

A LEITURA E A INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
EM UM CURSO DE ODONTOLOGIA

MARISA OLIVEIRA BARBOSA

**A LEITURA E A INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
EM UM CURSO DE ODONTOLOGIA**

MARISA OLIVEIRA BARBOSA

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientador:
Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz

372.6 B238I	<p data-bbox="574 1321 1299 1512">Barbosa, Marisa Oliveira A leitura e a interpretação de texto em um curso de odontologia / Marisa Oliveira Barbosa. – Presidente Prudente, 2009. 129 f.</p> <p data-bbox="574 1579 1299 1736">Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2009. Bibliografia</p> <p data-bbox="574 1758 1299 1886">1. Leitura. 2. Mediação do conhecimento. 3. Compreensão textual. I. Título.</p>
----------------	---

MARISA OLIVEIRA BARBOSA

**A LEITURA E A INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
EM UM CURSO DE ODONTOLOGIA**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 27 de novembro 2009

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Prof^a Dra. Ana Luzia Videira Parisotto
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Prof^a Dra. Ana Maria da Costa Santos Menin
FCT/ Unesp –
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

À minha mãe, razão primeira de minha existência, pelos exemplos de vida.

AGRADECIMENTOS

Não posso, neste curto espaço, nomear todas as pessoas que contribuíram para que este trabalho acontecesse de fato, mas posso dizer a todas elas muito obrigada. Entretanto, algumas devem ser nominalmente designadas.

Primeiramente, devo agradecer ao meu Deus e meu Senhor, a Ele toda honra e toda glória.

À família Unoeste, pela estrutura e atendimento aos alunos, pelas contribuições enriquecedoras dos professores do curso de Mestrado.

Ao meu orientador, professor Dr. Adriano Ruiz, obrigada pelas intervenções, pela sabedoria com que conduziu este trabalho ao meu lado e, sobretudo, pela lição de humildade que nos transmite. Ainda há quem de fato acredita na mudança pela educação.

Às Dr^a Ana Luzia Videira Parisotto e Dr^a Ana Maria da Costa Santos Menin, pelas valiosas sugestões, por ocasião do Exame de Qualificação.

Ao Dr. Ezequiel Theodoro da Silva pela atenção, leitura cuidadosa e contribuições deste trabalho.

Aos sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade em participar na investigação, vocês foram essenciais para a concretização deste trabalho.

À secretaria do curso de Odontologia, pela acolhida e pela disponibilidade.

À secretária da pós-graduação, Ina, pela amiga que sabe ser, o nosso anjo da guarda na instituição.

À professora Dr^a Sônia Maria Vicente Cardoso, na época, responsável pelo projeto de leitura no curso e, coidealizadora da pesquisa, pelo incentivo dos primeiros passos.

Ao amigo Marcelo Almeida, que também acredita na construção da nação por meio da leitura, obrigada pelo carinho e incentivo durante esta caminhada.

À minha família, meu porto seguro e razão do meu existir, pelas orações e apoio incondicional. Em especial ao Luís pelo companheirismo, sem você ao meu lado, a luta teria sido mais difícil.

*Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver
naqueles cujos olhos aprenderam a ver o
mundo pela magia da palavra.*

Rubem Alves

RESUMO

A leitura e a interpretação de texto em um curso de odontologia

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação, linha de pesquisa 2 – Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente, da Universidade do Oeste Paulista. Este estudo teve como objetivo investigar a necessidade e a pertinência de um trabalho de leitura como elemento de mediação de aprendizagem num curso universitário. Procurou-se conhecer hábitos de leitura e suas preferências literárias, bem como analisar dificuldades dos alunos em relação à leitura e à produção de texto, além de avaliar a importância de se oferecer a acadêmicos um curso de leitura e produção de texto. A pesquisa caracterizou-se como quanti-qualitativa, envolvendo 35 alunos do curso de Odontologia de uma Instituição de Ensino Superior privada, do interior do Estado de São Paulo, em um curso de leitura e interpretação de textos, desenvolvido ao longo de 18 sessões, com duas horas de duração cada. Para a análise dos dados, recorreu-se a questionários, registros das participações dos alunos durante as sessões e documentos fornecidos pela secretaria da instituição sobre o desempenho dos acadêmicos antes e depois do curso. Em relação aos resultados, mesmo reconhecendo as limitações da pesquisa, foi possível chegar a indicações de que um curso que tenha a leitura como mediadora do conhecimento é necessário e pertinente para auxiliar os alunos na formação de hábitos cognitivos abertos a explorações de textos escritos. Lacunas relativas a conhecimentos prévios apontaram que o trabalho com a leitura, mesmo na universidade, não deve ser tratado como inerente às disciplinas específicas, mas em interação com elas, em um contexto de cooperação, com a leitura sendo percebida como importante na mediação do conhecimento, implicando em melhoria dos acadêmicos nas diferentes disciplinas que compõem a grade curricular do curso universitário. Concluindo, os resultados apontaram que estudantes que praticam a leitura e a interpretação de texto tendem a apresentar rendimentos superiores na aprendizagem das disciplinas do curso.

Palavras-chave: Leitura. Mediação do conhecimento. Compreensão textual. Conhecimentos prévios

ABSTRACT

Text reading and interpretation in a dentistry course

This dissertation resulted from a research carried out in the Master in Education Program, line of research 2 – The Professor's Background and Pedagogical Practice, of Universidade do Oeste Paulista. It was carried out to investigate the need and pertinence of a reading work done as a learning mediation element in a college course. One tried to learn about reading habits and literary preferences to analyze the students' difficulties concerning reading and text writing, besides considering the importance of providing a course of reading and text writing to academic public. The research is characterized as a quantitative-qualitative one, comprising 35 students attending a Dentistry course at a private Higher Education Institution in São Paulo State, in a reading and text interpretation course, developed along 18 sessions, comprising two hours each of them. One made use of questionnaires, participation of students during such sessions and documents provided by the undergraduate office of the institution showing the students' academic achievement before and after the course at issue. As far as its results are concerned, even recognizing the limitations of the research, it was possible to conclude that a course which has reading as a mediator of knowledge acquisition is necessary and pertinent to help students acquire cognitive habits favoring the exploration of written texts. Gaps related to previous knowledge show that working with reading even at college level should not be considered as inherent to specific disciplines, but should interact with them within a cooperation context, in which reading is viewed as important due to the mediation of knowledge, and has implications for the students' improvement in various disciplines which compose the curriculum subjects of the course at issue. Concluding, its results show that the students who do reading and text interpretation tend to reach a higher level of achievement in learning the disciplines of the course.

