

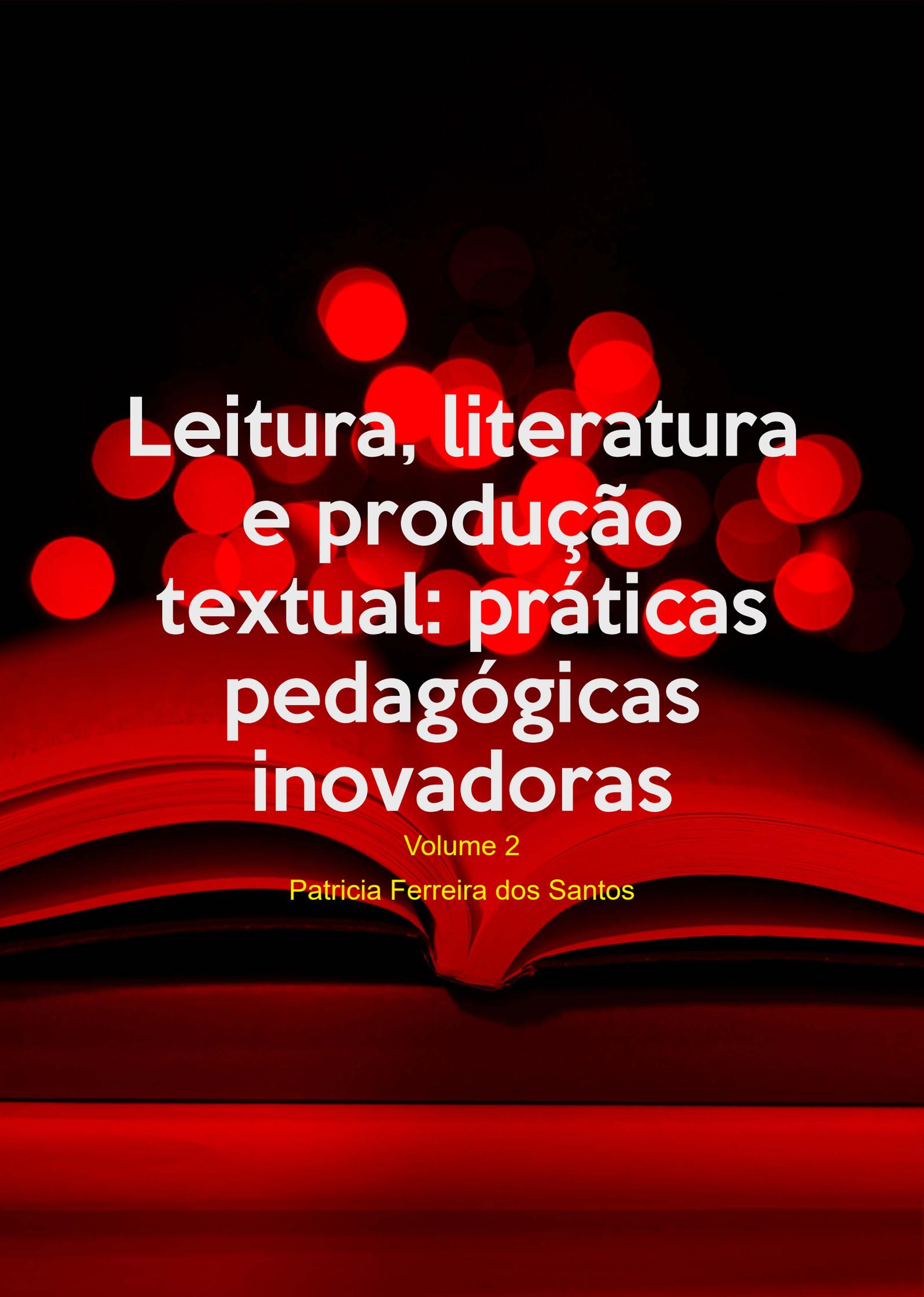
Patricia Ferreira dos Santos  
(Organizadora)

# LEITURA, LITERATURA E PRODUÇÃO TEXTUAL:

práticas pedagógicas inovadoras  
Volume 2



**AYA EDITORA**  
2023

The background of the cover is a dark, almost black, space filled with numerous out-of-focus red circles of varying sizes, creating a bokeh effect. At the bottom of the cover, the top edge of an open book is visible, with its pages curving upwards. The text is centered and rendered in a clean, white, sans-serif font.

**Leitura, literatura  
e produção  
textual: práticas  
pedagógicas  
inovadoras**

Volume 2

Patricia Ferreira dos Santos

## **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## **Organizadora**

Prof.ª Ma. Patricia Ferreira dos Santos

## **Capa**

AYA Editora

## **Revisão**

Os Autores

## **Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

## **Produção Editorial**

AYA Editora

## **Imagens de Capa**

br.freepik.com

## **Área do Conhecimento**

Linguística, Letras e Artes

# **Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

*Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí*

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

*Instituto Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

*Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP*

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

*Centro Universitário FACEX*

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

*Universidade do Estado de Minas Gerais*

Prof.ª Ma. Denise Pereira

*Faculdade Sudoeste – FASU*

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

*Universidade Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença*

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

*Universidade de Santa Cruz do Sul*

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

*Faculdade Santa Helena*

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

*Universidade Federal de Roraima*

Prof.º Me. Jorge Soistak

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara*

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

*Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

*Faculdade Santana*

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues  
*Universidade Norte do Paraná*

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa  
*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes  
*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch  
*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes  
*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas*

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani  
*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira  
*Instituto Federal do Acre*

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail  
*Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens  
*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares  
*Universidade Federal do Piauí*

Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros  
Rodrigues  
*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia  
*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda  
Santos  
*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues  
*Instituto Federal de Santa Catarina*

© 2023 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões neles emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

---

L5339 Leitura, literatura e produção textual: práticas pedagógicas inovadoras [recurso eletrônico]. / Patricia Ferreira dos Santos (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 62 p.

v.2

Inclui biografia  
Inclui índice  
Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
ISBN: 978-65-5379-229-6  
DOI: 10.47573/aya.5379.2.178

1. Leitura- Estudo e ensino. 2. Incentivo à leitura - Brasil. 3. Poesia brasileira - Escritoras negras. 4. Poesia portuguesa. 5. Campilho, Matilde, 1982-. 6. Leitura - Aspectos sociais. 7. Geografia linguística Dialetoleologia. I. Santos, Patricia Ferreira dos, II. Título

CDD: 306.488

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

## **International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI**

### **AYA Editora©**

CNPJ: 36.140.631/0001-53  
Fone: +55 42 3086-3131  
E-mail: contato@ayaeditora.com.br  
Site: <https://ayaeditora.com.br>  
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557  
Ponta Grossa - Paraná - Brasil  
84.071-150

# SUMÁRIO

**Apresentação .....8**

**01**

**Oficinas pedagógicas: reciclando a estratégia docente .....9**

Acecy Almeida Gomes

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.178.1**

**02**

**A construção do lirismo na obra de Matilde Campilho.. .....17**

Isabelle Maria de Alencar Brito  
María Elvira Brito Campos

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.178.2**

**03**

**A importância da leitura no cotidiano escolar e na  
formação social do indivíduo .....21**

Lídia Diniz dos Santos de Sousa

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.178.3**

**04**

**Terminologia: apontamentos teóricos para  
contribuição de estudos de análise contrastiva entre o  
Português Brasileiro e o Espanhol Europeu .....39**

Daiane Karla Correia Jodar

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.178.4**

# 05

## **Reflexões acerca desafios para o ensino de Língua Portuguesa na atualidade .....50**

Patricia Ferreira Santos  
Jocélia Francisca de Sousa  
Mayara Millena Moreira Formiga

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.178.5**

## **Organizadora.....56**

## **Índice Remissivo .....57**



# Apresentação

É com alegria e satisfação que, na qualidade de organizadora, tenho a honra de apresentar o primeiro volume da coleção **“Leitura, literatura e produção textual: práticas inovadoras - Volume 2”**. A obra é concisa e objetiva a um primeiro olhar, mas surpreende o leitor ao apresentar ideias, diálogos, debates e reflexões acerca de um Ensino de Língua Portuguesa dinâmico e reflexivo com ênfase na leitura, na literatura e na produção textual.

Eu, como apresentadora, não poderia estar mais feliz ao ver o tema sendo exposto por professores que conhecem o chão da sala de aula cotidianamente. Mestres esses que entregam, diariamente, sua essência e almejam ver a Língua Portuguesa ganhado vida nas leituras e nas produções dos seus alunos dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, esses docentes sabem que ensinar uma Língua é ir além das regras e nomenclaturas gramaticais. Isto é, entendem que por meio da língua é possível viajar, criar laços, emocionar-se, envolver-se. Posto que, a língua é viva e seus falantes e leitores são vivos também. Em suma, essa obra tem potencial significativo para inspirar professores a inovarem, promovendo no aluno a criticidade, o protagonismo, a interação e a motivação pelo aprendizado.

A fim de proporcionar uma leitura agradável desta obra, a organizamos em capítulos e cada um deles expressam argumentos científicos e experiências sólidas de práticas pedagógicas exitosas. Por fim, desejo que essa coletânea acrescente em você, leitor, conhecimentos capazes de impulsioná-lo a acreditar que é possível colocar em prática um ensino humanizador no qual docentes e discentes tenham sucesso.

**Prof<sup>a</sup>. Ma. Patricia Ferreira dos Santos**

Capítulo

01



# Oficinas pedagógicas: reciclando a estratégia docente

---

Acecy Almeida Gomes

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.178.1

## RESUMO

O presente trabalho teve como estudo as estratégias de ensino através das oficinas pedagógicas. O binômio ensino-aprendizagem sempre foram grande desafio do corpo docente. A qualidade da educação não está apenas em suas dependências, mas seu ponto principal é a estratégia de ensino com resultados práticos na questão da aprendizagem. No momento atual, em um cenário de pandemia, a reciclagem de conceitos e métodos por parte dos professores é um fator determinante para o novo tempo pós pandemia. E as oficinas pedagógicas tem um papel altamente relevante para se “ganhar” o tempo perdido durante este período. Dessa forma, o objetivo geral é buscar entender a relevância das oficinas pedagógicas como estratégia de ensino. Como metodologia deste estudo, tem-se a investigação bibliográfica sobre o assunto, destacando que a pesquisa tem caráter qualitativo e o método de abordagem é o filosófico-científico e a observação minuciosa da autora sobre a sua vivência em sala de aula.

**Palavras-chave:** oficinas pedagógicas. estratégia. motivação.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como área de concentração as oficinas pedagógicas e tem como tema a reciclagem das estratégias docente quanto ao ensino regular. Sabe-se que no período de pandemia no Brasil a educação logo após a saúde, foi um dos setores mais prejudicados, pois seus danos ainda não foram contabilizados, mais de um ano sem a educação tradicional pode trazer como consequências para as populações de alunos mais carentes, um enorme prejuízo para seu futuro.

Contudo, é de grande efeito que, hajam cada vez mais estudos sobre as estratégias de ensino e aprendizagem, pois serão de grande valia para se tirar o tempo perdido do período de pandemia. Assim, esse estudo faz uma reavaliação sobre as estratégias que surtiram efeito e as que geram baixo rendimento ao aprendizado dos alunos. É notório que o ensino público, por inumeráveis faltas de recursos, tem como déficit de aprendizado um percentual relevante e, mesmo com os esforços dos professores em aumentar a produção literária e o rendimento dos alunos, os desafios são grandes.

Por este motivo, a problemática a ser tratada é a de como reciclar as estratégias de ensino para o novo tempo? Tornando-as mais produtivas e utilizando a experiência virtual que foi vivenciada durante o período de pandemia.

Desta forma, tem como objetivo geral deste estudo a busca de entender a relevância das oficinas pedagógicas como estratégia de ensino. E como objetivos específicos tem-se: contextualizar as oficinas pedagógicas; verificar a perspectiva dos alunos sobre estas oficinas; avaliar sua eficiência para a vida escolar destes alunos.

Como justificativa da escolha na esfera pessoal, uma possibilidade de contribuir para a melhoria das aulas através das oficinas pedagógicas, entendendo que a relevância social e educacional sobre este assunto é de suma importância para a mudança de paradigmas neste campo. Já que o que se vê ainda, é a falta de preparação dos professores para enfrentarem os desafios do ensino e aprendizagem.

Na esfera científica, o olhar do pesquisador sobre essas problemáticas pode fazer diferenças cruciais para a comunidade, pois a partir da observação empírica, do embasamento teórico sobre estas questões e a inter-relação entre educação e psicologia, pode atenuar a vida destes alunos.

## ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: OFICINAS PEDAGÓGICAS

Em um conceito mais contemporâneo do significado das oficinas pedagógicas, a Wakke (2020), classifica-as como instrumentos poderosos para o aperfeiçoamento didático em uma escola. Tratando-se de uma estratégia aberta e dinâmica em sua execução, enfocando nos princípios de inovação na troca de experiências e a construção de conhecimentos alicerçados pela vivência escolar.

Diferentemente de modelos tradicionais que são institucionalmente engessados e baseado na mera transmissão de informações, sem o compromisso da aprendizagem de fato, mas apenas no âmbito necessário para se pular de série, as oficinas pedagógicas têm a capacidade de permitir experiências diversificadas, propiciando uma abordagem reflexiva dos diversos desafios que os professores enfrentam no processo de ensino e aprendizagem (WAKKE, 2020).

Esse contexto nos remete a questão da aprendizagem significativa, que significa atribuir significado ao que se aprende, sendo os conteúdos formas interativas de se aprender, e não apenas mera reprodução mecânica e passageira. Pois com isso, há a verdadeira apreensão do conhecimento que está sendo ensinado, ressignificado pelos interlocutores e transformando-os em aprendizagem de fato, não mais passageira, mas duradoura por ter sido vivenciado. Moreira (2012) define da seguinte forma a aprendizagem significativa:

É aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não literal, não ao pé da letra, e não arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. (MOREIRA, 2012 p. 06).

Este conceito choca-se com o pensar de muitos professores, os quais ainda possuem uma espécie cultivam uma barreira metodológica que os impedem de desenvolver metodologias inovadoras em sala de aula. As razões são de várias naturezas, como afirmamos anteriormente, o ensino público tem sido negligenciado sobretudo pelos governos; e em outras pontas, estão o comodismo docente, o que leva o processo de ensino e aprendizagem a se reduzir a um mero discurso unilateral, onde professores se colocam como transmissores e aluno a serem ouvinte (ANDRADE; MASSABNI, 2011).

Quando as atividades evocam uma natureza prática, facilitam a assimilação de conteúdo, o que torna essa aprendizagem em um patamar de significativa, pois leva os alunos para um campo real e não somente teórico. Avalizando isso estão os Parâmetros Curriculares Nacionais de mais de 20 anos (PCN, 1998), que já descreviam as atividades práticas como um importante elemento para a compreensão ativa dos conceitos científicos, tornando assim, o aprendizado de alunos mais significativa.

As atividades práticas são importantes quando ensinadas de forma a trabalhar a busca e resolução de problemas, pois assim os alunos passam de meros espectadores à protagonistas de seu ensino, podendo experimentar e deduzir resultados, criando maior capacida-

de de argumentação e indução, e finalmente formando verdadeiros cientistas (ROSALEN, RUMENOS E MASSABNI, 2014, p. 37-38).

Segundo Possobom; Okada; Diniz (2003) para que se possa atingir uma atividade prática que contribua de maneira positiva para o aprendizado discente, é necessário que essa atividade evoque momentos de reflexão e discussão de ideias sobre a prática em si, e sem que haja a “pressão” de se alcançar nota sobre tal ou qual atividade.

Apesar das atividades práticas terem um grande teor pedagógico, muitos professores estão na contramão desse avanço, pois suscitam a falta de materiais, falta de tempo, etc., porém, não compreendem que a sua postura engessada também é um fator limitante para estas estratégias que culminam em oficinas pedagógicas (BORGES, 2002).

Andrade e Massabni (2011) destacam que as atividades práticas dependem do modo como estas são planejadas e conduzidas, a construção de conceitos duradouros depende da interação dos alunos. E nesse sentido, a falta de preparo do professor ou a reciclagem de sua metodologia é completamente necessária, afinal, oficinas pedagógicas precisam de um direcionamento que possa potencializar os efeitos duradouros de sua vivência.

Segundo Marcondes (2008) pode-se dizer que uma oficina desta natureza, tem representação prática, onde serão trabalhadas as resoluções de problemas cotidianos (afinal deve-se incluir a realidade vigorante de cada aluno) levando assim, em consideração os conhecimentos teóricos e práticos desses alunos.

