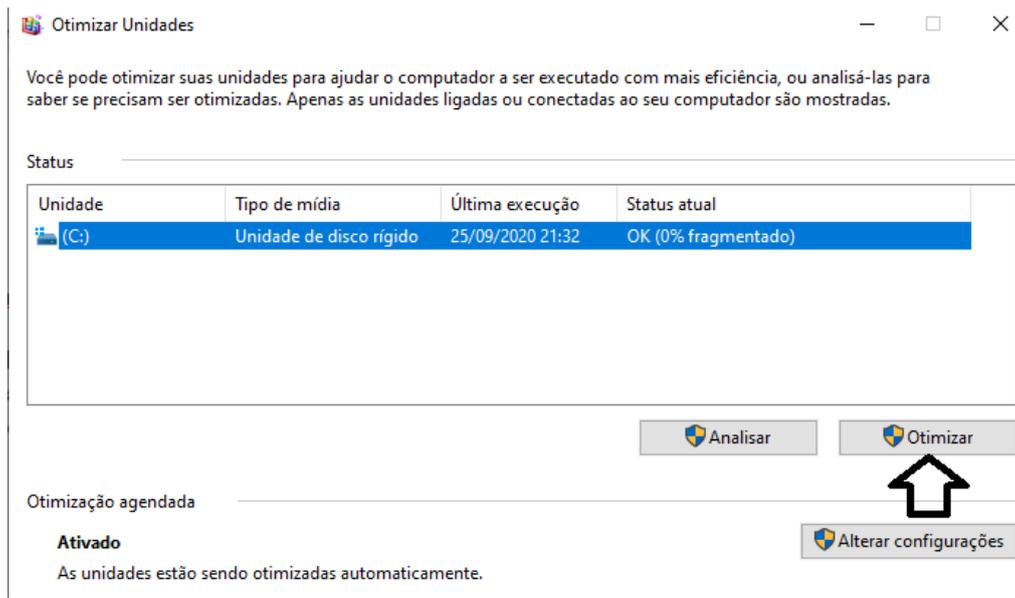


– Ferramentas do sistema

• A limpeza de disco é uma ferramenta importante, pois o próprio Windows sugere arquivos inúteis e podemos simplesmente confirmar sua exclusão.



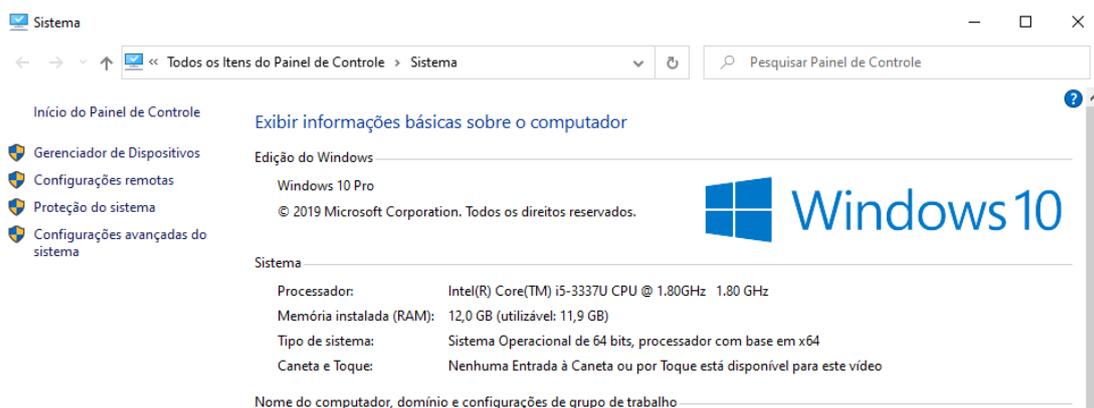
• O desfragmentador de disco é uma ferramenta muito importante, pois conforme vamos utilizando o computador os arquivos ficam internamente desorganizados, isto faz que o computador fique lento. Utilizando o desfragmentador o Windows se reorganiza internamente tornando o computador mais rápido e fazendo com que o Windows acesse os arquivos com maior rapidez.



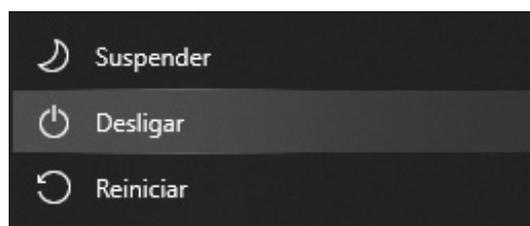
- O recurso de backup e restauração do Windows é muito importante pois pode ajudar na recuperação do sistema, ou até mesmo escolher seus arquivos para serem salvos, tendo assim uma cópia de segurança.



Inicialização e finalização



Quando fizermos login no sistema, entraremos direto no Windows, porém para desligá-lo devemos recorrer ao  e:



CONCEITO DE PASTAS, DIRETÓRIOS, ARQUIVOS E ATALHOS, ÁREA DE TRABALHO, ÁREA DE TRANSFERÊNCIA, MANIPULAÇÃO DE ARQUIVOS E PASTAS, USO DOS MENUS, PROGRAMAS E APLICATIVOS

Pasta

São estruturas que dividem o disco em várias partes de tamanhos variados as quais podem armazenar arquivos e outras pastas (subpastas)¹.

**Arquivo**

É a representação de dados/informações no computador os quais ficam dentro das pastas e possuem uma extensão que identifica o tipo de dado que ele representa.