Keywords: Reading. knowledge mediation. Text understanding. Previous knowledge.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Motivo da participação no grupo pesquisado	47
FIGURA 2 - A vida do poeta no passado	52
FIGURA 3 - A necessidade do poeta	52
FIGURA 4 - O homem é dono de seu destino	53
FIGURA 5 - O poeta vai impelindo	54
FIGURA 6 - Análise gráfica – Boxplot	89

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número médio de livros lidos por pessoa ao ano	14
TABELA 2 - Familiaridade dos brasileiros entre 15 e 64 anos com textos	14
TABELA 3 - Identificação do significado de palavras em “Tocando em frente”	48
TABELA 4 - Tipo de homem que o poeta sugere ser	51
TABELA 5 - Avaliação de desempenho dos sujeitos quanto à interpretação textual	83
TABELA 6 - Avaliação de desempenho com elementos textuais	85
TABELA 7 - Comparação de desempenho antes e depois do curso	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 Uma Leitura da Interação Verbal no Universo de Bakhtin	22
2.1.1 O sujeito, a enunciação e o texto	26
2.1.2 Os gêneros do discurso e o enunciado	30
2.1.3 A língua, a enunciação e a construção do conhecimento	32
2.2 As Palavras no Mundo “Vygotskyano”	34
3 O UNIVERSO DA PESQUISA E SEU PERCURSO	39
3.1 Objetivos da Pesquisa	39
3.1.1 Objetivo geral	39
3.1.2 Objetivos específicos	39
3.2 Metodologia	40
3.3 Delineamento da Pesquisa	41
3.3.1 Contexto e sujeitos da pesquisa	42
3.3.2 A Coleta de dados	43
3.4 Categorias de Análise	43
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
4.1 Questões Preliminares	45
4.1.1 O porquê da participação no curso	46
4.2 Compreensão da Leitura, Conhecimento Linguístico e Textual	48
4.2.1 A leitura e o conhecimento vocabular	48
4.2.2 Capacidade interpretativa	50
4.3 Compreensão da Leitura, Estrutura Textual e Produção de Texto	55
4.4 Compreensão, Estrutura Textual e Elementos Textuais	65
4.5 Compreensão, Estrutura e Coerência Textual	68
4.6 O Texto e os Elementos Textuais	71
4.7 A Leitura e a Produção de Texto Argumentativo	74
4.8 A Compreensão da Leitura: uma atividade oral	78
4.9 Avaliação da Pertinência e Importância do Curso	79
4.9.1 A compreensão textual	79
4.9.2 A leitura e os elementos textuais	81
4.9.3 O texto e os elementos textuais	83
4.10 Questionário final	86
4.11 Desempenho Acadêmico dos Sujeitos antes e depois do Curso	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	103
APÊNDICES	122

1 INTRODUÇÃO

Como professora na rede pública das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, há trinta e dois anos, tenho convivido dia a dia com os reflexos da ineficiência de leitura apresentados pela maioria de nossos alunos que, muitas vezes, consideram-na apenas um trampolim temporário para o ingresso em algum curso superior.

Para aqueles que não almejam esse ingresso, os problemas podem ser ainda maiores, como desconhecer o papel de ser cidadão com deveres e direitos à autonomia e, principalmente, o que fazer com a leitura.

O entendimento da relação entre a leitura e o processo de aprendizagem na construção do conhecimento tem levado estudiosos a abordar esse tema em suas pesquisas. Isso mostra a dimensão do desafio e também serve de incentivo para quem percebe a necessidade de mudanças.

Valendo-se da vivência profissional e de leituras nesse universo, optamos por realizar uma pesquisa com foco na interação da leitura no processo do conhecimento. Abordamos a leitura do texto como produto de relações sociais ideológicas, com respaldo teórico na concepção sociointeracionista, levando-se em conta um mundo globalizado de hábitos ou opiniões, em que a cultura visual ou oral, muitas vezes se sobrepõe à escrita.

A motivação para a nossa pesquisa advém do fato de entendermos que a leitura é necessária na construção de sujeitos, pois desde a alfabetização até as formas mais complexas de encontros com textos na universidade, ocorre um ato concreto, uma forma de atribuição contínua de significados.

Nesse sentido, a leitura será abordada nesta dissertação, como ferramenta para a formação do senso crítico do sujeito, sem o qual a individualidade de opinião e de liberdade não se realiza, já que no Brasil, fala-se muito em formação de leitores, porém, com frequência, a leitura é apresentada como ato mágico que proporciona prazer indiscutível.

Raramente se destaca que a leitura exige esforço e que o prazer resultante dela é uma construção que pressupõe perseverança, prática, conhecimento prévio e acumulação de conhecimentos. Talvez seja por isso que despertar o prazer de ler, ou direcionar um trabalho a respeito torna-se tarefa difícil e

nem sempre bem sucedida. Uma evidência disso é o baixo índice de leitores no país, como podemos observar na Tabela 1, que indica a posição ocupada pelo Brasil, no quesito livros lidos por pessoa, em comparação a outros países.

TABELA 1 - Número médio de livros lidos por pessoa ao ano

Número de livros que a pessoa lê por ano	
País	Número de livros
França	7,0
Estados Unidos	5,1
Itália	5,0
Inglaterra	4,9
Brasil	1,8

Fonte: Bencini (2006)

O dado de 1,8 livros ao ano pode ser a justificativa para os dados da Tabela 2, que em vários indicadores aponta limitações relativas à leitura. Por exemplo, apenas 30% dos sujeitos localizam informações em texto curto e, um número menor ainda – 25 % – não estabelece relações entre textos longos.

TABELA 2 - Familiaridade dos brasileiros entre 15 e 64 anos com textos

Brasileiros com idades entre 15 e 64 anos e a leitura	
Frequência	Familiaridade com textos escritos
61%	Muito pouco ou nenhum contato com os livros
47%	Possuem no máximo dez livros em casa
30%	Localizam informações simples em uma frase
37%	Localizam informações em um texto curto
25%	Estabelecem relações entre textos longos

Fonte: Bencini (2006)

Isso significa que muitas pessoas apresentam fragilidades para compreender e interpretar textos. As dificuldades aparecem ao localizar informações simples em frases, e por consequência, em textos curtos, além de não situarem

relações entre textos longos, ou seja, decodificam o significante, mas não compreendem o significado.

A nossa investigação revela-se necessária, também, diante dos resultados da terceira pesquisa realizada no Brasil pelo Instituto Paulo Monteiro (apud CAFARDO, 2005) – braço social do Ibope – sobre o analfabetismo funcional, os dados revelaram que 68% da população brasileira é formada por analfabetos funcionais.

