



Iniciação científica:

Educação, inovação e desenvolvimento humano

**Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
Carla Linardi Mendes de Souza**
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2021



Iniciação científica:

Educação, inovação e desenvolvimento humano

**Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
Carla Linardi Mendes de Souza**
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes editoriais

Natalia Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Iniciação científica: educação, inovação e desenvolvimento humano

Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
Carla Linardi Mendes de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I56 Iniciação científica: educação, inovação e desenvolvimento humano / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira, Carla Linardi Mendes de Souza. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-441-9
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.419213008>

1. Iniciação científica. 2. Educação. 3. Inovação. 4. Desenvolvimento humano. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. Souza, Carla Linardi Mendes de (Organizadora). IV. Título.
CDD 001.42

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

A obra “Iniciação Científica: Educação, inovação e desenvolvimento humano”, reúne trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas temáticas, ligadas à Educação, que a compõe.

Ao refletirmos sobre a Iniciação Científica percebemos sua importância para a Educação, pois permite o desenvolvimento do potencial humano que os envolvidos mobilizam no processo de pesquisa; ou seja, é o espaço mais adequado para estimular a curiosidade epistemológica, conduzindo a aprendizagens que podem nascer de problemáticas postas pelas diversas questões cotidianas.

Depois da mobilização ocasionada pelas diversas inquietudes que nos movimentam na cotidianidade e ao aprendermos a fazer pesquisa, entendendo o rigor necessário, nos colocamos diante de objetos de conhecimentos que exigem pensar, refletir, explorar, testar questões, buscar formas de obter respostas, descobrir, inovar, inventar, imaginar e considerar os meios e recursos para atingir o objetivo desejado e ampliar o olhar acerca das questões de pesquisa.

Nesse sentido, os textos avaliados e aprovados para comporem este livro revelam a postura intelectual dos diversos autores, entendendo as suas interrogações de investigação, pois é na relação inevitável entre o sujeito epistemológico e o objeto intelectual que a mobilização do desconhecido decorre da superação do desconhecido. Esse movimento que caracteriza o sujeito enquanto pesquisador ilustra o processo de construção do conhecimento científico.

É esse movimento que nos oferece a oportunidade de avançar no conhecimento humano, nos possibilitando entender e descobrir o que em um primeiro momento parecia complicado. Isso faz do conhecimento uma rede de significados construída e compreendida a partir de dúvidas, incertezas, desafios, necessidades, desejos e interesses pelo conhecimento.

Assim, compreendendo todos esses elementos e considerando que a pesquisa não tem fim em si mesmo, percebe-se que ela é um meio para que o pesquisador cresça e possa contribuir socialmente na construção do conhecimento científico. Nessa teia reflexiva, o leitor conhecerá a importância desta obra, que aborda várias pesquisas do campo educacional, com especial foco nas evidências de temáticas insurgentes, reveladas pelo olhar de pesquisadores sobre os diversos objetos que os mobilizaram, evidenciando-se não apenas bases teóricas, mas a aplicação prática dessas pesquisas.

Boa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
Carla Linardi Mendes de Souza

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

INICIAÇÃO CIENTÍFICA JÚNIOR: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FOMENTO À FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Reginâmio Bonifácio de Lima

Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130081>

CAPÍTULO 2..... 18

ESTRATEGIA METODOLOGICA DE INNOVACION EDUCATIVA PARA LA RESOLUCION DE PROBLEMAS EN MARKETING ESTRATEGICO MEDIANTE UN MODELO INTEGRADOR

Mario Aurelio Coyla Zela

Wendy Vidangos Delgado

José Antonio Rodríguez García

José Luis Morales Rocha

Jarol Teófilo Ramos Rojas

Teófilo Lauracio Ticona

Solime Olga Carrión Fredes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130082>

CAPÍTULO 3..... 30

LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA NA BAHIA E OS CONHECIMENTOS GEOMÉTRICOS: COMO ACONTECE ESSA ARTICULAÇÃO AO LONGO DA FORMAÇÃO?

Leonardo Araújo Suzart

Américo Junior Nunes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130083>

CAPÍTULO 4..... 43

O NOVO PARADIGMA SISTÊMICO

Susana Iglesias Webering

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130084>

CAPÍTULO 5..... 60

COMPETÊNCIA DIGITAL AUTOPERCEBIDA DOS ALUNOS DA UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN DE HUANUCO 2019

Nancy Guillermina Veramendi Villavicencios

Ewer Portocarrero Merino

Clorinda Natividad Barrionuevo Torres

Bethsy Diana Huapalla Céspedes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130085>

CAPÍTULO 6	73
UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DE ESTUDOS SOBRE FELICIDADE NO ÂMBITO ACADÊMICO	
Yasmin Martins Proença	
Priscilla Perla Tartarotti von Zuben Campos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130086	
CAPÍTULO 7	83
OCIAGOGIA COMO MODELO DE EDUCAÇÃO NA COLÔMBIA	
Diego Alejandro Palacios Amado	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130087	
CAPÍTULO 8	96
O LÚDICO COMO ESTÍMULO À LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS	
Noemi Garcia Baptista	
Marina Peixoto Vianna	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130088	
CAPÍTULO 9	109
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Jéssica Larissa Barbosa da Silva Valente	
Heldina Pereira Pinto Fagundes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4192130089	
CAPÍTULO 10	122
AFRICANIDADES: NOVOS CAMINHOS, PRIMEIROS PASSOS	
Izabel Espindola Barbosa	
Dariane Andrade Valle	
Charles Goiabeira de Amorim	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300810	
CAPÍTULO 11	130
AS INFLUÊNCIAS DA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO INFORMAR EDUCAR E PROMOVER A SABEDORIA CIENTÍFICA	
Vanessa Pereira da Silva	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300811	
CAPÍTULO 12	141
EDUCAÇÃO DO CAMPO: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DOS ALUNOS CAMPONESES – 6º ao 9º ANO	
Iasmim Mesquita Paiva	
Elias Canuto Brandão	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300812	