Extensões de arquivos

| Extensão | Tipo |
|------------------------------------|----------------------|
| .jpg, .jpeg, .png, .bmp, .gif, ... | Imagem |
| .xls, .xlsx, .xlsm, ... | Planilha |
| .doc, .docx, .docm, ... | Texto formatado |
| .txt | Texto sem formatação |
| .mp3, .wma, .aac, .wav, ... | Áudio |
| .mp4, .avi, .rmvb, .mov, ... | Vídeo |
| .zip, .rar, .7z, ... | Compactadores |
| .ppt, .pptx, .pptm, ... | Apresentação |
| .exe | Executável |
| .msi, ... | Instalador |

Existem vários tipos de arquivos como arquivos de textos, arquivos de som, imagem, planilhas, etc. Alguns arquivos são universais podendo ser aberto em qualquer sistema. Mas temos outros que dependem de um programa específico como os arquivos do Corel Draw que necessita o programa para visualizar. Nós identificamos um arquivo através de sua extensão. A extensão são aquelas letras que ficam no final do nome do arquivo.

Exemplos:

.txt: arquivo de texto sem formatação.

.html: texto da internet.

.rtf: arquivo do WordPad.

.doc e .docx: arquivo do editor de texto Word com formatação.

É possível alterar vários tipos de arquivos, como um documento do Word (.docx) para o PDF (.pdf) como para o editor de texto do LibreOffice (.odt). Mas atenção, tem algumas extensões que não são possíveis e caso você tente poderá deixar o arquivo inutilizável.

¹ <https://docente.ifrn.edu.br/eliezio Soares/disciplinas/informatica/aula-05-manipulacao-de-arquivos-e-pastas>

| | |
|---|-----|
| 1. Organização do espaço escolar | 01 |
| 2. Organização e Implementação de Políticas Públicas | 06 |
| 3. A gestão da escola pública: planejamento participativo, qualidade e produtividade. Gestão Democrática. | 08 |
| 4. Interação escola-família | 15 |
| 5. Currículo, tecnologia e cultura digital | 19 |
| 6. Diferenças e preconceitos na escola | 27 |
| 7. Políticas educacionais e desigualdades. | 35 |
| 8. Planejamento de Ensino. | 43 |
| 9. Democratização do ensino | 46 |
| 10. Interação escola família | 15 |
| 11. Conflitos na escola | 50 |
| 12. Aspectos políticos e jurídicos das diversidades no contexto escolar. Diversidade e Inclusão | 27 |
| 13. Avaliação institucional | 54 |
| 14. Construção coletiva do projeto pedagógico | 56 |
| 15. Gerenciamento do espaço físico e o patrimônio da escola | 58 |
| 16. Tecnologias e mediação pedagógica | 65 |
| 17. Letramento Digital | 67 |
| 18. Escola e Democracia | 68 |
| 19. Teorias da educação e aprendizado | 70 |
| 20. Teorias do desenvolvimento humano | 75 |
| 21. Avaliação e Políticas Públicas em Educação | 125 |
| 22. Noções básicas de alimentação na escola | 132 |
| 23. Desafios Contemporâneos da Educação. | 139 |
| 24. Comunicação no Ambiente Organizacional | 139 |
| 25. Práticas e Estratégias na Gestão de Pessoas. | 140 |
| 26. Habilidades de administração | 158 |
| 27. Teorias da administração | 166 |
| 28. Práticas de administração | 158 |
| 29. Princípios de liderança | 172 |
| 30. Trabalho em equipe | 175 |
| 31. Técnicas de gestão. Administração: influências filosóficas. Abordagem administrativa | 158 |
| 32. Etapas do processo administrativo | 177 |
| 33. Noções de Gestão Financeira. | 179 |
| 34. Gestão, liderança e ética | 184 |

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Segundo os estudos de Zabalza, Forneiro, Barbosa e Vasconcelos o desenvolvimento do conceito de espaço pode ser analisado a partir de três dimensões. A primeira vincula-se aos aspectos estéticos – acolhedor, belo, proporcional; a segunda, aos funcionais – adequados, com recursos disponíveis, exercendo sua finalidade educativa; e a terceira, por fim, aos ambientais – o frio, o calor, a luminosidade, a segurança. Essas três dimensões estão implicadas, segundo os autores, no trabalho pedagógico dos professores e na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças na educação infantil. Em outras palavras, o espaço é pedagógico e o tempo é múltiplo – biológico, institucional, coletivo, simbólico.

Para Zabalza, a educação infantil tem características muito particulares no que se refere à organização dos espaços. O autor sinaliza que a infância precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, em que as crianças possam movimentar-se, interagir, viver e conviver, desenvolvendo-se integralmente. Salienta a necessidade de os espaços oferecerem oportunidades diversas de interação e de aprendizagem, sejam elas coletivas, envolvendo grupos de crianças e adultos, ou mesmo individualizadas, nas quais os objetos dispostos sejam o foco da atenção.

Forneiro estabelece, conceitualmente, uma distinção importante entre espaço e ambiente. Refere-se aos espaços como “[...] locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.” Os espaços, com seus qualificativos físicos, constituem locais de aprendizagem e desenvolvimento. O ambiente, por sua vez, corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem (FORNEIRO). O termo ambiente, procedente do latim, significa “ao que cerca ou envolve”; dito de outra forma poderia ser assim definido como sendo uma estrutura física na qual se encontram objetos, pessoas, relações, formas, cores, sons entre outros estímulos que se relacionam dentro de uma estrutura física que os contem ao mesmo tempo em que é contido por eles.

Essa autora estabelece quatro dimensões claramente definidas, mas inter-relacionadas para caracterizar o ambiente sendo elas a dimensão física, a funcional, a temporal e a relacional.