A situação retratada por várias fontes justifica a preocupação de pesquisadores como nós, que vemos na leitura um subsídio imprescindível do processo de aprendizagem, pois sabemos que é deste contexto que provém uma grande parcela de nossos universitários em busca de autonomia profissional.

Poderíamos definir um leitor como uma pessoa que sabe usufruir os diferentes tipos de livros, ou textos, das diferentes literaturas – científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, dentre outras. Ou ainda, uma pessoa apta a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por quais motivos forem, pois segundo Cunico prefaciando Costa (2006) “a leitura não é apenas uma ferramenta para o ensino/aprendizagem; é, antes, veículo libertador, condição para formação do conceito de cidadania”.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a leitura é um dos meios dos quais a pessoa dispõe para se manter informada e aprender em todas as esferas do interesse humano, sendo condição para isso e para a excelência do ensino a devida compreensão do discurso. Isto porque, o ato da leitura pressupõe um aspecto do processo dinâmico de interação, de criação ativa do leitor que faz uso das diversas habilidades, a fim de reconstruir o significado expresso pelo autor, numa perspectiva de aquisição de conhecimento.

Sabemos, entretanto, que o ato de ler nem sempre é percebido em sua complexidade, pois mesmo considerando a leitura um fator importante no intercâmbio leitor-texto-conhecimento, muitas vezes, o ensino superior do Brasil, ao visar uma carreira profissional prioriza o ensino das matérias específicas por meio de teorias e práticas.

Além disso, geralmente, os alunos são oriundos do Ensino Médio, e mesmo os de escolas regulares consideradas de boa qualidade, muitas vezes são preparados para aprovação em vestibulares, visto que a preocupação maior dessas

instituições está em propiciar o ingresso de seus estudantes em faculdades públicas e particulares renomadas.

Por essa razão, muitas vezes, os alunos são sobrecarregados com conteúdos direcionados e específicos, sem, no entanto, serem despertados para aprendizagens significativas, que tornariam o estudo mais interessante, menos exaustivo e ofereceria uma visão mais profunda do saber.

Em vista disso, considerando que além de conhecimentos técnicos se faz necessário compreender o mundo em todos os seus aspectos, muitas instituições de ensino superior têm se preocupado em oferecer estudos complementares, objetivando formar profissionais capazes de exercerem suas profissões não só com competência técnica, mas compreendendo a realidade na qual se inserem.

A instituição em que foi realizada a presente pesquisa não é diferente. Procurou viabilizar um projeto de estudo complementar, com o intuito de oferecer subsídios para que seus alunos do curso de Odontologia pudessem superar possíveis deficiências de leitura e interpretação de textos.

Por ocasião do cumprimento das disciplinas, como aluna do Mestrado em Educação, participei do referido projeto ministrando aulas quinzenais por um período de seis meses, focando um dos problemas detectados, não só por nós, mas também por professores do curso de Odontologia: a dificuldade de compreensão dos textos tanto literários quanto específicos da área.

A meta do curso era a de oferecer aos acadêmicos de Odontologia a oportunidade de, por meio de aulas de leitura e interpretação de textos, adquirirem requisitos para uma leitura mais completa.

Dessa participação surgiu o nosso interesse em investigar possíveis implicações desse trabalho na melhoria da aprendizagem dos alunos. Então, cogitamos uma investigação com foco na leitura como mediadora no processo de aprendizagem, resultando na pesquisa descrita nesta dissertação.

Ressaltamos que este estudo foi projetado com o objetivo de integrar a leitura e a interpretação de textos como objetos de estudo em um curso de Odontologia. Para isso, esta pesquisa buscou identificar os hábitos de leitura dos acadêmicos, bem como suas preferências literárias e principais dificuldades; e ainda verificar possíveis avanços no rendimento, nas diversas disciplinas, mediante ações voltadas a leitura e interpretação de textos.

A investigação teve como núcleo a seguinte situação-problema: A dificuldade de leitura e interpretação de textos dos acadêmicos de Odontologia interfere na aprendizagem das disciplinas do curso?

O problema exposto permitiu a formulação das seguintes hipóteses:

- Estudantes que praticam a leitura e interpretação de texto tendem a apresentar rendimentos superiores na aprendizagem das disciplinas do curso.
- O sucesso acadêmico tem relação com a competência leitora, e à escrita.

Ao definir a metodologia, levamos em conta que a leitura exerce papel fundamental na apreensão de atividades coletivas de aprendizagem. Na universidade, relaciona-se com a produção científica e a formação profissional.

O campo de observação e a coleta de dados ocorreram em um curso de leitura e interpretação de textos, desenvolvido ao longo de 18 sessões de duas horas cada, destinado a 35 alunos de Odontologia, que foram os sujeitos da pesquisa.

Optou-se por um estudo de caso quanti-qualitativo que teve como principais elementos para análise, as produções dos sujeitos da pesquisa durante as sessões e informações fornecidas pela secretaria do curso de Odontologia, acerca do desempenho acadêmico dos sujeitos antes e depois do trabalho de leitura e interpretação de textos.

Para facilitar a compreensão deste trabalho, o mesmo encontra-se estruturado em quatro capítulos. Primeiramente, na Introdução, apresentamos a proposta de trabalho a ser desenvolvida, justificando sua necessidade e objetivos. Em seguida, no capítulo 2, abordamos os fundamentos teóricos que nortearam a investigação. No capítulo 3, encontra-se o caminho metodológico, por meio do qual explicitamos o delineamento da pesquisa. No capítulo 4, sob o olhar de teóricos norteadores da investigação, apresentamos os resultados e sua análise. Por último, nas considerações finais, refletimos sobre os achados da pesquisa e destacamos as possibilidades de trabalhos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nos últimos anos, o mundo tem se transformado de maneira ampla e profunda. Essas transformações, de natureza científica, tecnológica, política, econômica, social e cultural, têm nos levado a pensar, também, em acontecimentos relacionados às funções sociais e econômicas que a informação e o conhecimento ocupam na sociedade.

Quase a totalidade da população brasileira convive com os mais variados meios de comunicação de massa. Além disso, a maioria tem na televisão o seu único meio de informação. Sendo assim, temos cada vez mais leitores virtuais passivos, recebendo informações de acordo com o objetivo e a ideologia ditada por tal veículo. Nesse sentido, os horizontes ficam limitados em razão de esse ser o único meio de informação e de lazer e, também, a única forma de se inteirar sobre o que acontece na sociedade e no mundo.

Por isso a necessidade de empenho educacional voltado à leitura que exija um leitor crítico, cooperativo, capaz de preencher os vazios de um texto e construir conhecimentos com base nas marcas textuais, como afirmam Brandão e Micheletti (2002, p. 17), que acrescentam:

O ato de ler é um processo abrangente e complexo: é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra.