## **A PERSPECTIVA DOS ALUNOS SOBRE AS OFICINAS PEDAGÓGICAS**

A vivência em sala de aula pelo professor é extremamente salutar, pois indica de fato a quantas anda a motivação de uma turma. Porém, muitas vezes o docente não quer enxergar que na maioria das vezes ao adentrar a sala de aula, as feições da turma são de falta de entusiasmo, bem diferente das feições da turma quando chega um comunicado em sala de aula que o professor não poderá vim, logo todos ficam felizes e querem ir embora. Ora, por que isso acontece? - A resposta é bem fácil de reconhecer: os alunos não gostam das aulas desse ou daquele professor.

Ao passo que, quando um professor chega em sala de aula e anuncia que se fará uma excursão, ou todos irão para outra sala para ver uma apresentação, ou um teatro, etc., os alunos logo se entusiasma e vão “correndo” para este novo local. Mais uma vez os sinais são claros, os alunos estão “cansados” do mesmo tipo de aula! Essa é a minha vivência em sala de aula.

Quando se pergunta sobre oficinas pedagógicas desses alunos, suas falas remetem a um entendimento teórico-prático dessa atividade, mas em geral, veem com bons olhos, pois há uma quebra da rotina educacional e, que será realizada em grupo, tirando-os do banco escolar para uma atividade que lhes é peculiar pela sua natureza de jovialidade e energia. E podemos dizer que a oficina pedagógica remete à construção do conhecimento por meio de uma atividade agradável para estes alunos, levando em consideração também sua natureza teórica e reflexiva sobre os resultados alcançados ao final das oficinas (PAVIANI; FONTANA; 2009).

De acordo com Marcondes (2008), as oficinas utilizam um agir mais familiar aos jovens, pois evocará a “vivência dos alunos e dos fatos do dia-a-dia para organizar o conhecimento e promover aprendizagens”. Porque se constitui de um momento que representar uma quebra da

rotina, seguida de uma reflexão sobre o mesmo cotidiano do aluno, tornando a aprendizagem mais significativa de um determinado assunto ou conteúdo porque encontra ressonância em sua vida.

c) Aula diferenciada: Essa categoria se refere aos alunos que alegaram que as oficinas pedagógicas são atividades que se diferenciam de uma aula tradicional, de modo que essas atividades apresentam uma diversidade metodológica quanto a natureza de sua aplicação, um dos entrevistados possui essa concepção:

As perspectivas dos alunos sobre as oficinas pedagógicas são as melhores, e essa modalidade possui um enorme arsenal metodológico quanto a sua aplicação, o que é evidenciado na fala do corpo discente. Pois a interação entre o pensar e o agir requer um conjunto de fatores que irão impulsionar um sobremaneira o aluno a “participar conscientemente e de bom grado” de uma determinada tarefa, pois trata-se de uma forma de construção de conhecimento por meio de uma ação, sem é claro, desconsiderar sua natureza teórica (PAVIANI; FONTANA; 2009).

Segundo Valle e Arriada (2012) essas oficinas pedagógicas produzem resultados porque suscitam a ação-reflexão-ação, induzindo ao aluno a vivenciar experiências concretas e significativas baseadas em seu sentir, pensar e agir. Desse modo, pode-se afirmar que uma oficina pedagógica provê uma interação mais significativa entre os participantes e o objeto de estudo.

Contudo, é necessário ressaltar também que, estas oficinas tem a capacidade de promover a articulação entre diferentes níveis de ensino e diferentes níveis de saberes, por isso serve como meio de formação continuada de educadores e como base para a construção criativa e coletiva dos discentes (MOITA E ANDRADE, 2006).

Souza e Gouvêa (2006), destacam que a oficina também é salutar para a reciclagem de professores no tocante à sua metodologia, por se tratar de uma atividade de curta duração que a longo prazo age como meio de formação contínua, acaba por arejar o processo de ensino e aprendizagem dos docentes.

Sendo assim, o professor deve repensar suas práticas em sala de aula, usando estratégias que produzam dinamismo em seu ato de ensinar, pois “um professor só abandonará sua prática pedagógica quando esta se mostrar ineficiente ou insatisfatória” (MARTELLI, 2004, p. 9).

Concluiu-se que a reflexão da prática pedagógica diária apresenta-se como crucial para a elaboração e transformação da própria prática pedagógica em si, o que pode proporcionar um maior amadurecimento do educador enquanto ator educacional. Essa meta-reflexão leva o professor a um maior desenvolvimento de suas habilidades em docência, ou seja, o conhecimento docente depende de momentos de reflexão prática e deliberativa que este educador irar colecionar como eficiente e pouco eficiente entre suas práticas (CORDEIRO, 2010).

## **AS VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS COMO FATORES MOTIVACIONAIS**

Apesar de poucos educadores saberem, a criança tem por direito desenvolver suas atividades de forma prazerosa, direito este assegurado conforme a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que acrescenta no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se. Muitas

formas de conhecimento estão envolvidas no brincar, como: representações, gestos, expressões que caracterizam determinados lugares e que possibilitam à criança a apropriação da cultura e do conhecimento produzidos historicamente.

Freire (1987) faz uma abordagem da importância da construção da linguagem como algo que deve ser entendido como o verdadeiro motivo pelo qual alguém vai à escola: que é o de aprender em todos os campos e de todas as formas. A linguagem é o canal mais importante de expressão nas séries iniciais, pois o desenvolvimento cognitivo incide em inúmeros aspectos do ser humano, um deles mais importante é a capacidade de se comunicar eficazmente através da escrita e para isso, necessita-se do código gráfico ou alfabético de escrita para trazer a compreensão do processo escrito. Contudo, a criança não se comunica apenas através do código, mas dos gestos, dos olhos, dos movimentos, do choro, etc. Por isso, ao se reparar uma criança brincando, pode-se perceber como ela consegue resolver os mais variados tipos de situações usando apenas a imaginação como ferramenta de solução de problemas que se apresentam, pois é no ato de brincar que as crianças desenvolvem diversas capacidades.

Ao nos lembrar da fase infantil, algumas brincadeiras como brincar de esconde-esconde, alerta, cabra-cega, lenço-atrás e amarelinha, pode-se verificar que estas e outras brincadeiras auxiliam as crianças na descoberta de si e do mundo. O falar é bem mais do que dizer, abrange a fábula, o pensamento diverso, o romantismo, constrói ideias, excitam pensamentos e mudam o mundo, enquanto o dizer é o mesmo que exprimir, expor, recitar, declamar, murmurar, discutir, etc. (ANTUNES, 2013, p. 35).

Nesse sentido, Vygotsky (2015, p.81) afirma que:

A atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento de alunos e uma necessidade para sua integração em sociedade, pois ela aborda uma zona de desenvolvimento da identidade, aquilo que na vida real passa despercebido por ser natural, torna-se regra quando trazido para a interação.

Encontra-se base científica do desenvolvimento cognitivo dos alunos em diversos campos da educação, como a sociologia da infância, psicologia e pedagogia, que demonstram que a criança antes chegar à fase escolar, realiza por assim dizer, seus desejos de forma imediata; mas quando chegam na idade pré-escolar surgem as tensões entre os desejos que não pode mais realizar, pois ela começa a ser “podada” em sua espontaneidade e começa a “era do não”, e pouco a pouco a criança vai distanciando de sua pureza e até mesmo de sua identidade para adotar o modelo social/escolar de imposições. A importância de se ter vivências educativas com uma natureza de oficina pedagógica é fundamental para todas as séries e para todo o percurso escolar do aluno, pois é uma forma de ensinar de maneira prática a tomar atitudes e escolher fazer o que é considerado certo.

Marcuchi (2010) defende um novo formato escolar, sugere que haja uma espécie de debate entre professores e alunos no sentido filosófico, os quais os remetem a situações que os tratem como pessoas comunicantes de fato, já que apesar do direito à palavra, as condições comunicativas reais dos alunos são desconsideradas no ambiente escolar.

Desta maneira, é importante a escola se preocupar em oferecer espaços que proporcionem diversas vivências aos alunos de acordo com os seus interesses culturais no âmbito do lazer para contribuir de forma efetiva para a formação integral dos indivíduos. Contudo, a interação oral deve ser estimulada como uma grande ferramenta de expressão e comunicação. Com essa interação, ocorre a possibilidade do aluno ensaiar seu comportamento social e com isso, poder diferenciar a aprovação ou reprovação social (SERAFIM, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em teoria, a construção de um ser humano é o resultado de todas as suas vivências nos vários núcleos ao qual ele faz parte. O Estado dificilmente pode fazer algo dentro do núcleo familiar que não esteja sacramentado pelas leis, porém, a escola, como instituição de ensino, pode e deve tornar-se protagonista na formação da sociedade, sabendo que a prática escolar ruim, trará efeitos negativos para todos, e a construção minuciosa e responsável, com diretrizes num aprendizado humanizado e amplo, resultará em uma sociedade mais autêntica, mais equilibrada e mais ética.

A construção de vivência através das oficinas pedagógicas só pode trazer resultados positivos, pois é notório que o exemplo constrói o cidadão. Quando ocorrem os conceitos equivocados do tipo “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço!” Por parte dos professores, as crianças atentam sempre para os exemplos vivos e não para o contexto linguístico da expressão. Isso revela como é importante as vivências educativas baseadas em valores humanos nobres. Pois o exemplo é de fato o que constrói.

Se hoje temos uma sociedade com grandes traços de corrupção e desonestidades, é importante saber que estes indivíduos que praticam estas ações já foram crianças e, que eventualmente em casa ou na escola, presenciaram a ausência de valores positivos, ou ainda, a prática contumaz de exemplos desonestos e hoje, são fracos para seguir o que o certo, e sucumbem ao que é corrupto, pois está em suas formações os exemplos vistos ou vivenciados.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. L. F. Atividades práticas: desafios no Ensino de Ciências na rede pública de ensino. 2007. Relatório de Iniciação Científica/PIBID - ESALQ, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2007.
- ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação. 5 ed. Rio de Janeiro, 2013.
- BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 19, n. 3, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996.
- CORDEIRO, V. J. Prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso na escola profissionalizante Senac/Concórdia, SC. Visão Global, v. 15, n. 1, p. 117-128, 2012.
- DO VALLE, H. S; ARRIADA, E. Educar para transformar: a prática das oficinas. Revista Didática Sistêmica, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo:

Atlas, 2014.

MARCONDES, M. E. R. Proposições metodológicas para o ensino de Química: oficinas temáticas para a aprendizagem em Ciência e o desenvolvimento da cidadania. EM EXTENSÃO, v. 7, p. 67-77, 2008.

MARCUSCHI, Luis Antônio. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. O livro didático de português: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MARTELLI, J. M. Os desafios da prática pedagógica do ensino de ciências biológicas frente às mudanças de paradigmas. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

MASSABNI, V. G. O construtivismo do professor: de Piaget às idéias e práticas de professores de Ciências. 2005. 268f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 29, p.16, 2006.

MOREIRA, M.A (2012). ¿Al final qué es aprendizaje significativo? Revista Currículum, La Laguna, 25: 29-56. Disponível em <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf> . Acessado em 09 jun. 2021.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. Conjectura: Filosofia e Educação, v. 14, n. 2, p. 77-88.

POSSOBOM, C. C. F; OKADA, F. K; DINIZ, R. E. S. Atividades práticas de laboratório no ensino de biologia e de ciências: relato de uma experiência. Núcleos de ensino. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, p. 113-123, 2003.

ROSALEN, S; RUMENOS, N. N; MASSABNI, V. G. Atividades práticas e recursos de informática como apoio ao ensino de biologia, 2014.

SOUZA, L. H. P; GOUVÊA, G. Oficinas pedagógicas de Ciências: os movimentos pedagógicos predominantes na formação continuada de professores. Ciências & Educação (Bauru), v. 12, n. 3, 2006.

SERAFIM, Mônica de Souza. O trabalho com a oralidade em sala de aula: tem o professor valorizado? UFC, Campinas, 2011.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 15 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2015.

WAKKE. Escola de um novo tempo. Oficinas pedagógicas. Disponível em: <https://wakke.co/entenda-a-importancia-das-oficinas-pedagogicas-e-saiba-como-cria-las/>. Acesso em 09 jun. 2021.



# A construção do lirismo na obra de Matilde Campilho

---

Isabelle Maria de Alencar Brito

*Bolsista do ICV*

Maria Elvira Brito Campos

*Profa. Dra. Orientador (a), Depart. CCHL, UFPI*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.178.2

## INTRODUÇÃO

A natureza desse trabalho tenciona a constatação de como se dá a construção do lirismo na obra de Matilde Campilho através de uma visão de flâneur. Matilde Campilho é uma poeta portuguesa, natural de Lisboa, que em 2010 se apaixonou pelo Rio de Janeiro e acabou fazendo dali sua morada durante quatro anos, tempo em que escreveu *Jóquei* (2014), seu primeiro livro. Antes de sua publicação de *Jóquei* a poeta já publicava alguns poemas em jornais do Rio de Janeiro e São Paulo.

Ao construir sua lírica, Matilde Campilho não se preocupa em seguir as “regras” cânones do verso e rima, pois, como pressupôs Pignatari, “já pouco se usam poemas de forma fixa: de vez em quando, pinta um soneto. (...). No mais, é o “verso livre”, de comprimento, métrica e ritmo variáveis.” (2011, p.61). Isto é, a estrutura e os valores poéticos cresceram a ponto de exceder as “regras” dos cânones, possibilitando a liberdade criativa dos escritores. O “verso livre” e a liberdade criativa permitem Matilde escrever versos que trazem uma sensação de leveza, visto que a poeta não poupa detalhes ao descrever espaço e sensações, eventualmente, utilizando-se de metáforas para analogar ao banal.

Ao observar as experiências da poeta, não é difícil concluir que a mesma possui uma volumosa bagagem cultural, isso fica bastante claro ao folhearmos, mesmo que rapidamente, seu livro. Matilde escreve poemas que desafiam a língua portuguesa e passeiam pela inglesa, vai da descrição das ruas de New York a descrição do metrô carioca. Saltam da paisagem europeia para a carioca, sem deixar para trás o norte americano.

Tencionando a análise de alguns poemas do livro *Jóquei*, de Matilde Campilho, a fim de observar e descrever como o flâneur que habita na poeta contribui para construção da sua poética. Fundamentamo-nos nas pesquisas de Fernanda Passos, para ela a cidade é um cenário perfeito para o aparecimento do flâneur, que está em todos os lugares e ao mesmo tempo em nenhum lugar. Tendo em vista que a poeta descreve as ruas do Rio de Janeiro, Lisboa e Brooklyn de forma que nos permite visualizar estes locais, mesmo sem nunca ter ido até eles, escolhemos para esta análise os poemas que nos permitem visualizar com maior clareza os passos de flâneur de Matilde Campilho: “Rio de Janeiro – Lisboa” (p.16), “Ascendente Escorpião” (p.31) e “

## METODOLOGIA

Pesquisa qualitativa a partir da leitura e discussão de fontes bibliográficas primárias e secundárias sobre poesia e lirismo, com ênfase no objeto de estudo desta pesquisa, a obra *Jóquei*, da poeta portuguesa Matilde Campilho. Os principais teóricos são: Fernanda Passos (2003), Décio Pignatari (2006), Rogério Chociay (1974) e Walter Benjamin (1994).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No final da primeira longa estrofe de “Rio de Janeiro – Lisboa”, podemos encontrar os versos:

“um dia eu rasgo  
o tecido celular do rosto  
realizo um sorriso constante  
que atravessa o morro  
o ponto mágico do morro  
rasgão alegre que fulmina o  
veio mínimo da folha  
de amendoeira  
e pelo feixe de luz tropiçante vai  
parar na cara de João vendedor  
de suco no leblon em ricochete  
João grita açai!  
qualquer dia eu vou e chego” (CAMPILHO, 2014, p.16)

Nesse trecho podemos observar a felicidade da poeta, que rasga o rosto com um sorriso capaz de atravessar o morro. “Morro” e “folha de amendoeira” são destaques especiais, pois ambos são características fundamentais do Rio de Janeiro. Matilde ainda destaca outra característica básica da capital, “o vendedor de suco no Leblon”. Finaliza destacando a palavra “açai”, que quando pronunciada rapidamente, pode soar como “a sair”. Portanto, seguindo essa linha de pensamento, “A sair, qualquer dia eu vou e chego” nos lembra que a poeta se autodeclara nômade, está sempre mudando de morada e chegando em novos locais. Tudo isso nos remete ao conceito de flâneur, cujo objetivo era observar enquanto caminha serenamente pelas ruas. Sua primeira aparição ocorreu na produção do poeta francês Charles Baudelaire, por volta do século XVIII e XIX.

“o urubu fica empoleirado  
na trave enferrujada daquilo  
que já foi suporte ao cartaz  
que anunciava  
o novo mundo das piscinas” (CAMPILHO, 2014, p.17)

Já na segunda estrofe nos deparamos com a observação de um animal, o local onde ele está e até uma descrição do que o local já foi. Ou seja, nos dá a entender que não é a primeira vez que aquele local é observado.