A dimensão Física refere-se ao aspecto material do ambiente, ou seja, o espaço físico, suas condições estruturais, objetos e toda sua organização. Trata-se da arquitetura, da decoração, da forma como estão estruturadas as disposições de materiais e divisórias, o pátio, o parque infantil, as possibilidades de arranjos espaciais e físicos do que se denomina instituição de educação infantil.

A segunda dimensão, a funcional, relaciona-se com a forma de utilização dos espaços, sua polivalência e o tipo de atividade ao qual se destinam. Os espaços multifuncionais podem ser usados autonomamente pela criança, mas com a orientação do professor. Nesse sentido, um mesmo espaço pode assumir diferentes funções. Por exemplo, ao mesmo tempo em que um espaço no fundo da sala de aula serve para que as crianças sentem com o professor, para contar histórias, pode também ser utilizados para fins diversos, como corte e colagem de figuras, brincadeiras com massinha de modelar entre outras.

A terceira dimensão, a temporal, diz respeito à organização do tempo para cada atividade a ser desenvolvida, portanto dos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços. O tempo de cada atividade esta diretamente relacionada ao espaço em que se realiza cada uma delas com o tempo de brincar nos cantos, de contar histórias, de utilizar os brinquedos, o tempo do lanche, do parque entre outros. Sendo assim, a dimensão temporal pode ser entendida também como relacionada à organização da rotina de uma instituição de educação infantil.

A quarta e última dimensão é a relacional, que se refere às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula. Tais relações são influenciadas pelos diferentes arranjos instituídos, tais como: a distribuição dos alunos por faixa etária; a forma como se constitui a construção de regras na relação professor/criança; a divisão do trabalho que acontece no pequeno ou grande grupo; a interação do professor durante o desenvolvimento das atividades propostas. Todas essas questões e muitas outras configuram uma determinada dimensão relacional do ambiente. O ambiente, nessa perspectiva, é visto como movimento, e não como algo estático – um ambiente vivo, que existe à medida que os elementos que o compõem possam interagir entre si.

Para Barbosa, “[...] um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários.” O espaço físico, por sua vez, é o lugar de desenvolvimento de “[...] múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam”.

“Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente.” (BARBOSA).

Segundo Vasconcelos, “as organizações do ambiente da creche transmitem mensagens sobre a criança e os modos e jeitos de lidar com ela, pois carregam consigo marcas simbólicas e históricas”. Assim, quando analisamos ambientes construídos por educadores é necessário, sobretudo, considera-los não como um produto, pronto e acabado, mas um processo.

Ambiente e espaço são definidos nas suas especificidades e compreendidos pelos autores, e também por nós, como aspectos importantes a serem considerados nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, necessitando de estudo e planejamento para as dimensões que os envolvem.

Assim sendo, deve-se considerar a organização do espaço na educação infantil para que ela se volte ao real interesse do grupo de crianças, observando sempre as características e as preferências dessas crianças como, por exemplo, o espaço em que preferem estar, o que gostam de brincar, o que atrai sua atenção, como se comunicam e interagem entre si e com o educador. Desta forma é necessário que as atividades sejam planejadas de forma a proporcionar experiências significativas para a criança possibilitando a aprendizagem e as interações sociais.

Pensar o espaço é, portanto, compreender as questões físico-materiais como os elementos de cor, texturas, piso, altura de janelas, altura das maçanetas das portas, os móveis, a louça do banheiro (torneira, cuba, vaso sanitário, porta toalhas, entre outros), a dimensão métrica das salas, corredores, refeitórios, banheiros, hall de entrada; a interligação entre estes espaços; o desenho arquitetônico e suas formas. Além das possibilidades de interação entre crianças e adultos, o espaço exige cuidados e especificidades que podem promover a interação da criança com o mundo externo, permitindo a visualização do que se passa lá fora: olhar a chuva, o sol, a neblina, os transeuntes, os animais; isto, e muito mais pode ser considerado parte da organização, da rotina e processo educativo que se desencadeia na educação infantil.

Segundo Maévi Anabel Nono, convém ressaltar que a organização do espaço deve ter como objetivo a promoção do desenvolvimento integral da criança que é o objetivo da Educação Infantil.

As pesquisas de Maria da Graça Souza Horn apontam que a forma como é organizado o material, os móveis, a utilização das cores, aromas entre outros estímulos, bem como esse espaço é ocupado tanto pelos adultos quanto pelas crianças, bem como a interação entre todos esses elementos, revelam a concepção pedagógica. Assim, quanto mais bem organizado esse espaço a ser utilizado pelas crianças, quanto maior a apresentação de estímulos e desafios, melhor ele favorecerá o desenvolvimento integral desta criança.

Sendo assim, as escolas de educação infantil devem considerar a organização dos ambientes como sendo parte importante de sua proposta pedagógica.

Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. Por exemplo, se o educador planeja as atividades de acordo com a ideia de que as crianças aprendem através da memorização de conceitos; se mantém uma atitude autoritária sem discutir com as crianças as regras do convívio em grupo; se privilegia a ocupação dos espaços nobres das salas de aula com armários (onde somente ele tem acesso), mesas e cadeiras, a concepção que revela é eminentemente fundamentada em uma prática pedagógica tradicional. Conforme Farias, a pedagogia se faz no espaço realidade e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia. Na realidade, ele é o retrato da relação pedagógica estabelecida entre crianças e professor. Ainda exemplificando, em uma concepção educacional que compreende o ensinar e o aprender em uma relação de mão única, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende, toda a organização do espaço girará em torno da figura do professor. As mesas e as cadeiras ocuparão espaços privilegiados na sala de aula, e todas as ações das crianças dependerão de seu comando, de sua concordância e aquiescência. (HORN).