CAPÍTULO 13	156
CONTINUIDADE ENTRE ETAPAS EDUCATIVAS: ESTRATÉGIAS DE TRANSIÇÃO ENTRE O JARDIM DE INFÂNCIA E A ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA	
Luís Miguel Gonçalves de Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300813	
CAPÍTULO 14	169
OFICINAS DE NIVELAMENTO, EXTENSIONISMO E PESQUISA DO PROJETO “APOIO À ANÁLISE DE ESTUDO DE IMPACTO DE VIZINHANÇA – EIV”	
Gilson Jacob Bergoc	
Thamine de Almeida A. Ayoub	
Miguel Etinger de Araújo Júnior	
Sandra M. Almeida Cordeiro	
Léia Aparecida Veiga	
Elisa Roberta Zanon	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300814	
CAPÍTULO 15	183
A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Maria do Socorro Ramos Sousa	
Edjôfre Coelho de Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300815	
CAPÍTULO 16	197
O JOGO DIDÁTICO: CONCENTRAÇÃO PARA O APRENDIZADO DO ESPANHOL	
José Eliziário de Moura	
Ana Lúcia Vidal Barros	
Ana Meire Alves da Silva	
César Claudino Pereira	
Paulo Eduardo Ferlini Teixeira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300816	
CAPÍTULO 17	208
OS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS NOS PROGRAMAS DE DOUTORADO BRASILEIROS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Cidllan Silveira Gomes Faial	
Eliane Ramos Pereira	
Rose Mary Costa Rosa Andrade Silva	
Letycia Sardinha Peixoto Manhães	
Ligia Cordeiro Matos Faial	
Lívia Márcia Vidal Pires	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300817	

CAPÍTULO 18	223
A MATERIALIDADE DA ESCOLA PRIMÁRIA NO TERRITÓRIO DO ACRE NAS DÉCADAS DE 20 A 60	
Gerinalda de Souza Ferreira	
Elizabeth Miranda de Lima	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300818	
CAPÍTULO 19	237
O MÉTODO DA PESQUISA QUALITATIVA DO FENÔMENO SITUADO. UMA CRIAÇÃO DO EDUCADOR BRASILEIRO JOEL MARTINS, SEGUIDA PELA PROFESSORA MARIA APARECIDA VIGIANNI BICUDO. AS ANÁLISES: IDIOGRÁFICA E NOMOTÉTICA	
Luiz Augusto Normanha Lima	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300819	
CAPÍTULO 20	245
PRÁTICAS EDUCATIVAS E HABILIDADES SOCIAIS DE PAIS DE ADOLESCENTES COM TEA	
Lilian Ferreira do Nascimento	
Brunna Stella da Silva Carvalho Melo	
Ana Luiza Cavalcanti Bezerra	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300820	
CAPÍTULO 21	260
A ESSÊNCIA ONTOLÓGICA DO TRABALHO E SEU PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO	
Marcos Jeliel Souza Dacorso	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300821	
CAPÍTULO 22	265
SAN NICOLÁS DE ESQUIROS Y SANTA MARÍA DEL REFUGIO. EL MÉTODO DIALÉCTICO CRÍTICO PARA SU COMPRENSIÓN	
Alejandra Ojeda Sampson	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.41921300822	
SOBRE OS ORGANIZADORES	279
ÍNDICE REMISSIVO	281

A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 20/08/2021

Data de submissão: 04/06/2021

Maria do Socorro Ramos Sousa

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Santo Agostinho
<http://lattes.cnpq.br/1238714205333044>

Edjôfre Coelho de Oliveira

Professor orientador. Mestre em Educação.
Professor da Faculdade Santo Agostinho.
Lattes: 1849321949853471

RESUMO: O tema deste artigo surgiu do impacto causado pelo contato com a sala de aula durante o curso de pedagogia e tem como tema a formação de leitores críticos nos primeiros três anos do ensino fundamental. Traz como problemática compreender como ocorre o processo de formação de leitores críticos no período de alfabetização, sabendo-se que a formação desse aluno enquanto leitor crítico é de fundamental importância para a vida do mesmo em sociedade. Em relação aos objetivos a pesquisa foi classificada como exploratória descritiva e explicativa de natureza dedutiva e possui abordagem qualitativa, tem como objetivo investigar a formação de leitores críticos com idades entre 6 a 8 anos e identificar os fatores que influenciam nas dificuldades dessa formação. Para fundamentar o trabalho monográfico foi realizada uma pesquisa bibliográfica com Albuquerque (2007), Antunes (2001), Soares (2005, 2015), Founi (2002), onde constatou-se

que o trabalho docente para um alfabetização leitora inclui muitos aspectos que vão desde de a formação docente até as estruturas e as estratégias pedagógicas. Assim, definiram-se conceitos, concepções e teorias já existentes para confrontar com a problemática já delimitada. **PALAVRAS - CHAVE:** Leitor crítico. Ciclo da alfabetização.

THE TRAINING OF CRITICAL READERS IN THE FIRST THREE YEARS OLD OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: The theme of this article ascended from the impact caused by the contact in the classroom during the pedagogy course. It has as objective of study the formation of critical readers in the first three years of elementary school. The purpose of this article is to understand how the training process of conscious readers happens in the literacy process, knowing that the formation of this student as a critical reader is essential to their life in society. This research was classified as exploratory, descriptive and explanatory; it has a qualitative approach that claim to investigate the formation of critical readers about 6 and 8 years old. We identify factors that influence the difficulties of this formation. To support the research, we use authors as Albuquerque (2007), Antunes (2001), Soares (2005, 2015), Founi (2002). We realized that the teaching process of reading literacy includes many aspects. It includes teacher training and pedagogical structures and strategies. Thus, there are concepts and theories that confront problem defined.

KEYWORDS: Critical reader. Literacy cycle.