A leitura significa o encontro das pessoas com elas mesmas. Assim, ao fazê-la, não basta o sujeito apenas decodificar o significante, mas interagir com o significado, pois “a leitura é uma atividade estritamente lingüística e a linguagem se monta com a fusão de significados com significantes” (CAGLIARI, 1989, p. 150).

Cagliari (1989) é categórico ao afirmar que é falso dizer que se pode ler só pelo significado ou só pelo significante, porque só um ou outro jamais constituem uma realidade linguística, esse aspecto lógico próprio da linguagem humana. Sendo assim, ler é o entender e o fazer-se entender no embate dialógico de autor-texto-leitor.

A leitura torna-se necessária, sobretudo como elemento de mediação no processo de aprendizagem, visto que esse é o caminho direcionado a uma

consciência literária: saber que a leitura é um elemento imprescindível na busca de conhecimentos novos, e que “ler é antes de tudo compreender” (SILVA, 1996, p. 43).

Para Lukianchuki (2008), ler é saber dialogar com a obra que tem a palavra como “mediadora entre o social e o individual”, é buscar a própria obra. É saber apreender, apropriar-se de significados, construir sua cultura e, sobretudo, promover a leiturização como propõe Foucambert (1994) em sua obra *A leitura em questão*.

A busca pela possibilidade de promover a leiturização levou-nos a optar por fundamentar esta investigação basicamente dentro de uma concepção dialógica e interacionista da linguagem, apoiada em Bakhtin, e numa visão construtivista da educação inspirada, sobretudo, no construtivismo socio-histórico de Vygotsky, concepções, a nosso ver, adequadas a uma visão democrática da educação.

Tal opção também nos remete à perspectiva de Adorno (1995), mais especificamente à *Educação e emancipação*, que não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas como um ser social, que tem a emancipação como pressuposto da democracia, que se funda na formação da vontade particular de cada um, e cada ser pode se servir de seu entendimento.

A emancipação é formação para autonomia. Ela só pode ser bem sucedida num processo coletivo, uma vez que, em nossa sociedade, a mudança individual não provoque, necessariamente, a mudança social, embora essa seja pré-condição para aquela.

Esse processo coletivo nos remete à concepção de linguagem de Bakhtin, o dialogismo, uma das categorias essenciais do pensamento do autor, em cuja constituição, impregnada de relações dialógicas, está a condição para o sentido do discurso. Para Bakhtin (2005, p. 257), “Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida”.

A mencionada afirmação delimita o processo de comunicação defendido por esse teórico, em que a linguagem verbal é vista como exercício do social. “A língua é um fato social cuja existência se funda nas necessidades da comunicação” (BAKHTIN, 1995, p. 14).

Ao contrário de Saussure que faz dela um objeto abstrato, ideal e rejeita suas manifestações individuais (fala), Bakhtin (1995) valoriza a fala, a

enunciação e afirma sua natureza social, não individual. Para o teórico, a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.

O diálogo revela-se como forma de ligação entre a linguagem e a vida, permitindo que a palavra seja o próprio espaço no qual se confrontam os valores sociais contraditórios. Diríamos que se um texto é constituído por palavras, então os valores se confrontam também no espaço discursivo do texto (RIOS, 2005, p. 204).

Se o que pretendemos é uma aprendizagem que subsidie uma educação emancipatória, não podemos fugir do exercício da interação, pela dialogicidade, por meio da qual recebemos a informação e, querendo ou não, atribuímos a ela um novo significado, num contexto novo. É o sujeito dialógico interagindo, recebendo, reescrevendo e transformando a informação por meio de sua prática.

Essa aprendizagem pode ser suscitada por intermédio das leituras e interpretações num diálogo inerente à intertextualidade, pois “a escola tem um papel que nenhuma instância cumpre [ela] precisa transformar-se num lugar de análises e produção da informação” (LIBÂNEO, 2004, p. 26).

Nesta dissertação, chamamos essa aprendizagem de prática rumo à autonomia com destino à leiturização, discutida por Foucambert (1994), a emancipação galgada por Adorno (1995) com respaldo de Bakhtin, e reiterada em Freitas (2006) que, por sua vez, corrobora com a nossa fala ao considerar que não há um mundo dado ao qual o sujeito possa se opor. É o próprio mundo externo que se torna determinado e concreto para o sujeito que com ele se relaciona.

Nessa argumentação, vemos indícios de uma educação construtivista inspirada, sobretudo, no construtivismo socio-histórico de Vygotsky (1999), para quem a cultura tem a função de se integrar entre o sujeito e a realidade, dando ao primeiro o contorno humano.

Isto significa dizer que o homem é o resultado das várias linguagens e, como tal, é capaz de se constituir e desenvolver-se como sujeito de uma realidade de natureza humana, já que essa é focada na relação pensamento e linguagem.

Se o homem é o resultado das várias linguagens da relação social, um projeto focado na leitura propiciaria a formação desse sujeito constituído iminentemente de natureza humana.

O significado deste processo é instituir um sujeito construído num processo de interação verbal de natureza dialógica, num processo enunciativo leitor-texto, no qual as questões da linguagem são vistas numa perspectiva socioideológica porque nela o pensamento é um duplo espelho cujas duas faces podem e devem alcançar uma limpidez singular como afirma Bakhtin (2005, p. 107), “o pensamento humano não se limita a refletir a realidade do objeto procurado; ele reflete também a realidade do sujeito”.

E, pensando nesse processo, aproximamo-nos do que Bakhtin nomeia de consciência humana, que é formada a partir de uma integração de sujeitos historicamente construídos por meio de linguagens. Isso nos leva ao ato de ler que é um acontecimento mental poderoso, único revelador de mundos, dos objetos concretos da cultura humana. Nesse contexto, Calvino (1979, p. 24-25) destaca: “Ler é aproximar-se de algo que acaba de ganhar existência”.

Apoiados nestas concepções focamos a leitura como exercício de cidadania, que exige um leitor crítico capaz de construir uma significação plena, e envolver a sua capacidade de interação com o outro, nomeando-o de resultado concreto do processo dialógico.

Optar por concepções dialógicas, interacionistas da linguagem e construtivistas para referenciar propostas de estudo como essa de leitura é acreditar num conhecimento produzido por meio da interação textual, capaz de suscitar nos sujeitos o acesso à intertextualidade e, com base nela, de posse do materialismo concreto, prosseguir no processo dialogicamente, reiterando o papel da língua como fato social.