Alguns educadores e pesquisadores têm voltado sua atenção para a organização dos espaços para o cuidado e educação de bebês. Cândida Bertolini e Ivanira B. Cruz enfatizam que “Os espaços e objetos de uma creche devem estar a favor do desenvolvimento sadio dos bebês, propiciando-lhes experiências novas e diversificadas” (ROSSETTI-FERREIRA).

Maria A. S. Martins, Cândida Bertolini, Marta A. M. Rodriguez e Francisca F. Silva, no capítulo intitulado “Um lugar gostoso para o bebê”, publicado na obra de Rossetti-Ferreira et al, (2007) observam que, normalmente, o espaço destinado aos bebês na grande parte das creches é tomado por berços, restando poucas possibilidades para que os pequenos explorem o ambiente e se locomovam por toda parte, com segurança. As educadoras pensaram em uma organização espacial diferente desta, na tentativa de proporcionar aos bebês um espaço atraente para seu desenvolvimento.

Para elas, “O berçário deve ter espaços programados para dar à criança oportunidade de se movimentar, interagindo tanto com objetos como com outros bebês. Deve oferecer ao bebê situações desafiadoras, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades.” (ROSSETTI-FERREIRA et al).

As educadoras Maria, Cândida, Marta e Francisca pensaram o espaço de seu berçário, levando em conta três partes da sala: o chão, o teto e as paredes. Em cada uma dessas partes, elas enxergaram possibilidades de garantir experiências interessantes e desafios para as crianças, por meio do uso de divisórias de diversos tamanhos e em diversas alturas, caixas de papelão recortadas e transformadas, brinquedos, canaletas para os bebês passarem por dentro, muretas para impedi-los de seguir em frente e obrigá-los a experimentar outros trajetos, cortinas, espelhos, móveis etc.

Ainda a respeito do espaço para os bebês, as educadoras alertam: “Os espaços devem ser sempre atraentes e estimulantes para os bebês. Portanto, eles devem ser observados, avaliados e mudados pelos educadores na medida em que eles se desenvolvem e se interessam por coisas novas.” (ROSSETTI-FERREIRA).

As educadoras trazem ainda algumas sugestões para pensarmos acerca do espaço para os bebês nas creches. Segundo elas, a partir da observação de sua própria prática, perceberam que [...] existe uma boa forma de arrumar o berçário, organizando-o com

colchonetes, caixas vazadas, móveis baixos, que permitem ao educador observar todo o movimento da sala e o bebê também. Dessa forma, o bebê pode tranquilamente ir à busca de um objeto que tenha despertado sua curiosidade, pois ele está vendo que o educador continua na sala. Isso possibilita a ele interagir mais com outros bebês. O educador fica então disponível para aqueles que estão exigindo sua atenção naquele momento. (ROSSETTI-FERREIRA).

Carvalho e Meneghini enfatizam que “O educador organiza o espaço de acordo com suas ideias sobre desenvolvimento infantil e de acordo com seus objetivos, mesmo sem perceber”. Quando o educador ou a educadora de Educação Infantil organiza sua sala em espaços vazios, com poucos móveis, objetos e equipamentos, ele se vale, conforme escrevem as educadoras na obra de Rossetti-Ferreira et al. de um arranjo espacial aberto.

Para as educadoras Mara e Renata, nesse tipo de arranjo acontece aquilo que descrevemos no parágrafo anterior, ou seja, a maioria das crianças fica em volta do educador, solicitando sua atenção, sem ter outra atividade a fazer. Dessa forma, “O educador acaba não tendo muita chance de manter um contato mais prolongado com nenhuma criança. Às vezes nem pode atender a todas, mesmo que rapidamente” (ROSSETTI-FERREIRA et al.).

Afim de contribuir para que professores e professoras pensem sobre o espaço que oferecem para as crianças em creches e pré-escolas, a educadora Mara Campos de Carvalho (ROSSETTI-FERREIRA et al.) faz algumas análises dos ambientes infantis e conclui que eles devem estar organizados de modo a promover o desenvolvimento da identidade pessoal de cada criança, o desenvolvimento de diversas competências como, por exemplo, poder tomar água sozinha e alcançar o interruptor de luz, oportunidades para movimentos corporais diversos, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança e, finalmente, oportunidades para contato social e privacidade.

Paulo de Camargo analisa os “Desencontros entre Arquitetura e Pedagogia” em reportagem na qual conversa com arquitetos e educadores sobre os espaços nas escolas de Educação Infantil. Os arquitetos entrevistados por Paulo de Camargo ressaltam a necessidade de que as creches e pré-escolas sejam construídas levando-se em conta que elas serão ocupadas e utilizadas por crianças.

Um dos arquitetos entrevistados, Paulo Sophia, esclarece que, para conceber uma escola, tenta se colocar no lugar da criança, procurando notar como ela irá olhar ou perceber o espaço. Para esse arquiteto, as crianças têm uma relação própria com o espaço, bastante diferente daquela dos adultos.

Outra arquiteta entrevistada por Paulo de Camargo é Ana Beatriz Goulart de Faria, envolvida com diversos projetos de arquitetura educativa. Ana Beatriz observa que na maioria dos municípios brasileiros, os espaços de Educação Infantil seguem modelos-padrão elaborados muito longe daqueles territórios, desconsiderando sua geografia, sua história, sua cultura, suas políticas para a infância. Para ela, “São projetos-modelo elaborados para uma infância sem fala” (CAMARGO).