INTRODUÇÃO

No atual contexto educacional brasileiro, a palavra alfabetização ainda evoca apenas a aquisição das habilidades de leitura e escrita, não sendo raro, ainda, se considerar alfabetizado aqueles que apenas adquiriram a técnica de “desenhar” ou decodificar as letras por repetição, como o habitual ato característico de se “tomar” a lição, prática comum nas escolas brasileiras de se pedir para o aluno repetir, um pequeno texto que decorara com a ajuda de alguém que sabia ler.

Essa situação deriva do uso do método tradicional de alfabetização, ainda utilizado na educação brasileira. Para os defensores desse método a leitura é uma atividade mecânica. Trata-se de adquirir a técnica para decifrar o texto, pois a escrita seria a transcrição gráfica da linguagem oral, assim, ler seria o equivalente decodificar o escrito em som.

A alfabetização não é tomada como processo contínuo que se prolonga pela vida toda, mas como um fenômeno que se esgota na aquisição da habilidade da leitura de pequenas frases e da escrita do próprio nome. Essa concepção de alfabetização tem comprometido o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e duradoura que auxilia em uma melhor vivência social e cultural com o seu meio.

Diante desses dados, lançou-se a seguinte problemática: Como os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental trabalham a formação de leitores críticos na faixa etária entre seis e oito anos? Além disso, se buscou entender como é trabalhado em sala de aula o conceito de alfabetização e letramento e quais métodos são utilizados. Ainda, buscou-se traçar o perfil do aluno dos três primeiros anos do ensino fundamental enquanto leitor crítico e ao final, apresentou-se sugestões didático-metodológicas direcionadas à melhoria da formação de leitores críticos. Questionou-se também como deve trabalhar o professor para uma alfabetização leitora. Porque o trabalho docente em sala de aula deve ser precedido de um planejamento prévio dos objetivos a serem alcançados, bem como possíveis resultados a serem atingidos. Além da formação do docente, que também tem interferência na qualidade do trabalho em sala de aula como condição favorável para pôr em prática as diferentes diretrizes a serem seguidas pelo docente para desenvolver seu trabalho com eficiência.

Nesse contexto, esse trabalho se apresenta como de fundamental importância, pois pretende contribuir para as pesquisas desse nível de ensino, constatando os fatores que influenciam na formação de leitores críticos nos anos iniciais do ensino fundamental do referido sistema de ensino municipal, destacando-se pela abordagem da problemática com base em fundamentos teóricos relacionados ao desenvolvimento do processo de leitura.

COMPREENDENDO OS CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização

O processo de alfabetização caracteriza-se pela aquisição e desenvolvimento da linguagem através do domínio de habilidades básicas como ler, escrever, memória visual e auditiva, mas não se esgota nesses domínios, sendo necessário o seu desenvolvimento durante toda a vida para efetivar-se. Alfabetizar envolve diversas vertentes e é campo de discussão da educação como um todo, visto que seu resultado atinge todo o processo educacional.

Falando sobre isso, Soares (2015) afirma que em países de primeiro mundo, o significado de alfabetismo e analfabetismo, de analfabeto e de alfabetizado é fundamentalmente diferente do significado que esses mesmos termos tem em um país de terceiro mundo. Países como os Estados Unidos, a Inglaterra e a França declaram enfrentar dificuldade com a qualidade da alfabetização. O número de indivíduos, que após vários anos de escolaridade, tendo quase sempre concluindo o ensino fundamental, não possuem determinadas habilidades de leituras e escrita, encontram dificuldades em fazer certos usos da leitura e da escrita em situações sociais específicas.

Sobre a educação brasileira, Soares (2015) destaca que as análises e discussões sobre a qualidade da alfabetização, no contexto da escolarização básica, tem-se feito entre nós basicamente sobre duas perspectivas: ou se busca os fatores determinantes da qualidade da alfabetização, ou se busca aferir essa qualidade por meio da avaliação dos resultados do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Em ambos os casos permanece o pressuposto de sabermos com clareza a que estamos nos referindo, quando falamos em alfabetização.

Na primeira perspectiva se discute os fatores responsáveis pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, a natureza de paradigmas curriculares e metodológicos, a interferência dos vários fatores, entre eles os intra e os extraescolares que influenciam na aquisição da língua escrita. A adequação da escola e do material didático de alfabetização, as competências e as dificuldades dos professores que trabalham na alfabetização. Para a autora, deveria haver, ainda, a definição do tempo de aprendizagem para o domínio da leitura e da escrita, tanto em termo de duração de anos, como na quantidade de horas aulas por dia letivo.

Para se resolver esses problemas, a autora propõe mudanças curriculares e que sejam repensados os métodos de alfabetização, sendo os mesmos substituídos quando não cumprirem efetivamente a sua função. Já no segundo caso, se avalia a qualidade em função dos resultados do processo de alfabetização. A qualidade do processo de alfabetização pelo qual passou a criança é indicada em termos de domínios de habilidades em leitura e escrita.

Em ambos os casos, Soares (2015), faz uma crítica aos dois processos como sendo

ineficientes para revelar as verdadeiras dificuldades enfrentadas pela criança em seu processo alfabetizador:

Em um e em outro caso, está também sempre presente, tal como ocorre na primeira perspectiva, o pressuposto de que o objeto cuja a qualidade se está avaliando está claro e suficientemente configurado: determina-se a qualidade da alfabetização por índices de exclusão, evasão, repetência, sem explicitação ou definição dos conhecimentos, aprendizagem, habilidades de que a criança foi excluída (exclusão da escola), ou aos quais renunciou (evasão), ou que adquiriu em nível insatisfatório (repetência); ou avalia-se a qualidade da alfabetização aferindo comportamentos de leitura e escrita definidos escolarmente, e quase sempre pela inércia da tradição (SOARES, 2015, p. 49, com parênteses no original).