No poema Ascendente Escorpião, não é difícil imaginar o local descrito por Matilde, já que a mesma faz isso com riqueza de detalhes.

“Havia, isso sim, o som do mundo que caía  
como estalactites múltiplas  
sobre as cercanias do hospital

Automóveis, alguns a 90 km/hora, outros a 30 km/hora

Bombeiros correndo para salvar o cachorro

preso na escotilha do bote atracado no Hudson (...)” (CAMPILHO, 2014, p.17)

Ascendente Escorpião lembra a narrativa citadina dos autores que finalizaram o século 19 e observavam a agitação das cidades em crescimento. Nesse poema, percebemos que a poeta aparenta estar andando pela cidade, apenas observando o movimento, o que a encaixa perfeitamente no conceito de flâneur.

Mesmo com esse breve demonstrativo das análises, é notório a forma que Matilde Campilho utiliza-se na visão de flâneur para compor seus poemas e enriquecê-los.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ficou claro ao decorrer deste relatório, obtivemos resultados positivos e esperados ao longo da pesquisa. Conseguimos observar que a poesia de Matilde é composta, em boa parte, pela visão de uma andarilha, alguém que caminha a fim de observar, é o que Chales Baudelaire denominou de Visão do Flâneur.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. 2. ed. Trad. José Carlos Martins Barbosa; Hemerson Alves Baptista. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, 3).

PIGNATARI, Décio. O que é comunicação poética. 9. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006. CAMPILHO, Matilde. Jóquei. Lisboa: Editora 34, 2014.

SILVA, Yêssa Karlla Cavalcante. Desmembramento de um novo círculo: Matilde Campilho e o Poema em Prosa. 2019. 44 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

### Apoio

UFPI – Universidade Federal do Piauí NEP – Núcleo de Estudos Portugueses



# A importância da leitura no cotidiano escolar e na formação social do indivíduo

---

Lídia Diniz dos Santos de Sousa

*UNIP – Universidade Paulista*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.178.3

## RESUMO

Nesse trabalho buscou-se deixar evidente a importância da leitura na formação de um indivíduo crítico, que age com consciência na sociedade em que vive, além de demonstrar a importância da criação do hábito de ler desde as séries iniciais. A leitura é um dos principais instrumentos para que o indivíduo construa o seu conhecimento e aprenda a exercer sua cidadania. Permite também o exercício da fantasia e leva quem lê construir um mundo imaginário onde pode exercer sua reflexão crítica e promove o debate de idéias. O ensino da leitura e, particularmente, a importância na formação pessoal e intelectual do ser humano ainda nas séries iniciais, encontram pouco espaço nos programas de formação inicial e continuada das escolas brasileiras. A escola tem que se reorientar para uma leitura voltada para a formação integral do indivíduo, tanto na esfera pessoal quanto na coletiva. É imprescindível uma abordagem crítica que considere as leituras em suas manifestações diversas e esse esforço deve ser feito de dinamizar as atividades afins dentro da própria vida, acolhendo uma abordagem mais condizente com as necessidades que vão se evidenciando. Temos que levar em conta que o ato de ler é um processo abrangente e complexo é um processo de compreensão, de entender o mundo a partir de uma característica particular ao homem: sua capacidade de interação com o outro através das palavras, que por sua vez estão sempre submetidas a um contexto. Desta forma, um texto nunca poderá ser entendido como um ato passivo, pois quem escreve o faz pressupondo o outro. Desta maneira a interação leitor – texto se faz presente desde o início da sua construção. Entendemos então que um leitor crítico não é apenas um decifrador de sinais, mas sim aquele que se coloca como co-enunciador, travando um diálogo com o escritor sendo capaz de construir o universo textual e produtivo na medida em que refaz o percurso do autor, instituindo como sujeito no processo de ler. Nessa concepção de leitura, a mesma se torna uma atividade. A aprendizagem da leitura é um dos elementos importantes para a ampliação das possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. Quer se tratem de tarefas profissionais, ligas à vida cotidiana, de atividades de lazer ou de deveres de cidadão, é necessário antes de qualquer coisa, ler.

**Palavras-chave:** leitura de mundo. leitura. cotidiano escolar. formação do indivíduo.

## ABSTRACT

In this study we sought to make clear the importance of reading in the formation of an individual critic, which acts with awareness in the society in which he lives, and demonstrate the importance of establishing the habit of reading from the initial series. Reading is one of the main tools for the individual to build your knowledge and learn to exercise their citizenship. It also allows the pursuit of fantasy who reads and takes to build an imaginary world where you can exercise your critical thinking and promote discussion of ideas. The teaching of reading and, particularly, the importance of personal and intellectual human being still in the early grades, find little space in the programs of initial and continuing training of Brazilian schools. The school has to reorient to a reading directed towards the integrity of the individual, both in the personal sphere and in the conference. It is essential to a critical approach that considers the readings in their various manifestations and this effort should be made to streamline the related activities within life itself, receiving an approach more in tune with the needs that will emerge. We must take into account that the act of reading is a complex and comprehensive process is a process of understanding, to understand the world from a particular feature to the man, his ability to interact with others through words, which in since they are always subjected to a context. Thus, a text can never be understood as a passive act, because the writer makes the assumption the other. Thus the reader interaction - text is present since the beginning of its construction.

We understand now that a critical reader is not just a signal decoder, but he who stands as co-speaker, engage in a dialogue with the writer being able to build the textual universe and productive as it remakes the circuit audios of the author, by introducing the subject in the process of reading. In this conception of reading, it becomes an activity learning to read is an important element for increasing the possibilities for inclusion and participation in various social practices. Whether its professional duties alloys to everyday life, leisure activities or duties of a citizen, it is necessary first of all, read.

**Keywords:** world reading. reading. school everyday. individual training.

## INTRODUÇÃO

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele.” (PAULO FREIRE, 1990)

O mundo desde a sua origem passou por muitas transformações, cujos reflexos dessas vivemos intensamente. A leitura desses acontecimentos é, basicamente, indispensável para a compreensão de uma realidade vivida. Entender esses momentos de transição é de vital importância para a nossa formação. Por isso, a leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e à própria vida do ser humano. Mas o que podemos observar é que a escola, ao invés de formar leitores e de incentivar uma leitura mais prazerosa e significativa (transpondo o suporte escrito) e despertando o desejo dos educados pelo saber, através de seus professores, de seus programas e de seus métodos age exatamente em sentido contrário, matando paulatinamente todo o potencial de leitura do mundo e da palavra que os alunos trazem para o contexto escolar.

A escola precisa tornar a leitura significativa e, antes de ensinar, precisa provocar nos educandos desejo de aprender. Pois se queremos indivíduos ativos, críticos, autônomos, humano, que saiba conviver consigo mesmo e com os outros, precisamos, primeiramente, mobilizar a sua atenção, o seu pensar, e mais o seu sentir.

O ensino tradicional praticado há algumas décadas tornou-se uma enorme monotonia. Atualmente, com a diversificação dos meios de comunicação, o uso da Internet e outros os alunos anseiam por metodologias diferentes, motivadoras, desafiadoras, atraentes.

A leitura trabalhada na escola não deve ser apenas um instrumento de alfabetização, mas sim suporte para que, ao vivenciar a leitura, o indivíduo tenha um senso crítico aguçado, de modo a torná-lo sensível às questões do cotidiano que o norteiam. Com a leitura expande-se o mundo e possibilita situações imaginariamente possíveis à compreensão dos outros indivíduos. É um pequeno universo que engrandece e interliga diversos mundos.

É importante que o professor conheça as diversas concepções para entender as propostas que lhe são apresentadas, pois essas determinam ações docentes distintas e o tipo de aluno que se deseja formar, como um mero repetidor de conceitos, um indivíduo isolado de suas características sociais e históricas ou um aluno que possa entender e se localizar dentro de um universo que a sociedade cobra, superando e tendo o compromisso com uma visão de mundo.

Ao selecionar um texto o professor deve considerar que o mesmo seja acessível ao alu-

no dentro da sua capacidade de compreensão, que ele seja gostoso de ler, levando em conta a relação que o texto possa fazer com os outros que tratem do mesmo assunto, mas sob pontos de vistas diferentes, para que percebam as diferenças.

O trabalho com a leitura pode levar o professor a desenvolver um projeto permanente, norteado pelo prazer e pela descoberta desse mundo especial que o ato de ler desvenda, reconhecendo o seu valor e o seu sentido na própria vida.

Como diz Silva, E. (1995, p. 45)

O gosto pela leitura, que sem dúvida resulta de práticas de leitura, também é produzido socialmente e, por isso mesmo também se sujeita às regras encontradas no conjunto de estrutura social (...) produzir a leitura, as obras para serem privilegiadas para a leitura da população, os locais para ler... são arbitrariamente convencionalizadas no sentido de servir como modelo exemplar para todo o conjunto da sociedade.

É fundamental que os professores construam espaços, no contexto escolar, que possam viabilizar o desenvolvimento do hábito de leitura, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) apresentam sugestões para o trabalho com a leitura, apontando a necessidade de que ela aconteça diariamente. Eles esclarecem que o ato de ler deve ser uma prática realizada de várias formas, desde que faça sentido dentro da atividade na qual se insere. Cabe, então, ao professor promover em sua aula, um espaço interativo e participativo, para, assim, dar possibilidades aos discentes de desenvolverem o gosto pela leitura e, decorrente disso, instituir-se o hábito leitor.

Freire (1992), em relação ao ato de ler, esclarece que essa prática “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Sendo assim, a leitura de textos não deve se restringir aos limites dela mesma, e sim remeter o leitor à análise da realidade, uma vez que aprender a ler é aprender a ler o mundo.

Um leitor proficiente é alguém que compreende o que lê; que sabe selecionar dentre os textos que circulam aqueles que lhe sejam úteis; que busca estabelecer relações entre os textos e o que lê. Mas, para que isso aconteça, é necessário que o trabalho desenvolvido, no contexto educacional, seja contínuo, permanecendo durante todo o período escolar. Ao se instituir em um leitor proficiente, a leitura pode contribuir para a emancipação do sujeito, tornando-o um cidadão com uma visão mais ampla do mundo, ajudando-o na transformação de si e do meio em que está inserido. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), à escola cabe o papel de promover o acesso aos diversos portadores textuais. No entanto, esses Parâmetros apontam que: “a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim”.

Em suma, a escola precisa tornar a leitura significativa e, antes de ensinar, precisa provocar nos educandos desejo de aprender. Se quisermos formar um sujeito autônomo, crítico, criativo, humano, que saiba conviver consigo mesmo e com o outro, precisamos, primeiramente, mobilizar a sua atenção, o seu pensar, e mais, o seu sentir. Provocá-los. Sensibilizá-los. Levá-los a re-significar suas leituras, a fim de que possam transcender o pequeno mundo da sala de aula. Esse mundo, construído a cada dia nas sociedades letradas, é composto pelos textos que as pessoas *vão lendo* e escrevendo pela vida afora. Ler e escrever são duas faces da mesma moeda, de tal modo que não deveriam dissociar-se. Entretanto, como a maioria das pessoas, após sair da escola, passa mais tempo *lendo* que escrevendo, é obrigação da escola tornar-se, antes de tudo, um tipo de *laboratório de leitura*, onde o aluno possa experimentar desenvolver e

conferir suas habilidades de leitor, para agir eficientemente como tal na sociedade em que vive.

## O SIGNIFICADO DO ATO DE LER

A leitura é um ato de troca entre o indivíduo e o livro. É um ato também de intimidade e de liberação. É algo a parte, singular, dentro da escola, de casa e no mundo. É um procedimento de formação informal e deve ser valorizado, praticado e acima de tudo, valorizado pelo leitor. É uma das peças-chaves para que o sujeito-leitor se torne um cidadão inserido na civilização, tendo o domínio dos símbolos da comunicação.

Na sociedade letrada a leitura é uma aquisição necessária a todos os indivíduos, para que possam tornar-se verdadeiros cidadãos sociais. Portanto, é um instrumento de acesso à cultura e à realidade social de grande importância no desenvolvimento do ser humano. Como fonte de informação, possibilita a percepção da realidade do indivíduo, de seus problemas e conflitos, facilitando a aquisição de diferentes pontos de vista sobre esta realidade.

Começamos a ler quando nascemos e terminamos apenas em nosso derradeiro momento. Leitura não é apenas a leitura de textos escritos, a chamada leitura racional. O ato de ler é muito mais rico que isso. Ela se expressa de diversas formas, ao contrário, é formado pela leitura de textos, de imagens, de cheiros, de sensações tácteis, enfim, é feito por meio de todos os nossos sentidos, sensações e idéias advindas por meio destes sentidos e ocasionadas por estes.

Segundo Silva (2002, p. 31):

A atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas. Tal presença sem dúvida marcante e abrangente começa no período de alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita.

Conforme afirma Cagliari (1993, p. 150):

O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem a decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse.

A leitura tem seu desenvolvimento na interação de significados, significantes, elementos culturais e ideológicos do leitor. Sendo, assim não é a mera transmissão do conhecimento padrão da língua e outros conteúdos do currículo escolar, ou seja, ela não se resume apenas na simples decodificação de textos. Aprende-se a ler a partir de uma leitura significativa que vai além de um ato visual, pois envolve técnica, estabelecimento de relação entre leitor e texto, acuidade intelectual, sensibilidade, experiência, postura crítica e sistemática e associações que só podem ser adquiridas através da prática constante.

Conforme, Martins (1989, p. 44):

O treinamento para a leitura efetiva implica aprendermos e desenvolvermos determinadas técnicas. Dos manuais didáticos aos estudos aprofundados sobre o ato de ler, todos oferecem orientações ora menos ora mais objetivas e eficientes. Todavia, cada leitor tem que descobrir, criar uma técnica própria para aprimorar seu desempenho.

O ato de ler é um processo que interage o leitor com informações significativas, que po-

derão servir como base para toda a sua vida escolar e social. À medida que ultrapassa o limite da leitura visual, levando em conta suas representações, cresce o desejo de participar da construção do conhecimento de forma ativa. Desse modo, a leitura torna-se um processo de interlocução entre o autor e o texto, que se dá através da escrita e nesse processo interativo entram em jogo, não apenas o intelecto, mas também os sentidos e as emoções, deixando evidenciar como afirma Martins (1994, p. 36.) que “se a leitura tem mais mistérios e sutilezas do que a mera decodificação de palavras escritas tem também um lado de simplicidade que os letrados não se preocupam muito em revelar”.

Pode-se dizer que, a partir da leitura da palavra, há uma ampliação da leitura de mundo, visto que, todo texto possui uma intenção e, através dele o autor busca atingir determinados objetivos; o texto se torna o instrumento mediante o qual o autor atua sobre a realidade, criando e modificando situações, partindo do desvelamento, das revelações, das intenções escondidas (ou manifestas) nas diferentes formas de textos. Nesse sentido, a leitura se mostra como um valioso instrumento para aprofundar a leitura de mundo. Em outras palavras, na leitura, o sujeito se reconhece e se identifica com a maneira de pensar de outros homens e, desta forma, consegue vislumbrar a sua posição no grupo social e na sociedade.

Conforme Martins (1989, p.20):

A experiência de leitura é de natureza dialógica, coloca o texto com um desafio para o leitor, inapelavelmente enraizado em suas vivências anteriores, orientado pelo seu horizonte de expectativas. E sua realização se desenvolve no fluxo do diálogo da novidade com o conhecimento, circunstanciado por sensações, emoções, idéias efêmeras, mas com mil desdobramentos.

Hoje a leitura não é mais um ato solitário ou uma atividade monológica, mas uma interação do leitor com o autor e com os leitores virtuais criado pelo mesmo momento da escritura, estabelecendo assim, relações plurais. Portanto é um ato de caráter dialógico e um instrumento rico no processo de produção do conhecimento por oportunizar ao leitor o contato com uma diversidade visões e compreensões de mundo.

A partir dessa perspectiva a leitura deixará de ser imposta ao leitor através de discursos arbitrários e a crise da leitura poderá ser interrompida a partir da pedagogia do diálogo, ou seja, da relação afetiva entre o leitor e o texto.

Num enfoque amplo de leitura, o ensinar a ler para aprender deve ser acompanhado do ensinar a ler para produzir sentidos. Portanto, o ato de ler deve ser compreendido como uma dinâmica interativa que vincula a linguagem à realidade, possibilitando melhor percepção do indivíduo no universo das palavras e do contexto a que se refere.

O ato de ler é, portanto, concretizado por um sujeito-leitor inserido num contexto sócio-cultural, com a sua trajetória de vida e expectativas. Daí, concluir-se que a leitura deve ser incluída no contexto da comunicação humana em suas mais variadas formas.