Destarte, é possível promover intertextualidade desde que pratiquemos a leitura interpretando as entrelinhas, dialetizemos com a obra na relação leitor-texto, como propõe a enunciação, pois “toda obra verdadeira, no curso de seu processo enunciativo forma seu leitor” (MAINGUENEAU apud BRANDÃO; MICHELETTI, 2002, p. 21).

Se no processo enunciativo um texto (de)forma o seu próprio leitor, indica-lhe os processos de leitura; esse também o faz, e de dupla forma. Isto significa que, na medida em que o leitor imprimir a sua marca pessoal com sua interpretação, estará construindo um universo de significação textual, que não seria nem aquele intencionado pelo autor, nem o do leitor, mas um resultante do diálogo deste com aquele; um terceiro texto. Ou seja, um *tertus* na afirmação de Freitas (2006).

Assim, aceitar a dupla inscrição do leitor no texto é reconhecer e ampliar o conceito de coenunciação aplicado à atividade de leitura. É reconhecer o exercício de leitor crítico e pôr em prática ensinamentos como este: é preciso levar os nossos estudantes a perceberem que o “Ge” que se lê no gato só tem a ver com alfabetizar, nunca com leiturizar. E o que tem a ver com leiturizar? A vontade de saber, eis o secreto centro (BARBOSA, 1994, p. 13).

Podemos afirmar que a ineficiência da leitura traz, como uma das consequências, a dificuldade de produção de texto que também é responsável pelo comprometimento do desempenho acadêmico na universidade, uma vez que a leitura e a escrita são partes integrantes da comunicação verbal. Estão correlacionadas, e, portanto, é possível fazer da leitura e da escrita um momento ativo da linguagem. “A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita, é, portanto, uma atividade real de interação entre sujeitos”. (ANTUNES, 2009, p. 67).

Nessa visão, a presente dissertação “pressupõe estar atento à dialética entre forma e abertura, entre obra e intérprete” (ECO, 1968, p. 40), pois o resultado de uma boa leitura deverá ser uma boa produção de texto, e um bom leitor, um bom escritor.

Nossa afirmação encontra-se respaldada no pensamento bakhtiniano cuja concepção dialógica, contém a ideia de relatividade da autoria individual e, conseqüentemente, o destaque do caráter coletivo, social da produção de ideias e textos, uma vez que, sempre um texto é emitido para que alguém o atualize, mesmo quando não se espera que esse alguém exista concreta e empiricamente.

O próprio ser humano é um intertexto (FREITAS, 2006), sua experiência de vida se tece, entrecruza-se e interpenetra com o outro por meio da leitura, assunto que estaremos aprofundando na sequência, ao discutirmos sobre a interação verbal no universo de Bakhtin.

2.1 Uma Leitura da Interação Verbal no Universo de Bakhtin

Para o propósito deste texto, não pretendemos nos aprofundar até a exaustão nas ideias bakhtinianas, mas, antes de tudo, propomos um breve diálogo com obra de Bakhtin.

A nossa intenção é compreender o potencial analítico de alguns conceitos e a metodologia desse teórico, sobretudo no que diz respeito à dialética, e como essa se concretiza no ecossistema comunicativo, especialmente por meio de textos.

No universo textual “não há certezas definitivas e dogmáticas, porque seu sujeito, o homem, é fundamentalmente questionado em sua história, e em seu devir” garante Japiassu (apud FREITAS, 2006, p. 17). Podemos dizer que é o dinamismo da linguagem comandado por um sujeito histórico que pode somar e transformar a realidade concreta.

Isso nos faz priorizar a leitura da teoria de Bakhtin, como também a de Vygotsky, de quem trataremos posteriormente, no sentido de destacar aquilo que nos parece inquestionável: a interação do sujeito pela palavra.

Apresentaremos, ainda, outros estudiosos do assunto que sustentam nossa leitura. Ressaltamos, contudo, que a ênfase será dada à concepção dialógica da linguagem proferida por Bakhtin com quem, na medida do possível, procuraremos manter um diálogo a respeito da interação verbal no universo desse autor, um dos maiores pensadores do século XX e um teórico fundamental da língua.

Na comunicação diária o homem vive constantemente numa evolução que exige dele constante evolução cultural. Mas essa evolução pode ficar comprometida se advier somente de diálogos da sua vivência, pois, no fazer da história, o homem submete e é submetido a constantes questionamentos.

Os signos linguísticos concretos, que são as hipotéticas respostas, são construídos dialogicamente numa interação de natureza eminentemente semiótica da consciência, no universo de um texto que não será mais o mesmo texto depois do diálogo de ambos: texto e leitor (MARQUES, 2002)

Assim, podemos compreender que quando as respostas são buscadas no interior de outras, está-se, de fato, vivenciando e praticando a concepção dialógica inserida na enunciação defendida por Bakhtin. Deste modo, de acordo com a teoria em questão, o sujeito é o resultado de uma síntese dialética de vozes.

É essa dialética inserida nas palavras que nos faz crer que se trata de pensamentos e afirmações somadas a outra, e a outros, que os sujeitos vão sendo constituídos de forma coletiva. Quando pensamos encontrar vários sujeitos em um texto, a teoria nos direciona para um sujeito onisciente inter-humano que, embora

seja construído coletivamente, mantém-se com sua singularidade peculiar, como salienta Todorov (1992b, p. 14), ao prefaciar a obra de Bakhtin, “A multiplicidade dos homens é a verdade do próprio ser do homem”.

Mas de que forma estes sujeitos coletivo-singulares aproximam-se uns dos outros? Monteiro Lobato, o grande incentivador dessa construção de sujeitos, parece-nos dar a resposta quando afirma: “Só se constrói uma nação com homens e livros”. Sabiamente Lobato alerta-nos para o fato de que os sujeitos sem os livros serão apenas sujeitos estatizados; mas estes, integrados aos livros, serão sujeitos historicamente construídos. E como tal, serão capazes de construir e se deixar construir no seu devir. Isto é, quando o homem procura indagar o seu “vir a ser” (processo), passa a fazer parte da complexidade multiforme das manifestações de linguagem em situações sociais concretas.

É esse materialismo dialético bakhtiniano que faz o homem ser compreendido como um ser histórico que tem na linguagem um lugar privilegiado na constituição da consciência de muitos seres.

Na prática, quando o sujeito indaga os porquês, o como, dialogando com os textos, passa a fazer parte do processo concreto da multiplicidade de ideias que se manifestam pelas leituras que, quando assimiladas, proporcionam-lhe uma melhor compreensão das situações concretas no e do contexto.

Mas aonde vamos com toda essa cosmovisão dialógica, se não interagirmos com a língua (aspecto social) e a fala (aspecto individual) no terreno cosmopolita do interior das palavras? Palavras essas que representam um papel de material semiótico da consciência, que acompanham toda criação ideológica e estão presentes em todos os atos de compreensão e interpretação.

