



CÓD: OP-011MA-22
7908403521890

MANAÍRA

**PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAÍRA
DO ESTADO DA PARAÍBA**

**Professor Fundamental I
(Zona Urbana e Zona Rural)**

EDITAL DO CONCURSO 2022

Didática

1. A didática e a formação profissional do professor. Objetivos de ensino, conteúdos, métodos e técnicos	05
2. O processo de ensino na escola	18
3. Recursos de ensino e avaliação	20
4. Tipos de planos de ensino	28
5. PCNS	32
6. Projetos no cotidiano da escola	32
7. Alfabetização. Letramento. Habilidades. Competências	35
8. Educação inclusiva	39

Língua Portuguesa

1. Interpretação De Texto	51
2. Alfabetização E Língua Portuguesa: Concepções De Aprendizagem Da Leitura E Da Escrita; Alfabetização Na Perspectiva Do Letramento.	67
3. Aspectos Linguísticos E Psicolinguísticos Da Alfabetização; Aspectos Sociolinguísticos Da Alfabetização: Usos E Funções Da Escrita E Da Leitura; Oralidade E Escrita. Aspectos Metodológicos Envolvidos Na Alfabetização. Leitura E Literatura Infantil: Relação Leitor/Texto E A Construção De Sentido Na Leitura	70
4. Norma Padrão E Linguagem Do Aluno	84

Matemática

1. Educação Matemática - Perspectivas Atuais	93
2. Construtivismo E Educação Matemática	93
3. Etnomatemática	104
4. O Conhecimento Matemático E Suas Características. Os Objetivos Do Ensino De Matemática Na Escola. Aspectos Metodológicos Do Ensino Da Matemática	104
5. Construção Dos Conceitos Matemáticos	121
6. O Conteúdo De Matemática No Ensino Fundamental: Seleção E Organização Para Propostas Alternativas De Educação.	127

Conhecimentos Gerais

1. Geografia, História E Economia Do Estado Da Paraíba; Processo De Formação Das Cidades Paraibanas	169
2. Aspectos Geográficos, Históricos, Econômicos E Culturais Do Município De Manaíra-Pb	187

DIDÁTICA

A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR. OBJETIVOS DE ENSINO, CONTEÚDOS, MÉTODOS E TÉCNICOS

A didática e o docente

Tendência da didática nos processos de formação de professores no momento atual

Numa primeira aproximação com os dados da pesquisa, podemos dizer que enquanto no período de 1985 a 1988 a didática trouxe como ênfase a dimensão política do ato pedagógico; no período de 1989 a 1993 a área trouxe para o centro das discussões a questão da organização do trabalho na escola e no período de 1994 a 2000 focalizou a questão da produção e sistematização coletiva de conhecimento (MARTINS, 1998).

Nesse início de século, esboça-se um quarto momento caracterizado pela ênfase na aprendizagem: “aprender a aprender”, que tem sua centralidade no aluno como sujeito, não mais como um ser historicamente situado, portador de um conhecimento que adquire na prática laboral, mas um sujeito intelectualmente ativo, criativo, produtivo, capaz de dominar os processos de aprender (MARTINS, 2004).

A questão central é que o aluno aprenda a aprender habilidades específicas, definidas como competências, que são previamente definidas nos programas de aprendizagem em sintonia com as demandas do mercado de trabalho.

Assim, verifica-se que a expressão “aprender a aprender” do final do século XIX e início do século XX retorna em outras bases. Não mais centrada no sujeito psicológico, mas no sujeito produtivo, na perspectiva neoliberal. Articula-se ao aprender fazer da segunda metade do século XX. (MARTINS, 2008).

Sobre essa tendência, Saviani (2007), referindo-se ao final do século XX, registra que os movimentos em prol da educação popular perderam o vigor.

Durante a década de 1990, o autor destaca os movimentos da Escola Cidadã, vinculados ao Instituto Paulo Freire; a Escola Plural em Belo Horizonte, inspirados no Relatório Jacques Delors, publicado com título “Educação: um tesouro a descobrir”, que desenvolve propostas na perspectiva do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.

Além disso, Saviani (2007) escreve que o lema “aprender a aprender” está ligado às ideias escolanovistas, mas na perspectiva da constante atualização para ampliar as possibilidades de empregabilidade. Com efeito, trata-se da flexibilidade do trabalhador para ocupar vários tipos de trabalho, o que exige educação ao longo da vida para responder aos desafios das mudanças constantes da reorganização dos processos produtivos, com inserção de novas tecnologias e de novos processos de gestão das empresas.

Refletindo sobre esse momento histórico, Santos (2005) aponta um novo modo de exigência da organização do trabalho, em que além da força produtiva, do tempo para a produção, há especulação das capacidades cognitivas dos trabalhadores para a melhoria do processo de produção.

Tais exigências solicitam capacidades de adaptabilidade, flexibilidade, iniciativa e inovação para a melhoria dos resultados da cadeia de produção.

Estas capacidades atrelam-se a um tipo de cognição e aprendizagem para o imprevisível, para a solução de problemas, planejar, tomar decisões, uso estratégico dos recursos, regulação do processo, relacionados ao aprender a aprender.

Nesse sentido, entendemos que a perda de espaço da Didática, numa dimensão mais ampla, e a valorização das didáticas específicas e metodologias específicas das áreas de conhecimento nas atuais propostas de formação de professores expressam o novo momento do capitalismo no qual “as novas formas de exploração e controle da força de trabalho exigem um novo tipo de trabalhador, uma vez que a produtividade repousa cada vez mais na utilização do trabalho complexo” (SANTOS, 2005, p.42).

Ainda que os indicadores sejam desfavoráveis para a área, ampliar a compreensão desse momento da didática é o nosso desafio. Auscultar e sistematizar os processos de formação de professores e o lugar da didática no conjunto dessas ações.¹

Quanto a organização do ensino veremos abaixo os entraves que a educação infantil tem enfrentado em busca de maiores investimentos e valorização deste nível de ensino, por se tratar da primeira etapa que o indivíduo tem com as instituições de ensino, a educação infantil deveria ser inclusa no ensino obrigatório previsto na Constituição Federal de 1988. Será abordada também a significativa melhoria ao atendimento do ensino fundamental segunda etapa da educação básica e de acordo com a Lei 9394/96, em seu artigo nº 32 obrigatório, e gratuito com duração de nove anos e matrícula a partir dos seis anos de idade, levando em consideração o antigo Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF), e veremos também sobre a educação de jovens e adultos (EJA), um programa do governo federal destinado a erradicar o analfabetismo no Brasil, pois são inúmeros os esforços nesse sentido, atualmente o governo tem investido no programa Brasil Alfabetizado (educação de jovens e adultos), programa este que pode ser desenvolvido em parcerias com instituições não governamentais, além, das secretarias estaduais e municipais de educação.

Prioridades estabelecidas para a formação dos professores nos cursos de licenciaturas

Para compreender a tendência atual da formação de professores e o lugar da didática nessa formação, trabalhando com a concepção da teoria como expressão de uma determinada prática e não de qualquer prática, desenvolvemos uma pesquisa tomando como campo de investigação os cursos de licenciatura de cinco universidades de grande porte do estado do Paraná.

Por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas, numa abordagem qualitativa de pesquisa buscamos analisar as tensões e prioridades dessas universidades nos processos de formação de professores.

¹ Texto adaptado de Pura Lúcia Oliver Martin; Joana Paulin Romanowski

Assim, nosso estudo apoia-se no entendimento de que a prática não é dirigida pela teoria, mas a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos. São as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens.

“A teoria pensa e compreende a prática sobre as coisas, não a coisa. Daí, a sua única função é indicar caminhos possíveis, nunca governar a prática.” (BRUNO 1989, p.18). A base do conhecimento é a ação prática que os homens realizam através de relações sociais, mediante instituições. O pressuposto básico é que “o homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo” (BERNARDO, 1977, v. 1, p.86).

Dessa forma, “(...) o conhecimento é sempre o conhecimento de uma prática, nunca da realidade natural ou social” (SANTOS 1992, p.29).

Desse ponto de vista, buscamos analisar os cursos de formação de professores procurando entender a tendência da sua organização. Procedemos a um mapeamento das propostas curriculares dos cursos para, em seguida, buscar junto aos agentes envolvidos no planejamento e desenvolvimento dessas propostas as formas e práticas dessa formação.