## **A ESCOLA EM FRENTE A COMPLEXIDADE DO ATO DE LER**

O ato de ler é iniciado na escola, a qual tem a função de desenvolver o estímulo a leitura, a busca pelo saber oferecendo meios que venham a seduzir o aluno para um despertar do desejo de conhecer, que por sua vez, lhe proporcionará novos métodos no desenvolvimen-

to intelectual e racional no cenário em que está inserido. O acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade. A leitura é um dos meios mais importantes para a consecução de novas aprendizagens, possibilita a construção e o fortalecimento de idéias e ações. Ao adquirir o saber da leitura o homem se torna capaz de decifrar e decodificar os códigos escritos e, conseqüentemente, construir seu próprio pensamento. Adquire-se esse saber na escola, porém, o ato de ler acompanha o indivíduo ao longo da sua existência na escola e fora dela.

Sobre esse aspecto, Lajolo (2004, p. 7) esclarece:

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento do hábito de ler. É ela, o primeiro espaço legitimado de produção da leitura e da escrita de forma consciente. E é dela, a responsabilidade de promover estratégias e condições para que ocorra o crescimento individual do leitor despertando-lhe interesse, aptidão e competência.

Para tanto, é necessário que as práticas pedagógicas satisfaçam as reais necessidades das crianças. Assim, a escola deve dar prioridade a atividades e projetos relacionados à leitura, de forma que esta proporcione o bom desempenho de atividades futuras em todas as áreas de conhecimento.

Pode-se afirmar que nos últimos anos a metodologia de ensino tomou novos rumos. O processo de ensino foi substituído, isto é, a visão do educador ampliou-se, agora ele não só ensina, mas também aprende com o educando e se preocupa se houve o real aprendizado por parte desses educando. Nos dias atuais, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (1997) propõem o uso de métodos inovadores na alfabetização dos alunos, prevendo resultados positivos e significativos ao processo educacional.

No entanto, pode-se dizer que as aplicações desses métodos muitas vezes não se fazem tão eficazes. Embora existam vários métodos aplicados no período de alfabetização, alguns educadores confundem temas de pesquisa de campo (como o tema trabalhado pela autora Emília Ferreiro, o construtivismo) com metodologia de ensino a ser rigorosamente seguida.

Sendo assim, utilizam esse método como sendo único e verdadeiro. Entretanto, o trabalho pedagógico realizado em conjunto, resultaria no bom desempenho dos alunos diante do processo de alfabetização. Utilizar métodos convencionais, como o silábico, atrelado a outras técnicas inovadoras também pode ser uma alternativa. O ideal é possibilitar a aquisição da leitura e da escrita, tornando-a facilmente internalizada e com resultados satisfatórios.

Enfim, cabe ao educador fazer a diferença. Atualmente, encontram-se disponíveis metodologias diferenciadas (como materiais sólidos e projetos) e recursos diversificados, isto é, além do giz e da lousa, o educador pode utilizar data-show, retroprojektor, entre outros; os quais podem ser utilizados de forma a tornar as atividades de leitura significativas, incentivando seu hábito e contribuindo para a efetiva formação do aluno.

Entretanto, na maioria das escolas que dispõem desses materiais, os mesmos ficam guardados, sendo usados apenas esporadicamente. Algumas Instituições de Ensino têm o con-

ceito estereotipado de que só em decifrar o código escrito já se tem pronto um leitor, o que não é bem assim, é preciso cultivar diariamente, através de leituras variadas o gosto e o interesse pelo ato de ler. Refletindo sobre a necessidade de se colocar a aprendizagem da leitura numa perspectiva de mudança, Barbosa (1994, p. 141) afirma que “a escola deve se organizar em função de um novo conceito de leitura, que supõe a adoção de um novo processo de aprendizagem”.

Sabe-se que a leitura assume um papel fundamental na aprendizagem de todos os conteúdos escolares. O sucesso escolar depende do domínio dessa habilidade, resguardados, obviamente, outros fatores que interferem na aprendizagem. Mas, sem dúvida, para as habilidades de estudo, o domínio eficaz da leitura assume uma importância decisiva.

Na qualidade de espaço privilegiado e conveniente para o exercício de uma política cultural voltada à valorização do ato de ler, a escola poderia desempenhar papel importante na formação de leitores, contudo não está cumprindo bem essa missão e à medida que continua reproduzindo um modelo de leitura iluminista, onde o predomínio da razão supera a magia, a emoção e o prazer de ler, distancia-se do propósito de formar verdadeiros leitores, capazes de transcender a mera decodificação de símbolos gráficos.

Diante desse quadro, observa-se que a possibilidade de uma pedagogia mais eficiente para a leitura realizada nos espaços escolares esgota-se em decorrência da limitação do conceito de leitura ao ato de alfabetizar-se para o exercício das práticas de codificação e reconhecimento dos signos linguísticos e conseqüentemente, a apropriação dos saberes cientificamente acumulados. Segundo Barbosa (1994, p. 133)

“a pedagogia da alfabetização acabou por conceber a leitura como um processo imutável no tempo”, esquecendo-se que o leitor atual não é o mesmo de outrora. Nesse contexto, o livro, seja ele didático ou não, é concebido como um instrumento básico de instrução mediado pelo professor, e a leitura se configura como um veículo de acesso à cultura e aquisição de experiências, utilizada, portanto, com fins didáticos.

Segundo Martins (1994, p. 23):

Muitos educadores não conseguem superar a prática formalista e mecânica enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos, por mais que se doure a pílula com métodos sofisticados e supostamente desalienantes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem colocar o porquê, como, e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade.

Silva (2002, p. 96) esclarece:

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não-significativas e irrelevantes.

Vê-se a necessidade de uma renovação nas unidades escolares, renovação essa, que as torne mais dinâmicas no sentido da leitura, capazes de repensar o ensino e buscar novas técnicas, que desperte no aluno o prazer de ler, que é a base da atividade de leitura.

Sobre essa questão, Lajolo (2004, p. 107) traz para reflexão:

Se alguma metodologias e estratégias propostas para o desenvolvimento da leitura parecem enganosas por trilharem caminhos equivocados, o engano instaura-se no começo do

caminho, a partir do diagnóstico do declínio ou da inexistência do hábito de leitura entre os jovens. Espartilhada em hábito, a leitura torna-se passível de rotina, de mecanização e automação, semelhante a certos rituais de higiene e alimentação, só para citar áreas nas quais o termo hábito é pertinente.

Considerar o conhecimento de mundo do aluno, é algo importante no processo de desenvolvimento da leitura, uma vez que o mesmo precisa estabelecer uma ponte entre o saber adquirido em seu cotidiano com os conhecimentos que obtém durante o processo ensino aprendizagem. Mas para que isso seja possível, o educador tem que dispor de meios, estratégias que desperte o desejo de ler significativamente.

A leitura é uma atividade que se desempenha individualmente, mas está integrada ao contexto social que vai desde a capacidade de decodificação do sistema da escrita até a compreensão do texto lido. Ler com compreensão é determinar o sentido real do texto com as interferências que o leitor achar necessário, partindo da simples interpretação da real mensagem do texto ao ler as entrelinhas. Para que o aluno alcance esse nível de compreensão precisa exercitar e ampliar através das diversas atividades que poderão ser proporcionadas pelo professor na escola e esta deve criar condições para o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, a fim de propiciar uma aprendizagem e ensino com qualidade. Para tanto, deve abrir as portas para o novo, valorizando as diversas formas de cultura, retirando os alunos do isolamento de textos repetitivos, enfim, liberando o conhecimento de formalismo, possibilitando ao aluno fazer suas escolhas, selecionar suas leituras e conseqüentemente expressar-se melhor e posicionar-se como cidadão.

Segundo Silva (2002, p. 45):

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitários ou meramente “livrescos”, da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

Vemos então a necessidade de romper com os rituais mecânicos e repetitivos de leitura que são desenvolvidos no espaço escolar, transformando-os em experiências prazerosas, intensas e vivas.

Por longos anos a escola vem evidenciando uma visão conservadora e moralista quanto ao papel social da leitura. Onde os leitores acabam como aprendizes robotizados, obedientes, expostos as vontades de educadores retrógrados e mecanicistas, que fazem da leitura uma prática constante na sala de aula, mas, no entanto, não conseguem formar verdadeiros leitores, críticos, ativos e conscientes, capazes de interferir na sociedade em que vivem, como sujeitos da sua própria trajetória.

Espera-se, portanto, da instituição escolar a realização desse intento a partir da prática da leitura como veículo de acesso ao mundo real de maneira significativa. E para atingir tais fins é preciso segundo Martins (1989, p.35) “despertar na criança a noção de leitura como um processo abrangente de compreensão de sentido, fruto de diálogo com o que é lido. Algo muito vivo e desafiante, ao mesmo tempo, exigente e compensador”.

A função da escola não é só de ensinar a ler mecanicamente, mas ensinar ler criticamente, a interpretar os diferentes tipos de leitura, para evitar a reprodução das desigualdades

sociais, conhecendo-as e buscando superá-las através da aquisição da leitura e da escrita, e assim tornar a sociedade mais igualitária, “querendo educar e promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí” (SILVA, 2002, p.4). Para tanto, a escola deve considerar a leitura como meio imprescindível para a conscientização e construção de saberes, devendo buscar estratégias para que todas as crianças tenham o pleno desenvolvimento da escrita e da leitura, não fazendo da leitura uma prática constante apenas na alfabetização e nas séries iniciais, mas uma prática diária em todas as fases da vida escolar.

Nesse caso, a leitura tornar-se-á um poderoso instrumento contra a alienação das camadas populares, pois através dela será possível libertar os cidadãos da ignorância, ampliando os horizontes para diversos assuntos e problemas vigentes na sociedade, além de favorecer a aprendizagem da diversidade cultural de cada país.

A escola não ensina a compreender a leitura de modo espontâneo e muitas vezes não produz estratégias que permitam ao aluno compreender o que lê. Salvo algumas exceções, ainda não foi assimilada pelos educadores, a importância de familiarizar as crianças com leituras diversificadas num ambiente acolhedor, tornando possível o acesso a novos conteúdos e aprendizagens significativas a fim de que possam ser capazes de interpretar suas leituras espontaneamente. Para conseguir tal façanha, a escola deve proporcionar meios e estratégias curriculares junto com os professores para desenvolvimento de metodologias mais eficazes, promovendo uma maior interação entre os alunos e os livros. Barbosa (1994, p. 139) enfatiza que “o professor não pode e não deve confiar em uma metodologia especial, milagrosa, mas na sua experiência, fundamentada por sua competência pedagógica”.

Tudo que é significativo para a criança é mais fácil de ser apreendido, portanto, aprender a ler, faz parte desse processo de significância. E o professor enquanto mediador desse processo deve dar o apoio para que haja essa ponte, aprender a ler sabendo por que.

Conforme reforça Barbosa (1994, p. 138):

Não se dispõe de fórmulas para garantir que a leitura seja compreensível e prazerosa. Sabe-se, entretanto, que há várias maneiras de dificultar a compreensão e o prazer na leitura: se orientarmos a criança para a concentração em detalhes visuais, se fornecemos fragmentos de textos incompreensíveis ou amontoados de frases sem real significado de comunicação, se exigimos que ela responda a questões após a leitura, se lhe pedimos para oralizar palavras em detrimento do sentido. Ou seja, o ponto comum de todas essas atitudes de ensino que dificultam a aprendizagem de leitura é a limitação da quantidade de informações não visuais a que a criança pode recorrer enquanto lê.

Fazer da leitura uma ponte entre o saber sistematizado e o saber informal é uma das estratégias que o professor deve adotar no cultivo da leitura no interior da escola. Pois o ato de ler é considerado dentro do processo ensino aprendizagem é uma ação indispensável para o desenvolvimento crítico e intelectual do aluno. E para que o mesmo adquira a prática de ler é necessário que se faça um trabalho de base, constituindo um alicerce de sustentação na formação de cidadão participativo e consciente dos problemas existentes no meio do qual faz parte. Assim, o papel do professor como mediador entre a leitura e o aluno torna-se cada vez mais importante, uma vez que sua participação no processo de desenvolvimento da criança influencia sobremaneira na formação do gosto pela leitura.

A leitura faz com que o aluno aprenda novas culturas, novos valores, estabelece relações com a sua forma de pensar e ajuda na imaginação e no despertar para uma nova leitura.

Se o aluno não sair-se muito bem em outras atividades, mas tornou-se um praticante da leitura, a escola cumpriu em grande parte seu papel. Ser leitor é ter um caminho de descoberta e compreensão do mundo, por isso é importante que a formação literária da criança comece cedo, prosseguindo em gradativo aprofundamento até o final do seu ciclo de estudo na escola e se estender na fase adulta. Isto será possível se o indivíduo tiver a oportunidade de ter um convívio contínuo com o livro por toda a vida.

## O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO ATO DA LEITURA

Segundo Zilberman (1985, p.13), a partir do final do século XVII e durante o XVIII é que se produziram os primeiros livros de Literatura Infantil, antes disso não existia a atual concepção de “infância”. Nas famílias não existiam laços afetivos, as crianças eram tratadas como adultos em miniaturas, sua infância deveria ser curta, a sua educação era disciplinadora e punitiva, compartilhavam os mesmos eventos com os adultos, mas sem muita aproximação.

Como cita Ariès (1981, p.11):

A transmissão dos valores e dos acontecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não era, portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

Depois do século XVIII, a Literatura Infantil e a escola foram convocadas para juntas mudarem essa situação. Então foram escritos os primeiros livros de literatura infantil por pedagogos e professores com um intuito educativo, por terem a finalidade pragmática, dificultando assim o entrosamento de literatura e educação e isso acontece até nos dias de hoje.

Com a decadência do feudalismo, começaram a acontecer mudanças de valores, que antes não existiam como o afeto e a solidariedade dos membros da família, iniciando-se assim condições para uma identidade própria. A criança era considerada como um bom selvagem, sua naturalidade deveria ser conservada, na passagem do seu período infantil. Ela era marginalizada pelo poder econômico, pois não era capaz de produzir, não trabalhava. Então ficou distanciado dos meios produtivos, o que determinou sua dependência dos adultos. Preservando sua pureza infantil ela foi afastada da sociedade pelo maior tempo possível. Fonte: [http://faculdadesdombosco.edu.br/v2.1/documentos/monografia\\_marcela.pdf](http://faculdadesdombosco.edu.br/v2.1/documentos/monografia_marcela.pdf) (p. 13).

Os primeiros livros produzidos para crianças surgiram no final do século XVII. Antes disso, o comportamento negligente e o tratamento hostil contra as crianças eram comuns. As crianças não recebiam qualquer atenção especial. Não havia espaço diferenciado do mundo adulto. A infância era uma fase desprezada pela sociedade medieval, reservada somente aos primeiros anos de vida. A criança desde bem pequena era inserida de modo igualitário ao mundo do adulto. De criança pequena, ela se transformava em pequeno adulto, partilhava de trabalhos e jogos, ignorando a etapa da adolescência. A criança aprendia o que deveria saber na convivência com jovens e adultos. A família não assegurava a educação da criança. Como afirma Ariès (2006):

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não era, portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (ARIÈS, 2006, p.14).

A concepção de uma faixa etária diferenciada aconteceu em meio à Idade Moderna, devido à nova noção de família centrada num núcleo unicelular, e não mais em amplas relações de

parentesco. A organização unifamiliar impedia a intervenção dos parentes em negócios internos da família. A mentalidade que a criança é um indivíduo a ser adestrado surge com a influência da igreja, que impõe uma educação rígida embasada no pensamento religioso. Coube a escola e a literatura infantil o controle do desenvolvimento intelectual e manipulação das emoções da criança. Atribuiu-se à literatura infantil a tarefa educativa, por meio de textos de caráter pedagógicos preocupados na transmissão de normas e na formação moral da criança:

[...] e até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança (ZILBERMAN, 2003, p.16).

Diversos teóricos entendem que o uso da literatura infantil com fins pedagógicos distorce sua função principal que não é somente apresentar conceitos, mas sim multiplicar as temáticas, abrir universos de “problematização” e de criação de novos conceitos.