Entende-se, assim, que as palavras estão presentes no produto interativo do locutor (texto) e do ouvinte (leitor), já que toda palavra procede de alguém como também se dirige a alguém, constituindo nesse ato, o produto da interação do locutor (texto) e do ouvinte (leitor).

O grau de consciência, de clareza de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social. Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior. (BAKHTIN apud FREITAS, 2006, p. 139).

O conceito bakhtiniano apresentado anteriormente em muito corrobora com a nossa reflexão de que, quem tem o hábito da leitura, que dialoga com outros sujeitos, pode ter mais facilidade para escrever, entender, sintetizar ideias e, conseqüentemente, terá uma melhor aprendizagem. Freitas (2006, p. 158), ao citar Vygotsky e Bakhtin, confirma “O sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem. [...] Na linguagem, no diálogo, na interação, estão o tempo todo o sujeito e o outro”.

Uma das principais obras de Bakhtin (1995) – *Marxismo e filosofia da linguagem* –, traz fundamentada a teoria da linguagem e do dialogismo, por meio da qual o teórico enfatiza a heterogeneidade concreta da *parole*, em oposição a Saussure e aos estruturalistas, que privilegiam a *langue*, isto é, o sistema abstrato da língua, com suas características formais passíveis de serem repetidas.

Sem dúvida, Bakhtin concebe a linguagem não só como um sistema abstrato, mas também como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”. Entre muitos “eus” e muitos “outros”, ou seja, uma pluralidade de “eus”, que são apresentados com peculiaridades próprias.

São os vários sujeitos com os quais convivemos no interior dos textos que confrontamos dia a dia no exercício da nossa comunicação. Sendo assim, podemos compreender que, quando o homem convive e se abastece dessa criação coletiva, automaticamente, ou até mesmo inconsciente, poderá se predispor à aprendizagem com mais facilidade.

O resultado da interação, da descoberta, da produção de sentidos inusitados e inesperados, da pluralidade de sujeitos históricos construídos e constituindo-se em meio às buscas das verdades ilimitadas, decorrência dessa transformação, nos direciona para a inegável importância que a comunicação (oral, informal ou textual) assume na sociedade, levando-nos a olhá-la como uma nova força nas relações cotidianas, em todas as esferas sociais.

Assim sendo, estamos diante de um ecossistema comunicativo conformado não pelas máquinas, ou meios, mas por linguagens, saberes e escritas, pela hegemonia da linguagem audiovisual sobre a tipográfica que desordenam e remodelam as formas de aquisição do saber e do conhecimento (BARBERO apud SARTORI; SOARES, 2005).

Esse ecossistema comunicativo que se apresenta imbuído de um sistema discursivo da comunicação, no qual a enunciação é tomada em toda a sua

plenitude concreta como fenômeno histórico, assume um novo sentido na cadeia comunicativa, o tema. Denominação perfeitamente explicável no universo de Bakhtin, universo do ser no qual o sujeito é um ser plural, mas que se mantém singular, embora sua relação com o outro seja de soma.

2.1.1 O sujeito, a enunciação e o texto

Discorrer sobre o sujeito, na visão interativa, é falar do “outro” que tem papel imprescindível na relação dialógica, inerente à comunicação. Só me torno consciente de mim mesmo revelando-me para o outro, por meio do outro e com ajuda do outro, define Todorov apud Brandão (1995) baseando-se em Bakhtin (1995). Trata-se de um processo mediado pela interação, no qual a palavra não é monológica, mas plurivalente, e o dialogismo uma condição constitutiva de sentido (RECHDAN, 2003).

Esta afirmação pressupõe a ação concreta do ato dialógico entre o eu (emissor-autor) e o outro (receptor-leitor) no “ápice” da comunicação: o texto, universo coletivo de vozes plurissignificativas, apresentando-se com resíduos das falas individuais de cada sujeito do seu contexto peculiar, visto que todo o discurso traz no seu interior toda uma heterogenia discursiva que passa a fazer parte somente do universo do sujeito que a concebe.

Assim, como já afirmamos, na perspectiva bakhtiniana, o homem (sujeito) é visto como um feixe, um intertexto, isto é, o resultado de uma interação do eu com o outro, com os outros e conosco. Ou seja, um sujeito histórico, social, ideológico, mas também corpo (BRAIT, 1996).

Além disso, é construído na linguagem, construído pelo outro, num projeto de fala que não depende só de sua intenção, mas depende do outro que, ao mesmo tempo, é sujeito e também vozes constituídas: primeiro é o outro com quem fala; depois o outro ideológico num entrelaçamento com outros discursos do contexto.

Desse modo, o sujeito (unidade real da comunicação) advém da enunciação (fala), se constitui na, e por meio da interação reproduz na sua fala e na sua prática, o seu contexto imediato e social (texto oral ou escrito).

Essa fala (texto) reproduzida, vinda de um contexto social, é o produto de atualização linguística de sujeitos inseridos num processo dialógico da comunicação. É a natureza semiótica do discurso linguístico que suscita o leitor a descobrir a rede sutil de signos de um discurso, o que transforma a leitura num exercício profundo de apreensão da realidade humana (TREVISAN, 2000).

Baseando-se em Bakhtin, Rechdan (2003) argumenta que a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois sua natureza é social e, essa não existe fora de um contexto socioideológico.

Assim sendo, é um “vai e vem” nesse campo onde a enunciação procede de alguém e se destina a alguém. O mundo interior é a reflexão de que cada indivíduo tem um *auditório social* próprio bem definido (BAKHTIN, 1995, p. 112).

Nessa perspectiva, a linguagem é percebida com base em uma concepção dialógica, na qual quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, uma vez que a enunciação não existe fora de um contexto socioideológico também definido (RECHDAN, 2003).

Isso significa dizer que quanto mais o indivíduo adaptar e apropriar-se de outras culturas (tipos de conhecimentos) no confronto dos vários enunciados, mais perto ficará do conhecimento ideal que se busca. O resultado é, sem dúvida, passível de uma criação ideológica significativa de qualidade.

Na visão bakhtiniana, todo enunciado (unidade real da réplica do diálogo), por meio da enunciação (o produto, mais exatamente, o ato da fala), traz no seu interior toda uma experiência histórica do campo discursivo. “O acontecimento na vida do texto, sempre sucede nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos” (BAKHTIN, 1992, p. 333), pois os signos, fragmento material da realidade, (texto) só emergem do processo de interação entre uma consciência individual e outra.