Uma primeira aproximação com os dados revelam que as instituições de educação superior estão em processo de alteração de suas propostas de cursos de licenciaturas, tendo em vista as determinações legais do Parecer 09/2001 e Resoluções 01/2002 e 02/2002, aprovados pelos Conselho Nacional de Educação. Há um movimento que busca atender à nova proposta para os cursos de formação de professores não atrelada ao bacharelado com iniciativas dos seus agentes, que vão desde a criação de uma coordenação geral para os cursos de Licenciaturas, fóruns de Licenciaturas até simples ajustes e redistribuição de carga horária das disciplinas.

Uma das universidades particulares, aqui identificada pela letra A, por exemplo, criou uma coordenação geral dos cursos de Licenciaturas, que tem um papel articulador nas discussões e proposições para esses cursos. A coordenadora das Licenciaturas da universidade A informa que das 800 horas regulamentadas para estágios, 400 são distribuídas durante o curso, enquanto as outras 400 horas são destinadas ao estágio supervisionado.

Nas palavras da coordenadora: Em média, 10% de cada uma das disciplinas devem articular suas disciplinas com prática. Quando ele aprende morfologia, por exemplo, de que forma essa aprendizagem é aplicada na prática.(...) Também temos grupos de estudo interdisciplinar onde nossos alunos são levados à reflexão.

Observamos uma iniciativa de trabalhar a relação teoria e prática ao longo do curso e no interior de cada disciplina que compõe o currículo. Além disso, o grupo está buscando uma integração das disciplinas de fundamentos comum a todas as licenciaturas, já que tais disciplinas eram trabalhadas de forma isolada e em tempos diferentes de acordo com o colegiado de cada curso.

Com relação à proposta de práticas de ensino e de estágio, percebemos que a instituição busca manter essa integração, articulando teoria e prática entre as disciplinas de fundamentos e a ação do aluno na escola.

Há uma preocupação de estabelecer a estreita relação entre as disciplinas teóricas com as didáticas específicas e metodologias específicas por área de conhecimento.

Contudo numa perspectiva de aplicação prática: “de que forma a aprendizagem de determinado conteúdo é aplicado na prática...”.

Já o contato direto com a escola – o estágio – mantém o formato usual dessas práticas, qual seja: a observação, a participação em sala de aula junto ao professor regente e finalmente a regência. Esses estágios ocorrem em escolas conveniadas e preferencialmente públicas.

Com efeito, a criação de uma coordenação geral das licenciaturas, forma encontrada pela instituição A para reorganizar as licenciaturas tendo em vista as novas exigências do CNE, tem favorecido alguns avanços na busca da articulação teoria e prática. Os agentes envolvidos tentam minimizar a dicotomia teoria-prática existentes nessa formação. Contudo, observa-se que não se altera a lógica da aplicação prática e a valorização do como aplicar esse conhecimento na prática.

Já na Universidade B criou-se o espaço do Fórum de Licenciaturas para discutir as novas exigências do CNE, buscando a observância das horas exigidas. Nesse espaço os professores discutem seus projetos de curso, as disciplinas que integram o currículo de cada licenciatura e a integração entre elas. Observa-se uma preocupação de adequar as horas exigidas na nova legislação e também de viabilizar a inserção do aluno nas escolas onde irão atuar desde o primeiro semestre do curso. Essa busca de inserção dos alunos desde o início do curso tem sido a marca dessa instituição. Na fala de um coordenador de curso:

O aluno tem a formação pedagógica desde o primeiro período. Ele sempre vai ter algo relacionado com a formação pedagógica e a escola. Todo um eixo que é ministrado pelo pessoal da educação e depois tem outra vertente que é ministrada pelos próprios professores da área específica com experiência na área da escola e da licenciatura.

Observa-se que essa solução encontrada pelo grupo de professores e coordenadores de curso discutidas no Fórum de Licenciaturas mantido pela instituição constitui um avanço na busca de articulação teoria-prática.

Contudo, a ênfase da formação pedagógica continua no final do curso, o estágio a partir do 5º Período. A base epistemológica da organização desses cursos mantém a concepção da teoria como guia da ação prática.

Já nas instituições públicas, as alterações ficam a cargo dos departamentos e é mais evidente a manutenção da cisão: pedagógico e conteúdos específicos, teoria e prática. Uma das universidades públicas, aqui identificada pela letra c, embora tenha criado uma coordenação geral para os cursos de licenciaturas, manifesta dificuldade de viabilizar a integração almejada. Assim ela se expressa:

Convocamos o CEP, convidamos pessoas das licenciaturas, convidamos coordenadores, convocamos também o pessoal da educação, o pessoal de métodos, chamamos todas as pessoas e algumas pessoas ficaram.

Porém, outras saíram do processo dizendo: “essa lei não vai pegar”, é o que ocorre sempre por aí.

Não obstante essas dificuldades, observamos que a instituição faz um movimento para articular teoria e prática, inserindo, nas disciplinas de conteúdo específico da área, uma articulação com a prática de ensino daquela área. A coordenadora explica:

Quanto àquele item, a prática como componente curricular, existem mil e uma interpretações de como fazer aqui (...) toda disciplina nós sabemos que tem uma dimensão prática, tudo isso é perfeito, tudo bem, tudo certo. Você vai me convencer que vai criar dentro da disciplina (...) uma ponte com a educação básica.

No entanto, não se pode ter garantia de que o professor individualmente vá fazer isso, embora seja o desejável. Então, a comissão achou por bem criar uma disciplina de 1ª a 4ª séries denominada disciplina articuladora, que contempla 400 horas. Esta deverá estar articulada à escola de educação básica e ficou a cargo da cada colegiado de curso a definição da ementa e sua forma de realização. Cada curso buscou a articulação com a prática das escolas, respeitando as peculiaridades de cada área do conhecimento.

A coordenadora explica:

Os colegiados foram achando suas peculiaridades. Você tem matéria de instrumentação no ensino de matemática, matérias como laboratório de física e ciências e tem ensino de biologia. O mais bonito foi que eles foram chegando, sem imposição, a certos denominadores comuns. Eles estudam toda a legislação pertinente à educação, os PCNs e fazem uma ligação com a escola básica. Essa disciplina envolve todos os professores da série. (...) era sempre o que se quis: que as licenciaturas pensassem sempre em educação básica e em ensino. Não se bacharelassem.

Com relação aos estágios, estes acontecem da metade do curso para o final e, segundo a coordenadora, alguns cursos estão indo muito bem, enquanto outros têm encontrado muitas dificuldades. Nas palavras dela:

Isso é um calcanhar de Aquiles. (...) o estágio é da segunda metade do curso para frente. Então em alguns cursos está indo muito bem e em alguns cursos está indo muito mal. (...) Pelo pouco que eu sei a universidade já tem uma caminhada de conquistas com a escola. (...) Primeiro a universidade conquistou as escolas e depois foi para dentro das escolas.

Observa-se uma preocupação e um movimento no sentido de aproximar os professores em formação com as escolas de educação básica, e cada curso a seu modo vai buscando essa aproximação. No entanto a prática ali desenvolvida não avança no sentido de promover uma reflexão a partir das iniciativas dos professores na busca de equacionar os problemas que enfrentam nesse espaço escolar. Além disso, a manutenção dos estágios no final do curso indica a manutenção da lógica das escolas como espaço de aplicação dos conteúdos das disciplinas teóricas.

Dentre as universidades públicas pesquisadas, a Universidade D é a que deixa clara a manutenção do esquema três mais um. A maioria dos coordenadores de cursos afirmou que para atender a resolução foram criadas disciplinas práticas e ampliada a carga horária de estágio nos dois últimos anos. A coordenadora do curso de Letras aponta que a carga horária das disciplinas teóricas foi reduzida em função do aumento das horas de estágio.

A maioria registra que o currículo foi alterado e as mudanças estão em processo de implantação a partir de 2009.

Na fala de um coordenador fica clara a preocupação com os fundamentos teóricos nos anos iniciais para posterior formação pedagógica, implicando opção do aluno após dois anos e meio de curso. Assim ele se expressa:

Aqui na Universidade nós oferecemos duas habilitações: bacharelado e licenciatura... como uma recomendação da própria estrutura curricular tivemos de pensar nos núcleos de formação de base e depois nos núcleos de formação específica. Os dois primeiros anos são comuns para qualquer uma das habilitações e na passagem da segunda para a terceira série o aluno faz a opção pela sua habilitação – bacharelado ou licenciatura.

