



CÓD: OP-181JL-24
7908403558704

JUAZEIRO-BA

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUAZEIRO – BAHIA

Auxiliar de Creche

EDITAL Nº 03/2024, DE 19 DE JULHO DE 2024.

Língua Portuguesa

1. fonema e letra, encontros vocálicos e consonantais	5
2. Leitura e compreensão de textos.....	5
3. pontuação.....	7
4. concordância nominal e verbal.....	10
5. ortografia	12
6. acentuação.....	13
7. classe das palavras.....	14
8. sinônimos e antônimos.....	21

Raciocínio Lógico Matemático

1. Princípio da Regressão ou Reversão	29
2. Lógica dedutiva, argumentativa e quantitativa.....	30
3. Lógica matemática qualitativa	36
4. Sequências lógicas envolvendo números, letras e figuras	39
5. Razões especiais	41
6. Análise combinatória e probabilidade	42
7. Progressões aritmética e geométrica.....	45
8. Conjuntos: as relações de pertinência, inclusão e igualdade; operações entre conjuntos, união, interseção e diferença	49
9. Geometria básica	56
10. Numeração	66
11. Álgebra básica e sistemas lineares.....	66
12. Calendários	77
13. Comparações	78

Conhecimentos Específicos

Auxiliar De Creche

1. Breve histórico da educação infantil no Brasil	79
2. Perfil do profissional da educação infantil	80
3. Desenvolvimento da criança de zero a quatro anos	81
4. A importância do brincar para o desenvolvimento da criança	87
5. A intervenção do adulto mediando as relações sócio afetivas na infância	88
6. Aprendizagem significativa	90
7. Parceria com a família	91
8. O período de adaptação	92
9. A educação inclusiva	93
10. Avaliação na educação infantil.....	94
11. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei Federal nº 9.394/96, e atualizações	97
12. Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e atualizações	114
13. Noções sobre primeiros socorros	152

LÍNGUA PORTUGUESA

LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

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...*

FONEMA E LETRA, ENCONTROS VOCÁLICOS E CONSONANTAIS

— Fonologia

Fonologia¹ é o ramo da linguística que estuda o sistema sonoro de um idioma. Ao estudar a maneira como os fones ou fonemas (sons) se organizam dentro de uma língua, classifica-os em unidades capazes de distinguir significados.

²A Fonologia estuda o ponto de vista funcional dos Fonemas.

— Estrutura Fonética

Fonema

O fonema³ é a menor unidade sonora da palavra e exerce duas funções: formar palavras e distinguir uma palavra da outra. Veja o exemplo:

C + A + M + A = CAMA. Quatro fonemas (sons) se combinaram e formaram uma palavra. Se substituirmos agora o som M por N, haverá uma nova palavra, CANA.

A combinação de diferentes fonemas permite a formação de novas palavras com diferentes sentidos. Portanto, os fonemas de uma língua têm duas funções bem importantes: **formar palavras** e **distinguir uma palavra da outra**.

Ex.: mim / sim / gim...

Letra

A letra é um símbolo que representa um som, é a representação gráfica dos fonemas da fala. É bom saber dois aspectos da letra: **pode representar mais de um fonema** ou **pode simplesmente ajudar na pronúncia de um fonema**.

Por exemplo, a letra X pode representar os sons X (*enxame*), Z (*exame*), S (*têxtil*) e KS (*sexo*; neste caso a letra X representa dois fonemas – K e S = KS). Ou seja, uma letra pode representar mais de um fonema.

Às vezes a letra é chamada de **diacrítica**, pois vem à direita de outra letra para representar um fonema só. Por exemplo, na palavra *cachaça*, a letra H não representa som algum, mas, nesta situação, ajuda-nos a perceber que CH tem som de X, como em *xaveco*.

Vale a pena dizer que nem sempre as palavras apresentam número idêntico de letras e fonemas.

Ex.: bola > 4 letras, 4 fonemas
guia > 4 letras, 3 fonemas

1 <https://bit.ly/36RQAOb>.

2 <https://bit.ly/2slhcYZ>.

3 PESTANA, Fernando. *A gramática para concursos públicos*. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

Os fonemas classificam-se em **vogais, semivogais e consoantes**.

Vogais

São fonemas produzidos livremente, sem obstrução da passagem do ar. São mais tônicos, ou seja, têm a pronúncia mais forte que as semivogais. São o centro de toda sílaba. Podem ser **orais** (timbre aberto ou fechado) ou **nasais** (indicadas pelo ~, m, n). As vogais são A, E, I, O, U, que podem ser representadas pelas letras abaixo. Veja:

- A:** brasa (oral), lama (nasal)
- E:** sério (oral), entrada (oral, timbre fechado), dentro (nasal)
- I:** antigo (oral), índio (nasal)
- O:** poste (oral), molho (oral, timbre fechado), longe (nasal)
- U:** saúde (oral), juntar (nasal)
- Y:** hobby (oral)

Observação: As vogais ainda podem ser tônicas ou átonas.

Tônica aquela pronunciada com maior intensidade. Ex.: **café, bola, vidro.**

Átona aquela pronunciada com menor intensidade. Ex.: **café, bola, vidro.**

Semivogais

São as letras “e”, “i”, “o”, “u”, representadas pelos fonemas (e, y, o, w), quando formam sílaba com uma vogal. Ex.: No vocábulo “história” a sílaba “ria” apresenta a vogal “a” e a semivogal “i”.

Os fonemas semivogálicos (ou semivogais) têm o som de I e U (apoiados em uma vogal, na mesma sílaba). São menos tônicos (mais fracos na pronúncia) que as vogais. São representados pelas letras I, U, E, O, M, N, W, Y. Veja:

- **pa*ij***: a letra I representa uma semivogal, pois está apoiada em uma vogal, na mesma sílaba.
- **mo*uro***: a letra U representa uma semivogal, pois está apoiada em uma vogal, na mesma sílaba.
- **mã*e***: a letra E representa uma semivogal, pois tem som de I e está apoiada em uma vogal, na mesma sílaba.
- **pã*o***: a letra O representa uma semivogal, pois tem som de U e está apoiada em uma vogal, na mesma sílaba.
- **can*ta*m**: a letra M representa uma semivogal, pois tem som de U e está apoiada em uma vogal, na mesma sílaba (= cantãu).
- **danc*e*m**: a letra M representa uma semivogal, pois tem som de I e está apoiada em uma vogal, na mesma sílaba (= dancêi).
- **hí*f*e*n***: a letra N representa uma semivogal, pois tem som de I e está apoiada em uma vogal, na mesma sílaba (= híffêi).
- **glut*e*ns**: a letra N representa uma semivogal, pois tem som de I e está apoiada em uma vogal, na mesma sílaba (= glutêis).
- **wi*nd*surf**: a letra W representa uma semivogal, pois tem som de U e está apoiada em uma vogal, na mesma sílaba.
- **offi*c*e boy**: a letra Y representa uma semivogal, pois tem som de I e está apoiada em uma vogal, na mesma sílaba.