Compreende-se, assim, que o texto pelo texto é apenas um signo emitido do mundo exterior (autor), mas a partir da interação leitor-texto, o resultado (que pode ser uma interpretação oral, escrita, mas agora com mais uma consciência) – o ato concreto da fala – passa a ser um signo ideológico, pois onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Nesse sentido, Bakhtin (1995, p. 32) conclui: “Tudo que é ideológico possui um valor semiótico”.

De acordo com essa visão, numa interação dialógica de um processo de comunicação, a consciência individual, que é o fato social-ideológico, nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela ser explicada com base no meio ideológico e social apresentado pelas consciências dialogadas. “O que define o conteúdo da consciência são fatores sociais, que determinam a vida concreta dos indivíduos nas condições do meio social” (FIORIN, 2003, p. 35).

Entendemos a consciência individual como o produto da relação dialógica entre emissor e receptor num contexto histórico. Dessa forma, podemos considerar que o texto traz, no seu interior, vozes dialogadas, sintetizadas e, sobretudo, singulares. A nosso ver, um feixe interativo de vozes sob o comando de um sujeito histórico possuidor de uma subjetividade nivelada.

Essa concepção de sujeito “interativado” apontada pelos ruídos do texto, redefine-se como constitutivo na e pela linguagem. Admitir a “constitutividade” do sujeito e da linguagem implica admitir nossa *incompletude*, nossa “*insolubilidade*”, o caráter aberto das categorias com as quais opera o processo de constituição. Desse modo, os sujeitos constituem-se nos processos interativos dos quais participam, elegendo o fluxo de movimento como seu território (GERALDI apud RITTER, 2005). Sobre o fluxo de movimento, Bakhtin (1992, p. 333) expõe:

O estenograma do pensamento humano é sempre o estenograma de um diálogo de tipo especial: a complexa interdependência que se estabelece entre o *texto* (objeto de análise e de reflexão) e o *contexto* que o elabora e o envolve (contexto interrogativo contestatário, etc) através do qual se realiza o pensamento do sujeito que pratica o ato da cognição e de juízo.

Assim, quando fazemos a leitura de um texto, estamos participando de um ato cujo processo de comunicação parte de um encontro de dois textos: do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Trata-se de “pensar a questão do sentido, a partir das relações intrínsecas, firmadas entre a PALAVRA → (a frase) → o (enunciado) → e o. CONTEXTO” (TREVISAN, 2000, p. 23). É a dialetização contextual intra-linguística e extra-linguística tornando-se elemento determinante da significação precisa do *cotexto* (ECO, 1979).

Nesse sentido, o enunciado (texto) é a unidade real (no campo dialético) na interação dialética da comunicação discursiva no *cotexto*, na qual todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com o uso da língua que se evidencia sob a forma de enunciados (orais e escritos) concretos e singulares.

Essas esferas refletem as situações específicas e o objeto, de cada atividade humana, não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo verbal (seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), mas também pela sua organização composicional.

Portanto, não há texto puro, como aponta Bakhtin (1995, p. 293), e nem poderia, pois cada enunciado é um elo da cadeia complexa de outros enunciados. “A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo; de um sujeito, de um discurso-fala” que necessita de uma atitude responsiva que lhe dê sustentação na sua singularidade. Para o autor:

a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*; toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (BAKHTIN, 1995, p. 290).

Então, a compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta, seja qual for a forma de sua realização, oral ou escrita. É a dialogicidade bakhtiniana marcada na concepção recepção/compreensão ativa, que constitui o campo discursivo comum do locutor e do interlocutor. O esforço dos interlocutores em colocar a linguagem diante de um e outro: o locutor enuncia em função de um interlocutor real ou virtual e requer uma atitude responsiva do que esse outro vai dizer.

Igualmente, quando recebemos uma enunciação significativa, essa proposição traz em seu interior, no campo discursivo, indagações virtuais voltadas para quem o autor se dirigiu ao elaborar o enunciado – leitor virtual –, propondo uma réplica: ação, concordância, ou outra ação qualquer.

Compreendemos a enunciação porque entramos num círculo dialógico, onde confrontamo-nos com nossos enunciados (falas), e também com os enunciados alheios que são gêneros textuais dotados de enunciações significativas, relativamente estáveis, denominados por Bakhtin de enunciados elaborados concomitantemente, em cada esfera de troca social de enunciados. O teórico conclui que:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1995, p. 303).

A partir dessa explicitação, faz-se necessário colocar em foco os gêneros do discurso.

2.1.2 Os gêneros textuais do discurso e o enunciado

Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo é o jeito de caminhar.

Thiago de Melo

Ao falarmos de gêneros discursivos, devemos saber que essa variedade é muito grande. Embora não tenhamos consciência, quando utilizamos a língua, sempre o fazemos num certo gênero. Para Bakhtin (1995), a multiplicidade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve, pois “um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico” (PINHEIRO, 2009, p. 34).

Segundo Pinheiro (2009), um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin, grupo de pensadores preocupados com as formas de estudar a linguagem, foi enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo e não apenas como um sistema autônomo.

A referida autora salienta, ainda, o fato de Bakhtin subdividir os gêneros discursivos em primários (espontâneos) e secundários (produzidos com base em códigos culturais elaborados), os quais podem ser modificados de acordo com o estilo individual do falante, pois, na concepção do autor, não há enunciado isolado; ou seja, um enunciado sempre pressupõe outros enunciados que o procederam e que o sucederão.

O enunciado nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de uma cadeia e, como tal, deve ser estudado, num diálogo constante, o que gera novas interpretações sempre que houver um novo contexto com um novo leitor.

Um mesmo texto pode ser lido pela mesma pessoa várias vezes, ainda assim, cada vez será um texto, num contexto diferente, pois a variedade no uso dos gêneros é determinada pela situação discursiva, pela posição social e pelas relações

peçoais mantidas pelos participantes da comunicação. A palavra de um texto sempre receberá um novo sentido num contexto novo.

Bakhtin (1995) estabelece, ainda, dois fatores que determinam um texto e o tornam enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto. A inter-relação dinâmica desses dois fatores, a luta entre ambos é que imprime o caráter no texto. À guisa de ilustração, consideramos pertinente a seguinte colocação:

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e modificam [...] meu enleio vem de que um tapete feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. (LISPECTOR, 1971, p. 99-100).

Em outras palavras, os indivíduos são sujeitos historicamente organizados que, ao utilizar a linguagem, interagem com outros sujeitos por meio de textos – enunciados concretos, cuja significação é construída nas relações sociais.