A autora define como sendo a *qualidade da alfabetização*, as propriedades, os atributos, as condições da alfabetização, propriedades atributos e condições que determinam sua natureza. Nesse sentido, se torna importante definir o que se entende por qualidade em alfabetização, visto que esse conceito é algo em questão. Para se buscar a qualidade no processo alfabetizador, é de fundamental importância que se tenha bem definido o que se entende por qualidade.

Isto evidencia que sendo a qualidade definida como propriedade, atributo, condição, a avaliação da qualidade de um ser só pode ser a avaliação das propriedades, atributos, condições que determinam sua natureza e o distingue de outros seres. Se esse ser é a alfabetização, avaliar a qualidade da alfabetização seria avaliar propriedades, atributos e condições da alfabetização. Aprová-la, aceitá-la ou recusá-la, conforme o grau em que essas suas propriedades, atributos e condições se manifestam: podem existir ou não existir e existir em níveis diferentes.

Nesse sentido, alfabetização e letramento incluem diferentes níveis de dificuldade. Pode ficar apenas no saber ler e escrever, dependendo da época e contexto em que se encontra, ou ir até níveis mais elevados de intelectualidade, como compreender, interpretar e fazer inferências de diferentes gêneros textuais.

De acordo com Albuquerque (2007), alfabetizar como o ensino de “codificação” e “decodificação” passou a ser utilizado no final do século XIX, quando se utilizava principalmente dois métodos: o sintético, aprender sílabas e sons e o analítico global. No Brasil, a educação ganhou destaque após a Proclamação da República em 1889, e a escola como instituição responsável pela educação e o progresso. Nesse sentido, Tfoundi (2002) destaca que:

“o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude” e acrescenta que “alfabetizar compreende mesmo um processo mecânico e funcional que envolve domínio de habilidades de ler, escrever, fala e memória visual”(TFOUNI, p.15, 2002).

Além destas vertentes destacadas pela autora o processo de alfabetizar não pode se efetivar sem uma metodologia prática reflexiva como projetos de leitura e criação de

um ambiente leitor que consigam operar a alfabetização. Assim, “dentro do atual contexto, a alfabetização é definida principalmente em termos mecânicos e funcionais” (TFOUNI, 2002, p.17) que levam a um fim, apesar de não se esgotar em si mesmo. Nesse sentido, a alfabetização apresenta-se como um processo que envolve um conjunto de habilidades o que o torna complexo e inacabado.

Letramento

Pensar sobre alfabetização remete a outro termo ao qual está vinculado ao processo de alfabetizar, o letramento, que surgiu na escrita dos pensadores da educação no Brasil a partir da década de 1990. De acordo com Soares (2015), o termo letramento é a versão para o Português da palavra inglesa *Literacy* que significa um estado ou condição assumida pela pessoa que adquiriu a habilidade de ler e escrever.

Para Tfouni (2002), a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu da tomada de consciência que se deu principalmente entre os linguistas de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta. Porém, na atualidade, existe uma multiplicidade de significados para essa palavra, dificultando seu entendimento, bem como sua aplicação:

Assim, é possível perceber na fala Tfouni (2002), um posicionamento, que entende o letramento como um processo sócio histórico. Logo, o letramento diz respeito aos aspectos sociais do uso da linguagem, sua apreensão e aplicação de modo social e cultural.

Essa discussão vem no momento em que se discute a característica do processo de alfabetização que vai além da apreensão do código escrito, que é comumente referido como alfabetismo funcional, que se refere às habilidades de ler e escrever e à capacidade de utilizar essas habilidades em sua vida para continuar aprendendo. Mas, quando visto de perto, é fácil perceber que este termo se confunde com outro mais amplo, que é o de letramento.

Tfouni (2002) ajuda a compreender o conceito de letramento. A autora afirma que, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da língua escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento está mais relacionado aos aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Ainda de acordo com a autora, quando os estudiosos se debruçam sobre essa questão, costumam fazer as seguintes indagações: quais mudanças sociais e discursivas ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada? Grupos sociais não alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem em sociedades “iletradas”? Como estudar e caracterizar grupos não alfabetizados, cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada?

Vygotsky (1984) *apud* Tfouni (2002) diz que o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do

comportamento humano que são os chamados “processos mentais superiores”, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas e etc.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente de atividades como a agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, geradas pela modernidade como o surgimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio e da sociedade industrial como um todo.

Assim, Tfouni (2002), chama atenção para a questão do quanto a sociedade, o meio em que se vive, influencia no processo de letramento, não deixando essa tarefa somente a cargo da escola:

A explicação, então, não está em ser, ou não, alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim, em ser, ou não, letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem. Mas que isso: está na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não (TFOUNI, 2002, p. 27).

Nesses termos, o letramento é mesmo influenciado por toda a sociedade em suas dimensões sociais e culturais, contribuindo para a efetivação desse processo, seja ele considerado bem-sucedido ou não. Portanto o letramento atua na formação do sujeito de forma indireta, para tanto não está limitado à aquisição do código escrito, nem se efetiva pela sua simples aquisição, visto que também pode influenciar culturas sem o estrito domínio do código escrito. O letramento envolve o social, a história e a cultura que estão nesse processo e dele fazem parte não sendo possível sua efetivação sem esses fatores. O letramento está naquela vertente da alfabetização que não se esgota no alfabetizar, mas dura a vida toda.

O trabalho docente para uma alfabetização leitora

Quando se fala de método de alfabetização, são muitas as opiniões e perspectivas que prometem concluir com êxito a difícil tarefa da aquisição da escrita colocando a criança no munda da linguagem escrita. Porém, a maioria das pesquisas não apontam para um único método que iria dar conta sozinho de toda a tarefa de aprender a ler e escrever. Ainda mais quando essa alfabetização deve ir além da habilidade da aquisição do código escrito e do ato de decifração das letras.