Não obstante essa lógica dos três mais um, há uma tentativa de distribuir a prática, que antes era concentrada em dois semestres de estágio no final do curso, ao longo do curso. Nas palavras do coordenador:

Com o aumento da carga horária, procuramos contemplar às 800 horas e distribuir melhor a prática ao longo do curso. Tanto é que a oficina 1 e 2 surge com essa finalidade. Ela tem um caráter prático que é de criar a identidade do estudante com a área de atuação. (...) Nós dividimos os estágios em estágio 1 e 2 que é de formação mais conceitual; o estágio 3 que tem a finalidade da regência de classe, tem a finalidade de integrar teoria e prática na licenciatura.

Observa-se que a tentativa de tratar da prática ao longo do curso mantém a lógica do esquema três mais um garantindo a articulação teoria e prática no último estágio do curso.

Também a Universidade pública e, para atender as 800 horas de estágio regulamentadas pelo CNE, evidencia que alguns cursos tendem a aumentar a quantidade de disciplinas que promovem a prática dos alunos, enquanto outros procuram desenvolver no interior das disciplinas de conteúdos específicos algum tipo de relação com a prática de ensino. Há uma ênfase na formação teórica sólida para garantir uma prática consequente.

Nas palavras de uma coordenadora:

Nós temos 240 horas de estágio de docência e 240 horas de estágio na função propriamente dita do pedagogo nas dimensões de organizações de trabalhos pedagógicos de passes escolares e não escolares e temos outras dimensões que é a questão da pesquisa (...) o pedagogo pesquisador. (...) Além desses estágios que dá um total de 480 horas, nós temos algumas disciplinas facilmente ligadas à prática... Não abrimos mão de uma sólida formação teórica. Essa lógica está presente na totalidade dos cursos e os estágios concentram-se no final dos cursos. Observa-se que as ações para adequar os cursos às novas normas ficam a cargo dos colegiados de cursos e não há um espaço, uma coordenação geral onde essas discussões possam ocorrer, tendo em vista uma integração entre os cursos.

Com efeito, as discussões nesses espaços – fóruns, coordenações de Licenciaturas – indicadas pelos entrevistados, as formas como encaminham a ampliação de tempo de estágio na determinação das 800 horas, nos possibilitam perceber a estrutura do pensamento educacional que está na base da organização desses cursos e a forma como concebem e encaminham a articulação teoria e prática na formação do professor.

Nesse sentido, percebemos que ainda é marcante a concepção de que uma formação teórica sólida garante uma prática consequente. Os encaminhamentos, com raras exceções, invariavelmente situam o momento da prática nos anos finais do curso, antecedida pela formação teórica.

A Didática e a formação profissional do professor

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico-prática visando a preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras.

A organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significa considerá-los isoladamente. São aspectos que devem ser articulados. As disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas a prática escolar, de modo que os estudos específicos realizados no âmbito da formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica que tratam das finalidades da educação e dos condicionantes históricos, sociais e políticos da escola. Do mesmo modo, os conteúdos das disciplinas específicas precisam ligar-se às suas exigências metodológicas. As disciplinas de formação teórico-prática não se reduzem ao mero domínio de técnicas e regras, mas implicam também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo que fornecem à teoria os problemas e desafios da prática. A formação profissional do professor

LÍNGUA PORTUGUESA

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Compreensão e interpretação de textos

Chegamos, agora, em um ponto muito importante para todo o seu estudo: a interpretação de textos. Desenvolver essa habilidade é essencial e pode ser um diferencial para a realização de uma boa prova de qualquer área do conhecimento.

Mas você sabe a diferença entre compreensão e interpretação?

A **compreensão** é quando você entende o que o texto diz de forma explícita, aquilo que está na superfície do texto.

Quando Jorge fumava, ele era infeliz.

Por meio dessa frase, podemos entender que houve um tempo que Jorge era infeliz, devido ao cigarro.

A **interpretação** é quando você entende o que está implícito, nas entrelinhas, aquilo que está de modo mais profundo no texto ou que faça com que você realize inferências.

Quando Jorge fumava, ele era infeliz.

Já compreendemos que Jorge era infeliz quando fumava, mas podemos interpretar que Jorge parou de fumar e que agora é feliz.

Percebeu a diferença?

Tipos de Linguagem

Existem três tipos de linguagem que precisamos saber para que facilite a interpretação de textos.

• **Linguagem Verbal** é aquela que utiliza somente palavras. Ela pode ser escrita ou oral.



• **Linguagem não-verbal** é aquela que utiliza somente imagens, fotos, gestos... não há presença de nenhuma palavra.



• **Linguagem Mista (ou híbrida)** é aquele que utiliza tanto as palavras quanto as imagens. Ou seja, é a junção da linguagem verbal com a não-verbal.



PROIBIDO FUMAR

Além de saber desses conceitos, é importante sabermos identificar quando um texto é baseado em outro. O nome que damos a este processo é intertextualidade.

Interpretação de Texto

Interpretar um texto quer dizer dar sentido, inferir, chegar a uma conclusão do que se lê. A interpretação é muito ligada ao subentendido. Sendo assim, ela trabalha com o que se pode deduzir de um texto.

A interpretação implica a mobilização dos conhecimentos prévios que cada pessoa possui antes da leitura de um determinado texto, pressupõe que a aquisição do novo conteúdo lido estabeleça uma relação com a informação já possuída, o que leva ao crescimento do conhecimento do leitor, e espera que haja uma apreciação pessoal e crítica sobre a análise do novo conteúdo lido, afetando de alguma forma o leitor.

Sendo assim, podemos dizer que existem diferentes tipos de leitura: uma leitura prévia, uma leitura seletiva, uma leitura analítica e, por fim, uma leitura interpretativa.

É muito importante que você:

- Assista os mais diferenciados jornais sobre a sua cidade, estado, país e mundo;
- Se possível, procure por jornais escritos para saber de notícias (e também da estrutura das palavras para dar opiniões);
- Leia livros sobre diversos temas para sugar informações ortográficas, gramaticais e interpretativas;
- Procure estar sempre informado sobre os assuntos mais polêmicos;
- Procure debater ou conversar com diversas pessoas sobre qualquer tema para presenciar opiniões diversas das suas.

Dicas para interpretar um texto:

– Leia lentamente o texto todo.

No primeiro contato com o texto, o mais importante é tentar compreender o sentido global do texto e identificar o seu objetivo.

– Releia o texto quantas vezes forem necessárias.

Assim, será mais fácil identificar as ideias principais de cada parágrafo e compreender o desenvolvimento do texto.

– Sublinhe as ideias mais importantes.

Sublinhar apenas quando já se tiver uma boa noção da ideia principal e das ideias secundárias do texto.

– Separe fatos de opiniões.

O leitor precisa separar o que é um fato (verdadeiro, objetivo e comprovável) do que é uma opinião (pessoal, tendenciosa e mutável).

– Retorne ao texto sempre que necessário.

Além disso, é importante entender com cuidado e atenção os enunciados das questões.

– Reescreva o conteúdo lido.

Para uma melhor compreensão, podem ser feitos resumos, tópicos ou esquemas.

Além dessas dicas importantes, você também pode grifar palavras novas, e procurar seu significado para aumentar seu vocabulário, fazer atividades como caça-palavras, ou cruzadinhas são uma distração, mas também um aprendizado.

Não se esqueça, além da prática da leitura aprimorar a compreensão do texto e ajudar a aprovação, ela também estimula nossa imaginação, distrai, relaxa, informa, educa, atualiza, melhora nosso foco, cria perspectivas, nos torna reflexivos, pensantes, além de melhorar nossa habilidade de fala, de escrita e de memória.

Um texto para ser compreendido deve apresentar ideias seletas e organizadas, através dos parágrafos que é composto pela ideia central, argumentação e/ou desenvolvimento e a conclusão do texto.

O primeiro objetivo de uma interpretação de um texto é a identificação de sua ideia principal. A partir daí, localizam-se as ideias secundárias, ou fundamentações, as argumentações, ou explicações, que levam ao esclarecimento das questões apresentadas na prova.

Compreendido tudo isso, interpretar significa extrair um significado. Ou seja, a ideia está lá, às vezes escondida, e por isso o candidato só precisa entendê-la – e não a complementar com algum valor individual. Portanto, apegue-se tão somente ao texto, e nunca extrapole a visão de dele.