Hoje a dimensão de literatura infantil é muito mais ampla e importante. Ela proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutíveis. Neste sentido, quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade dela tornar-se um adulto leitor. Da mesma forma através da leitura a criança adquire uma postura crítico-reflexiva, extremamente relevante à sua formação cognitiva. Muitos pais acreditam que a criança que não sabe ler não se interessa por livros, portanto não precisa ter contato com eles. O que se percebe é bem ao contrário. As crianças bem pequenas interessam-se pelas cores, formas e figuras que os livros possuem e que mais tarde, darão significados a elas, identificando-as e nomeando-as. É importante que o livro seja tocado pela criança, folheado, de forma que ela tenha um contato mais íntimo com o objeto do seu interesse. A partir daí, ela começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos. A literatura infantil contraria o caráter pedagógico quando é utilizada como ferramenta de um pensamento crítico e reflexivo. A escola precisa impulsionar o leitor a uma postura crítica perante a realidade e oportunizar através da literatura infantil a transformação da sua própria experiência de vida. Para cumprir esse propósito, torna-se indispensável à organização do trabalho escolar desde as séries iniciais, no intuito de fomentar no aluno, a capacidade de compreensão do texto, identificar as idéias principais, inferir, problematizar, formular hipóteses, reagir criticamente e confrontar argumentos. A falta desta organização escolar acarreta prejuízo no desenvolvimento na formação do leitor crítico, pois este, não adquire habilidades de compreensão e interpretação de texto, sendo assim, torna-se um leitor que lê razoavelmente bem, mas não compreende o que leu. Tais dificuldades de compreensão estendem as demais disciplinas do currículo da escola, ocasionando o fracasso escolar. A criança precisa ser seduzida para a leitura, desconsiderando neste processo qualquer artifício que possa tornar a leitura uma obrigação. Martins (1989) chama a atenção para o contato sensorial com o trabalho, pois antes de ser um texto escrito, um trabalho é um objeto; tem forma, cor, textura. Na criança esta leitura através dos sentidos revela um prazer singular; esses primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do trabalho, motivam-na para a concretização do ato de ler o texto escrito. A escola torna-se fator fundamental na aquisição do hábito da leitura e formação do leitor, pois mesmo com suas limitações, ela é o espaço destinado ao aprendizado da leitura.

Tradicionalmente, na instituição escolar, lê-se para aprender a ler, enquanto que no co-

tidiano a leitura é regida por outros objetivos, que conformam o comportamento do leitor e sua atitude frente ao texto. No dia-a-dia, uma pessoa pode ler para agir – ao ler uma placa, ou para sentir prazer – ao ler um gibi ou um romance, ou para informar-se – ao ler uma notícia de jornal. Essas leituras, guiadas por diferentes objetivos, produzem efeitos diferentes, que modificam a ação do leitor diante do texto. São essas práticas sociais que precisam ser vividas em nossas salas de aula. Apesar de todos os problemas funcionais e estruturais, é na escola que as crianças aprendem a ler. Muitas têm no ambiente escolar, o primeiro (e, às vezes, o único) contato com a literatura. Assim fica claro que a escola, por ser estruturada com vistas à alfabetização e tendo um caráter formativo, constitui- Hoje se percebe também que quando bem utilizado no ambiente escolar, o trabalho de literatura pode contribuir ainda para o desenvolvimento pessoal, intelectual, conduzindo a criança ao mundo da escrita. Dessa forma, a literatura infantil tem sua importância na escola e torna-se indispensável por conter todos os aspectos aqui levantados, sendo de grande valor por proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em suas amplitudes num ambiente privilegiado para a formação do leitor.

## A IMPORTÂNCIA SOCIAL DA LEITURA

Para Yunes (2003, p. 37), ler significa:

Uma descoberta, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Ler é, pois interrogar as palavras, duvidar delas; ampliá-las. Deste contato, desta troca nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida. O ato de ler é um ato de sensibilidade e da inteligência, da compreensão e da comunhão com o mundo: expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas de conhecimento antes não experimentadas e, no dizer de Aristóteles, nos comovemos e ampliamos a condição humana.

A importância social da leitura passa, portanto, pela construção do usuário dos sistemas da informação, isto é, a própria leitura que vai habilitar os indivíduos a se reconhecerem, a se pensarem, a se historicizarem e a poderem decidir. É a leitura que permanentemente pode dimensionar o lugar do homem na construção de uma sociedade mais justa, equilibrada, que todos nós buscamos. A leitura permite o desenvolvimento do pensamento crítico, a construção do próprio juízo e da própria opinião, o surgimento do desejo através da movimentação das emoções e da sensibilização da inteligência.

Na leitura, pode-se encontrar o auxílio que buscamos para nossa própria qualificação. Não só nas escolas, mas também nas bibliotecas públicas, nos museus, nos centros de lazer, nos hospitais, nas fábricas, nos sindicatos e em vários outros locais, deve haver uma reflexão sobre o papel extraordinário que as diversas práticas leitoras, como contar histórias, grupos de leitura, diálogos, podem executar na produção de uma experiência interativa entre textos, documentos, linguagens e atividades da própria vida qualificada devido ao domínio que o homem passa a ter sobre suas decisões, atos e pensamentos.

Entendemos então, que não podemos considerar leitura como uma atividade dispensável. Uma diversão que somente pessoas com muito tempo livre poderiam se permitir, diante de pessoas que tem tantos afazeres importantes, tantas obrigações e responsabilidades, que não pode perder tempo.

Que a leitura é mais do que passatempo. Que a literatura é um meio indispensável para formar cidadãos críticos e livres. Em prol dessas reflexões, devemos considerar que a leitura é uma das ocupações mais estimulantes e enriquecedoras do espírito humano, uma atividade insubstituível para a formação de cidadãos na sociedade moderna e democrática, que deveria por essa razão ser semeada nas famílias desde a infância e fazer parte de todos os programas educacionais.

A literatura como denominador comum da experiência humana nos protege do preconceito, do racismo, da xenofobia, do sectarismo religioso ou político e do nacionalismo excludente, diante da verdade que sempre surge na grande literatura: todos são essencialmente iguais. Nada nos ensina melhor a ver nas diferenças étnicas e culturais a riqueza do legado humano e a estimá-las como manifestação da multifacetada criatividade humana.

Ler é ainda aprender o que e como somos. Em toda a nossa humanidade, com nossas ações, nossos sonhos e nossos fantasmas, tanto no espaço público como na privacidade de nossa consciência.

Entendemos que o elo que a literatura estabelece entre os seres humanos ultrapassa todas as barreiras temporais. A sensação de ser parte da experiência coletiva através do tempo e do espaço contribui mais para renová-la a cada geração. Talvez aí, podemos encontrar um despertar para a cidadania, para a construção de uma sociedade saudável e culturalmente enriquecida.

O que confere à leitura, à escrita e à literatura um lugar de destaque na vida das nações é que, sem elas, a mente crítica – verdadeiro motor das mudanças históricas e melhor escudo da liberdade – sofreria uma perda irreparável. Entendemos que a literatura pode ser um questionamento do mundo em que vivemos, transpirando uma atitude rebelde, insubmissa, provocadora e inconformista.

A literatura apaziguá a insatisfação existencial apenas por um momento, mas nesse instante milagroso, nessa suspensão temporária da vida, somos diferentes: mais ricos, mais felizes, mais intensos, mais complexos e mais lúcidos. A leitura nos permite viver um mundo onde as regras inflexíveis da vida real, podem ser quebradas, onde nos libertamos do cárcere do tempo e do espaço, onde podemos cometer excessos sem castigo e desfrutar de uma sabedoria sem limites.

A sociedade livre e democrática requer cidadãos responsáveis, críticos, independentes, difíceis de manipular, em constante efervescência espiritual e cientes da necessidade de examinar continuamente o mundo em que vivemos, para tentar aproximá-lo do mundo em que gostaríamos de viver. Porém, sem insatisfação e rebeldia, ainda viveríamos em estado primitivo, a história teria parado, o indivíduo não teria nascido, a ciência não teria alçado voo, os direitos humanos não teriam sido reconhecidos e a liberdade não existiria. Tudo isso nasce dos atos de desafio a uma vida que se mostra insuficiente ou intolerável.

Dentro do tema abordado nestas reflexões aqui realizadas pudemos destacar, conceitos filosóficos, sociais, educacionais e políticos, que fazem parte da construção dos alicerces de uma sociedade forte, estruturada e cidadã. O desenvolvimento do ser e a construção da cidadania são fatores que merecem destaque em toda tomada de decisões dentro da construção de uma nação que almeja um futuro nobre a todos que fazem parte dela.

Agora, cabe a sociedade em modo geral lutar, reivindicar melhorias no ensino, chamar a atenção dos órgãos públicos e políticos para atender as necessidades como cidadãos através de políticas públicas, que atendam as demandas existentes em nosso cotidiano voltadas na melhoria do processo ensino aprendizagem do ser humano, diante de seus argumentos inseridos no contexto sócio-político-educacional na sociedade.

Conclui-se que existem diversas maneiras para incentivar o aluno em adquirir o hábito da leitura, ainda é possível despertá-los através de atividades de pesquisas para desenvolver conhecimentos no contexto cultural e educacional.

O descaso do governo em relação às escolas pouco mudou. Para que ocorram mudanças no ensino é preciso que haja vontade políticas tanto no poder Executivo quanto no Legislativo Estadual na propagação de novos sistemas educacionais, sendo alertado para importância da busca de novos conhecimentos.

## **Considerações sobre o projeto ler e escrever com autonomia**

Para Délia Lerner:

Na escola é necessário trabalhar a leitura com duplo propósito: o propósito didático e o propósito comunicativo.

O primeiro propósito corresponde a ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com a finalidade de que o aluno possa utilizá-la no futuro, em situações não-didáticas.

O segundo propósito é da perspectiva do aluno.

Como trabalhar os dois propósitos: Através de projetos que aliam a aprendizagem a uma função real para os alunos.

Ler para definir um problema prático;

Ler para se informar de um tema interessante;

Ler para escrever ou produzir um texto;

Ler para buscar informações específicas;

Ler para escolher, entre os contos, poemas ou romances.

O projeto Ler e Escrever com autonomia foi desenvolvido na Escola Estadual Maud Sá de Miranda Monteiro. Localizada na zona sul de São Paulo, no distrito de Capão Redondo.

O projeto foi elaborado baseado no Programa do governo Ler e Escrever. Programa esse que é desenvolvido nas escolas públicas municipais e estaduais do estado de São Paulo. Este Programa vem, ao longo de sua implantação, retomando a mais básica das funções da escola: propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Leitura e escrita em seu sentido mais amplo e efetivo.

Visa trabalhar na formação de crianças, jovens e adultos para que leiam muito, leiam de tudo, compreendam o que leem; e que escrevam com coerência e se comuniquem com clareza.

Com o intuito de possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita; Levar o leitor ao acesso de diversos tipos de textos.

Durante o desenvolvimento do projeto os professores trabalham com diversos tipos de portadores de textos, como livros, gibis, revistas, dicionários entre outros.

Durante o desenvolvimento do projeto, há empréstimos de livros para os alunos, os mesmos levam o livro para casa para compartilhar a leitura com a família. No início da semana, a professora escolhe um aluno que para recontar a história que leu para seus colegas de sala.

No mural da sala de aula, há um painel com os nomes dos livros da caixa de empréstimos, nesse mural os alunos desenham a carinha ao lado do título do livro (bom, ruim ou regular).

Nas classes de primeiro ano, é trabalhado a leitura de parlendas e outros textos de memória. A professora incentiva os alunos a escreverem bilhetinhos para os colegas e pede que leiam na frente.

O mais interessante do projeto é o trabalho sem fins avaliativos, apenas como forma de apreciação, de sedução, para conduzir a paixão pelo saber, pelo conhecimento nas diversas práticas pedagógicas. A leitura compromissada com o interesse individual pode gerar reflexões acerca de valores e também funcionar como uma reavaliação de ideologias. Para isso, a instituição de ensino deve propor leituras diversificadas e sempre mediadas pelo professor, tais como: leituras em sala de aula, leitura na biblioteca, leitura em voz alta, leituras dramáticas, leitura no círculo de amizade, leitura silenciosa, pretendendo assim contemplar todos os tipos de leitores e satisfazer a eles. Para cada propósito enumerado anteriormente, é necessária uma prática pedagógica diferente e adequada.

Sempre frisando que a prática de leitura deve visualizar a pluralidade de leituras que não se lê um texto da mesma forma, cada leitura é inédita, até mesmo uma releitura é ímpar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para falar em Educação como instrumento de ação reflexiva é preciso falar da importância da leitura na Educação. Importante porque a leitura como instrumento proporciona melhoria da condição social e humana.

Então observar, analisar e procurar entender o mundo e interagir tem através da leitura um caminho para a promoção do desenvolvimento de competências na medida em que os conhecimentos vão sendo absorvidos e se amplia gradativamente a produção cultural da humanidade. Os indivíduos necessitam de conhecimento e reflexão sobre os processos de aquisição, sobre como filtrar melhor a informação que desejam principalmente neste novo contexto informacional onde a quantidade de informações tem aumentado a cada dia. Se quisermos uma sociedade mais justa, solidária e humana, e deve ser o objetivo, investir na formação de alunos críticos, capazes de nortear sua vida, sua história, decidir, discernir, participar e transformar o meio em que vive. Este processo requer não apenas investimentos financeiros, ainda que importantes, mas também dedicação, esforço e profissionalismo da parte da instituição de ensino e responsabilidade e consciência da parte dos alunos. Embora seja esta a constatação lógica do processo de formação, fica evidente, que apensar do profissionalismo, dedicação e esforço, o professor tem que “andar na contramão” de um sistema estruturado, que teima em manter “analfabetos intelectuais”, para que estes sejam apenas “massas manipuláveis”.

A função da escola não é só de ensinar a ler mecanicamente, mas ensinar ler criticamente, a interpretar os diferentes tipos de leitura, para evitar a reprodução das desigualdades sociais, conhecendo-as e buscando superá-las através da aquisição da leitura e da escrita, e assim tornar a sociedade mais igualitária, “querendo educar e promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí” (SILVA, 2002, p. 4). Para tanto, a escola deve considerar a leitura como meio imprescindível para a conscientização e construção

de saberes, devendo buscar estratégias para que todas as crianças tenham o pleno desenvolvimento da escrita e da leitura, não fazendo da leitura uma prática constante apenas na alfabetização e nas séries iniciais, mas uma prática diária em todas as fases da vida escolar.

Sendo assim, o desafio de formar alunos críticos, torna-se mais agravante, principalmente quando há índices de indisciplina; que reflete a desmotivação, a desvalorização, o desleixo e a desconfiança no processo de aprendizagem de si e dos demais. Daí faz-se necessário trabalhar essa questão, de uma forma vinculada à leitura, ou seja, fazer da leitura, não apenas a decodificação de códigos, mas um mecanismo de transformação da realidade, onde ler torna-se um ato de conhecimento e de descobertas de “novos mundos”, novas possibilidades e novas opções de escolha. É um trabalho de conscientização, de resgate de valores em todas as dimensões da vida. Por isso, a leitura e a interpretação do que se lê tem o poder de alcançar a transformação pessoal dos alunos, e uma vez conseguido isto, fica mais acessível chegar à formação da criticidade frente a si mesmo e o mundo que o rodeia. Aí sim, acontece a transformação, tendo então, um cidadão, sujeito de sua história e a partir disso, tudo começa a mudar.

Urge, a necessidade de entender a leitura e como praticá-la. Para tanto, é necessário familiaridade com o ato de ler, pois o exercício da leitura deve partir não apenas das expectativas individuais, mas, principalmente da dialogicidade. Uma boa leitura é sempre a confrontação crítica com o que se está lendo. É sair do mundo interior e ir ao encontro de outros modos de pensar situações e personagens, arguindo, contestando, contrapondo ou confirmando. Daí concluir-se que se pode começar a pensar na leitura, não simplesmente como matéria obrigatória, conforme se leva a crer a escola, mas como atividade dinâmica e propulsora de prazer. Sabe-se que não há receitas perfeitas e infalíveis para conseguir tal intento, no entanto, o mediador de leitura seja ou não professor, poderá valer-se da criatividade para organizar ações leitoras que ultrapassem a decodificação dos signos linguísticos, supere a barreira do didatismo e transforme a mera rotina de ler em práticas espontâneas e prazerosas.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SMITH, F. Leitura Significativa. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 01-66.

FOUCAMBERT, J. (1997). A criança, o professor e a leitura. Porto Alegre: Artes Médicas.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola - o real, o possível e o necessário. Artmed. Porto Alegre. 2002

ZILBERMAN, Regina. A leitura infantil na escola. São Paulo: Global 1985.

ZILBERMAN, Regina; *et alii*. Leitura em crise na escola: As alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ARIES, Philippe. História social da criança e da família (Trad. Dora Flaksman). 2ª ed. Rio de Janeiro: LCT. 1981.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa, Brasília: MEC., 1997.

VALENTE, José Armando. Informática na educação: Conformer ou transformar a escola. In Revista Perspectiva. Florianópolis: UFSC/CED nº. 24 1995.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1993.

SILVA, Ezequiel T. Leitura & realidade brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

\_\_\_\_\_. O ato de ler. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VALENTE, José Armando. Informática na educação: Conformer ou transformar a escola. In Revista Perspectiva. Florianópolis: UFSC/CED nº. 24 1995.

LAJOLO, Marisa. Leitura em crise na escola. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.