Uma alfabetização que vá além da aquisição do código escrito em suas modalidades de ler e escrever ou repetir fórmulas, sem uma percepção e desenvolvimento crítico do ato de ler, e do que se ler, que se prolonga para toda a vida não se esgota apenas no aprender a ler e escrever. Esse fenômeno envolve dois polos da atividade educativa: materializado no fazer docente e na ação discente em um esforço individual do aluno.

Pensar sobre esse fenômeno envolve invariavelmente a discussão de métodos,

visto ser indispensável a adoção de uma metodologia quando se propõe a alfabetizar. Dois métodos vêm disputando a atenção de docentes e estudiosos nos últimos anos, o método analítico e o sintético. No método sintético, a correspondência entre o oral e escrito, entre o som e a grafia estabelecendo correspondências entre seus elementos mínimos, das partes ao todo.

Para os defensores desse método a leitura é uma atividade mecânica, trata-se de adquirir a técnica para decifrar o texto, pois a escrita seria a transcrição gráfica da linguagem oral, assim, ler seria o equivalente decodificar o escrito em som. Já no método analítico a leitura é um ato global, reconhecimento das palavras e orações, a análise dos componentes se dar posteriormente. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p.23) a leitura é uma tarefa predominantemente visual “não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, posto que a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual”.

Para Montessori (1965), que também pensou um método eficaz para alfabetizar, quando se fala de aquisição da linguagem gráfica, a criança tem o tempo próprio da aprendizagem, quando seu desenvolvimento já atingiu maturidade para processar esse aprendizado:

A linguagem gráfica, à semelhança de “uma segunda denteição”, só é utilizável num período avançado do desenvolvimento: é a linguagem que permite exprimir o pensamento já organizado logicamente, e recolher ideias de pessoas ausentes. Enquanto a criança for incapaz, pela sua imaturidade, de utilizar tal linguagem, poderá ser dispensada do penoso trabalho de aprendê-la. (p. 179)

Pensar sobre a alfabetização e letramento no Brasil, é pensar no que se entende por alfabetização de qualidade. Para Soares (2015), um dos problemas dessa discussão é que não se tem pensado ou deixado claro qual é a qualidade que a educação brasileira está buscando. E que a alfabetização até tem sido muito discutida, mas falta colocar-se tais ideias em prática. Mesmo essa discussão, se pauta a partir de apenas duas perspectivas, os fatores que determinam a qualidade da educação ou a avaliação do processo de alfabetização. A autora esclarece que:

Assim, na primeira perspectiva, são discutidos os fatores responsáveis pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; entre outros: a natureza de paradigmas curriculares e metodológicos; a interferência de fatores intra e extra escolares na aquisição da língua escrita; à adequação ou inadequação do equipamento escolar e do material didático de alfabetização; a competência ou incompetência do professor alfabetizador; a definição do tempo de aprendizagem necessário para o domínio da leitura e da escrita, quer em termos de duração em anos do processo de alfabetização, quer em termos de horas-aulas por dia, etc (SOARES, 2015, p. 48).

Nesse contexto, são muitos os fatores imbricados no processo ensino-aprendizagem, como o professor, sem esquecer a qualidade de sua formação, materiais pedagógicos, métodos e técnicas e que contribuem para o sucesso ou fracasso da tarefa da alfabetização

e do letramento. Essa extensa rede tem que funcionar de forma organizada e eficiente. Sem esquecer a subjetividade do discente com todas as suas particularidades cognitivas.

Como deve trabalhar o professor para uma alfabetização leitora? Todo trabalho docente em sala de aula deve ser precedido de um planejamento prévio dos objetivos a serem alcançados, bem como possíveis resultados a serem atingidos. Para isso, além da formação de qualidade existem outras diretrizes a serem seguidas pelo docente para desenvolver seu trabalho com eficiência.

O processo de aprender a ler e escrever começa muito antes de a criança dominar efetivamente essas habilidades. Para o desenvolver a habilidade leitora o professor deve fazer exercícios de narrativas orais para aguçar a capacidade da criança de organizar ideias, não é porque a criança não escreve ainda que não pode contar histórias.

No primeiro ciclo deve-se propor aos alunos que leia e escrevam, ainda que não o façam convencionalmente. Mas o fato de as escritas não-convencionais serem aceitas não significa ausência de interpretação pedagógica para a construção da escrita convencional, muito pelo contrário. Pode ser condição para construção da autonomia leitora, e também intelectual, o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita precisa ser construído pelos alunos o quanto antes. Isto é, quanto mais rapidamente os alunos chegarem à escrita alfabética, mais e melhor poderão avançar na aprendizagem [...] (BRASIL, 1997, p. 69).

Assim, o desenvolvimento da habilidade leitora deve ser trabalhado como algo que precede a aquisição do código escrito, e não posterior, como se tem feito atualmente. Esses estímulos podem ser feitos através do contato de diferentes meios e textos de variadas formas como a narrativa oral onde para se contar uma história é preciso a organização e a sequência de ideias.

Projetos didáticos, devem ser desenvolvidos pelos alunos sob orientação do professor são efetivos porque levam os alunos a executar e planejar uma tarefa com um fim, favorecendo a dinâmica e a pesquisa, levando o aluno a exercitar habilidades como medir, cortar e calcular. Nas atividades sequenciais, os alunos são estimulados a produzirem narrativas a partir de um evento, como uma imagem, uma história em quadrinho ou uma viagem. São usadas para articular diferentes partes de uma aula ou aulas seguidas, dando continuidade às tarefas sem rupturas bruscas entre elas, ou mesmo para compreender um mesmo conceito em diferentes contextos. Atividades esporádicas são as realizadas de modo descontínuo, sem articulação com outras atividades, permitindo trabalhar objetivos que não estão planejados. Os jogos servem para exercitar papéis que não estão em seu cotidiano, ou imaginário, como os papéis do mundo adulto, e vivenciar regras.

O perfil do aluno leitor

Traçar o perfil de um aluno leitor pressupõe a definição de um modelo a ser alcançado, ou seja, a existência de um nível mínimo aceitável do domínio de certas habilidades da leitura como a compreensão do que se ler e a capacidade de conexão intertextual.