IDENTIFICANDO O TEMA DE UM TEXTO

O tema é a ideia principal do texto. É com base nessa ideia principal que o texto será desenvolvido. Para que você consiga identificar o tema de um texto, é necessário relacionar as diferen-

tes informações de forma a construir o seu sentido global, ou seja, você precisa relacionar as múltiplas partes que compõem um todo significativo, que é o texto.

Em muitas situações, por exemplo, você foi estimulado a ler um texto por sentir-se atraído pela temática resumida no título. Pois o título cumpre uma função importante: antecipar informações sobre o assunto que será tratado no texto.

Em outras situações, você pode ter abandonado a leitura porque achou o título pouco atraente ou, ao contrário, sentiu-se atraído pelo título de um livro ou de um filme, por exemplo. É muito comum as pessoas se interessarem por temáticas diferentes, dependendo do sexo, da idade, escolaridade, profissão, preferências pessoais e experiência de mundo, entre outros fatores.

Mas, sobre que tema você gosta de ler? Esportes, namoro, sexualidade, tecnologia, ciências, jogos, novelas, moda, cuidados com o corpo? Perceba, portanto, que as temáticas são praticamente infinitas e saber reconhecer o tema de um texto é condição essencial para se tornar um leitor hábil. Vamos, então, começar nossos estudos?

Propomos, inicialmente, que você acompanhe um exercício bem simples, que, intuitivamente, todo leitor faz ao ler um texto: reconhecer o seu tema. Vamos ler o texto a seguir?

CACHORROS

Os zoólogos acreditam que o cachorro se originou de uma espécie de lobo que vivia na Ásia. Depois os cães se juntaram aos seres humanos e se espalharam por quase todo o mundo. Essa amizade começou há uns 12 mil anos, no tempo em que as pessoas precisavam caçar para se alimentar. Os cachorros perceberam que, se não atacassem os humanos, podiam ficar perto deles e comer a comida que sobrava. Já os homens descobriram que os cachorros podiam ajudar a caçar, a cuidar de rebanhos e a tomar conta da casa, além de serem ótimos companheiros. Um colaborava com o outro e a parceria deu certo.

Ao ler apenas o título “Cachorros”, você deduziu sobre o possível assunto abordado no texto. Embora você imagine que o texto vai falar sobre cães, você ainda não sabia exatamente o que ele falaria sobre cães. Repare que temos várias informações ao longo do texto: a hipótese dos zoólogos sobre a origem dos cães, a associação entre eles e os seres humanos, a disseminação dos cães pelo mundo, as vantagens da convivência entre cães e homens.

As informações que se relacionam com o tema chamamos de subtemas (ou ideias secundárias). Essas informações se integram, ou seja, todas elas caminham no sentido de estabelecer uma unidade de sentido. Portanto, pense: sobre o que exatamente esse texto fala? Qual seu assunto, qual seu tema? Certamente você chegou à conclusão de que o texto fala sobre a relação entre homens e cães. Se foi isso que você pensou, parabéns! Isso significa que você foi capaz de identificar o tema do texto!

Fonte: <https://portuguesrapido.com/tema-ideia-central-e-ideias-secundarias/>

IDENTIFICAÇÃO DE EFEITOS DE IRONIA OU HUMOR EM TEXTOS VARIADOS

Ironia

Ironia é o recurso pelo qual o emissor diz o contrário do que está pensando ou sentindo (ou por pudor em relação a si próprio ou com intenção depreciativa e sarcástica em relação a outrem).

A ironia consiste na utilização de determinada palavra ou expressão que, em um outro contexto diferente do usual, ganha um novo sentido, gerando um efeito de humor.

Exemplo:



Na construção de um texto, ela pode aparecer em três modos: ironia verbal, ironia de situação e ironia dramática (ou satírica).

Ironia verbal

Ocorre quando se diz algo pretendendo expressar outro significado, normalmente oposto ao sentido literal. A expressão e a intenção são diferentes.

Exemplo: Você foi tão bem na prova! Tirou um zero incrível!

Ironia de situação

A intenção e resultado da ação não estão alinhados, ou seja, o resultado é contrário ao que se espera ou que se planeja.

Exemplo: Quando num texto literário uma personagem planeja uma ação, mas os resultados não saem como o esperado. No livro "Memórias Póstumas de Brás Cubas", de Machado de Assis, a personagem título tem obsessão por ficar conhecida. Ao longo da vida, tenta de muitas maneiras alcançar a notoriedade sem sucesso. Após a morte, a personagem se torna conhecida. A ironia é que planejou ficar famoso antes de morrer e se tornou famoso após a morte.

Ironia dramática (ou satírica)

A ironia dramática é um efeito de sentido que ocorre nos textos literários quando o leitor, a audiência, tem mais informações do que tem um personagem sobre os eventos da narrativa e sobre intenções de outros personagens. É um recurso usado para aprofundar os significados ocultos em diálogos e ações e que, quando captado pelo leitor, gera um clima de suspense, tragédia ou mesmo comédia, visto que um personagem é posto em situações que geram conflitos e mal-entendidos porque ele mesmo não tem ciência do todo da narrativa.

Exemplo: Em livros com narrador onisciente, que sabe tudo o que se passa na história com todas as personagens, é mais fácil aparecer esse tipo de ironia. A peça como Romeu e Julieta, por exemplo, se inicia com a fala que relata que os protagonistas da história irão morrer em decorrência do seu amor. As personagens agem ao longo da peça esperando conseguir atingir seus objetivos, mas a plateia já sabe que eles não serão bem-sucedidos.

Humor

Nesse caso, é muito comum a utilização de situações que pareçam cômicas ou surpreendentes para provocar o efeito de humor.

Situações cômicas ou potencialmente humorísticas compartilham da característica do efeito surpresa. O humor reside em ocorrer algo fora do esperado numa situação.

Há diversas situações em que o humor pode aparecer. Há as tirinhas e charges, que aliam texto e imagem para criar efeito cômico; há anedotas ou pequenos contos; e há as crônicas, frequentemente acessadas como forma de gerar o riso.

Os textos com finalidade humorística podem ser divididos em quatro categorias: anedotas, cartuns, tiras e charges.

Exemplo:



ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DO TEXTO SEGUNDO O GÊNERO EM QUE SE INSCREVE

Compreender um texto trata da análise e decodificação do que de fato está escrito, seja das frases ou das ideias presentes. Interpretar um texto, está ligado às conclusões que se pode chegar ao conectar as ideias do texto com a realidade. Interpretação trabalha com a subjetividade, com o que se entendeu sobre o texto.

Interpretar um texto permite a compreensão de todo e qualquer texto ou discurso e se amplia no entendimento da sua ideia principal. Compreender relações semânticas é uma competência imprescindível no mercado de trabalho e nos estudos.

Quando não se sabe interpretar corretamente um texto pode-se criar vários problemas, afetando não só o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal.

Busca de sentidos

Para a busca de sentidos do texto, pode-se retirar do mesmo os **tópicos frasais** presentes em cada parágrafo. Isso auxiliará na apreensão do conteúdo exposto.

Isso porque é ali que se fazem necessários, estabelecem uma relação hierárquica do pensamento defendido, retomando ideias já citadas ou apresentando novos conceitos.

Por fim, concentre-se nas ideias que realmente foram explicitadas pelo autor. Textos argumentativos não costumam conceder espaço para divagações ou hipóteses, supostamente contidas nas

MATEMÁTICA

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - PERSPECTIVAS ATUAIS

A educação matemática, também chamada didática da matemática, é uma área que se dedica ao estudo da aprendizagem matemática se preocupando com as ferramentas, métodos e abordagens para o ensino da matemática.

A etnomatemática é a aplicação da matemática em diversos grupos culturais. Vários povos, de uma forma muito peculiar, aplicaram conceitos de matemática em sua sociedade, tais como indígenas, orientais, africanos, etc.

Temas de educação matemática

- Aprendizagem da Matemática;
- Ensino da Matemática;
- Organização e desenvolvimento curricular em Matemática;
- Métodos de ensino da matemática;
- História do ensino da matemática;
- Filosofia do Ensino da Matemática;
- Desenvolvimento de Tecnologia para o Ensino da Matemática;
- Metodologia de Investigação em Educação Matemática;
- Etnomatemática;
- Filosofia da Educação Matemática;
- Ética de Ensino da Matemática.

CONSTRUTIVISMO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Aprendizagem significativa

Por teorias de aprendizagem podemos observar três modalidades gerais: cognitiva, afetiva e psicomotora.