Quadro de vogais e semivogais	
Fonemas	Regras
A	Apenas VOGAL
E - O	VOGAIS, exceto quando está com A ou quando estão juntas (Neste caso a segunda é semivogal)
I - U	SEMIVOGAIS, exceto quando formam um hiato ou quando estão juntas (Neste caso a letra “I” é vogal)
AM	Quando aparece no final da palavra é SEMIVOGAL. Ex.: Danç <i>am</i>
EM - EN	Quando aparecem no final de palavras são SEMIVOGAIS. Ex.: Mont <i>em</i> / Pó <i>len</i>

Consoantes

São fonemas produzidos com interferência de um ou mais órgãos da boca (dentes, língua, lábios). Todas as demais letras do alfabeto representam, na escrita, os fonemas consonantais: B, C, D, F, G, H, J, K, L, M, N, P, Q, R, S, T, V, W (com som de V, *Wagner*), X, Z.

— **Encontros Vocálicos**

Como o nome sugere, é o contato entre fonemas vocálicos. Há três tipos:

Hiato

Ocorre hiato quando há o encontro de duas vogais, que acabam ficando em sílabas separadas (Vogal – Vogal), porque só pode haver uma vogal por sílaba.

Ex.: sa-í-da, ra-i-nha, ba-ús, ca-ís-te, tu-cu-mã-í, su-cu-u-ba, ru-im, jú-ni-or.

Ditongo

Existem dois tipos: crescente ou decrescente (oral ou nasal).

Crescente (SV + V, na mesma sílaba). **Ex.:** magistério (oral), série (oral), várzea (oral), quota (oral), quatorze (oral), enquanto (nasal), cinquenta (nasal), quinquênio (nasal).

Decrescente (V + SV, na mesma sílaba). **Ex.:** item (nasal), amam (nasal), sêmen (nasal), câibra (nasal), caule (oral), ouro (oral), veia (oral), fluido (oral), vaidade (oral).

Tritongo

O tritongo é a união de **SV + V + SV** na mesma sílaba; pode ser oral ou nasal. **Ex.:** saguão (nasal), Paraguai (oral), enxáguem (nasal), averiguou (oral), deságuam (nasal), aguei (oral).

Encontros Consonantais

Ocorre quando há um grupo de consoantes sem vogal intermediária. **Ex.:** *flor, grade, digno*.

Dígrafos: duas letras representadas por um único fonema. **Ex.:** passo, chave, telha, guincho, aquilo.

Os dígrafos podem ser consonantais e vocálicos.

– **Consonantais:** ch (chuva), sc (nascer), ss (osso), sç (desça), lh (filho), xc (excelente), qu (quente), nh (vinho), rr (ferro), gu (guerra).

– **Vocálicos:** am, an (tampa, canto), em, en (tempo, vento), im, in (limpo, cinto), om, on (comprar, tonto), um, un (tumba, mundo).

LEMBRE-SE!

Nos dígrafos, as duas letras representam um só fonema; nos encontros consonantais, cada letra representa um fonema.

PONTUAÇÃO

Para a elaboração de um texto escrito, deve-se considerar o uso adequado dos **sinais de pontuação** como: pontos, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, travessão, parênteses, reticências, aspas, etc.

Tais sinais têm papéis variados no texto escrito e, se utilizados corretamente, facilitam a compreensão e entendimento do texto.

— A Importância da Pontuação

⁴As palavras e orações são organizadas de maneira sintática, semântica e também melódica e rítmica. Sem o ritmo e a melodia, os enunciados ficariam confusos e a função comunicativa seria prejudicada.

O uso correto dos sinais de pontuação garante à escrita uma solidariedade sintática e semântica. O uso inadequado dos sinais de pontuação pode causar situações desastrosas, como em:

- Não podem atirar! (entende-se que atirar está proibido)
- Não, podem atirar! (entende-se que é permitido atirar)

— Ponto

Este ponto simples final (.) encerra períodos que terminem por qualquer tipo de oração que não seja interrogativa direta, a exclamativa e as reticências.

Outra função do ponto é a da pausa oracional, ao acompanhar muitas palavras abreviadas, como: *p., 2.ª*, entre outros.

4 BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

Se o período, oração ou frase terminar com uma abreviatura, o ponto final não é colocado após o ponto abreviativo, já que este, quando coincide com aquele, apresenta dupla serventia.

Ex.: “O ponto abreviativo põe-se depois das palavras indicadas abreviadamente por suas iniciais ou por algumas das letras com que se representam, *v.g.* ; *V. S.ª* ; *II.ª*; *Ex.ª* ; etc.” (Dr. Ernesto Carneiro Ribeiro)

O ponto, com frequência, se aproxima das funções do ponto e vírgula e do travessão, que às vezes surgem em seu lugar.

Obs.: Estilisticamente, pode-se usar o ponto para, em períodos curtos, empregar dinamicidade, velocidade à leitura do texto: “Era um garoto pobre. Mas tinha vontade de crescer na vida. Estudou. Subiu. Foi subindo mais. Hoje é juiz do Supremo.”. É muito utilizado em narrações em geral.

— Ponto Parágrafo

Separa-se por ponto um grupo de período formado por orações que se prendem pelo mesmo centro de interesse. Uma vez que o centro de interesse é trocado, é imposto o emprego do ponto parágrafo se iniciando a escrever com a mesma distância da margem com que o texto foi iniciado, mas em outra linha.

O parágrafo é indicado por (§) na linguagem oficial dos artigos de lei.

— Ponto de Interrogação

É um sinal (?) colocado no final da oração com entonação interrogativa ou de incerteza, seja real ou fingida.

A interrogação conclusa aparece no final do enunciado e requer que a palavra seguinte se inicie por maiúscula. Já a interrogação interna (quase sempre fictícia), não requer que a próxima palavra se inicie com maiúscula.