No caso do método silábico alfabético usado tradicionalmente no Brasil, as simples habilidades de reconhecer grafemas e fonemas, sílabas e construir frases, já são suficientes para o aluno ser considerado alfabetizado. Para uma demonstração mais concreta, basta lembrar-se que, na cultura brasileira, é de consentimento geral de todos, e do próprio sistema educacional que o indivíduo alfabetizado é aquele que sabe assinar o nome.

Essa forma de senso comum utilizada de forma latente no sistema educacional brasileiro demonstra a noção mais comum do conceito de alfabetização que cultivamos. Mas esse fato não se deve à ausência de um perfil do aluno leitor no sistema educacional brasileiro, mas a uma relativa distância entre a sua teoria e a prática.

O Ministério da Educação, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, define em seus escritos as habilidades que devem apresentar um aluno ao final do seu primeiro ciclo de vida escolar, o chamado Primeiro Ciclo: ler e reconhecer sons e letras, interpretar, produzir textos e reconhecer os diferentes gêneros textuais.

Esse perfil leitor privilegia aspectos que dialogam com a alfabetização leitora defendida por pesquisadores como Soares (2015), em que o objetivo principal da alfabetização seja um letramento para a vida toda, possibilitando ao aluno o aprender a aprender para a formação de um cidadão crítico.

A partir de Antunes (2001), é possível se chegar a um perfil do aluno leitor, lembrando que esse perfil é mutável, visto que a própria educação é um processo que está sempre em transformação.

- a) Dominar plenamente a leitura escrita, lidando com seus símbolos e assim beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda vida;
- b) Perceber as múltiplas linguagens utilizadas pela humanidade;
- c) Conhecer, compreender, interpretar, analisar, relacionar, comparar e sintetizar dados, fatos e situações do cotidiano e através dessa imersão adquirir, não somente uma qualificação, mas competência que o torne apto a enfrentar inúmeras situações;
- d) Compreender as redes de relações sociais e atuar sobre as mesmas como cidadãos;
- e) Descobrir o encanto e a beleza nas expressões culturais de sua gente e de seu entorno;
- f) Saber localizar, acessar, contextualizar e usar melhor as informações disponíveis;
- g) Saber selecionar e classificar as informações recebidas, perceber de maneira crítica os diferentes meios de comunicação para melhor desenvolver sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez mais capacidade de autonomia e discernimento.

Assim, o aluno leitor é aquele que adquiriu a habilidade e a capacidade de fazer a leitura não só de textos escritos, mas também de outras linguagens como a leitura e interpretação de imagens. A aquisição dessas habilidades tem como principal objetivo

desenvolver no aluno a competência do aprender a aprender para que o mesmo continue aprendendo.

Ler não significa apenas o domínio das habilidades do código escrito, mas também a leitura de textos visuais representados através de imagens, sejam elas estáticas ou em movimento

O aluno leitor é um cidadão que aprende com diferentes meios e manifestações e usa dessas informações para acessar o mundo. Destaca-se a autonomia do educando enquanto sujeito crítico que seleciona suas fontes de informação e as recebe criticamente, delas tirando proveito para suas lições de mundo.

Que se entende enquanto sujeito localizado em um tempo e em um espaço, e por isso, valoriza as manifestações da sua cultura regional. Adota uma postura crítica em face das informações que circulam através dos meios de comunicação de massa afirmando-se como sujeito que pensa e questiona, assumindo seu lugar no mundo. Dar-se, nesse contexto, a valorização do pensamento e da cultura regional como forma legítima de apreender o mundo e a realidade própria dos seus pares e do local em que vive.

Sugestões didático-metodológicas direcionadas à melhoria da formação de leitores críticos

Dentro desse contexto, nota-se uma incoerência entre a teoria e a prática docente, visto que os documentos oficiais como os PCNs traçam em suas propostas um perfil implícito do aluno leitor, com domínio de habilidades leitora que lhe proporcionam a capacidade de ler criticamente através de um letramento que dure para a vida toda.

É importante notar que, apesar dessas sugestões didático-metodológicas, essa teoria não se reflete como prática comum no trabalho docente, visto que ainda se cobra do sistema de ensino oficial uma alfabetização mais eficiente que venha realmente a capacitar o aluno para uma leitura crítica.

Nestes aspectos, alcançar esses níveis de habilidades, exige o ato do planejar não como ato que esgota em si mesmo, mas como algo contínuo que perpassa toda a atividade do professor alfabetizador:

1- Avaliação Diagnóstica e acompanhamento da leitura e escrita: para acompanhar e avaliar o desenvolvimento das ações pedagógicas planejadas é fundamental que o professor faça, periodicamente, as avaliações diagnósticas internas. Preferencialmente elaboradas de forma coletiva pela equipe pedagógica da escola, podem ser aplicadas no início do ano letivo, no encerramento dos semestres, com o objetivo de diagnosticar distorções no processo ensino-aprendizagem, conhecer os alunos, planejar e replanejar as ações, a partir dos resultados obtidos, e intervir no momento certo. Para tanto, é necessário orientar os professores na tarefa de descobrir o que cada aluno sabe, realizando um diagnóstico inicial da turma que permitirá identificar quais hipóteses sobre a língua escrita as crianças possuem, em qual o nível de leitura se encontram e quais os conhecimentos

matemáticos já foram consolidados e com isso adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades de aprendizagem. É importante realizar também diagnósticos intermediários e finais. Esta atividade permite uma avaliação e um acompanhamento dos avanços na aprendizagem e a definição de atividades de intervenção. Além disso, deve representar momentos no qual os alunos têm a oportunidade de refletir, com a ajuda do professor, sobre aquilo que já aprenderam.