A primeira, cognitiva, pode ser entendida como aquela resultante do armazenamento organizado na mente do ser que aprende. A segunda, afetiva, resulta de experiências e sinais internos, tais como, prazer, satisfação, dor e ansiedade. Já a terceira, psicomotora, envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática.

A teoria de David Ausubel foca a aprendizagem cognitiva e, como tal, propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem.

Ausubel baseia-se na premissa de que existe uma estrutura na qual organização e integração de aprendizagem se processam. Para ele, o fator que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe ou o que pode funcionar como ponto de ancoragem para as novas ideias.

“A aprendizagem significativa, conceito central da teoria de Ausubel, envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual define como conceito subsunção”.

As informações no cérebro humano, segundo Ausubel, se organizam e formam uma hierarquia conceitual, na qual os elementos mais específicos de conhecimento são ligados e assimilados a conceitos mais gerais.

Uma hierarquia de conceitos representativos de experiências sensoriais de um indivíduo significa, para ele, uma estrutura cognitiva.

Ausubel considera que a assimilação de conhecimentos ocorre sempre que uma nova informação interage com outra existente na estrutura cognitiva, mas não com ela como um todo; o processo contínuo da aprendizagem significativa acontece apenas com a integração de conceitos relevantes.

Para contrapor essa teoria, Piaget não considera o progresso cognitivo consequência da soma de pequenas aprendizagens pontuais, mas sim um processo de equilíbrio desses conhecimentos. Assim, a aprendizagem seria produzida quando ocorresse um desequilíbrio ou um conflito cognitivo.

No entanto, Piaget não enfatiza o conceito de aprendizagem. Sua teoria é de desenvolvimento cognitivo, não de aprendizagem. Nesta perspectiva, Piaget considera que só há aprendizagem (aumento de conhecimento) quando o esquema de assimilação sofre acomodação.

A aprendizagem significativa desenvolvida por Ausubel propõe-se a explicar o processo de assimilação que ocorre com a criança na construção do conhecimento a partir do seu conhecimento prévio.

Dessa forma, para que ocorra uma aprendizagem significativa é necessário: disposição do sujeito para relacionar o conhecimento; material a ser assimilado com “potencial significativo”; e existência de um conteúdo mínimo na estrutura cognitiva do indivíduo, com subsunções em suficiência para suprir as necessidades relacionadas.

Na teoria de Ausubel, o processo de assimilação é fundamental para a compreensão do processo de aquisição e organização de significados na estrutura cognitiva.

Basta o educador primeiramente sondar o repertório do aluno para provocar na criança uma aprendizagem significativa. As assimilações podem ser simples, como dosar os ingredientes para fazer um bolo e utilizar essa mesma experiência com os conceitos de cálculos, grandezas e medidas da matemática.

Com isso, os modos de ensinar desconectados dos alunos podem ser modificados para a articulação de seus conhecimentos, no uso de linguagens diferenciadas, significativas, com a finalidade de compreender e relacionar os fenômenos estudados.

Fonte

Texto adaptado BRUINI, E. C.

Atividades espontâneas e exploratórias

Neste texto nos referimos às investigações matemáticas por meio de aulas exploratório/investigativas. A proposta é apresentar a investigação matemática e seu uso em sala de aula com vistas à possibilidade de construção de conhecimentos.

O ponto de partida para que a sala de aula possa ser um ambiente de aprendizagem, no qual as crianças se envolvam em “criar, inventar modos diferentes de se fazer matemática”, deveria ser o desafio. A criança se interessa por tarefas desafiadoras. Para que isso ocorra, nós, professores, precisamos criar tarefas ou situações-problema de tal forma que a solução não possa ser obtida rapidamente, por meio de uma conta. Será necessário envolver a criança de modo que ela se sinta desafiada a descobrir o que precisaria fazer quando a proposta é aberta.

Normalmente, aos alunos cabe resolver problemas que lhes são solicitados; raramente lhes é proposta a elaboração de problemas. A investigação/exploração matemática em turmas dos anos iniciais pode ser uma maneira de possibilitar aos alunos a proposição de problemas, partindo-se de uma situação ou questão aberta. A investigação matemática permite ao aluno pensar a partir de uma situação na qual se prevê que ele fará observações e descobertas; cometerá erros e acertos e, fundamentalmente, deverá tomar decisões. Em síntese, esta é a essência da investigação matemática que entendemos para a Educação Básica: questões ou situações abertas que promovam a tomada de decisões sobre o percurso a ser percorrido.

Quando a criança se sente desafiada frente a uma situação-problema para a qual não tem a resposta e nem um caminho inicial, ela precisa traçar um plano. Esse plano pode vir a partir de questões postas por ela própria. Ao fazer isso, ela se coloca em um movimento de resolução de problema. Vale lembrar que em qualquer nível de ensino os problemas precisam fazer sentido para quem os resolve, que trata dos saberes matemáticos e outros campos do saber e que foram estudados na formação de 2014. Apresenta-se como um dos objetivos do currículo das escolas “levar os alunos a desenvolverem a capacidade para enfrentar e resolver problemas de variados tipos e finalidades” (BRASIL, 2014, p. 12).

Neste texto queremos chamar a atenção para mais uma possibilidade de colocar os alunos em um cenário propício para fazer matemática, no qual eles poderão criar estratégias, fazer suposições de respostas, o que em Matemática costumamos chamar de “fazer conjecturas”. Quando nós introduzimos novas expressões, mesmo nos anos iniciais, as crianças começam a ampliar seu vocabulário, gostam de utilizar tais expressões até mesmo em contextos que não são da Matemática. Além de fazerem suposições, precisam testar a resposta obtida para se certificarem de que ela está de acordo com a solicitação feita. Nesse processo, elas estarão verificando se as suas conjecturas são “plausíveis”, isto é, se elas se confirmaram, ou não.

Fazer a verificação do resultado de uma conta ou do resultado obtido para um problema é parte integrante do trabalho com a matemática e precisa ser incentivada constantemente. Experimente propor a divisão de 157 por 15. Não raro os alunos respondem: “o resultado é 1 e o resto 7”. Nesse caso o procedimento do algoritmo prevaleceu. Se nós professores apenas corrigirmos a conta, pode não se ter garantida a compreensão do aluno. Nesse sentido, seria importante construir uma tarefa na qual uma das ideias da divisão pudesse ser acionada. Por exemplo, a ideia de medição está intrínseca ao problema (quantas vezes uma quantidade cabe em outra): “Os 157 alunos da escola participarão do estudo do meio no zoológico. A Prefeitura do Município será a responsável pelo transporte de todos esses estudantes, utilizando as Vans de transporte escolar, que têm capacidade para 15 pessoas. Quantas Vans serão necessárias para que todos os estudantes desta escola participem desse estudo?”. É bem provável que a ocorrência da resposta equivocada, “o resultado é 1 e o resto 7” seja consideravelmente menor.

É necessário esclarecer o nosso entendimento por tarefa no contexto das aulas de investigação/exploração matemática. Conforme apresentado em Lamonato e Passos (2011), a palavra tarefa, tem origem na palavra inglesa task, que significa uma proposta de trabalho feita pelo professor aos alunos, os quais se envolvem em atividade matemática para poder resolvê-la. Assim sendo, tarefa não está sendo utilizada como sinônimo de lição de casa, como comumente ocorre nas escolas brasileiras. A tarefa, portanto, será utilizada neste texto como uma proposta, oral ou escrita, que o professor faz para seus alunos.

No processo de resolução de uma tarefa, é importante observar que tanto os alunos quanto os professores se envolvem na atividade. Em determinados momentos os papéis são diferenciados. Será o professor o responsável pelas mediações e intervenções para que os alunos aceitem o desafio de encontrar a resposta para a proposta colocada. Nós, professores, temos a intencionalidade na proposta da tarefa, diferente da do aluno.

Como explicam Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 84), na sala de aula onde ocorre investigação matemática poderá haver negociação de significados. Nesse contexto, professor e alunos têm experiências e conhecimentos diferentes: o professor detém o conhecimento a ser ensinado, consegue estabelecer relações com outros conceitos e já tem uma expectativa e uma intencionalidade, ao propor uma situação a ser resolvida. O aluno é o aprendiz, aquele para quem, muitas vezes, o conceito matemático não tem significado algum. No entanto, numa atividade autêntica, ambos – professor e aluno – estão interessados na ocorrência de aprendizagens e, no processo de negociação, cada um assume seu papel.