Ex.: — Você acha que a gramática da Língua Portuguesa é complicada?

— Meu padrinho? É o Excelentíssimo Senhor coronel Paulo Vaz Lobo Cesar de Andrade e Sousa Rodrigues de Matos.

Assim como outros sinais, o ponto de interrogação não requer que a oração termine por ponto final, a não ser que seja interna.

Ex.: “Esqueceu alguma coisa? perguntou Marcela de pé, no patamar”.

Em diálogos, o ponto de interrogação pode aparecer acompanhando do ponto de exclamação, indicando o estado de dúvida de um personagem perante diante de um fato.

Ex.: — “Esteve cá o homem da casa e disse que do próximo mês em diante são mais cinquenta...”

— “?!...”

— Ponto de Exclamação

Este sinal (!) é colocado no final da oração enunciada com entonação exclamativa.

Ex.: “Que gentil que estava a espanhola!”

“Mas, na morte, que diferença! Que liberdade!”

Este sinal é colocado após uma interjeição.

Ex.: — Olé! exclamei.

— Ah! brejeiro!

As mesmas observações vistas no ponto de interrogação, em relação ao emprego do ponto final e ao uso de maiúscula ou minúscula inicial da palavra seguinte, são aplicadas ao ponto de exclamação.

— Reticências

As reticências (...) demonstram interrupção ou incompletude de um pensamento.

Ex.: — “Ao proferir estas palavras havia um tremor de alegria na voz de Marcela: e no rosto como que se lhe espalhou uma onda de ventura...”

— “Não imagina o que ela é lá em casa: fala na senhora a todos os instantes, e aqui aparece uma pamonha. Ainda ontem...”

Quando colocadas no fim do enunciado, as reticências dispensam o ponto final, como você pode observar nos exemplos acima.

As reticências, quando indicarem uma enumeração inconclusa, podem ser substituídas por *etc.*

Ao transcrever um diálogo, elas indicam uma não resposta do interlocutor. Já em citações, elas podem ser postas no início, no meio ou no fim, indicando supressão do texto transcrito, em cada uma dessas partes.

Quando ocorre a supressão de um trecho de certa extensão, geralmente utiliza-se uma linha pontilhada.

As reticências podem aparecer após um ponto de exclamação ou interrogação.

— Vírgula

A vírgula (,) é utilizada:

- Para separar termos coordenados, mesmo quando ligados por conjunção (caso haja pausa).

Ex.: “Sim, eu era esse garção bonito, airoso, abastado”.

IMPORTANTE!

Quando há uma série de sujeitos seguidos imediatamente de verbo, não se separa do verbo (por vírgula) o último sujeito da série.

Ex.: Carlos Gomes, Vítor Meireles, Pedro Américo, José de Alencar tinham-nas começado.

- Para separar orações coordenadas aditivas, mesmo que estas se iniciem pela conjunção *e*, proferidas com pausa.

Ex.: “Gostava muito das nossas antigas dobras de ouro, e eu levava-lhe quanta podia obter”.

- Para separar orações coordenadas alternativas (*ou*, *quer*, etc.), quando forem proferidas com pausa.

Ex.: Ele sairá daqui logo, *ou eu me desligarei do grupo.*

IMPORTANTE!

Quando *ou* exprimir retificação, esta mesma regra vigora.

Ex.: Teve duas fases a nossa paixão, *ou* ligação, *ou* qualquer outro nome, que eu de nome não curo.

Caso denote equivalência, o *ou* posto entre os dois termos não é separado por vírgula.

Ex.: Solteiro *ou* solitário se prende ao mesmo termo latino.

- Em aposições, a não ser no especificativo.

Ex.: “ora enfim de uma casa que ele meditava construir, para residência própria, casa de feitio moderno...”

- Para separar os pleonasmos e as repetições, quando não tiverem efeito superlativamente.

Ex.: “Nunca, nunca, meu amor!”

A casa é linda, linda.

- Para intercalar ou separar vocativos e apostos.

Ex.: Brasileiros, é chegada a hora de buscar o entendimento.

É aqui, nesta querida escola, que nos encontramos.

- Para separar orações adjetivas de valor explicativo.

Ex.: “perguntava a mim mesmo por que não seria melhor deputado e melhor marquês do que o lobo Neves, — *eu, que valia mais*, muito mais do que ele, — ...”

- Para separar, na maioria das vezes, orações adjetivas restritiva de certa extensão, ainda mais quando os verbos de duas orações distintas se juntam.

Ex.: “No meio da confusão que produzira por toda a parte este acontecimento inesperado e cujo motivo e circunstâncias inteiramente se ignoravam, ninguém reparou nos dois cavaleiros...”

IMPORTANTE!

Mesmo separando por vírgula o sujeito expandido pela oração adjetiva, esta pontuação pode acontecer.

Ex.: Os que falam em matérias que não entendem, parecem fazer gala da sua própria ignorância.

- Para separar orações intercaladas.

Ex.: “Não lhe posso dizer com certeza, respondi eu”

- Para separar, geralmente, adjuntos adverbiais que precedem o verbo e as orações adverbiais que aparecem antes ou no meio da sua principal.

Ex.: “Eu mesmo, até então, tinha-vos em má conta...”

- Para separar o nome do lugar em datas.

Ex.: São Paulo, 14 de janeiro de 2020.

- Para separar os partículas e expressões de correção, continuação, explicação, concessão e conclusão.

Ex.: “e, *não obstante*, havia certa lógica, certa dedução”

Sairá amanhã, *aliás*, depois de amanhã.

- Para separar advérbios e conjunções adversativas (*porém*, *todavia*, *contudo*, *entretanto*), principalmente quando pospostos.

Ex.: “A proposta, *porém*, desdizia tanto das minhas sensações últimas...”

- Algumas vezes, para indicar a elipse do verbo.

Ex.: Ele sai agora: eu, logo mais. (omitiu o verbo “sair” após “eu”; elipse do verbo sair)

- Omissão por zeugma.

Ex.: Na classe, alguns alunos são interessados; outros, (são) relapsos. (Supressão do verbo “são” antes do vocábulo “relapsos”)

- Para indicar a interrupção de um seguimento natural das ideias e se intercala um juízo de valor ou uma reflexão subsidiária.

RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO

PRINCÍPIO DA REGRESSÃO OU REVERSÃO

Esta técnica consiste em determinar um valor inicial pedido pelo problema a partir de um valor final dado. Ou seja, é um método para resolver alguns problemas do primeiro grau, ou seja, problemas que recaem em equações do primeiro grau, de “trás para frente”.