2-Planejamento pedagógico: porque revela uma intenção consciente do que se quer desenvolver para alcançar os objetivos propostos. Conforme Rays (2000, p.1), o planejamento é o fio condutor da ação educativa. “Planejar o ensino revela sempre uma intenção (consciente e/ou inconsciente) da prática educativa que se quer desenvolver”. Nele estão elencados aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos, ao mesmo tempo consolida tarefas e saberes críticos, criativos, reflexivos, enfim transformadores.

3-Plano de aula: o planejamento das aulas diárias deve ser flexível e levar em conta a realidade dos alunos, deve ser sistematizado contemplando as necessidades e os avanços já alcançados.

4-Procurar orientação com coordenador pedagógico da instituição: ele deve orientar o trabalho do professor para o fortalecimento do processo ensino-aprendizagem;

5-Buscar ideias com os próprios alunos: para melhores resultados em atividades em sala de aula. É importante que o aluno, o principal sujeito do processo, esteja envolvido e consciente dos objetivos a serem atingidos. Sua reação e a sua fala são de fundamental importância para que o professor reavalie o quanto o seu planejamento está interagindo com a realidade concreta ao qual ele pretende interferir e modificar

6-Ter uma rotina diária de trabalho: o trabalho com atividades organizadas promove a qualidade. O planejamento de uma rotina diária de trabalho pressupõe o estabelecimento de uma dinâmica não só para a sala de aula, mas também para toda a escola. O trabalho com atividades organizadas possibilita o controle do tempo e leva a um ritmo sistematizado, promovendo a qualidade da educação básica. Essa forma de trabalho permite transformar o processo de ensino-aprendizagem em algo intencional, além de gerar uma expectativa positiva em que o aluno percebe a continuidade do processo educativo. A rotina é um caminho que permite estabelecer parâmetros de qualidade na organização do trabalho, privilegiando práticas que proporcionam o avanço na alfabetização, assegurando a aprendizagem do aluno. Organizar bem as atividades e trabalhar de maneira sistematizada garante a racionalidade de tempo e proporciona ao professor tranquilidade por seguir um ritmo preestabelecido e sem imprevistos.

7-Reforçar o processo de avaliação com o objetivo de identificar os fatores que influenciam na não aprendizagem: Nesse sentido, a avaliação deve estar de acordo com os objetivos elencados no planejamento pedagógico. Na avaliação devemos considerar o processo, por isso a avaliação deverá ser contínua e processual. Para acompanhar e avaliar o desenvolvimento das ações pedagógicas planejadas é fundamental que o

professor faça, periodicamente, as avaliações diagnósticas internas. Preferencialmente elaboradas de forma coletiva pela equipe pedagógica da escola, podem ser aplicadas no início do ano letivo, no encerramento dos semestres, com o objetivo de diagnosticar distorções no processo ensino-aprendizagem, conhecer os alunos, planejar e replanejar as ações, a partir dos resultados obtidos, e intervir no momento certo.

8-Projetos de leitura: é importante desenvolver junto aos alunos projetos de leitura que venham a incentivá-los a tomar gosto pelo hábito de ler, apresentando importantes estratégias e espaços alternativos para o desenvolvimento da leitura, objetivando desenvolver ações que utilizem a leitura como fonte de prazer, informação e aprendizagem, em diversos espaços e suportes, ampliando a escrita e o conhecimento dos alunos. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias.

9-Criação de um ambiente leitor: Soares e Batista (2005), apontam a criação de um ambiente leitor na sala de aula como sendo de fundamental importância no processo de aquisição da linguagem:

Metodologicamente, a criação desse ambiente se concretizaria na busca de levar crianças em fase de alfabetização a usar a linguagem escrita, mesmo antes de dominar as “primeiras letras”, organizando a sala de aula com base na escrita (registro de rotina, uso de etiquetas para organização do material, emprego de quadros para controlar a frequência, por exemplo). Conceitualmente, a defesa da criação de um ambiente alfabetizador estaria baseada na constatação de que saber para que a escrita serve (suas funções de registro, de comunicação a distância, por exemplo) e saber como é usada em práticas sociais (organizar a sala de aula, fixar regras de comportamento na escola, transmitir informações, divertir, convencer, por exemplo) auxiliariam a criança em sua alfabetização. Auxiliariam por criar a necessidade da alfabetização; auxiliariam, enfim, por favorecer a exploração, pela criança, do funcionamento da linguagem escrita (SOARES; BATISTA, 2005, p. 53).

O planejamento é o exercício que atravessa e é atravessado por todas essas atividades pedagógicas, que se caracterizam pela constante repetição, sem se constituírem como repetitivas. Cada aula se constitui em novos desafios que exigem constante adaptações, por isso um planejamento flexível, que possibilite ao professor adaptá-lo às mudanças que o percurso exige, como forma de instigar os alunos em busca de constantes desafios na busca da leitura crítica.

O aluno é o ponto de chegada e o ponto de partida para se repensar os efeitos da ação planejada considerando seus aspectos positivos e negativos e as modificações que o próprio desenvolver do processo exige.

10-Trabalhar com a interdisciplinaridade: conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir,

falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade.

11-Trabalhar de forma lúdica: a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. Esse cuidado pode despertar o interesse da criança pelo que está estudando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto educacional brasileiro ainda apresenta a alfabetização como aquisição das habilidades de leitura e escrita, não sendo raro, ainda, se considerar alfabetizado aqueles que apenas adquiriram a técnica de “desenhar” ou decodificar as letras por repetição.

Diante desse contexto, lançou-se a seguinte problemática: Como os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental trabalham a formação de leitores críticos na faixa etária entre seis e oito anos? Como é trabalhado, em sala de aula, o conceito de alfabetização e letramento e quais métodos são utilizados?

Para buscar respostas para essas perguntas investigou-se o processo de ensino aprendizagem e como o professor trabalha a formação desses educandos para torná-los leitores capazes de entender criticamente o que leem e o mundo em que vivem e construir novos significados a partir de autores que veem discutindo a temática ao longo dos anos.