Paulo de Camargo também entrevista a arquiteta Adriana Freyberger, segundo a qual é preciso que se dê mais atenção aos espaços da escola de Educação Infantil que vão além da sala de atividades. Pátios e refeitórios devem ser cuidadosamente organizados, já que são espaços de aprendizagem.

Para Adriana, pensar o espaço significa pensar além da estrutura física. É preciso, segundo ela, planejar os materiais, jogos e brinquedos adequados ao projeto pedagógico da instituição. A arquiteta ressalta a importância do uso de materiais de qualidade nas creches e pré-escolas e da atenção ao número adequado de crianças para cada espaço, evitando-se o excesso de crianças por sala.

Outras considerações sobre a organização do espaço físico e do tempo na educação infantil

De acordo com o sentido semântico apresentado por Forneiro sobre o conceito de espaço, compreendemos que ele significa “[...] extensão indefinida, meio sem limites que contém todas as extensões finitas. Parte dessa extensão que ocupa cada corpo”. De acordo com esse conceito de espaço pressupõe-se o espaço como sendo algo físico que pode ser preenchido por objetos. Uma “caixa” que pode ser ocupada, esta é uma forma abstrata de ver extremamente comum entre os adultos; no entanto, a percepção da criança sobre o espaço é diferente, tendo em vista que ela ainda não desenvolveu a capacidade de abstração do adulto.

O espaço pode ser compreendido, ainda, dentro da noção de ambiente apontada por Forneiro que postula que o ambiente é o conjunto do espaço físico e mais a relação que se estabelece nele. Estas relações são descritas como afetos, relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, crianças e sociedade em seu conjunto. O espaço não é neutro. Ele permeia as relações estabelecidas e as influencia, na medida em que chega até o sujeito e propõe suas mensagens, implicitamente. Espaço é tudo e é indissociado da noção de ambiente.

Indo um pouco além desta visão formal e utilitária do espaço, podemos percebê-lo também como um “[...] *espaço de vida*, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo”. Esta visão pode ser considerada *vitalista* porque se adapta à forma como a criança vê o espaço, pois ela o sente e o vê; portanto, “[...] é grande, pequeno, claro, escuro, é poder correr ou ficar quieto, é silêncio, é barulho” (BATTINI apud FORNEIRO), a criança não o concebe abstratamente, pois ainda não tem desenvolvida esta capacidade. O que a criança pode ver restringe-se ao concreto, ao palpável. A criança vê o espaço da escola, da sua casa como algo concreto, e a partir do seu imaginário infantil o lugar para ela só é atrativo se puder interagir e vivenciar o ato de brincar. A partir disso podemos dizer que a infância é uma etapa diferenciada do mundo adulto; portanto, o seu modo de ver a vida é baseado no poder de manipular os objetos e criar formas lúdicas com eles.

Tonucci faz uma leitura crítica a partir de imagens sobre a influência que a escola e a família exercem sobre a criança procurando organizar o mundo dela com bases na noção de mundo do adulto.

Sabe-se que a forma como a criança percebe o espaço é diferente da lógica do adulto. O adulto o organiza, muitas vezes, não considerando a relevância da participação da criança na construção dele. Cabe aos professores o olhar atento para as especificidades do sujeito infantil e organizar o espaço de maneira que contemple o jogo, o brincar e o despertar do imaginário infantil. O espaço educativo deve ser prazeroso e voltado às necessidades de cada faixa etária na primeira infância.

Ao falar de um espaço educativo não se pode deixar de mencionar a intrínseca relação entre espaço e organização. Nesse caso, percebemos a presença da geometria cartesiana como forma bastante marcante para organizar espaços. Ele é um lugar geralmente retangular, planejado, medido, ordenado, estabelecendo de maneira disciplinada os móveis e objetos; cada objeto em seu lugar determinado. Em se tratando de sala de aula há o espaço do brincar e contar histórias, o espaço para as atividades e para o lanche. Cabe salientar que juntamente com a forma disciplinada dos equipamentos da sala de aula há a disciplina do tempo. A organização do tempo em determinada atividade e espaço para cada momento da aula.

É por essa razão que a esta discussão cabe focalizar o termo disciplinamento como categoria central de análise e também como parte integrante da educação das crianças em idade de educação infantil. Sobretudo no espaço, o disciplinamento é imprescindível. Ele permitirá atingir o objetivo de compreender quais são as estra-

tégias de disciplinamento, pois é através da disciplina que poderemos observar as ações possíveis de autorregulação da criança no espaço educativo e seus mecanismos para essa ação. Logicamente que não se pode descartar o contexto como influente, porém a estrutura social e político-educacional estão de tal forma posta e desenvolvida ao longo da história que “autoriza” a educadora, por meio dos próprios elementos constitutivos de sala (carteiras, materiais didáticos, disciplinas, regras de convivência e obediência), a práticas de disciplinamento. Isso pressupõe pensar que desde os primórdios da modernidade o homem se preocupa com a questão da disciplina.