ATENÇÃO:

Você precisa saber transformar algumas operações:

Soma \leftrightarrow a regressão é feita pela **subtração**.

Subtração \leftrightarrow a regressão é feita pela **soma**.

Multiplicação \leftrightarrow a regressão é feita pela **divisão**.

Divisão \leftrightarrow a regressão é feita pela **multiplicação**

Exemplos:

(SENAI) O sr. Altair deu muita sorte em um programa de capitalização bancário. Inicialmente, ele apresentava um saldo devedor X no banco, mas resolveu depositar 500 reais, o que cobriu sua dívida e ainda lhe sobrou uma certa quantia A. Essa quantia A, ele resolveu aplicar no programa e ganhou quatro vezes mais do que tinha, ficando então com uma quantia B. Uma segunda vez, o sr. Altair resolveu aplicar no programa, agora a quantia B que possuía, e novamente saiu contente, ganhou três vezes o valor investido. Ao final, ele passou de devedor para credor de um valor de R\$ 3 600,00 no banco. Qual era o saldo inicial X do sr. Altair?

- (A) -R\$ 350,00.
- (B) -R\$ 300,00.
- (C) -R\$ 200,00.
- (D) -R\$ 150,00.
- (E) -R\$ 100,00.

Resolução:

Devemos partir da última aplicação. Sabemos que a última aplicação é 3B, logo:

$$3B = 3600 \rightarrow B = 3600/3 \rightarrow B = 1200$$

A 1ª aplicação resultou em B e era 4A: $B = 4A \rightarrow 1200 = 4A \rightarrow A = 1200/4 \rightarrow A = 300$

A é o saldo que sobrou do pagamento da dívida X com os 500 reais: $A = 500 - X \rightarrow 300 = 500 - X \rightarrow$

$$-X = 300 - 500 \rightarrow -X = -200. (-1) \rightarrow X = 200.$$

Como o valor de X representa uma dívida representamos com o sinal negativo: a dívida era de R\$ -200,00.

Resposta: C

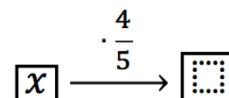
(IDECAN/AGU) Um pai deu a seu filho mais velho $1/5$ das balinhas que possuía e chupou 3. Ao filho mais novo deu $1/3$ das balinhas que sobraram mais 2 balinhas. Ao filho do meio, João, deu $1/6$ das balinhas que sobraram, após a distribuição ao filho mais novo. Sabe-se que o pai ainda ficou com 30 balinhas. Quantas balinhas ele possuía inicialmente?

- (A) 55
- (B) 60
- (C) 75
- (D) 80
- (E) 100

Resolução:

Basta utilizar o princípio da reversão e resolver de trás para frente. Antes, vamos montar o nosso diagrama. Digamos que o pai possuía x balinhas inicialmente.

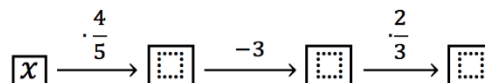
Se o pai deu $1/5$ das balinhas para o filho mais velho, então ele ficou com $4/5$ das balinhas.



Se ele chupou 3 balas, vamos diminuir 3 unidades do total que restou.



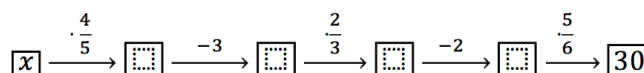
Ao filho mais novo, deu $1/3$ das balinhas. Assim, sobraram $2/3$ das balinhas.



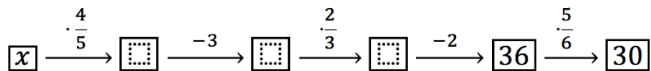
Em seguida, ele deu mais duas balinhas para o filho mais novo. Assim, vamos subtrair duas balinhas.



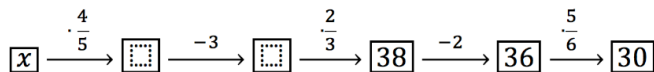
Finalmente, ele deu $1/6$ do restante para o filho do meio. Assim, restaram $5/6$ das balinhas, que corresponde a 30 balinhas.



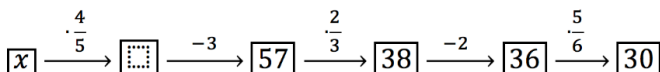
Agora é só voltar realizando as operações inversas.
 Se na ida nós multiplicamos por $5/6$, na volta nós devemos dividir por $5/6$, ou seja, devemos multiplicar por $6/5$.
 Vamos preencher o penúltimo quadradinho com $30 * 6/5 = 36$.



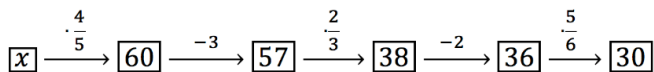
Se na ida nós subtraímos 2, então na volta devemos adicionar 2. Vamos preencher o quadradinho anterior com $36 + 2 = 38$.



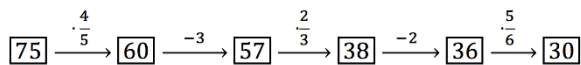
Seguindo o mesmo raciocínio, o próximo quadradinho será preenchido por $38 * 3/2 = 57$.



Agora temos $57 + 3 = 60$.



Finalmente, temos $60 * 5/4 = 75$.

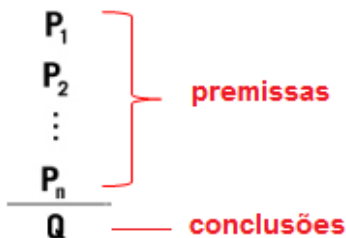


Resposta: C

LÓGICA DEDUTIVA, ARGUMENTATIVA E QUANTITATIVA

Argumentação

Chama-se **argumento** a afirmação de que um grupo de proposições iniciais redundam em outra proposição final, que será consequência das primeiras. Ou seja, argumento é a relação que associa um conjunto de proposições P_1, P_2, \dots, P_n , chamadas premissas do argumento, a uma proposição Q , chamada de conclusão do argumento.



Exemplo:

- P1: Todos os cientistas são loucos.
- P2: Martiniano é louco.
- Q: Martiniano é um cientista.

O exemplo dado pode ser chamado de **Silogismo** (argumento formado por duas premissas e a conclusão).

A respeito dos argumentos lógicos, estamos interessados em verificar se eles são válidos ou inválidos! Então, passemos a entender o que significa um argumento válido e um argumento inválido.