Com Magda Soares (2015), discutiu-se as concepções de alfabetização enquanto processo que vai além da concepção de aquisição da linguagem, com Tfouni (2002), desenvolveu-se a ideia de alfabetização com letramento para a formação de um cidadão crítico e o aspecto sócio-histórico do letramento, através de Albuquerque (2007), foi possível traçar o contexto histórico em que vem se desenvolvendo o processo de alfabetização na educação brasileira.

Constatou-se que o trabalho docente para um alfabetização leitora inclui muitos aspectos que vão desde a formação docente até às estruturas e as estratégias pedagógicas. O professor deve ter conhecimentos de como a criança aprende, seus aspectos cognitivos e psicológicos e apresentar condições que favoreçam a formação leitora crítica, como um ambiente em que o educando possa ter contato com diversos gêneros textuais e vivencie a experiência do mundo da leitura.

Assim, a maioria dos autores apontam a importância de uma alfabetização leitora como um processo contínuo que se prolonga por toda a vida, indo além do simples processo de aquisição da linguagem. A alfabetização e o letramento são de fundamental importância para o desenvolvimento da vida política, social e cultural.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetização e letramento**. IN: SANTOS, Carmi Ferraz (Org). Alfabetização e letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**. São Paulo: Flaboyant, 1965.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Planejamento de ensino**: um ato político-pedagógico. In: RAYS, Oswaldo Alonso. Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática. Santa Maria: Pallotti, 2000. p.13-31.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda Becker. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Ceale/ Fae/ UFMG, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Andragogia 88

Antropogogia 88

Aprendizagem 60, 61, 62, 63, 70, 85, 86, 87, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 124, 126, 128, 130, 131, 132, 134, 136, 154, 159, 160, 162, 164, 165, 170, 184, 185, 186, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 242, 246, 250, 257, 258

Arquitetura 170, 182, 235

Autonomia 34, 43, 45, 50, 53, 54, 55, 57, 58, 74, 76, 78, 114, 190, 191, 192, 205, 258

C

Ciências 11, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 47, 50, 52, 57, 59, 96, 99, 100, 102, 104, 105, 107, 108, 129, 155, 156, 157, 160, 198, 208, 210, 211, 216, 221, 229, 231, 236, 238, 259, 279, 280

Competência digital 10, 60, 62, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72

complexidade 33, 43, 47, 49, 50, 51, 58, 77, 106, 177, 188

Complexidade 43

Conhecimento 9, 4, 10, 11, 12, 14, 42, 43, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 61, 63, 74, 75, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 97, 99, 100, 104, 105, 106, 107, 112, 113, 118, 120, 121, 123, 125, 127, 130, 132, 134, 136, 139, 147, 154, 163, 164, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 178, 181, 182, 187, 190, 194, 199, 201, 203, 205, 206, 209, 210, 211, 216, 218, 220, 221, 224, 231, 236, 239, 242, 249, 262

Conscientização 61

Cultura Material Escolar 223

Currículo 10, 11, 30, 110, 117, 119, 136, 157, 160, 166, 198, 244

D

Desenvolvimento 2, 9, 1, 2, 3, 5, 12, 13, 14, 16, 31, 42, 46, 47, 48, 54, 56, 57, 62, 70, 71, 77, 80, 82, 84, 98, 99, 104, 105, 113, 114, 116, 119, 120, 122, 123, 125, 126, 130, 132, 134, 143, 154, 160, 163, 165, 166, 167, 184, 185, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 207, 210, 219, 221, 225, 238, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 279

Desigualdades Regionais 1, 13

Didática 19, 25, 72, 91

E

Educação científica 17

Educação Física 12, 198, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221,

229, 230

Educação Matemática 30, 31, 32, 40, 41, 42, 279

Educación 16, 60, 70, 71, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 207, 277

Engenharia Civil 170, 182

Ensino Lúdico 96, 98, 100, 101, 104, 105

Equipe Multidisciplinar 169, 170

Escola Primária 13, 223, 224, 225, 226, 235, 236

Espaço Público 115

Espanhol 12, 67, 68, 69, 71, 197, 199, 200, 202, 203, 204, 206, 207, 211

Estímulo à leitura 11, 96, 105

Extensão Universitária 122, 169

F

Financeirização 13, 260

G

Geometria 30, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 42

Gerencia 18, 19, 22, 23, 24, 25, 27

Gestión 19, 25, 26, 277

H

História 1, 15, 17, 47, 52, 55, 56, 98, 106, 117, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 144, 145, 164, 188, 190, 198, 218, 219, 224, 230, 231, 235, 236, 245

I

Innovación 19, 21, 22, 26, 27, 92

J

Jogo 12, 144, 171, 172, 178, 179, 197, 202, 203, 204, 205

L

Licenciatura em matemática 37, 41

liderança 179

M

Marketing 10, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28

Metodologias Ativas 169, 173, 182, 202

Modelo 10, 11, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 43, 45, 49, 51, 52, 57, 70, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 113, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 173, 190, 210, 213, 223, 238, 240, 245, 247, 257, 258, 259, 269

O

Ocio 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95

Oficinas de nivelamento e integração 169, 182

P

Paradigma Sistêmico 10, 43, 44, 45, 49, 53, 59

Pedagogía 88, 89, 92, 93, 94, 95

Pesquisa Qualitativa 13, 4, 30, 41, 43, 57, 81, 111, 121, 209, 221, 237, 238, 239, 240, 242, 244

Precarização 260, 262, 263

Projeto Pedagógico 197, 199, 200, 203

R

Recreación 88, 93, 94, 95

Referencial Teórico 170, 208, 209, 212, 214, 215, 217, 219

Reforma Trabalhista 260

Relação Professor-Aluno 130, 132, 140

S

Sistemas 25, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 71

T

Território do Acre 13, 223

TIC 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70



Iniciação científica:

Educação, inovação e desenvolvimento humano

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2021



Iniciação científica:

Educação, inovação e desenvolvimento humano

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2021