O espaço educativo e as práticas de disciplinamento

Pensar em disciplinamento implica pensar em tecnologias de individualização e de normatização do corpo infantil, na produção de sujeito dócil e útil. Estas tecnologias enfatizam como a escola e o Centro de Educação Infantil produzem e controlam através da organização do espaço físico o disciplinamento na criança. Kant no século XVII já preconizava que “[...] a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito da disciplina”. Não há pretensão de afirmar se autor está correto ou não, porém Kant, com esta ideia, permite que se promova um debate sobre a disciplina na escola. Kant foi o primeiro filósofo a caracterizar a escola moderna como responsável pelo disciplinamento dos corpos infantis nos espaços da instituição e concebe que a disciplina impede o homem de desviar do seu caminho, tendo como dever estreitá-lo, contê-lo, e através da educação instrumentalizá-lo para que retorne ao seu estado humano, ou seja, todo e qualquer manifestação de indisciplina às normas o homem se torna selvagem, animal. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e o faz sentir a sua força, mas todo este processo de disciplinamento deve acontecer bem cedo; sendo assim, as crianças devem ser mandadas ainda pequenas à escola para que a disciplina tenha seu efeito sobre o seu corpo.

A criança desde cedo é adaptada ao modelo escolar na educação infantil, pois na hora de fazer atividade deve ficar sentada e atenta ao que a professora está explicando, e a criança que foge às regras é considerada sem limites e é preciso garantir mecanismos que a façam ter disciplina com o espaço e tempo da sala. A partir disso é possível pensar que a criança se torna criança, homem, mulher pela educação e ela é aquilo que a educação faz dela (KANT).

Para Assmann e Nunes, a arte das distribuições como uma categoria foucaultiana sobre as práticas disciplinares pressupõe que “[...] a disciplina é um tipo de organização do espaço”. Ela é uma distribuição dos sujeitos nos espaços escolares. No espaço educativo da educação infantil, trata-se de fechar, esquadrihar e, por vezes, cercar estes lugares geometricamente para que não ocorra difusão das crianças. Para Duclós, a geometria cartesiana se pauta na importância da ordem e da medida. Para Descartes, na geometria não há dúvidas, ela é universal e simples. Assim, constituem-se a modernidade e as formas da organização do espaço educativo como verdades únicas, obtendo-se através das disposições dos materiais e objetos pedagógicos uma lógica capitalista, moderna, geométrica, lógico-matemática produzindo assim a infância.

Portanto, analisa-se como a constituição do espaço, juntamente com a organização colabora na não difusão das crianças pelo espaço educativo. Cada espaço tem sua função e seu tempo de ser utilizado. Foucault, dentro da categoria *arte das distribuições*, denomina uma subdivisão intitulada *localização funcional*, que tem como pressuposto compreender os espaços disciplinares como espaços úteis.

A organização do espaço colabora na criação de espaço útil, pois em determinado momento as crianças se dirigem aos cantinhos e deles é possível abstrair o máximo de proveito para que

assim a professora possa realizar seu trabalho com rapidez e eficiência. Além disso, ajuda a professora a vigiar e visualizar todas as crianças ao mesmo tempo. Para exemplificar ainda mais, no espaço de atividades as crianças recortam, pintam, desenham, aprendem várias coisas. No espaço do brincar as crianças montam jogos, representam e imitam papéis sociais, pode-se averiguar que cada espaço tem sua função e ele deve colaborar na utilidade econômica do corpo e torná-lo docilizado em relação ao ambiente.

Para Foucault quadrículamento “[...] é o princípio de localização imediata. [...] cada indivíduo no seu lugar e cada lugar um indivíduo. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há repartir”. O quadrículamento exige, portanto, para a eficácia do poder disciplinar uma repartição, um enquadramento das crianças no espaço. Quanto mais houver criação de espaços e organização do tempo em cada espaço, maior é a eficácia do poder disciplinar.

Algumas considerações

É central dizer aqui que a escola é um espaço que não é neutro. Do mesmo modo ocorre com as instituições de educação infantil. A não neutralidade é comprovada quando se verifica que, por meio da organização e ocupação deste, planeja-se e propostas de trabalho são desenvolvidas. A criança que integra algum espaço educativo passa a ser “educada” e a relacionar-se com os objetos e materiais ali presentes e também terá seu comportamento modificado, ou seja, disciplinado.

Quando se aborda a questão do *disciplinamento*, a primeira impressão é a do sentido pejorativo a que esta palavra nos remete, porém esta categoria contribuiu significativamente na elaboração das análises, pois não possui conotação negativa. Foucault ajuda a compreender esta questão quando postula que a disciplina é um tipo de organização. Acrescenta que a disciplina é um conjunto de técnicas de distribuição dos corpos infantis nos espaços escolares e que tem como objetivos espaços individualizados, classificatórios e combinatórios, a fim de que as práticas disciplinares se incorporem nos sujeitos.

A educação infantil é um tempo diferente do tempo do ensino fundamental, portanto, precisam-se projetar espaços físicos que atendam ao ritmo de “ser criança” e deve-se considerar a necessidade de que elas participem da organização do espaço e tempo, estabelecendo com os profissionais que atuam com ela, momentos de interação decisórios na produção destes espaços e tempos. A criança precisa encontrar no espaço educativo algo que não seja uma pré-escolarização, mas sim um ambiente que prime pela cultura infantil, seus valores e ansiedades. A infância é produzida por meio de subjetivações e não se evidencia o estabelecimento da existência de uma única e correta ideia sobre a criança, mas sim ela na sua relação com os familiares, professores(as) e amigos(as). A infância é algo de nossos saberes, de nossas tecnologias (LARROSA).

O espaço escolar é estabelecido dentro da lógica moderna de espaço fixo, sendo constituído e organizado por meio de discursos pedagógicos permeados de subjetividades. Evidenciam-se à luz das leituras que nos Centros de Educação Infantil as *salas de aula* têm fortes marcas “escolarizantes” (carteiras e cadeiras, quadro de giz e atividades pedagógicas). Os espaços podem, muitas vezes, serem organizados em espaços funcionais, ou seja, espaços construídos pela professora, destinados a funções específicas, como o cantinho do brincar, das atividades pedagógicas e da leitura, propiciando, assim, o disciplinamento da criança.