Argumentos Válidos

Dizemos que um argumento é válido (ou ainda legítimo ou bem construído), quando a sua conclusão é uma consequência obrigatória do seu conjunto de premissas.

Exemplo:

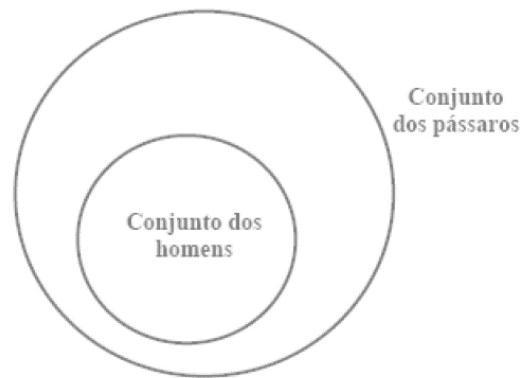
- O silogismo...
- P1: Todos os homens são pássaros.
- P2: Nenhum pássaro é animal.
- Q: Portanto, nenhum homem é animal.

... está perfeitamente bem construído, sendo, portanto, um argumento válido, muito embora a veracidade das premissas e da conclusão sejam totalmente questionáveis.

ATENÇÃO: O que vale é a CONSTRUÇÃO, E NÃO O SEU CONTEÚDO! Se a construção está perfeita, então o argumento é válido, independentemente do conteúdo das premissas ou da conclusão!

• Como saber se um determinado argumento é mesmo válido?

Para se comprovar a validade de um argumento é utilizando diagramas de conjuntos (diagramas de Venn). Trata-se de um método muito útil e que será usado com frequência em questões que pedem a verificação da validade de um argumento. Vejamos como funciona, usando o exemplo acima. Quando se afirma, na premissa P1, que "todos os homens são pássaros", poderemos representar essa frase da seguinte maneira:



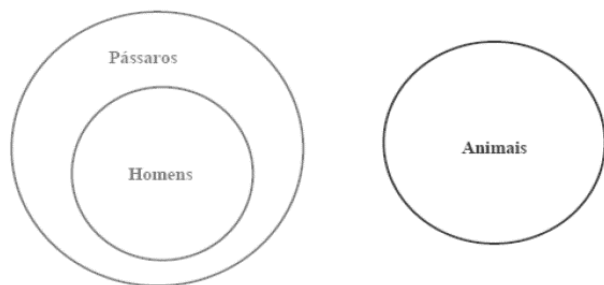
Observem que todos os elementos do conjunto menor (homens) estão incluídos, ou seja, pertencem ao conjunto maior (dos pássaros). E será sempre essa a representação gráfica da frase "Todo A é B". Dois círculos, um dentro do outro, estando o círculo menor a representar o grupo de quem se segue à palavra TODO.

Na frase: “Nenhum pássaro é animal”. Observemos que a palavra-chave desta sentença é NENHUM. E a ideia que ela exprime é de uma total dissociação entre os dois conjuntos.



Será sempre assim a representação gráfica de uma sentença “Nenhum A é B”: dois conjuntos separados, sem nenhum ponto em comum.

Tomemos agora as representações gráficas das duas premissas vistas acima e as analisemos em conjunto. Teremos:



Comparando a conclusão do nosso argumento, temos:

NENHUM homem é animal – com o desenho das premissas será que podemos dizer que esta conclusão é uma consequência necessária das premissas? Claro que sim! Observemos que o conjunto dos homens está totalmente separado (total dissociação!) do conjunto dos animais. Resultado: este é um argumento válido!

Argumentos Inválidos

Dizemos que um argumento é inválido – também denominado ilegítimo, mal construído, falacioso ou sofisma – quando a verdade das premissas não é suficiente para garantir a verdade da conclusão.

Exemplo:

P1: Todas as crianças gostam de chocolate.

P2: Patrícia não é criança.

Q: Portanto, Patrícia não gosta de chocolate.

Este é um argumento inválido, falacioso, mal construído, pois as premissas não garantem (não obrigam) a verdade da conclusão. Patrícia pode gostar de chocolate mesmo que não seja criança, pois a primeira premissa não afirmou que somente as crianças gostam de chocolate.

Utilizando os diagramas de conjuntos para provar a validade do argumento anterior, provaremos, utilizando-nos do mesmo artifício, que o argumento em análise é inválido. Começemos pela primeira premissa: “Todas as crianças gostam de chocolate”.



Analisemos agora o que diz a segunda premissa: “Patrícia não é criança”. O que temos que fazer aqui é pegar o diagrama acima (da primeira premissa) e nele indicar onde poderá estar localizada a Patrícia, obedecendo ao que consta nesta segunda premissa. Vemos facilmente que a Patrícia só não poderá estar dentro do círculo das crianças. É a única restrição que faz a segunda premissa! Isto posto, concluímos que Patrícia poderá estar em dois lugares distintos do diagrama:

- 1º) Fora do conjunto maior;
- 2º) Dentro do conjunto maior. Vejamos:



Finalmente, passemos à análise da conclusão: “Patrícia não gosta de chocolate”. Ora, o que nos resta para sabermos se este argumento é válido ou não, é justamente confirmar se esse resultado (se esta conclusão) é necessariamente verdadeiro!

- É necessariamente verdadeiro que Patrícia não gosta de chocolate? Olhando para o desenho acima, respondemos que não! Pode ser que ela não goste de chocolate (caso esteja fora do círculo), mas também pode ser que goste (caso esteja dentro do círculo)! Enfim, o argumento é inválido, pois as premissas não garantiram a veracidade da conclusão!

Métodos para validação de um argumento

Aprenderemos a seguir alguns diferentes métodos que nos possibilitarão afirmar se um argumento é válido ou não!

1º) Utilizando diagramas de conjuntos: esta forma é indicada quando nas premissas do argumento aparecem as palavras TODO, ALGUM E NENHUM, ou os seus sinônimos: cada, existe um etc.

2º) Utilizando tabela-verdade: esta forma é mais indicada quando não for possível resolver pelo primeiro método, o que ocorre quando nas premissas não aparecem as palavras todo, algum e nenhum, mas sim, os conectivos “ou”, “e”, “•” e “ \leftrightarrow ”. Baseia-se na construção da tabela-verdade, destacando-se uma coluna para cada premissa e outra para a conclusão. Este método tem a desvantagem de ser mais trabalhoso, principalmente quando envolve várias proposições simples.