Os questionamentos que o professor pode fazer a seus alunos são decisivos para o desenvolvimento da atividade pretendida. Há que se considerar que em aulas com investigações/explorações matemáticas os tempos disponibilizados são diferentes das aulas consideradas tradicionais. As tarefas de características exploratório/ investigativas demandam uma organização da turma, geralmente em grupo, para que os alunos possam trocar ideias e discutir estratégias. A proposta do pesquisador norte-americano Van de Walle (2009) para a dinâmica de resolução de problemas pode ser considerada nas aulas de investigações matemáticas. O autor explica que não basta o professor apresentar um problema, sentar e esperar que os alunos resolvam. Como mencionamos, o professor tem um papel fundamental: ele será o responsável pela criação e manutenção de um ambiente matemático motivador e estimulante para que a aula aconteça. Van de Walle (2009) propõe que a aula tenha três momentos: antes, durante e depois. No primeiro momento, o professor deverá se certificar de que os alunos estão preparados para a tarefa proposta, assegurando-se de que os problemas estejam no nível cognitivo deles. Durante a resolução, os alunos trabalham e o professor acompanha, observa, certifica-se de que todos estão envolvidos na tarefa. Depois será o momento de socialização – o professor ouve todos os grupos, sem avaliações, deixando aos próprios alunos a discussão das estratégias apresentadas. Somente ao final de todo esse processo o professor formaliza os novos conceitos e conteúdos construídos.

Em uma investigação/exploração matemática, o professor é quem escolhe um ponto de partida e os alunos é que definem os problemas dentro da situação e tentam resolvê-los por seus próprios caminhos. É diferente, portanto, da perspectiva de resolução de problemas. Uma investigação/exploração matemática é uma tarefa aberta, que possui um grau de indeterminação no que é dado, no que é pedido ou em ambos. Podemos dizer então que tarefas investigativas são aquelas que apresentam um caráter aberto, possibilitando aos alunos trilharem diferentes caminhos ao resolvê-las e possivelmente poderão chegar em diferentes resultados, de acordo com o caminho escolhido.

Naquele contexto, verificamos que é necessário construir uma estratégia para resolver o problema proposto e que nem sempre a estratégia escolhida é bem-sucedida, necessitando de ajustes. Tal procedimento tem certa semelhança com a investigação/exploração matemática.

Lamonato e Passos (2011), entendem a exploração-investigação matemática como:

[...] um meio pelo qual pode ocorrer a aprendizagem da Matemática em um processo que busca possibilitar ao estudante momentos de produção/criação de seus conhecimentos matemáticos, respeitando o nível de desenvolvimento em que ele se encontra. Investigar é procurar o que ainda não se conhece; investigar é questionar e procurar responder. Para investigar, é necessário querer saber; para investigar, é preciso estar curioso.

Trazemos a seguir a narrativa da Professora Nacir, exemplificando o caráter aberto de uma tarefa. Podemos observar que os dilemas de uma professora dos anos iniciais, que não é especialista em Matemática, faz parte do fazer docente.

UMA INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Professora Nacir Aparecida Bertini

EMEF Professora Thereza dos Anjos Puoli – Descalvado – SP

O trabalho com investigação matemática chegou até mim quando tive a oportunidade de conhecer uma pesquisa de mestrado que abordava este assunto. Tal conhecimento despertou meu interesse em desenvolver atividades investigativas com minha turma, então selecionei uma atividade para iniciar o trabalho. A tarefa escolhida foi a seguinte:

Observem a tabela de números:

0	1	2	3
4	5	6	7
8	9	10	11
12	13	14	15
...

Agora tentem descobrir relações entre esses números.

Não esqueçam de anotar tudo o que observarem.

Os estudantes foram divididos em trios e cada um dos trios recebeu uma folha com a tarefa. O critério utilizado para a formação dos grupos foi a proximidade de saberes na resolução de problemas diários.

Este critério teve como objetivo possibilitar a participação de todos nos grupos. Seria possível questionar se grupos com maior heterogeneidade não seriam mais adequados, porém eu preferi utilizar a atividade para conhecer o que cada grupo conseguiria produzir, sendo uma nova experiência para mim também.

Logo que receberam a tabela de números, os grupos iniciaram a observação. Todos encontraram ao menos uma relação. Até mesmo os grupos formados por estudantes que apresentam menor autonomia em outros tipos de atividades, como pode ser observado na figura a seguir.

CONHECIMENTOS GERAIS

GEOGRAFIA, HISTÓRIA E ECONOMIA DO ESTADO DA PARAÍBA; PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS CIDADES PARAIBANAS

PARAÍBA

Demorou um certo tempo para que Portugal começasse a explorar economicamente o Brasil, uma vez que os interesses lusitanos estavam voltados para o comércio de especiarias nas Índias, e além disso, não havia nenhuma riqueza na costa brasileira que chamasse tanta atenção quanto o ouro, encontrado nas colônias espanholas, minério este que tornara uma nação muito poderosa na época.

Devido ao desinteresse lusitano, piratas e corsários começaram a extrair o pau-brasil, madeira muito encontrada no Brasil-Colônia, e especial devido a extração de uma tinta, usada para tingir tecidos na Europa.

Esses invasores eram em sua maioria franceses, e logo que chegaram no Brasil fizeram amizades com os índios, possibilitando entre eles uma relação comercial conhecida como “escambo”, na qual o trabalho indígena era trocado por alguma manufatura sem valor.

Os portugueses, preocupados com o aumento do comércio dos invasores da colônia, passaram a enviar expedições para evitar o contrabando do pau-brasil, porém, ao chegar no Brasil essas expedições eram sempre repelidas pelos franceses apoiados pelos índios. Com o fracasso das expedições o rei de Portugal decidiu criar o sistema de capitanias hereditárias. Com o objetivo de povoá-la, a colônia portuguesa foi dividida em 15 grandes faixas de terras; tendo cada uma de 200 a 650 quilômetros de largura. Essas áreas, chamadas capitanias hereditárias, foram entregues a doze pessoas, que deveriam tomar conta delas e fazê-las prosperar. Cada capitania era entregue a um capitão-donatário (senhor das terras e responsáveis por sua exploração), que deveria desenvolvê-la com seus próprios recursos. Elas recebiam esse nome porque a posse passava, por herança, de pai para filho.

As terras que hoje formam a Paraíba pertenciam à Capitania de Itamaracá, cujas terras iam desde a foz do rio Santa Cruz (hoje Igaracu) em Pernambuco, até as terras próximas ao rio Paraíba, que, nessa época, chamava-se São Domingos.

Nessas terras viviam os índios de dois grupos: no litoral, o grupo dos tupis, formado pelas tribos Tabajaras e Potiguaras. Mais para o interior, o grupo dos tapuias, formado pela tribo dos índios cariris.

Conquista da Paraíba

A conquista e a fundação da Capitania da Paraíba representou um grande feito na história brasileira, feito este que fica relegado a obscuridade como tantos outros marcos da história deste país. Conquistar as terras nos arredores do rio Paraíba se revelou numa verdadeira guerra, que durou mais de dez anos, que envolveu as autoridades de Pernambuco, do Governo-Geral

e da própria Coroa. Conquistar aquelas terras representava não apenas a superioridade portuguesa sobre os indígenas e os franceses que contrabandeavam pau-brasil nessa região, mas representava o acesso por via terrestre ao norte e conseqüentemente as riquezas daquela região; era dito na época que o pau-brasil destas terras eram de melhor qualidade do que se achava em Pernambuco, além disso, as terras paraibanas da zona da mata eram férteis e propícias ao cultivo da cana de açúcar.

As capitanias hereditárias foram criadas em 1534 (embora que a vila de São Vicente date de 1532, sendo a vila mais antiga a ser fundada no Brasil), nessa época duas capitanias se encontravam nesta região, a capitania de Pernambuco e a capitania de Itamaracá, para o norte estavam as capitanias do Rio Grande (hoje Rio Grande do Norte), do Ceará e do Maranhão (dividida em duas partes). Itamaracá fazia fronteira ao sul com Pernambuco ocupando hoje as terras do município de Igarassu, e se estendia ao norte até a chamada Baía da Traição, hoje município paraibano. Contudo os donatários de Itamaracá não realizaram uma colonização eficiente, grande parte do norte do território era inexplorado e controlado pelos índios, em especial os Potiguaras os quais comercializavam pau-brasil com os franceses na região da Baía da Traição, por longos anos essas terras ficaram fora da povoação portuguesa, os capitães donatários de Pernambuco culpavam o governo de Itamaracá por descaso com suas obrigações. No caso da Capitania do Rio Grande, a colonização dessa não tinha se efetivado por esta época, e o local residia abandonado pelos portugueses. As tentativas que foram implantadas desde sua criação em 1534 fracassaram.