O tempo na educação infantil

Outro aspecto a ser considerado no contexto da educação infantil é a questão do tempo. Segundo Horn, Zabalza e Barbosa na educação infantil sempre se deve considerar a rotina, uma vez

que ela que irá nortear o trabalho do educador. Por rotina devemos compreender a distribuição das atividades no tempo em que a criança fica na instituição, tanto no aspecto do cuidado quanto nas brincadeiras e atividades didáticas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil “A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas” (RCNEI).

A partir da organização do tempo e das atividades, as crianças e educadores ficam mais seguros, diminuem-se os níveis de ansiedade frente às novas situações e também se torna possível otimizar o tempo escolar, possibilitando uma melhor estruturação do trabalho a ser realizado pelo educador. Convém ressaltar aqui que o educador deve ser flexível para alterar a rotina sempre que se fizer necessário.

A organização da rotina nas instituições infantis é importante para a construção da noção de tempo nas crianças, possibilitando a percepção do tempo das atividades e a antecipação, pelas crianças, dos momentos que virão. Essa percepção, é importante também para auxiliar os educadores a situarem-se na sequência das ações que realizarão ao longo do dia.

O tempo deve ser organizado pelo educador de acordo com as necessidades dos educandos, adaptando a rotina conforme às demandas das crianças.

A padronização e a regulação da rotina podem desrespeitar os diferentes ritmos dos pequenos, limitando em um único ritmo o tempo institucional. A rotina estruturada deve regular os educadores, mas não deve ser regra absoluta, deve considerar os ritmos variados das crianças, que aos poucos devem incorporá-la.

Podemos entender que há dois tempos na escola: um tempo da criança e um tempo da instituição. Deste modo, Oliveira afirma que “há dois lados na consideração do tempo na Educação Infantil. Um deles focaliza a rotina diária da instituição, que orienta em especial o trabalho dos profissionais que nela trabalham. O outro foco está na jornada das crianças, a sequência das atividades e experiências que elas vivenciam a cada dia”.

Segundo Janaína S. S. Ramos a esse respeito, Batista ressalta que “na creche há indícios de que as atividades são propostas para o grupo de crianças independente da diversidade de ritmos culturais das mesmas. Todas as crianças são levadas a desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço uma mesma atividade proposta pela professora. Trabalha-se com uma suposta homogeneidade e uniformidade dos comportamentos das crianças. Parece que há uma busca constante pela uniformização das ações das crianças em torno de um suposto padrão de comportamento. Se espera que a criança comporte-se como aluno: aluno obediente, aluno ordeiro, aluno disciplinado, entre outras”.

Nesse caso, não só ocorre a padronização de atividades como o tempo destinado a elas. Barbosa acrescenta, ainda, que em algumas escolas existe uma sequência fixa de atividades que ocorrem ao longo do expediente escolar, que geralmente são nomeadas como a “hora de”. Estas atividades são cronometradas e subdivididas em atividades pedagógicas e atividades de socialização. Além disso, o tempo parece preso a amarras de pressupostos e ideias pré-concebidas que promovem uma prática sem autocrítica, empobrecendo a compreensão da dinâmica das relações sociais. Ainda segundo Batista “A lógica da rotina da creche também parece ser fragmentada, pois separa o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo de brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outras. O tempo na creche parece ser recortado minuciosamente: há um tempo pré-determinado para “todos” comer na mesma hora, banhar na mesma hora, dormir na mesma hora, brincar e aprender. Parece ser possível dizer que esta organização, antes

de estar centrada nas necessidades das crianças, obedece a uma lógica temporal regida basicamente pela sequenciação hierárquica e burocrática da rotina”.

Assim, o educador deve perceber, ainda, em quais momentos as atividades permanentes são viáveis e necessárias, sempre considerando o contexto sociocultural da proposta pedagógica da instituição, pois as atividades permanentes promovem o desenvolvimento da autonomia e construção da identidade das crianças, e cada atividade propõe diversas situações seja de cuidado, higiene ou prazer.

Considerando alguns momentos importantes na rotina na Educação Infantil, a roda de conversa, por exemplo, é uma atividade permanente que possibilita a exteriorização dos sentimentos e emoções dos alunos, como também de suas preferências e desejos, essa ação também pode ser utilizada para a contação de histórias em que os alunos, a partir de sua imaginação, podem reinventar personagens e reviver situações que o faz-de-conta promove. A esse respeito Amorim acrescenta: “É na rodinha da conversa que, entre outros assuntos, planejamos os nossos momentos; inicialmente é realizado por nós e apresentado ao grupo, mas gradativamente vai sendo feito junto com as crianças”.

A atividade de higiene, outra atividade da rotina, é uma oportunidade de promover a autonomia dos infantes, levando em consideração que deve ser proporcionada a eles a possibilidade de fazerem sozinhos, ou com pouca intervenção do adulto. O momento do banho, atividade relaxante, refrescante e que promove a limpeza da pele, deve ser cuidadosamente preparado pelos educadores para que seja realizado com segurança, provendo condições materiais e respeitando regras sanitárias. Além disso, deve-se possibilitar, na organização dessa ação, que ela se torne uma atividade lúdica e de aprendizagem para as crianças. Segundo Mello e Vitória: “O banho pode ser facilitado e enriquecido, oferecendo brinquedos, potes de diversos tamanhos, buchas variadas. Podem ser organizadas algumas brincadeiras com bolhinhas de sabão, livros de plástico, retalhos de tecido etc.”. É necessário também que durante o momento do banho, o faz-de-conta esteja presente através das interações da imaginação da criança com o ambiente e objetos disponíveis, pois, de acordo com Guimarães “O banheiro se transforma em floresta, castelo encantado, piscina, quadra de esportes para competições na hora de se trocar, salão de cabeleireiro, lojas de roupas... mas é claro que nem sempre são usados esses recursos de faz de conta. Muitas vezes o banho fica mais gostoso só com músicas, com todo mundo falando baixinho para ouvir uma história enquanto se trocam, lendo gibis, ou nos chuveiros externos durante o verão, apelidados aqui de cachoeiras”.