3º) Utilizando as operações lógicas com os conectivos e considerando as premissas verdadeiras.

Por este método, fácil e rapidamente demonstraremos a validade de um argumento. Porém, só devemos utilizá-lo na impossibilidade do primeiro método.

Iniciaremos aqui considerando as premissas como verdades. Daí, por meio das operações lógicas com os conectivos, descobriremos o valor lógico da conclusão, que deverá resultar também em verdade, para que o argumento seja considerado válido.

4º) Utilizando as operações lógicas com os conectivos, considerando premissas verdadeiras e conclusão falsa.

É indicado este caminho quando notarmos que a aplicação do terceiro método não possibilitará a descoberta do valor lógico da conclusão de maneira direta, mas somente por meio de análises mais complicadas.

Em síntese:

		Deve ser usado quando...	Não deve ser usado quando...
1º Método	Utilização dos Diagramas (circunferências)	O argumento apresentar as palavras todo, nenhum, ou algum	O argumento não apresentar tais palavras.
2º Método	Construção das Tabelas-Verdade	Em qualquer caso, mas preferencialmente quando o argumento tiver no máximo duas proposições simples .	O argumento apresentar três ou mais proposições simples.
3º Método	Considerando as premissas verdadeiras e testando a conclusão verdadeira	O 1º Método não puder ser empregado, e houver uma premissa... ...que seja uma proposição simples ; ou ... que esteja na forma de uma conjunção (e) .	Nenhuma premissa for uma proposição simples ou uma conjunção.
4º Método	Verificar a existência de conclusão falsa e premissas verdadeiras	O 1º Método não puder ser empregado, e a conclusão... ...tiver a forma de uma proposição simples ; ou ... estiver a forma de uma disjunção (ou) ; ou ...estiver na forma de uma condicional (se...então...)	A conclusão não for uma proposição simples, nem uma disjunção, nem uma condicional.

Exemplo:

Diga se o argumento abaixo é válido ou inválido:

$$\frac{(p \vee q) \rightarrow r}{\sim r} \\ \hline \sim p \vee \sim q$$

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Auxiliar De Creche

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história da educação infantil no Brasil reflete a evolução das políticas educacionais e das percepções sobre a infância ao longo dos anos. A seguir, uma visão geral dos principais marcos históricos:

Período Colonial (1500-1822)

- Influência Religiosa: A educação infantil, assim como a educação em geral, era dominada pelas ordens religiosas, especialmente os jesuítas, que focavam na catequese e na educação moral e religiosa das crianças.

- Família e Comunidade: A educação das crianças pequenas era responsabilidade das famílias e da comunidade, com pouca ou nenhuma intervenção formal do estado.

Império (1822-1889)

- Primeiras Escolas de Ensino Fundamental: Durante o Império, começaram a surgir as primeiras escolas de ensino fundamental, mas a educação infantil ainda não era uma prioridade.

- Educação Privada: As poucas instituições de educação infantil eram principalmente privadas e acessíveis apenas às famílias mais abastadas.

Primeira República (1889-1930)

- Educação Pública: Com a proclamação da República, houve um aumento do interesse pela educação pública, mas a educação infantil ainda recebia pouca atenção.

- Movimentos Pedagógicos: Surgiram movimentos pedagógicos influenciados por ideias europeias e norte-americanas, como o método Montessori, que começaram a influenciar a educação infantil.

Era Vargas (1930-1945)

- Reformas Educacionais: Durante o governo de Getúlio Vargas, ocorreram reformas educacionais que buscavam modernizar a educação brasileira, mas o foco principal era o ensino fundamental e médio.

- Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública: Em 1930, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública começou a centralizar e coordenar políticas educacionais.

Período Pós-Guerra (1945-1964)

- Expansão das Escolas: Houve uma expansão das escolas públicas, mas a educação infantil ainda era vista como responsabilidade da família.

- Movimento de Educação Popular: Iniciativas como o Movimento de Educação de Base (MEB) começaram a emergir, focando na educação de adultos, mas também influenciando percepções sobre a educação infantil.

Ditadura Militar (1964-1985)

- Educação como Propaganda: O regime militar utilizou a educação como uma ferramenta de propaganda, mas investiu pouco na educação infantil.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971: Embora focada no ensino fundamental e médio, esta LDB começou a reconhecer a importância da educação infantil.

Redemocratização (1985-presente)

- Constituição de 1988: A nova Constituição reconheceu a educação como um direito de todos, incluindo a educação infantil. A educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996: A LDB de 1996 regulamentou a educação infantil, definindo-a como responsabilidade do poder público e dividida em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos).

- Políticas Públicas: A criação de políticas públicas como o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) e o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) reforçou o compromisso com a educação infantil.

- Plano Nacional de Educação (PNE): O PNE estabeleceu metas para a universalização do atendimento à educação infantil, especialmente na pré-escola.

Desafios Atuais

- Acesso e Qualidade: Apesar dos avanços, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos em termos de acesso e qualidade na educação infantil, especialmente nas regiões mais pobres e rurais.

- Formação de Professores: A formação e valorização dos profissionais da educação infantil continuam sendo áreas prioritárias para garantir a qualidade do ensino.

A educação infantil no Brasil passou por um longo caminho de marginalização até ser reconhecida como uma etapa fundamental da educação básica, com desafios contínuos para melhorar o acesso e a qualidade do ensino.

PERFIL DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O profissional da educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças durante os primeiros anos de vida, quando ocorre uma intensa fase de aprendizado e formação de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Esse profissional deve possuir uma combinação de habilidades, conhecimentos e atitudes que lhe permitam oferecer um ambiente educativo seguro, estimulante e acolhedor. A seguir, detalho os principais aspectos do perfil desse profissional:

Formação Acadêmica e Capacitação

1. Formação Inicial:

- Curso Superior: Normalmente, os profissionais da educação infantil possuem formação em Pedagogia, que inclui disciplinas voltadas para o desenvolvimento infantil, didática, psicologia da educação, entre outras.

- Cursos Técnicos: Alguns profissionais podem iniciar sua carreira com cursos técnicos em Magistério, que oferecem formação básica para atuar na educação infantil.

2. Formação Continuada:

- Atualização Profissional: Participação em cursos de aperfeiçoamento, oficinas, seminários e congressos sobre práticas pedagógicas, psicologia infantil, metodologias de ensino, etc.