MARTINS, Maria Helena. Crônica de uma utopia. São Paulo: Brasiliense, 1989. 31

\_\_\_\_\_. O que é leitura. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

YUNES, Eliana (Coord.). A leitura e a formação do leitor. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994. [http://  
faculdaesdombosco.edu.br/v2.1/documentos/monografia\\_marcela.pdf](http://faculdaesdombosco.edu.br/v2.1/documentos/monografia_marcela.pdf)

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/>

MARTINS, Maria Helena. Crônica de uma utopia. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. O que é leitura. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.



**Terminologia: apontamentos teóricos  
para contribuição de estudos de  
análise contrastiva entre o Português  
Brasileiro e o Espanhol Europeu**

---

Daiane Karla Correia Jodar

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.178.4

## RESUMO

Este capítulo é um recorte referente ao trabalho de conclusão de mestrado intitulado: A equivalência interlinguística português brasileiro – espanhol europeu na terminologia da energia eólica. O trabalho foi respaldado nas teorias terminológicas, teve por objetivo apresentar uma análise contrastiva interlinguística entre o Português Brasileiro e o Espanhol Europeu na energia eólica, subárea das energias renováveis. A pesquisa destinou-se a leitores especializados na área das energias renováveis, em sua subárea energia eólica e também a pesquisadores da ciência terminológica, sem esquecer da possibilidade de despertar o interesse de toda a comunidade. A proximidade entre duas línguas semelhantes, como o Português Brasileiro e o Espanhol Europeu, conduz a uma interferência interlinguística, que atualmente vem sendo estudada por meio desses modelos linguísticos. O presente trabalho visa explicar ao leitor a função da Terminologia e refletir a respeito da sua importância para os estudos de uma análise (contrastiva) de termos especializados. Além da base teórica referente aos estudos em Terminologia, expõem-se aqui também, os aportes teóricos sobre a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT).

**Palavras-chave:** linguística. terminologia. teoria comunicativa da terminologia.

## ABSTRACT

This chapter is a part of the final assignment of the master's degree named: The interlinguistic equivalence of the Brazilian Portuguese – European Spanish on wind power terminology. This work was supported by the terminology theories, and its goal was to present an contrastive interlinguistic analysis between the Brazilian Portuguese and the European Spanish on the wind power, one of the renewable energy subarea. The research was destined to the specialized readers in the renewable energy area, in the wind power subarea, also to the terminological science researchers, and not to forget the possibility of awakening the interest in this subject by the community. The proximity between two similar languages, like the Brazilian Portuguese and the European Spanish, leads to an interlinguistic interference, which has been studied lately through these linguistic patterns. The present study aims to explain to the reader Terminology's function and to think about its value to the study of an analysis (a contrasting analysis) of specialized terms. Beyond the theoretical basis related to the Terminology studies, we also exhibit here, the theoretical inputs about the Communicative Theory of Terminology (CTT).

**Keywords:** Linguistic. Terminology. Communicative Theory of Terminology.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É sabido que nomear é uma prática realizada pelo homem desde os tempos mais remotos. De acordo com Barros (2004). Desde os tempos mais antigos, o homem nomeia objetos, animais, etc., visto que temos a necessidade de compreender aquilo que é nomeado por outros homens em um mundo multilíngue. Nesse contexto, a terminologia, vista com um sentido amplo, designa um grupo de termos de uma área específica, como a Engenharia, a Mecânica, a Medicina, a Energia Eólica, etc.

Pavel e Nolet (2002) afirmam que a primeira concepção dessa unidade lexical significava

“um conjunto de palavras técnicas pertencentes a uma ciência, arte, autor ou grupo social determinado”, mas, considerado em um sentido mais restrito e especializado, pode designar uma “disciplina linguística dedicada ao estudo científico dos conceitos e termos utilizados nas línguas de especialidade”. Alves (2010) também indica que a terminologia é definida como um grupo de termos de uma área de especialidade, formando um conjunto de princípios e métodos usados em um trabalho terminológico referente a uma metodologia, assim como um conjunto de princípios e de bases conceituais que determinam o estudo dos termos.

Pelo exposto, é possível afirmar que a Terminologia tem como finalidade analisar os termos de uma língua de especialidade em circunstâncias reais de uso e, desta maneira, proporcionar uma comunicação clara, eficiente e precisa. Ao comparar Lexicologia e Terminologia, Andrade (2001) dirá que enquanto a Lexicologia se ocupa da palavra e de seu conteúdo conceitual na língua geral, a Terminologia se dedica ao estudo dos termos a partir de uma língua de especialidade.

Segundo Andrade (2001), há uma linguagem geral que é comum a todos os falantes e há inúmeras linguagens especializadas (regionais, profissionais, sociais, técnicas, científicas). As linguagens especializadas formam, assim, um “conjunto de subcódigos que, evidentemente, mantêm coincidências parciais com o código e subcódigos da língua comum, caracterizando-se por algumas peculiaridades, específicas de cada uma delas” (ANDRADE, 2001, p. 192)

## A TERMINOLOGIA

A terminologia é um conjunto de termos de uma determinada área, como Engenharia Mecânica, Medicina, etc. De acordo com Barros (2004), desde os tempos mais antigos o homem nomeia os objetos, animais, etc., pois possui a necessidade de compreender, em um mundo multilíngue, aquilo que é nomeado por outros homens. Qualificada como polissêmica, a unidade lexical (UL) Terminologia<sup>1</sup> (grafada com T maiúsculo) pode ser definida como a disciplina ou campo de estudos teórico e aplicado dedicado aos termos. Já a UL terminologia (grafada com t minúsculo) é o conjunto dos termos específicos de uma área científica e/ou técnica. Vale citar Pavel e Nolet que dizem:

En su primera acepción, la palabra terminología significa un “conjunto de palabras técnica pertenecientes a una ciencia, arte, autor o grupo social determinado” (...) En un sentido más restringido y especializado, el mismo término designa una “disciplina linguística dedicada al estudio científico de los conceptos y términos utilizados en los lenguajes de especialidad” 17 . (PAVEL; NOLET, 2002)

Para Alves (2010), os valores da Terminologia são classificados como um conjunto de termos de uma área de especialidade, conjunto dos princípios e dos métodos utilizados em um trabalho terminológico referindo-se também a uma metodologia e, por fim, não menos importante, ao conjunto dos princípios e das bases conceituais que determinam o estudo dos termos. A Terminologia é concebida como uma ciência que possui a função de designar conceitos em uma área de especialidade. É uma ciência particular do léxico, que tem o termo como principal item de estudo, sendo sua primordial finalidade dentro de uma linguagem de especialidade a indução a um funcionamento eficaz, sem ambiguidades. O termo é, portanto, uma UL com um conteúdo

<sup>1</sup> No primeiro sentido, a palavra terminologia significa um “conjunto de palavras que pertencem a uma ciência, arte, autor, ou grupo social determinado” (...) Em um sentido mais restrito e especializado, o mesmo termo se refere a uma “disciplina linguística dedicada ao estudo científico dos conceitos e termos utilizados pelas linguagens especializadas. (Tradução nossa)

específico dentro do domínio específico, conforme Barros (2004).

Nesse sentido, o objetivo principal da Terminologia é observar esses termos em situações reais de uso e, desse modo, promover uma comunicação eficaz, a um só tempo, concisa, precisa e objetiva. Andrade (2001) faz uma comparação entre a Lexicologia e a Terminologia, esclarecendo que a Lexicologia trata da palavra e de seu conteúdo conceptual na língua geral, enquanto a Terminologia utiliza o termo, como citado:

De acordo com Cabré (1993), nem todos os especialistas em Terminologia a consideram uma disciplina autônoma, nem sequer uma disciplina teórica, é classificada como uma prática associada às necessidades comerciais, sociais e/ou políticas. O uso da Terminologia está mais presente do que se possa imaginar no cotidiano das pessoas. De acordo com Almeida e Correia (2008), quando se utiliza o computador, um celular ou câmara digital, observa-se que há uma linguagem especializada (termos) para que seu uso seja realizado com sucesso. As autoras ainda citam que, na utilização informal da língua, não há preocupação com a precisão dos termos, mas em caso de um uso especializado, a precisão é imprescindível.

Os termos constituintes de um domínio especializado refletem a estruturação conceitual desse domínio, não só isso: eles são a base da comunicação especializada, porque com a terminologia, além da ordenação do pensamento, os especialistas transferem o conhecimento sobre uma disciplina, em uma ou mais línguas, facilitando, assim, os intercâmbios econômico e tecnológico. (ALMEIDA; CORREIA, 2008, p. 71)

Para exemplificar com clareza a definição de língua de especialidade, o item a seguir permitirá a compreensão dessa amplitude.

## **Terminologia e língua de especialidade**

A linguagem utilizada em um determinado campo, que engloba tanto a Terminologia como as formas de expressão específicas da área em questão, é denominada especialidade. É ainda uma linguagem que não se restringe apenas à terminologia, mas abrange termos funcionais, propriedades sintáticas e gramaticais.

De acordo com Balliu (2001 *apud* CONTENTE, 2008), as línguas de especialidade se diferem da língua comum por meio dos seguintes quesitos: precisão, univocidade denominativa, economia e relação matéria e objeto, ao contrário da língua comum que é caracterizada pela polissemia, ambiguidade e redundância, dentre outros. É um conjunto de meios linguísticos, usados em uma situação de comunicação de uma determinada especialidade, a fim de que a comunicação entre os seus pares seja eficaz.

Dentro “das línguas de especialidade, a terminologia é o fator indispensável, pois tem como função o tratamento e a transferência de conhecimentos especializados, sendo, por isso, depositárias de uma terminologia abundante. A Terminologia é um conjunto coerente de denominações relativas a conceitos científicos ou técnicos das línguas de especialidade” (CONTENTE, 2008, p. 34).

A autora define a língua especializada como um subsistema que tem por objetivo a transmissão de conhecimentos especializados, em diferentes situações de comunicação, sejam elas orais ou escritas associadas a grupos socioprofissionais.

Para Contente (2008, p. 34), a definição de língua especializada:

(...) pode ser observada e analisada nas perspectivas dos níveis lingüísticos: fônico, morfo-sintático, lexical e textual. O componente lexical da língua de especialidade compreende as unidades lexicais especializadas e não se reduz a uma terminologia; as denominações especializadas (os termos) compreendem símbolos não lingüísticos, mobilizando todos os recursos de uma língua natural. A terminologia é um conjunto de termos denominando, numa língua natural, os conceitos de um domínio do conhecimento fortemente tematizado.

Atualmente, esse termo está sendo substituído, prefere-se utilizar sistema de comunicação oral ou escrita usado por uma comunidade de especialistas de uma área particular do conhecimento. As línguas de especialidade também recebem outra nomenclatura, a de tecnoletos, subsistemas da língua geral, próprios de discursos técnicos, especializados.

Para Barros (2004), mesmo que cada universo de discurso especializado elabore seus próprios textos, com particularidades sintáticas ou pragmáticas, além de terminológicas, essas especificidades não deixam de utilizar os recursos da língua geral. A autora ainda afirma que:

(...) nesse sentido, não se trataria propriamente de uma língua de especialidade, mas de uma linguagem de especialidade. Apesar dessa precisão, o termo língua de especialidade já se consagrou nos meios da terminologia e mesmo os trabalhos mais recentes na área continuam a utilizá-lo. (BARROS, 2004, p. 43)

Os textos escritos com o emprego de uma linguagem especializada diferenciam-se dos que utilizam linguagens comuns pelos aspectos relacionados, principalmente, à terminologia, que lhes confere características especiais, o mesmo ocorre no contexto da energia eólica. Para melhor compreensão do assunto, serão abordados, no próximo item, o percurso histórico da Terminologia, suas principais teorias e a distinção entre elas, tentando demonstrar que pode se tratar mesmo de uma linguagem de especialidade.

Os textos escritos com o emprego de uma linguagem especializada diferenciam-se dos que utilizam linguagens comuns pelos aspectos relacionados, principalmente, à terminologia, que lhes confere características especiais, o mesmo ocorre no contexto da energia eólica. Para melhor compreensão do assunto, serão abordados, no próximo item, o percurso histórico da Terminologia, suas principais teorias e a distinção entre elas, tentando demonstrar que pode se tratar mesmo de uma linguagem de especialidade.

## **ASPECTOS HISTÓRICOS DA TERMINOLOGIA**

Neste item, pretende-se apresentar a Terminologia e o seu desenvolvimento nos últimos anos, seu trajeto histórico, suas escolas e estudiosos, destacando as seguintes teorias: Teoria Geral da Terminologia (TGT), proposta por Wüster, baseada na univocidade dos termos, e a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), apresentada por Maria Teresa Cabré, enfocando as dimensões textuais e discursivas dos termos.

Dentre os estudiosos da Terminologia, destaca-se Rondeau (1984) que enfatiza não ser a Terminologia um fenômeno recente; o que é novo, mas nem por isso alarmante, é o crescimento progressivo das terminologias. Desde a Antiguidade, é possível localizar a presença de línguas de especialidade de uma área do conhecimento, por exemplo, a terminologia utilizada pelos filósofos gregos, pelos comerciantes cretas e pela arte militar. Desse modo, confirma-se que o homem utiliza a linguagem para se comunicar, cria ULs para expressar conceitos e denominar objetos e processos de diferentes domínios.

Sager (1993 *apud* ARAÚJO, 2006) observa que o interesse pelo estudo terminológico já se manifestava entre os primeiros semânticos, mas que, somente no século XX, a Terminologia passou a ocupar o lugar de uma disciplina independente. Ele define a Terminologia como um conjunto de práticas que tem evoluído em torno da criação de termos e de sua apresentação em formato impresso ou meios eletrônicos.

Remenche (2009), ao discutir a origem da Terminologia, afirma que ela está associada à consciência dos cientistas sobre a importância das nomenclaturas científicas para fixação e circulação do saber científico e técnico. Já, enquanto componente lexical das comunicações especializadas, faz parte da história da humanidade. Rondeau, afirma que

A Terminologia não é um fenômeno recente. Com efeito, tão longe quanto se remonte na história do homem, desde que se manifesta a linguagem, nos encontramos em presença de línguas de especialidade, é assim que se encontra a terminologia dos filósofos gregos, a língua de negócios dos comerciantes cretas, dos vocábulos especializados da arte militar, etc. (RONDEAU, 1984, p. 12)

Conforme a citação anterior observa-se que há muito tempo já se utilizava as linguagens de especialidade, e os primeiros estudos que abordam a prática terminológica estão localizados no mundo oriental. Segundo Cabré (1993), no século XVIII Lavoisier, Berthols e Linné, que respectivamente trabalharam com química, botânica e zoologia, demonstraram o interesse que especialistas já apresentavam em estabelecer a denominação de conceitos em suas áreas de especialidade. Esses interesses começaram a ser partilhados em seminários e simpósios internacionais, que ocorreram em meados do século XIX e foram organizados por botânicos e zoólogos. Tais estudiosos manifestavam a urgência de organizarem harmoniosamente a denominação de conceitos relacionados às suas áreas de conhecimento.

De acordo com os estudiosos sobre a história da Terminologia, afirma-se que ela se inicia nos anos 1930 do século XX ao mesmo tempo na Áustria e na ex-União Soviética, o que suscita uma discussão sobre onde surgiu o pioneirismo no que diz respeito à Terminologia.

Assim, conforme Alves (2010), a Terminologia obteve um sentido pleno somente no século XX, tendo como maior representante o engenheiro austríaco E. Wüster, estudioso da Escola de Viena (1930-1960), que demonstrou suas preocupações metodológicas e normativas ao esboçar grandes linhas da metodologia dos bancos de dados terminológicos. Wüster ainda abordou relações da Terminologia com a Lógica, responsável pela constituição da Teoria Geral da Terminologia (TGT), influente na elaboração de trabalhos terminográficos. Nos parágrafos que seguem, serão apresentadas as escolas que fizeram parte do desenvolvimento da Terminologia e seus respectivos estudiosos.

Continuando essa história, já no período de 1900 a 1975 destacou-se o desenvolvimento da informática, que provocou mudanças e redirecionou as pesquisas científicas, surgindo, assim, os primeiros bancos de dados terminológicos. Na sequência, nos anos de 1975 a 1985, o destaque ocorreu na multiplicação de políticas de planejamento linguístico e pela propagação da informática e, no final dos anos de 1980 a 1990, o destaque se dá pelo aumento da Terminologia em expansão territorial e científica. Partem de alguns países da Europa, da URSS e do Canadá, seguem pela América Latina, Portugal, Espanha e países dos continentes africano e asiático, assumindo, enfim, novas dimensões, incluindo-se no plano internacional.

Dentre as teorias da Terminologia, merecem destaque a Teoria Geral da Terminologia

(TGT), a Socioterminologia e a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT). Nos itens a seguir, serão brevemente destacadas suas principais características e a distinção entre elas.