Durante a organização das atividades cabe ao educador avaliar as características do seu grupo de alunos e transformar o banho em uma atividade prazerosa. Segundo Mello e Vitória, para o momento do banho deve se pensar em espaços que facilitem o processo de independência das crianças. Já no momento da alimentação, que também deve ser prazeroso e agradável, o educador pode organizar outra oportunidade de socialização das crianças através das conversas informais, também promovendo a autonomia na hora da escolha dos alimentos e da quantidade a ser ingerida, pois em certos momentos algumas crianças se recusam a alimentar-se, seja para gerar tensão ou chamar a atenção dos adultos, ou por estar distraída, ou ainda ter problemas de saúde. Por isso, Piotto et al. apontam que, ao auxiliar a criança na alimentação, desde que se possibilite a autonomia, é possível uma relação satisfatória entre aluno e professor. No que se diz respeito a jogos e brincadeiras, é necessário que o educador tenha ciência da necessidade dessa atividade no cotidiano infantil, como é proposto no RCNEI “Para que o faz-de-conta torne-se de fato, uma prática cotidiana entre as crianças é preciso que se organize na sala um espaço para essa atividade, separado

por uma cortina, biombo ou recurso qualquer, no qual as crianças poderão se esconder, fantasiar-se, brincar, sozinhas ou em grupos, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem etc”. (BRASIL)

Sendo assim, o educador deve procurar trazer à sala de aula a possibilidade do jogo e da brincadeira em um espaço reservado de preferência claro e com materiais dispostos para as crianças, ter um tempo disponível para essa atividade, tendo consciência de suas três funções no momento do faz-de-conta. Santos mostra que o educador exerce várias funções: A primeira delas é a função de “observador”, na qual o professor procura intervir o mínimo possível, de maneira a garantir a segurança e o direito à livre manifestação de todos. A segunda função é a de “catalisador”, procurando, através da observação, descobrir necessidades, e os desejos implícitos na brincadeira para poder enriquecer o desenrolar de tal atividade. E, finalmente, de “participante ativo” nas brincadeiras, atuando como um mediador das relações que se estabelecem e das situações surgidas, em proveito do desenvolvimento saudável e prazeroso da criança. Além disso, ele deve propor às crianças uma conversa sobre suas brincadeiras, pois, de acordo com Dornelles, essa atividade “Proporciona a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros o veem, auxilia na criação de interesses comuns, uma razão para que se possa interagir com o outro”. Estabelecendo, ainda, situações de aprendizagens e enriquecimento cultural a partir da intervenção do educador. O educador tem à sua disposição, um universo de possibilidades de jogos e brincadeiras que, segundo Barbosa e Horn, podem ser individuais, em grupo, nos mais diferentes espaços, com os mais diversos materiais, podendo, ainda, dispor de jogos sensoriais, naturais ou musicais. Nos ateliês ou oficinas de artes visuais ou musicais, é preciso que o educador possa não apenas estabelecer relações de cuidado com as crianças pequenas como também de aprendizagem. Gomes indica o trabalho artístico como importante para que as crianças possam explorar o mundo à sua volta. No entanto, por muito tempo a arte foi entendida superficialmente e de modo arbitrário. Melo afirma que “As Artes Visuais foram apresentadas por muito tempo aos alunos de Educação Infantil como meros passatempos, voltada para a recreação, sem conter articulação com o conteúdo acumulado do campo da Arte, a cultura e a estética. O Ensino de Arte era visto como uma forma de auto expressão da criança, onde o educador não se fazia influente”.

Por essa razão, o trabalho com Artes na Educação Infantil deve transcender o caráter de mero passatempo para o de linguagem. A fim de que a criança tenha contato com a linguagem artística, é necessário o planejamento deste início de relação. Além disso, segundo Vasconcelos e Rosseti-Ferreira, a iniciação dos temas artísticos a serem trabalhados podem ser sugeridos a partir de passeios variados, visitas a exposições, museus e artistas ou, melhor ainda, artista e artesãos vindo visitar a instituição para compartilhar com as crianças a sua arte. É imprescindível nessa organização de ateliês e oficinas, a oferta de materiais e superfícies para maior liberdade criativa da criança e, sua experimentação resultará num melhor aprimoramento sensorial ao lidar com diversos tipos de materiais. As atividades diversificadas podem estar envolvidas em um projeto em que se possa trabalhar os mais diversos assuntos, o importante é que as atividades tenham um objetivo e não sejam descontextualizadas. Pelo contrário, devem integrar-se de forma a levar ao aluno a uma totalidade. Vários projetos relacionados ao faz-de-conta podem ser desenvolvidos, tais como a construção de um cenário para uma viagem intergaláctica; a confecção de fantasias para brincar de bumba-meu-boi; construir castelos de reis e rainhas; cenas de histórias e contos de fadas etc. Pode-se planejar um projeto de realização de um circo, por exemplo, com todas as crianças da Instituição, envolvendo cada grupo em função da idade e das capacidades (BRASIL).