- Especialização: Muitos profissionais buscam especializações em áreas como Educação Infantil, Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento, entre outras.

Habilidades e Competências

1. Competências Pedagógicas:

- Planejamento de Atividades: Capacidade de planejar e implementar atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas necessidades e interesses.

- Avaliação e Acompanhamento: Habilidade para avaliar o desenvolvimento das crianças de forma contínua e sistemática, ajustando as práticas pedagógicas conforme necessário.

2. Competências Interpessoais:

- Empatia e Sensibilidade: Capacidade de se colocar no lugar das crianças, compreendendo suas emoções e necessidades, e oferecendo apoio emocional.

- Comunicação: Habilidade para se comunicar de forma clara e eficaz com crianças, pais, colegas e gestores, criando um ambiente colaborativo e de confiança.

3. Competências Técnicas:

- Conhecimento do Desenvolvimento Infantil: Profundo entendimento dos estágios de desenvolvimento infantil e das teorias que os sustentam, permitindo intervenções pedagógicas adequadas.

- Metodologias Ativas: Domínio de metodologias de ensino que incentivam a participação ativa das crianças, como o brincar, a exploração, a investigação e o trabalho por projetos.

4. Competências Administrativas:

- Gestão de Sala de Aula: Capacidade de organizar o espaço físico e os materiais didáticos de forma a criar um ambiente estimulante e seguro.

- Registro e Documentação: Habilidade para manter registros detalhados sobre o progresso das crianças, atividades realizadas e avaliações, facilitando a comunicação com os pais e a coordenação pedagógica.

Atitudes e Valores

1. Respeito à Diversidade:

- Inclusão: Compromisso com a inclusão de todas as crianças, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais, e promovendo a equidade.

- Atenção Individualizada: Capacidade de identificar e responder às necessidades específicas de cada criança, oferecendo suporte personalizado.

2. Ética e Profissionalismo:

- Confidencialidade: Manter a confidencialidade das informações das crianças e suas famílias.

- Profissionalismo: Demonstrar responsabilidade, pontualidade, dedicação e respeito pelas normas e políticas da instituição de ensino.

3. Amor pela Profissão:

- Paixão pela Educação: Ter um genuíno interesse e paixão por trabalhar com crianças, vendo-as como seres competentes e capazes, e acreditando no potencial de cada uma.

- Compromisso com a Aprendizagem: Estar sempre disposto a aprender e a se desenvolver profissionalmente, buscando novas ideias e práticas para melhorar o ensino e o cuidado das crianças.

Desafios e Oportunidades

1. Desafios:

- Recursos Limitados: Muitas vezes, os profissionais enfrentam a falta de recursos materiais e infraestruturais adequados.

- Salários e Condições de Trabalho: A valorização salarial e as condições de trabalho nem sempre são compatíveis com a importância da função.

- Formação e Capacitação: A necessidade constante de atualização e formação continuada para acompanhar as novas demandas e pesquisas na área da educação infantil.

2. Oportunidades:

- Impacto Positivo: A oportunidade de causar um impacto significativo no desenvolvimento das crianças e na formação de uma base sólida para sua educação futura.

- Desenvolvimento Profissional: Diversas oportunidades de formação, especialização e crescimento profissional na área da educação infantil.

- Contribuição Social: Contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa ao oferecer uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

O perfil do profissional da educação infantil é multifacetado, exigindo uma combinação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitem oferecer um cuidado e uma educação de alta qualidade às crianças pequenas. Este profissional deve ser dedicado, bem informado e apaixonado pelo desenvolvimento e bem-estar infantil, desempenhando um papel crucial na formação das futuras gerações.

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A QUATRO ANOS

— Epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980)

Jean Piaget foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Em seus estudos, Piaget não teve como propósito desenvolver uma teoria de aprendizagem, mas uma teoria do desenvolvimento. Sua preocupação central era o sujeito epistêmico, ou seja, o estudo dos processos de pensamentos presentes desde a infância inicial até a idade adulta¹.

Definida como Epistemologia Genética, a teoria de Jean Piaget estuda os mecanismos e processos que conduzem o sujeito de um estado de menor conhecimento para estados de conhecimento mais avançados. Suas pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo tinham a perspectiva de maturação biológica, com ênfase na experiência como elemento essencial ao desenvolvimento da aprendizagem.

Piaget debruçou-se a explicar a evolução cognitiva da criança, por meio da observação e do estudo da evolução das diferentes estratégias que ela utiliza para resolver situações problemas. Com base nos resultados obtidos, comprova que a lógica de funcionamento mental da criança difere qualitativamente da lógica de funcionamento mental do adulto.

Para ele, o conhecimento não pode ser concebido como algo inato, tampouco como resultado do simples registro de percepções e informações. Mas é o resultado das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive.

Embora o funcionamento da inteligência seja herdado, as estruturas da mente vão sendo construídas a partir da organização sucessiva das ações do sujeito sobre os objetos. Sendo o conhecimento resultado da interação do sujeito com o objeto, por meio da ação que realiza sobre ele, o sujeito conhece-o, transforma-o, compreendendo o processo dessa transformação, e como resultado, entendendo como o objeto foi construído.

Nisso reside um dos conceitos da teoria piagetiana: a hereditariedade. Tal conceito diz que o sujeito herda estruturas biológicas que predisõem o aparecimento de estruturas mentais. Mas, o surgimento das estruturas mentais necessita da interação do sujeito com o ambiente, tanto nos aspectos físicos como nos sociais.

O aspecto físico proporciona à criança a possibilidade de manipulação dos objetos, exploração de lugares, observação de fenômenos que ocorrem na natureza, entre outros. Socialmente, a criança tem a oportunidade de interagir com seus pares, adquirindo e desenvolvendo competências indispensáveis ao seu pleno desenvolvimento.

Para Piaget, a lógica do desenvolvimento é a busca do equilíbrio que ocorre por meio de mecanismos de adaptação do indivíduo ao meio. Assimilação e acomodação são processos complementares, diretamente ligados ao processo de adaptação.

No processo de assimilação, elementos do meio são incorporados à estrutura cognitiva do sujeito. Na acomodação, há uma modificação nas estruturas do sujeito para que se adapte às modificações do meio.

Para ilustrar tal processo, pensemos na seguinte situação: uma criança se depara com uma nova situação, tenta assimilá-la, buscando compreendê-la com base nos esquemas² que já possui em sua mente. Este processo é chamado de assimilação.