## TEORIA GERAL DA TERMINOLOGIA (TGT)

Com o objetivo de dar as bases para uma provável eliminação da ambiguidade dos discursos técnico-científicos, surgiu a Teoria Geral da Terminologia. Conforme a TGT, a terminologia se organiza em torno dos conceitos de uma área do conhecimento e, desse modo, o termo é a representação do conceito e uma de suas características é que os termos de uma área do conhecimento formam um sistema de conceitos. Seu ponto de partida, para essa sistematização, é o conceito, estabelecido a partir da análise de suas características, que ele e seus seguidores categorizam.

Essa teoria classifica a Terminologia como uma disciplina científica com a função de elaborar princípios e métodos terminológicos gerais, que são a base para todo o trabalho terminológico. Sua relação com a Linguística é classificada como unívoca, já que se interessa apenas pelos termos, desvinculando o léxico da gramática, do contexto e do discurso, analisando-os como unidades independentes. As teorias particulares da Terminologia, por sua vez, criam leis e normas terminológicas que são aplicadas a campos específicos (WÜSTER *apud* BARROS, 2004).

Para alguns autores, os fatores primordiais, em se tratando da TGT, são os conceitos: suas características, relações, descrições (mediante definições), atribuições de termos- conceitos ou conceitos-termos. Complementam:

Como se depreende, a prevalência do componente conceptual sobre o linguístico está intimamente relacionada à concepção wüsteriana de que os termos expressam conceitos e não significados. Ao contrário destes, que são lingüísticos e variáveis, conforme o contexto discursivo e pragmático, os conceitos científicos são atemporais, paradigmáticos e universais. Nesta concepção positivista de ciência, os conceitos veiculados pelos termos constituem os objetos que interessam às comunidades especializadas, e conseqüentemente, a uma teoria da Terminologia. Trata-se ainda de uma teoria que, epistemologicamente, fundamenta-se no princípio da dissociação entre pensamento e linguagem. (KRIEGER E FINATTO, 2004).

Vale ressaltar que nem todos os estudiosos concordam com a teoria de Wüster. De acordo com Gaudin (1993, p. 26 *apud* BARROS, 2004), estudioso linguista francês, a TGT se opõe à linguística saussuriana, pois essa teoria é baseada na independência dos conteúdos e da expressão. Segundo o autor,

De fato, é por meio de sua teoria do termo que Wüster mais se distancia da Linguística. Desde Saussure o signo é estudado como entidade psíquica com duas faces, onde “não seria possível isolar nem o som da idéia, nem a idéia do som” (SAUSSURE, 1972, p. 157) e esse signo se investe de valor no sistema da língua. Wüster, por sua vez, “considera o domínio dos conceitos e dos termos como domínios independentes” (Wüster), a significação do termo sendo constituída de um conceito que lhe é subordinado. Essa ruptura introduz, portanto, um deslize subreptício que faz passar a língua natural a uma meta-língua. Uma tal visão corresponde às finalidades da normalização, mas não à realidade linguística. (GAUDIN, 1993, p. 26 *apud* BARROS, 2004, p. 55)

Barros justifica que, na visão de Wüster, se não existe uma designação única para um conceito, a terminologia normativa pode criá-la. Nesse sentido, “pode-se identificar um conjunto de conceitos de um domínio especializado, organizá-los em um sistema estruturado e defini-los

sem mesmo identificar os termos que os designam” (BARROS, 2004, p. 55). Para Wüster, a TGT pode ser subdivida em Terminologia descritiva, tendo como função a utilização de um sistema de comunicação oral ou escrito usado por uma comunidade de especialistas de uma área particular do conhecimento, aquisição de dados terminológicos e da descrição dos termos por meio de definições, e Terminologia normativa, classificada como responsável pela uniformização de conceitos e pela atribuição de termos para qualificá-los, tendo como principal papel diminuir ou excluir as ambiguidades (sinônimos e homônimos).

Em contrapartida, a Socioterminologia e a Teoria Comunicativa da Terminologia levam em conta a dimensão textual e discursiva dos termos. De acordo com Cabré, no início dos anos 1990, a TGT começou a ser criticada por não atender de maneira satisfatória ao léxico especializado.

A pluralidade tipológica dos trabalhos causada pelas distintas necessidades terminológicas, a dinâmica constante dos domínios especializados e, fundamentalmente, a diversidade da terminologia determinada pelas características pragmáticas da comunicação contribuem para que a TGT seja tomada hoje como uma teoria insuficiente. (CABRÉ, 1999, p. 129).

A Terminologia normativa pautada na TGT, independente das críticas recebidas, tornou-se modelo internacional, e foi utilizada por organismos nacionais e internacionais em todo o mundo, porém as pesquisas possibilitaram reflexão sobre os seus limites, levando os estudos a serem baseados no funcionamento da linguagem e do sentido. Não se pode deixar de enaltecer o trabalho da TGT como importantíssima contribuição para o desenvolvimento das pesquisas em relação à Terminologia. Desse modo, visando contemplar de maneira eficaz o funcionamento da língua,, surge então a Socioterminologia, descrita no item a seguir.

## A SOCIOTERMINOLOGIA

A Socioterminologia é classificada como uma área da Terminologia cuja finalidade é apurar o conhecimento dos discursos especializados, científicos e técnicos, e propiciar recursos sobre as circunstâncias da elaboração desses discursos ao explorar as ligações entre a Terminologia e a sociedade.

De acordo com Faulstich (2006) ,

Uma teoria socioterminológica se assenta em princípios e fundamentos que constituem os eixos principais de uma revisão prática e subsidiam as reformulações do que se fazia em anos anteriores. Assim, uma teoria socioterminológica tem como *modus operandi*, numa mesma área de conhecimento, os diferentes níveis de comunicação que dependem das circunstâncias de emissão, das características dos interlocutores, do suporte por meio do qual se dá a comunicação, entre outros. Os especialistas em socioterminologia têm voltado sua atenção para os diferentes discursos especializados, entre os quais se incluem os contextos orais, por entenderem que os termos variam e que as variantes devem ser levadas em conta na elaboração de produtos terminográficos.

A mesma autora cita que Socioterminologia é, portanto, uma escola da Terminologia que se dispõe a minuciar o conhecimento dos discursos especializados e ajudar na organização linguística. A variação dos distintos tipos de discursos, fundamentada na necessidade de observar os termos em suas realizações contextuais, está na variação em que se pode adquirir motivada pelo contexto. Assim, as primeiras ideias propostas por Wüster consideravam que a terminologia não deveria possuir duplos sentidos, mas sim a univocidade. Faulstich (2009), postula:

“o ponto de vista que defendemos é o de que a terminologia está voltada para a observação do uso do termo em contextos de língua oral e de língua escrita, atitude que implica a possibilidade de identificação de variantes em um mesmo contexto ou em diferentes contextos em que o termo é usado”.

Desse modo, os estudos socioterminológicos deverão considerar que os termos, no contexto social e linguístico, estão sujeitos à variação e à modificação.

Distinta da ideia de Wüster, que defendia a univocidade da terminologia, não podendo ter ambiguidades, a Socioterminologia considera que os termos, no meio linguístico e social, estão sujeitos à variação e à mudança e que as comunicações entre membros da sociedade são capazes de gerar conceitos interacionais para um mesmo termo ou de gerar termos diferentes para um mesmo conceito. Nesse caso, deve-se verificar o contexto de utilização funcional do termo em uso.

Essa vertente cita a variação linguística como um fator importante na língua de especialidade, fator esse característico da TCT, indispensável como contribuição para o trabalho aqui desenvolvido, que tem como objetivo verificar em uma análise contrastiva a variação interlinguística entre o PB e o EE no contexto da energia eólica. Assim, o próximo item apresentará com detalhes o papel da TCT, sua função e contribuição para os estudos referente à Terminologia.

## TEORIA COMUNICATIVA DA TERMINOLOGIA (TCT)

A Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) tem como autora e maior representante Maria Teresa Cabré, para quem os termos são classificados como unidades linguísticas (ULs) que devem ser consideradas em seus aspectos linguísticos, cognitivos e sociais (CABRÉ, 1999a, p. 120).

A TCT considera o signo terminológico uma UL, em que o conteúdo e a forma são inseparáveis. A autora ainda o classifica como unidades léxicas e o termo passa a ter valor conforme o uso e o contexto comunicacional específico. O conteúdo de um termo é relacionado a um domínio e também a uma situação de uso, podendo, assim, ocupar lugares distintos, segundo os critérios de organização do sistema de conceitos.

(...) são unidades léxicas (como todo signo linguístico) de um dado código e seu caráter de termo é ativado de acordo com seu uso em um contexto e situação adequados. Essa ativação consiste em uma seleção dos módulos de traços apropriados, que incluem os traços morfossintáticos gerais da unidade e uma série de traços semânticos e pragmáticos específicos que descrevem seu caráter de termo dentro de um determinado domínio. (CABRÉ, 1999, p. 123).

Conforme Barros (2004), a TCT está alicerçada e possui seus fundamentos respaldados nos seguintes itens:

- Teoria do Conhecimento: que se ocupa das possibilidades de conceptuação da realidade e da relação conceito-designação;
- Teoria da Comunicação: que estuda os tipos de situação comunicativa e explica os diferentes sistemas de expressão de um conceito;
- Teoria da Linguagem: que seja capaz de analisar as unidades terminológicas em sua generalidade (como unidade da língua geral) e em suas particularidades (como unidades linguísticas que designam conceitos de um dado domínio em uma dada situação de uso. (BARROS, 2004, p. 58)

Em contrapartida à teoria proposta por Wüster, a TCT baseia-se em uma visão comunicativa da linguagem e tem como objetivo

(...) descrever de maneira formal, semântica e funcionalmente as unidades que podem ganhar valor terminológico, dar conta de como são ativados e também aclarar suas relações com outros tipos de signos de diferentes ou do mesmo sistema, para fazer progredir o conhecimento sobre a especialização e as unidades que nela usam. (CABRÉ, 1999).

A teoria proposta por Cabré vem a cada dia ganhando mais espaço no âmbito da Terminologia, pois se tornou uma ferramenta indispensável. Sintetiza os problemas dos estudiosos dessa área, formalizando, de modo coerente e preciso, as informações de muitos anos de estudo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da Terminologia.

O trabalho aqui tem por finalidade enfatizar a TCT, pois essa teoria assume a linguagem como uma atividade sociocultural, propõe que a mudança está sempre presente e que o sentido é contextualmente motivado, uma vez que a língua possui sentido próprio, e parte sempre de um contexto individual e social, ganhando conotações dentro de determinados grupos que a utilizam para estabelecer relação com o objeto de uso.

A TCT classifica os termos como singulares e similares a outras unidades de comunicação. Para Cabré (1993), o termo tem por função “transferir o conhecimento especializado, em graus e modos distintos. As unidades terminológicas de caráter poliédrico desempenham funções cognitiva, social, comunicativa e lingüística”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi possível observar no decorrer deste estudo teórico sobre a Terminologia, percebeu-se que a língua possui sentido próprio e parte sempre de um contexto individual e social, adaptando-se dentro de determinados grupos que a utilizam para estabelecer relação com o objeto de uso. Isso comprovou-se na etapa inicial da pesquisa.

Sendo a Terminologia uma área da língua portuguesa que leva em conta a funcionalidade do manejo e do domínio das unidades terminológicas para os diferentes fins, como a comunicação, a tradução, o controle de vocabulários, bem como a valorização das línguas, como ocorre em determinados países e regiões, foi indispensável que se delineasse a importância da Terminologia. A Terminologia, por conseguinte, torna “a comunicação especializada mais objetiva, menos sujeita a ambiguidades e, conseqüentemente, mais eficiente, porquanto favorece uma compreensão comum sobre os conceitos, objetos e processos expressos pelo componente terminológico” (Krieger, 2013, p. 27).

Por fim, confirmou-se que o papel da Terminologia é fundamental para que a comunicação entre as áreas de especialidade ocorra de modo eficaz e também para os estudos contrastivos entre línguas .

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida. Lexicologia e Terminologia: definições, finalidades, conceitos operacionais. Em OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires e ISQUIERDO, Aparecida Negri (org). As Ciências do Léxico – Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. 2ª Ed. Campo Grande: Ed. UFMG, 2001.
- BARROS, Lídia Almeida. Curso básico de terminologia. São Paulo: Edusp, 2004. CABRÉ, M.T. *et al.* (1998) La terminología hoy: replanteamiento o diversificación. *Organon*, v. 12, no. 26, p.33-41.
- CABRÉ, M. T. La terminología: representación y comunicación. Barcelona: IULA, 1999.
- CABRÉ, M. T. La Terminología: teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Antártida/ Empúries, 1993.
- CONTENTE, Maria Madalena. Terminocriatividade, sinonímia e equivalência interlinguística em Medicina. Lisboa: Edições Colibri, 2008.
- FAULSTICH, E. A função social da terminologia. In: *Humanitas*. São Paulo: USP, p. 167- 183, 1999.
- FAULSTICH, E. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da Informação*, (S.I.), v. 24, n. 3, 1995. Artigo disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/486/441>>. Acesso em: 21 jul. 2012.
- KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. Introdução à Terminologia: teoria e prática. São Paulo, SP: Contexto, 2004.
- PAVEL, S.; NOLET, D. Manual de terminologia. Trad. Enilde Faulstich. Quebec: Travaux publics et Services gouvernementaux, 2002.
- REMENCHE, Maria de Lourdes. A terminologia e os processos de ressemantização e retextualização do código penal – parte especial. 2009. 657 f. Tese (Doutorado em Letras: Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- RONDEAU, G. Introdução à la terminologie. 2e Ed. Québec, Gaëtan Morin, 1984.
- SAGER, Juan C. Pour une approche fonctionnelle de la terminologie, in Presses Universitaires de Lyon, 2000



# Reflexões acerca desafios para o ensino de Língua Portuguesa na atualidade

---

Patricia Ferreira Santos

*Mestre em Letras pela UERN*

Jocélia Francisca de Sousa

*Mestre em Letras pela UERN*

Mayara Millena Moreira Formiga

*Mestre em História pela UFPB*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.178.5

## RESUMO

O ato de ensinar requer uma constante reflexão sobre a aplicação das teorias de ensino à didática escolar. Logo, quando o professor encontra meios de adequar sua metodologia e os conteúdos escolares à vida do aluno em sociedade a escola torna-se para ele um espaço dinâmico, real e crítico. Porém, muitos são os desafios que os docentes têm enfrentado para desconstruir, junto aos estudantes, a visão de que a escola é um espaço isolado da realidade e “as matérias”, que lá ensinam, não os ajudam a resolver conflitos. Dentre os principais fatores que contribuíram para essa visão estão as consequências deixadas pelo modelo tradicional de ensino que colocava os professores como detentores do saber, a escola como única fonte de conhecimento e os alunos como meros receptores de informação. Essa tríade estabeleceu-se por muitos anos na educação e influenciou as gerações atuais a não perceberem a escola como um espaço contextualizado, visto que muitos professores ainda colocam em prática o modelo citado, mesmo compreendendo que vivenciamos contextos diferenciados. Acontece que Ao a educação precisa ser vivenciada conforme cada época, ou seja, não são os alunos que precisam se enquadrar ou se adequar aos modelos cristalizados de ensino, são instituições escolares e os docentes que precisam modificar suas metodologias conforme seu público alvo. Dessa forma, teremos aulas compatíveis com os sujeitos modernos e esses poderão permanecer e interagir no contexto escolar. Nossa ancoragem teórica está fundamentada em autores como Adam (2011), Bakhtin (2011), Possenti (2009), Antunes (2003, 2007 e 2014), Marquesi (2017), Koch (2013, 2016),

**Palavras-chave:** gênero textual. língua portuguesa. produção textual.

## O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA : DIÁLOGOS PERTINENTES

Durante muito tempo as aulas de língua portuguesa foram vistas pelos alunos como aulas de regras gramaticais. Isso porque alguns professores não conseguiam aplicar os referenciais teóricos à sua prática de ensino. Uns por falta de tempo para ler e planejar aulas inovadoras, e outros por não ver a teoria como auxílio para seu trabalho em sala. Para Antunes (2007, p. 40),

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos, sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta. Entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana.

Quando não existe uma constante atualização de pressupostos teóricos, o profissional pode não só cometer equívocos no processo de ensino aprendizagem, mas também não conseguir a interação dos alunos na aula. Nesse sentido, é preciso, antes de tudo, motivar os docentes a buscarem teorias, textos, referenciais didáticos que os ajudem a dinamizar suas aulas, melhorando sua metodologia e ressignificando o processo de aprendizagem.

Essa tarefa não é fácil, visto que a maioria dos professores da educação básica possuem um tempo limitado para serem professores e pesquisadores. Muitos trabalham em mais de uma escola, exercem a profissão distantes de casa e precisam planejar e corrigir atividades de mais de 40 alunos por sala. Alguns têm que lidar, diariamente, com o autoritarismo dos diretores e supervisores.