A situação mudou a partir de 1574, quando ocorreu o Massacre de Tracunhaém, ocorrido no engenho de Tracunhaém em Itamaracá, o qual ficava a alguns quilômetros da Vila de Goiana, fundada em 1570. A tragédia ocorreu devido a um mau entendimento entre uma tribo potiguara e o engenho, no qual a filha do cacique que retornava para casa escoltada pelos irmãos fora “sequestrada” enquanto eles passavam a noite no engenho, isso aumentou a ira da tribo, a qual atacou e destruiu o engenho. Com tal episódio, o então rei de Portugal, D. Sebastião I, ordenou que aquelas terras fossem conquistadas de uma vez por todas. O rei ordenou que o governador-geral Luís de Brito fundasse uma cidade fortificada que seria a capital de uma nova capitania, já que o governo de Itamaracá não estava dando conta do recado, contudo o governador estava muito ocupado em Salvador e enviou o ouvidor-geral Fernão da Silva para Pernambuco, para resolver tal problema.

“Cabia ao ouvidor, com a tropa que pudesse reunir em Pernambuco, desoprimir os moradores de Itamaracá, pondo cobro pelas armas ao desassossego e agressividade do gentio paraibano. Chegando a Olinda, juntou um troço de soldados e muito resoluto marchou para a conquista da terra rebelde, disposto a castigar os potiguaras e seus aliados franceses”. (ALMEIDA, 1978, p. 61).

Primeira expedição (1574)

A primeira expedição chegou ainda no ano de 1574 a foz do rio Sanhauá um dos afluentes do rio Paraíba, nessa região chamada de Cabedelo (pequeno cabo, atualmente é um município paraibano) Fernão da Silva tomou posse daquelas terras em nome do el-rei de Portugal, D. Sebastião I. Contudo, enquanto o ouvidor-geral acreditando que já estava tudo resolvido, que aquelas terras haviam sido de fato, já conquistadas mais uma vez, para a sua surpresa, ao invés dos índios se debandarem para o interior das florestas, eles os atacaram com grande ferocidade.

“O ataque foi feito no velho estilo dos urros, das pulhas e das flechadas certeiras. Diante daquela investida inesperada, a tropa se tomou de pânico e arrancou pela praia, numa carreira desabalada, em demanda de Itamaracá, onde sabia encontrar refúgio seguro”. (ALMEIDA, 1978, p. 63).

Fernão da Silva retornou para Salvador, derrotado e humilhado. No ano seguinte o governador-geral confiou a liderança de uma nova expedição ao seu sobrinho Bernado Pimentel de Almeida, dessa vez se enviaria doze navios com homens bem equipados, mas por azar do destino, os navios não chegaram a costa paraibana, ventos vindos do Norte, impediram que a frota que vinha de Portugal, avançasse, e a expedição não chegou a ocorrer.

A expedição que não houve (1578)

Em 1577, o governo de Luís de Brito chegou ao fim, e este fora substituído por Lourenço da Velga, contudo não existem registros que apontem que o novo governador-geral enviou alguma expedição para a Paraíba, o que se sabe é que ele planejou fazer isso, escolhendo o seu ouvidor-geral Cosme Rangel, porém ele nunca chegou a levar a cabo alguma iniciativa.

Em 1578 o ouvidor Cosme de Macedo e o provedor Crisóstovão de Barros foram incumbidos pelo governador-geral Lourenço da Velga de organizarem uma expedição para a Paraíba, mas problemas ocorridos em Portugal, levaram a expedição ser cancelada. Todavia, o historiador J. F de Almeida Prado, alega que ainda em 1578, João Tavares com o apoio do governo pernambucano partiu para a Paraíba a fim de negociar uma trégua com os indígenas, como também acertar acordos a respeito da exploração do pau-brasil na região, embora não tenha se saído bem com isso. Horácio de Almeida e outros historiadores não consideram a expedição de Tavares em 1578 como uma expedição oficial de conquista, mas apenas uma expedição diplomática particular.

Segunda expedição (1582)

Em 1582, a situação de Portugal e suas colônias havia mudado, o rei D. Sebastião havia morrido em 1578 numa batalha na Bárbaria (atual Marrocos) e fora substituído pelo seu tio o Cardeal-Rei Henrique I. Pelo fato de ser cardeal e pela idade avançada, o novo rei governou apenas por dois anos, e veio a falecer, sem deixar herdeiros, isso gerou um problema para a Coroa portuguesa no que resultou na ascensão do rei espanhol Felipe II como rei de Portugal, dando início a União Ibérica, período que marca a união dos domínios espanhóis e portugueses de 1580 a 1640. Felipe II se apresentara como candidato ao trono português, alegando parentesco com a Família Real Lusa, por parte de sua mãe. Além de Filipe II havia outros cinco pretendentes ao trono português, porém Filipe era o que possuía maior poder e recursos para conquistar o trono. Mas, antes do Cardeal-Rei ter morrido, ele já havia contratado o experiente navegador e comerciante Frutuoso Barbosa para liderar uma expedição à Paraíba em 1579.

“Fora Frutuoso Barbosa nomeado por alvará de 1579 capitão-mor por dez anos da região que devia conquistar, com vencimentos de duzentos mil cruzados anuais, mais a incumbência de coletar rendas”. (PRADO, 1964, p. 73).

Ainda em 1579, Frutuoso chegou com sua frota em Pernambuco, trazendo além de soldados e munição, famílias e casais de colonos. De fato, ele trouxera consigo sua esposa e filhos também. A ideia era que se a conquista fosse efetivada, aqueles portugueses seriam os novos habitantes da cidade que estaria para ser fundada na Paraíba. Porém, quando partiu para a mesma, ventos acabaram levando seus navios em direção as Antilhas, na ocasião, sua esposa acabara falecendo, e de lá, Frutuoso preferiu retornar para Portugal do que voltar para Pernambuco. O rei Henrique I faleceu, e depois de alguns meses de problemas com a sucessão, Filipe II assumiu o trono e dois anos depois decidiu enviar novamente Frutuoso ao Brasil, a fim de conquistar a Paraíba.

Frutuoso chegou com sua frota à Pernambuco, onde reuniu forças com o governo pernambucano, tendo apoio direto das vilas do Recife e Olinda (Olinda era a capital de Pernambuco nesta época). Duas frentes seguiram para a Paraíba, por mar seguiu-se a frota liderada por Frutuoso e por terra, cerca de 200 homens seguiam a pé e à cavalo, liderados por Simão Rodrigues Cardoso, capitão-mor e ouvidor de Pernambuco. Além de 200 homens brancos, Simão levou vários “índios mansos”, como referia-se na época.

As duas frentes chegaram a Paraíba, próximo a Cabedelo ou a barra do rio Paraíba, como alguns autores também se referem. Ao chegar lá, Frutuoso ficou sabendo de que naus francesas haviam sido vistas rio acima, ele fora de encontro a elas. Neste ponto há divergências nos relatos: os portugueses contam que a tropa de Frutuoso incendiou cinco navios de oito, e que os outros três conseguiram fugir, contudo na versão dos franceses, foram eles mesmos que incendiaram os navios, na impossibilidade de salvá-los, e para que não caíssem nas mãos dos portugueses.

Com a rápida vitória a tropa retornou para Cabedelo, porém parte das tropas se encontravam na Ilha da Restinga, local próximo dali, e outra parte havia ido explorar os arredores, e fora neste momento que um ataque surpresa ocorreu. Os franceses que não haviam fugido, uniram-se aos seus aliados potiguaras e atacaram os portugueses.

“Não andaram muito, quando os índios e os franceses, que estavam a espreita, caíram sobre eles e foram matando os que fugiam até junto aos batéis. Mais de quarenta homens ficaram prostrados no matagal, inclusive um filho de Frutuoso Barbosa”. (ALMEIDA, 1978, p. 66).