Porém, se esta experiência não coincidir com um esquema existente, ela necessita modificar o esquema, ampliando seu conhecimento de mundo. Este movimento é denominado acomodação.

A figura a seguir demonstra a relação entre assimilação, acomodação e adaptação.

Processo de assimilação e acomodação



https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf

¹ *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem [recurso eletrônico] / Josieli Piovesan ... [et al.]. – 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.*

² *De acordo com Piaget, esquemas são estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio.*

Segundo Piaget, haveria aprendizagem somente quando o esquema de assimilação sofre acomodação. Nesse sentido, o sujeito vai construindo teorias acerca do funcionamento do meio físico e social.

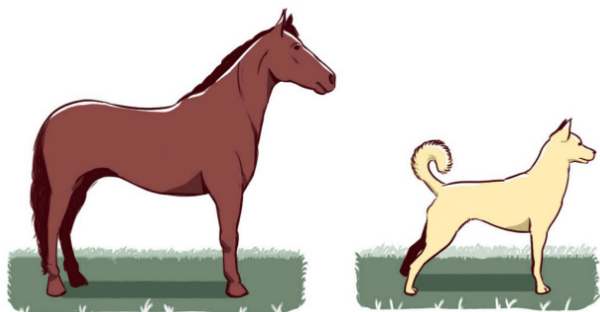
O desenvolvimento cognitivo constitui um processo de sucessivas mudanças nas estruturas cognitivas, de construção e reconstrução contínuas de esquemas prévios, os quais, aos poucos, transformam bases inatas e reflexas em representações mentais, conduzindo ao equilíbrio. O equilíbrio entre os dois processos possibilita uma adaptação cada vez mais adequada do sujeito ao mundo e, consequentemente, sua organização mental.

Todavia, quando este equilíbrio é rompido por experiências ainda não assimiladas, a mente se reorganiza para construir novos esquemas de assimilação e novamente atingir o equilíbrio. Este processo de reequilíbrio é denominado equilíbrio majorante e é o responsável pelo desenvolvimento mental do sujeito.

A partir da abordagem piagetiana, é fundamental provocar o desequilíbrio na mente da criança para que ela, ao buscar o reequilíbrio, se reorganize cognitivamente e consiga aprender. Ou seja, quando o equilíbrio é desestabilizado a criança tem a oportunidade de crescer e se desenvolver. Sob esta ótica, é imprescindível que o professor desafie o aluno, provocando constante desequilíbrio em seus esquemas mentais.

Para compreender melhor esse processo, tomemos como exemplo a figura abaixo:

Cavalo ou cachorro?



https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf

Na imagem podemos ver dois animais: um cavalo e um cachorro. Pensemos numa criança que começa a reconhecer os animais e, até o momento, conhece apenas o cachorro. Então, a representação mental que possui de animais foi construída com base nas características do cachorro.

Quando vê outro animal com características semelhantes vai utilizar o esquema que já construiu para identificar este animal. Assim, ao olhar o cavalo inicialmente pensará que ele também é um cachorro: ambos possuem quatro patas, um rabo, pescoço, nariz molhado, duas orelhas, etc. Nesta etapa ocorre a assimilação: a semelhança entre o cavalo e o cachorro (apesar da diferença de tamanho) faz com que um cavalo passe por um cachorro.

A quantidade de informações acumuladas pela criança ainda não é suficiente para que ela diferencie os dois animais. A diferenciação do cavalo para o cachorro deverá ocorrer após

a intervenção de alguém que vai lhe explicar que se trata de um cavalo, e ela poderá diferenciá-los, construindo um novo esquema (conceito).

Terá assim, dois conceitos diferentes: um para o cachorro e outro para o cavalo, podendo diferenciá-los. É quando ocorre o processo de acomodação.

Piaget nomina como esquemas as estruturas cognitivas que são modificadas por meio dos processos de assimilação e acomodação. Os esquemas estão em contínuo movimento e permitem ao indivíduo melhor adaptar-se a uma realidade que, ele próprio, vai percebendo mais complexa e abrangente, exigindo formas de pensamento e comportamento mais evoluídas.

— Estágios do Desenvolvimento segundo Piaget

Piaget sistematiza que o desenvolvimento cognitivo é marcado por períodos com características bem definidas, as quais expõem uma estrutura qualitativamente diferente da que a precedera e das que a sucederão, e, concomitantemente, preparam o indivíduo para o estágio seguinte. Ao dividir o desenvolvimento da criança em estágios, Piaget buscou explicar as principais características de cada etapa, ressaltando que habilidades adquiridas em estágios anteriores são essenciais para o domínio de estágios posteriores.

Assim, os estágios representam o desenvolvimento da inteligência, que não ocorre de forma linear, nem por acúmulo de informações. Ele se dá por saltos, por rupturas, modificando-se com as experiências.

Estágio sensório motor, do nascimento aos 2 anos de idade

Período em que os atos inteligentes da criança compreendem as ações motoras como resposta aos diversos estímulos que afetam os seus sentidos. A partir da inteligência prática, dos reflexos neurológicos básicos a criança inicia a construção de esquemas de ação para a assimilação do meio.

Porém, ainda não dispõe de uma estrutura representativa que permita internalizar os objetos de modo que possa agir apenas no plano mental. Por meio da imitação a criança realiza diferentes experiências e aprende, mas é indispensável a presença do objeto, visto que ele é próprio modelo de imitação. Culmina com o aparecimento da linguagem.

Estágio pré-operatório, entre 2 e 7 anos de idade

Neste estágio ocorre a transição entre a inteligência sensório-motora e a inteligência simbólica. A função simbólica na criança é responsável pela capacidade de substituição do objeto por sua representação, possibilitando-lhe tratar os objetos como símbolos. Esta capacidade possibilita aquisição dos significados sociais, presentes no contexto em que ela vive, criando as condições para a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Ao final deste estágio, o pensamento da criança começa a assumir a forma de operações concretas, quando surgem as noções temporais, espaciais, de velocidade e ordem. A criança já tem condições de compreender o ponto de vista da outra pessoa e de conceituar algumas relações. Nessa fase, são constituídas as bases para o pensamento lógico característico do final do desenvolvimento cognitivo.

Terceiro estágio, operatório concreto, de 7 a 11 anos

Neste estágio a criança é capaz de realizar operações a partir de materiais concretos, desenvolve noções espaciais e a capacidade de raciocinar o mundo de maneira mais lógica e adulta. Adquire