Diante desse cenário, torna-se impossível reservar momentos de leitura e pesquisas. Essa ausência de revisão teórica pode contribuir para um ensino mecânico e quantitativo, pois

os professores se veem impedidos de expandir seus horizontes por falta de tempo ou poder aquisitivo, visto que grande parte da classe docente precisa trabalhar em duas escolas para manter seu sustento. Geraldi (2012, p. 14) dialoga sobre a relação entre o dinheiro e a qualidade de vida dos brasileiros:

Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica e política divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupo e distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também expressão dessa mesma situação. [...] no mercado da miséria, alguns reais a mais no salário representarão certamente alguns anos de sobrevivência.

O autor nos coloca diante de um cenário desafiador, no qual muitos professores da educação básica estão inseridos. Para ensinar com qualidade e formarem alunos pesquisadores, os docentes precisariam, no mínimo, de condições dignas de trabalho que os possibilitassem ter tempo para pesquisar, selecionar e organizar aulas inovadoras.

Quando esses empecilhos pairam sobre os docentes de língua portuguesa, podemos ter aulas voltadas somente ao estudo das classes gramaticais em que se tornam verificáveis em longos exercícios de verificação da aprendizagem sobre o “certo” e “errado” de acordo com a gramática normativa. Ao trazermos essa reflexão, não estamos encorajando os docentes, inseridos nesse contexto, a continuarem com essa prática tradicional em virtude dos problemas citados. Relatamos os problemas para os fazerem refletir que, mesmo em meio às dificuldades, precisam encontrar formas de inovar suas metodologias. De acordo com Geraldi (2012, p. 45),

Parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas do ensino fundamental consiste precisamente no ensino, para alunos que nem dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análises problemas que mesmo especialistas não estão seguros de resolver.

Geraldi (2012) reflete sobre o valor que os docentes insistem em dar a um ensino que não forma indivíduos aptos a utilizarem sua própria linguagem nos diversos contextos. Esse fator se torna um elemento oportuno para os alunos recusarem participar das aulas de língua portuguesa por estarem desanimados para construir as listas de exercícios que, na sua maioria, mais erram do que acertam. Ainda para Geraldi (2012), conseguir manusear e analisar os elementos de uma língua é diferente de saber usar essa língua nas situações concretas de interações.

Os PCN's do Ensino Fundamental, na área de linguagem, nos inspiram a desenvolvermos métodos que deem conta de explicar as diferenças e adequações entre a fala e a escrita, apresentando aos alunos as variações que essas modalidades permitem dependendo do contexto. De acordo com BRASIL (1997, p. 26), O Brasil possui muitas variedades dialetais; recomenda-se que o preconceito disseminado na sociedade em relação às falas deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional [...].

Desse modo, observamos que, para superar esse desafio, os docentes precisam romper com metodologias que priorizam o ensino descontextualizado de regras gramaticais e as enxerguem como fundamento para o domínio da escrita e da oralidade, considerando apenas o nível padrão como adequado. Esse empecilho, chamado “supremacia da gramática normativa”, poderá ser ultrapassado quando os docentes ampliarem sua concepção sobre língua.

Nessa empreitada eles precisam que as secretarias de educação de estados e municípios promovam, de forma contínua, formações que ajudarão os professores de língua portu-  
gue-

sa a estarem em contato com a vasta literatura existente sobre o ensino da língua na perspectiva da interação. Como nos lembra Antunes (2014), tudo que se faz, ou se nega a fazer na sala de aula, está inteiramente ligado ao que entendemos sobre língua, texto e gramática.

## GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

O trabalho com os gêneros textuais 4 tem sido outro desafio para os docentes de língua portuguesa, porque alguns professores concebem a língua como atividade discursiva e voltam-se para as atividades que predominam um ensino improdutivo da língua/linguagem. Segundo Marcuschi (2008), os professores já compreenderam que o ensino se torna mais produtivo com o uso de textos. O que acontece é que, na perspectiva da grande maioria, ensinar a partir dos gêneros textuais é utilizar o texto para fazer análise gramatical, perdendo de vista a dimensão e a profundidade que os textos possuem. De acordo com Marcuschi, (2008, p. 51),

Que o ensino de gramática deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabiamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCN's. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar um texto.

Marcuschi (2008) constata as tentativas de mudanças, mas compreende que é preciso mais debates nas escolas e mais capacitação sobre o tema para que os docentes consigam um resultado mais conciso e coerente acerca do ensino pautado nos gêneros.

Ao aprofundarem seus conhecimentos sobre o local do texto na sala de aula, os docentes terão mais oportunidade de potencializar a construção autônoma dos seus alunos, deixando que eles percebam que não é possível dissociar a linguagem das práticas discursivas e que estas se materializam nos gêneros textuais escritos e orais. De acordo com Filho (2011, p. 20),

[...] para realizar um trabalho adequado com os gêneros o professor de língua ou de redação não pode supor que ele sozinho detém todo o saber necessário para o processo de ensino-aprendizagem de textos, embora ele detenha saberes extremamente relevantes. Mas há informações sobre os contextos e as funções dos textos que apenas os profissionais que lidam com eles cotidianamente poderão explicar em detalhes.

Nas palavras de filho (2011), podemos constatar que ele está se referindo ao fato de que antes de selecionar um gênero para ser estudado em sala, o professor precisa saber se domina a estrutura desse gênero, se compreende sua função, uma vez que existem determinados textos que são típicos de áreas que o docente pode não conhecer, como gêneros do meio jurídico: um mandato de segurança, um *Haber corpus*, uma carta de defesa; no meio acadêmico: monografias, teses, artigos científicos e outros gêneros, que por não fazer parte da vivência do professor, ele precisará consultar os referenciais teóricos ou pesquisar autoridades da área que trabalham com esses textos.

Nossa reflexão não recai sobre dizer ou não quais gêneros textuais os educadores podem trabalhar em suas aulas, mas reconhecemos que é necessário um planejamento para que seu trabalho surta efeitos positivos. É válido lembrar que a sala de aula pode ser o maior gerador de gêneros a serem trabalhados, visto que os alunos estão sempre interagindo com os demais e nessas interações desenvolvem textos formais e informais.

Para o desenvolvimento desses gêneros os professores podem utilizar subsídios para

introduzi-los, ou seja, o ambiente escolar configura-se como um local apropriado para validar as circunstâncias de produção e recepção de textos. Segundo Marcuschi (2008, p.154), “os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos [...]”. Sendo assim, estudar os gêneros é estudar nossas interações diárias.

Nesse sentido, o trabalho com os gêneros torna-se mais real e adequado do que o trabalho com frases isoladas, pois nossos discursos são formados por textos. Textos que não se fixam em uma única forma ou conteúdo, textos que refletem um local, um enunciador, um contexto e uma variedade de preceitos que precisam ser estudados para não gerar, nos alunos, a ideia superficial de que os gêneros são iguais. Filho (2011, p. 23) chama nossa atenção para a seguinte reflexão: “podemos recusar a ideia de que os textos pertencem a conjuntos fechados e finitos, como na matemática”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa refletimos sobre a relação teoria e prática no ensino de língua portuguesa. A partir dessa associação, promovemos estratégias para dinamizar e ressignificar as aulas de produção textual escrita, portanto este é o momento de apresentarmos os resultados conquistados com a execução dessa pesquisa.

Quanto ao ensino de língua portuguesa e seus desafios na rede pública, observamos que algumas atitudes precisam ser tomadas em relação ao trabalho do docente e sua formação. Primeiro, o docente precisa reconhecer a importância de adequar sua metodologia à teoria, pois sem essa conscientização ficará difícil ele se atualizar em relação aos referenciais teóricos que podem consolidar sua prática pedagógica. Segundo, o estado (secretarias municipais e estaduais da educação) pode promover formações pedagógicas, palestras, debates, conferências, durante o ano letivo, para ouvir dos professores quais os desafios que enfrentam em suas realidades escolares. Em nossa pesquisa, citamos alguns desafios, mas se cada docente for ouvido em sua individualidade por autoridades públicas locais, teremos um maior progresso em relação ao tema.

Destacamos também os desafios para o ensino em relação às dificuldades orçamentárias. Dissemos que a falta de recursos financeiros, na maioria das vezes, limita a formação contínua do docente e sua exclusividade para dedicar-se a uma instituição de trabalho. Não temos uma solução pontual para o problema, nem pretendemos que as soluções sejam imediatas, porém acreditamos que um maior investimento, por parte dos governantes, em livros gratuitos, aumentos salariais e bolsas de estudo para pesquisas, irá amenizar as consequências geradas pelos problemas citados.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. Gramática contextualizada: “limpando o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

\_\_\_\_\_. Muito além da gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL, M.E. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação 1997.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, E. Texto, discurso e ensino. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I.V. O texto e a construção de sentidos. 10. ed. São Paulo: Contexto 2016

FERRAREZI, J.C. Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

FILHO, F.G. A educação brasileira no contexto histórico. 2. ed. Campinas: Alínea, 2011.

GERALDII, J. W. *et al.* (org.). O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Anglo,

## Organizadora



## Patricia Ferreira dos Santos

Possui Mestrado em Letras pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN) em 2019; graduação em Pedagogia pela Faculdade Kurios (FAK) em (2018) e graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em (2014). Pós- graduação em Docência e Gestão na Educação à Distância pelo Instituto Superior de Educação do CECAP em 2018; Pós- graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Educação pela Universidade Candido Mendes em 2017; Atualmente é professora efetiva de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de São Bento; Coordenadora e professora do curso de Pedagogia Presencial e EAD da Faculdade Sucesso (FACSU). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do ensino Superior; área de letras com ênfase em Linguística Aplicada e área de pedagogia com especificidade em Metodologias ativas para a educação infantil e o Ensino Fundamental I.

# Índice Remissivo

## A

*abordagem* 10, 11, 14  
*análise* 15, 18, 24, 38, 39, 40, 45, 47, 52, 53  
*aprendizagem* 10, 11, 13, 15, 16, 22, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 37  
*atividades* 11, 12, 13, 22, 27, 29, 31, 33, 35

## C

*cidadania* 16, 22, 34  
*cidadão* 15, 22, 24, 25, 29, 30, 37  
*comunidade* 11, 40, 43, 46  
*conceito* 11, 19, 20  
*conceitos* 10, 11, 12, 15  
*cotidiano* 13, 21, 22, 23, 29, 32, 34

## D

*descontextualizado* 52  
*desenvolvimento* 13, 14, 16, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 53  
*discussão* 12, 18  
*docente* 9, 10, 11, 12, 13, 16  
*docentes* 13, 23, 51, 52, 53

## E

*educação* 10, 11, 14, 31, 32, 38, 51, 52, 54, 55  
*ensino* 10, 11, 13, 15, 16, 22, 23, 27, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 50, 51, 52, 53, 54, 55  
*equivalência* 40, 49  
*escola* 11, 14, 15, 16, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38  
*escolar* 10, 11, 12, 14, 15, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 37  
*estratégia* 9, 10, 11  
*estratégias* 10, 13, 27, 28, 29, 30, 37  
*estudos* 10, 25, 39, 40, 41, 44, 46, 47, 48

# F

*flâneur* 18, 19, 20

*formação* 13, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38

# G

*gêneros* 53, 54

*gênero textual* 51

# H

*hábito* 22, 24, 27, 29, 32, 35

# I

*imaginário* 22

*instrumentos* 11, 22

*interlinguística* 40, 47, 49

# L

*leitor* 8, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 40

*leitura* 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

*ler* 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38

*linguagem* 14, 24, 25, 26, 51, 52, 53

*linguagens* 33, 41, 43, 44

*língua portuguesa* 18, 51, 52, 53, 54, 55

*linguística* 40, 41, 45, 46, 47

*linguísticos* 28, 37, 40, 42, 43, 47

*lírica* 18

# M

*método* 10

*metodologia* 10, 12, 13, 27, 30, 41, 44, 49, 51, 54  
*metodologias* 11, 23, 27, 28, 30, 51, 52  
*métodos* 10  
*motivação* 10, 12

## P

*pandemia* 10  
*pedagógicas* 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16  
*poemas* 18, 20  
*prática* 11, 12, 13, 14, 15, 16, 24, 25, 28, 29, 30, 35, 36, 37, 51, 52, 53, 54  
*práticas* 11, 12, 13, 15, 16, 22, 24, 27, 28, 33, 36, 37, 53  
*princípios* 11, 41, 45, 46  
*processo* 11, 13, 14, 15, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 36, 37, 51, 53  
*produção textual* 2, 8, 51, 54

## R

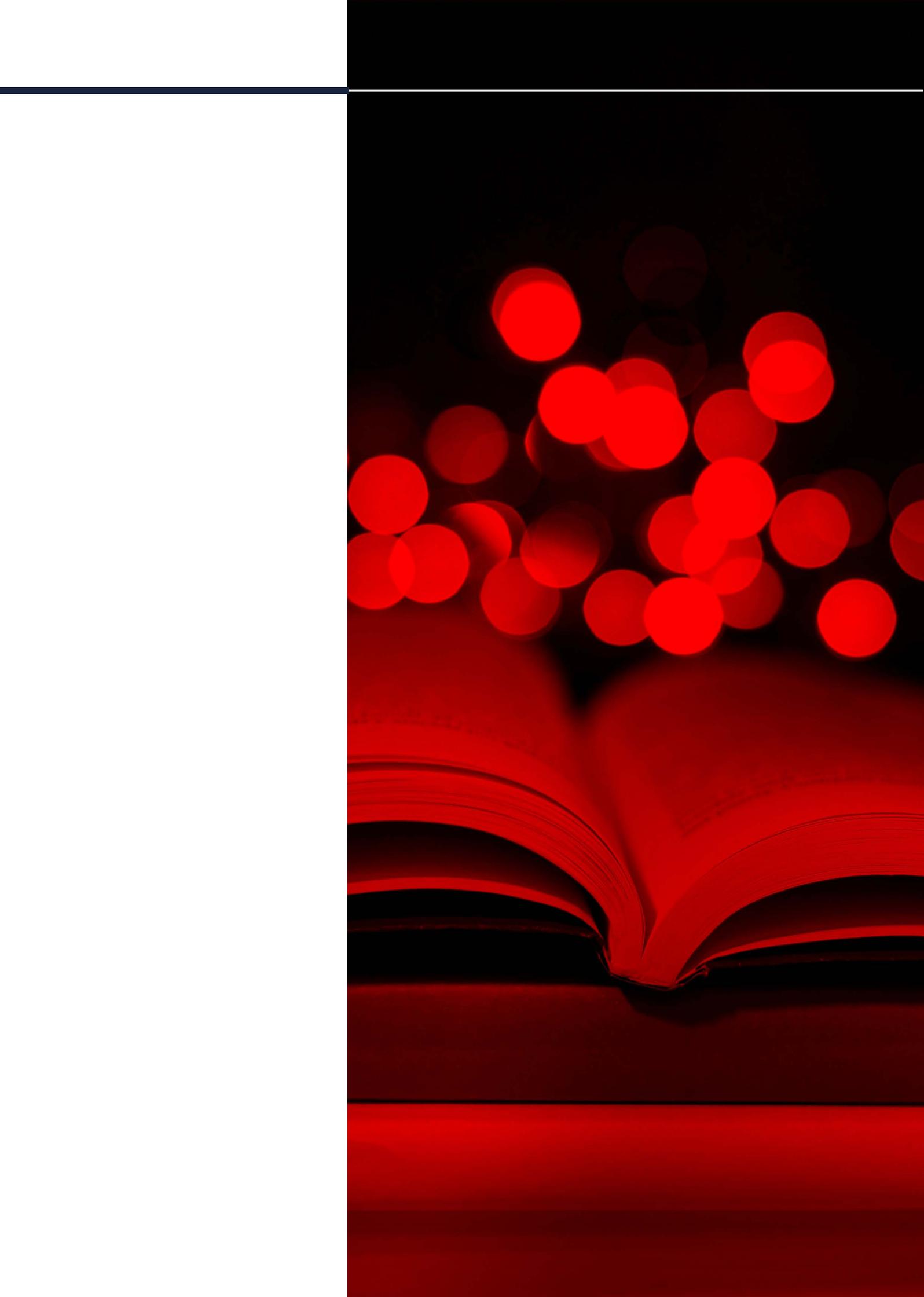
*reflexão* 12, 13, 22, 28, 33, 36, 51, 52, 53, 54

## S

*sociedade* 14, 15, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 51, 52

## T

*teoria* 15, 38, 40, 45, 46, 48, 49  
*terminologia* 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49  
*textos* 24, 25, 26, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 51, 53, 54  
*tríade* 51







**AYA EDITORA**  
**2023**