Frutuoso havia perdido a esposa e agora um dos filhos que se encontravam na expedição terrestre que fora pega de assalto pelos indígenas e franceses. Frei Vicente do Salvador conta que pelo menos quarenta portugueses morreram nesta emboscada feita principalmente pelos potiguaras que estavam em maior número e saíram de surpresa da floresta. Um dos navios da expedição, capitaneado por Gregório Lopes de Abreu, fora tomado pelos indígenas. Frutuoso ordenou que todos os homens recuassem para os navios e retornassem para barra do rio. Frutuoso planejou ir embora, mas para seu alívio a força terrestre comandada pelo capitão Simão chegara naquele dia.

Frei Vicente do Salvador conta que a expedição permaneceu mais oito dias acampada na barra norte, no que hoje é o distrito de Costinha em Lucena, pois considerava mais seguro do que a barra sul (Cabedelo), porém, a expedição não conseguiu erguer o forte a tempo, e novos ataques dos potiguaras os forçaram a ter que abandonar a empreitada.

Terceira expedição (1584)

Em 1584 o então governador-geral Manuel Teles Barreto decidiu enviar uma nova expedição à Paraíba. Frutuoso Barbosa comandaria novamente esta expedição, mas desta vez ele contaria com o apoio do general espanhol Diogo Flores de Valdez. Valdez veio para o Brasil atrás de glória, já que havia falhado em campanhas pela Europa, América do Sul e no Oceano Pacífico, e precisava recuperar sua reputação. Depois de meses de viagem e atrasos, Valdez que havia deixado o que hoje é a Argentina, chegou ao Rio de Janeiro e depois a Bahia.

“Só os detinham as esperanças que tinham de serem soccorridos da Bahia, onde haviam mandado por procurador um Antônio Raposo ao governador Manuel Telles Barreto com grandes protestos de encampação, o qual fez sobre isto junta e conselho em sua casa, em que se acharam com elle o bispo D. Antônio Barreiros, o general da armada castelhana Diogo Flores de Valdez, o ouvidor geral Martim Leitão e os mais que na matéria podiam ter voto, e se assentou que fosse o general Diogo Flores, e em sua companhia o licenciado Martim Leitão, com todos os poderes bastantes pera effeito da povoação da Parahiba e por provedor da fazenda e mantimentos da armada Martim Carvalho, cidadão da Bahia, os quaes todos aceitaram com muito animo e gosto, particularmente Diogo Flores, por ver, já que o jogo lhe succedeu tão mal no estreito, si ao menos podia levar este vinte de caminho”. (SALVADOR, 1918, p. 276.).

Em 1 de março, saindo da Bahia zarpuou uma frota de nove navios, sete espanhóis e dois portugueses, nessa frota iam Frutuoso Barbosa, Diogo Valdez e o ouvidor-geral Martim Leitão a mando direto do governador-geral. Após 19 dias de viagem com maus ventos, eles chegaram no dia 20 de março em Pernambuco, onde Martim Leitão e o bispo D. Antônio de Barreiros deixaram a tripulação ficando em Recife. Martim Leitão empenhou seus afazeres organizando com D. Phillipe de Moura, nomeado capitão das tropas pernambucanas pelo capitão-mor Jorge de Albuquerque, em se organizar uma tropa que seguiria por terra. A tropa fora reunida na Vila de Igarassu de onde partiriam para a Paraíba. Antes de partirem após a Páscoa, Alvaro Bastardo enviou para D. Phillipe, 40 soldados para reforçar a tropa terrestre. Quando D. Phillipe chegou ao rio Paraíba, Diogo Valdez já havia queimado três navios franceses próximo a ilha da Restinga.

“Valdez queria o forte à margem esquerda do Paraíba, em frente à ilha da Restinga, onde incendiara as naus francesas. Frutuoso Barbosa era contra, queria na foz do rio, onde está hoje a velha fortaleza do Cabedelo”. (ALMEIDA, 1978, p. 69).

Contudo os dois comandantes entraram num impasse, Valdez discordava de Frutuoso dizendo que a foz do rio não era segura para se estabelecer um povoado e um forte, por outro lado, Frutuoso também discordava de Valdez, isso contribuiu para deixar o clima mais tenso entre os dois comandantes, já que um não reconhecia a autoridade do outro. No fim, fora convocado um conselho e votou-se pela foz do rio como local do forte.

“A obra de taipa foi iniciada imediatamente e concluída em pouco mais de um mês, porque nela trabalhavam todos os soldados, índios domésticos e escravos. Anos depois o que restava da obra era apenas uma tapera dentro do mato e a denominação histórica de Forte Velho que ainda hoje guarda o lugar”. (ALMEIDA, 1978, p. 70).

Em primeiro de maio Valdez batizou o forte ainda inacabado com o nome de São Felipe e Santiago (veja o mapa anterior, onde há a localização do forte, chamado de Forte Velho) em homenagem aos apóstolos, e conseqüentemente uma homenagem ao monarca das duas coroas ibéricas, Felipe II de Espanha

e I de Portugal. Nessa época, Valdez havia nomeado seu capitão Francisco Castejon como alcaide (chefe de uma fortaleza), assim, Castejon teria maior autoridade do que o próprio Frutuoso a quem havia sido dado o direito de comandar aquela expedição, isso aumentou ainda mais as desavenças com Valdez. Diogo deixara Castejon no comando de 110 espanhóis e cinquenta portugueses, fora as tropas que D. Phillipe havia trazido consigo. Acreditando que seus serviços haviam sido concluídos com a construção do forte, o mesmo deixou a Paraíba e retornou para a Espanha a fim e buscar suas mercês prometidas pelo rei.

Nas semanas seguintes, tropas fizeram excursões pelos arredores, e quem liderou inicialmente esta excursão fora Simão Falcão e posteriormente, fora a vez de Felipe de Moura, governador de Pernambuco. Uma aldeia fora encontrada nas proximidades, batizada de Campo das Ostras, já que havia coleta destes animais naquela área. Enquanto os portugueses comemoravam sua rápida vitória sobre a tribo local, não tardou que mais indígenas viessem ao seu encontro. Os cronistas da viagem dizem que o ataque súbito causou tanto medo que o próprio Felipe de Moura correu com muito medo de volta ao forte. Os índios os seguiram e atacaram o forte, as baixas que os portugueses tiveram foram de mais de 50 homens brancos, 400 índios domésticos e 100 escravos negros.

A situação ficaria ainda mais precária nas semanas seguintes. Valdez havia ido embora antes mesmo de toda essa confusão ter começado, para ele a fundação do forte mesmo sendo a contra gosto de sua escolha, encerrava sua missão ali. Frutuoso dividia a autoridade do local com Castejon, e os dois não se davam bem.

“Castejon estava por comandante da cidadela, Frutuoso por capitão da nascente capitania, um arrogante pelo temperamento e pela superioridade de sua força, o outro confiado na posição que lhe fora dada pelo Rei, ambos se odiando, ambos obrigados a morar juntos, porque o forte era o único lugar onde todos podiam estar ao abrigo do inimigo. A essa situação precária, exposta aos contrastes internos e externos, reduzia-se a conquista da Paraíba”. (ALMEIDA, 1978, p. 72).

Cerca de 160 homens ficaram praticamente presos ao forte, com pouca comida, água e munição. Os índios ainda mantinham o cerco. Em um determinado momento eles conseguiram alcançar seus navios e pedir socorro a Pernambuco, onde o ouvidor-geral lhes enviou munição, comida e 24 soldados, mas isso não alterou em praticamente nada a situação, então quando a crise apertou, o próprio Castejon no mês de setembro pegou um navio e fora para Pernambuco conseguir reforços.

Em novembro Castejon retornou com pouca ajuda para o forte, porém para piorar a situação neste mês, alguns navios franceses haviam chegado a região. Os franceses desembarcaram na Baía da Traição mais ao norte, e seguiram a pé com armas para ajudar os potiguaras no cerco. Novamente um pedido de socorro fora enviado a Pernambuco, lá o ouvidor-geral que se encontrava doente se pôs imediatamente a lutar contra sua condição a fim de reunir o máximo de homens e recursos possíveis, dessa vez o capitão-mor de Itamaracá, Pero Lopes Lobo enviou apoio (Itamaracá estava praticamente arruinada nesta época, se limitando apenas a ilha de mesmo nome).

Com a chegada dos reforços, Castejon seguiu para a Baía da Traição onde derrotou os franceses. Com a vitória, aumentou-se o ânimo entre as tropas e logo a esperança. Contudo, esta história tomaria um novo rumo no ano seguinte. Em janeiro de 1585 outra tribo indígena, chamada de Tabajara chegara ao litoral, vindo dos sertões. Os tabajaras haviam sido expulsos de