Os enunciados concretos, unidades da interação verbal, têm seu conceito articulado ao de gênero do discurso – circulam, funcionam e adquirem sentidos – ao mesmo tempo em que retratam aspectos desse espaço social em que são produzidos. A unidade da interação verbal nada mais é que o resultado concreto advindo da relação, da compreensão dialógica dos enunciados.

O locutor (sujeito) termina seu enunciado para passar ao outro, ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou (BAKHTIN, 1992, p. 294).

Assim, reafirmamos que a enunciação procede de alguém e se destina a alguém. Qualquer enunciação propõe uma réplica, uma reação. Qualquer leitura de um texto propõe uma nova leitura, pois se pressupõe que essa relação não se circunscreve apenas de um diálogo estreito face a face.

Na visão do autor em questão, a língua, em seu uso real, concreta, viva, tem a propriedade de ser dialógica. Significa dizer que qualquer sujeito ao falar, leva em conta a fala de outrem, que está presente na sua fala (BAKHTIN, 1992, p. 294).

Por isso, o dialogismo não pode ser pensado em termos de relações lógicas ou semânticas, pois o que dialogam no discurso são posições de sujeitos sociais. Diríamos que são sujeitos de uma coletividade, não no sentido de vários sujeitos, mas vários sujeitos no discurso de um dos sujeitos. São pontos de vistas acerca de uma realidade.

2.1.3 A língua, a enunciação e a construção do conhecimento

Até o momento procuramos destacar a função dos elementos envolvidos na interação autor/leitor, sujeito/texto, numa comunicação textual em que a leitura é percebida enquanto possibilidade humana. Tal leitura torna-se possível somente sob o respaldo dos pressupostos bakhtinianos, nos quais cada elemento da enunciação é ancorado pela interação, o que pressupõe ser o texto um objeto do discurso.

Foi e é imprescindível, portanto, adentrarmos no universo de Bakhtin onde a língua é analisada como fenômeno social de interação verbal e tem no texto o campo propício, um território perfeito para um diálogo interativo entre os sujeitos, ou seja, entre um interlocutor e um locutor, um texto e um leitor.

Isso requer imergir em um mundo permeado por relações dialógicas, no qual o sujeito se constitui à medida que vai ao encontro do outro. Conforme observaram Faraco et al. (apud JUNQUEIRA, 2003), Bakhtin estabelecia uma relação amorosa com as palavras do outro.

Por palavra do outro se entende qualquer palavra, pronunciada ou escrita, que não seja a do próprio sujeito falante. Compreender a enunciação (fala) de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar no contexto.

Adentrar num contexto de linguagens heterogêneas é compreender o mundo de Bakhtin, que não mudou paradigmas somente da linguística ou da teoria da literatura, mas alterou radicalmente a forma de se ver o fenômeno da linguagem em sua completude e em sua forma concreta.

No seu projeto intelectual, a linguagem tem uma dimensão importante, e tem na concepção dialógica o fio condutor que mantém a unificação de suas obras que são analisadas por ele, em diversos aspectos, além de estudar suas diferentes manifestações.

Poderíamos dizer que esse princípio é constitutivo de uma “antropologia filosófica”, e que a linguagem é um dos lugares de sua realização, visto que existe uma dialogicidade interna na palavra que é perpassada pela palavra do outro (FIORIN, 2003).

A palavra está entre mim e o outro, é a ponte que nos mantém num mesmo contexto. Ora eu, leitor, apoio-me nela através dela, ora, ela apoia-se em mim, em outra, no meu interlocutor. Trata-se do processo da comunicação, pois:

toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte. Através da palavra defino-me em relação ao outro e à coletividade. (BAKHTIN, 1995, p. 113).

Isto significa dizer que a língua está sempre num processo evolutivo. Faz parte de um projeto histórico e como tal nunca está terminada, perdura sob forma de projeto interativo e não se transmite, porque os sujeitos não a recebem pronta para ser usada; eles penetram no enredo da comunicação verbal. “E mesmo não adquirindo a língua materna, é por meio dela num diálogo dialógico que ocorre o despertar da consciência” (BAKHTIN, 1995, p. 108).

Assim, para Bakhtin, a língua deixa de ser um sistema, uma forma de abstração, que rejeita a enunciação e considera o ato da fala individual. Passa, então, a fazer parte de um processo coletivo em que a enunciação é um ato de natureza social e a língua uma constante evolução no ato concreto da comunicação.

Abordar a língua com base na concepção bakhtiniana, é ter a certeza de que ela não é apenas um signo linguístico, um sinal, e sim, mais um signo dentro de um contexto que deve ser decodificado e não apenas identificado.

É compreendê-la em seu caráter dialógico e polifônico numa abordagem histórica e viva da língua, num tratamento sociológico das enunciações vista como um fenômeno social, histórico, e ideológico. Vinculá-la a signos flexíveis de caráter mutável, histórico e polissêmico; um fenômeno, ativo, que num processo de interação é capaz de provocar mudanças no sujeito e, ao mesmo tempo, ser provocado às mudanças.

Nessa definição, é compreender a língua como um processo vivo, é inseri-la na perspectiva bakhtiniana e aceitá-la como peça fundamental na relação leitor/texto na construção do conhecimento: resultado da dialogicidade inerente,

advinda dos confrontos textuais, o que pressupõe ser a leitura o elemento mediador desse processo no acesso à informação.

Pode-se concluir que o pensamento de Bakhtin, embora se apresente de forma plural em suas obras, há nele um fio condutor, uma unidade, garantida pela centralidade da linguagem, cujo método de análise é a dialética.

Que o conhecimento é construído dialogicamente numa interação verbal direta ou indireta; não importa, porque o que precisa ficar muito claro é que na visão do teórico, o resultado concreto, o ato da fala, (texto) será sempre onde a enunciação é compreendida como réplica do diálogo social.

Para finalizar, nos caminhos trilhados para essa leitura, foram necessárias leituras e mais leituras de várias obras para chegarmos ao nosso escopo inicial. Essa busca vem confirmar a nossa hipótese de que a leitura é o elemento de mediação na produção do conhecimento, pois ao adentrarmos no universo das entrelinhas do teórico em questão, sua teoria nos sinaliza para um processo de interação, leitor/texto e vice versa, na construção da aprendizagem.

Isso leva-nos a concordar com Lobato em relação aos livros, no intuito de confirmar a tese de muitos teóricos ao nomear a leitura – campo favorável da enunciação –, como mediadora do processo de interação na construção do conhecimento. Esse que, certamente, é o caminho com destino a uma autonomia discursiva capaz de facilitar o acesso ao campo da aprendizagem, que, por sua vez, chegará ao campo do conhecimento com destino a uma autonomia de fato que seja capaz de romper com as amarras da ignorância e levar os acadêmicos para além dos muros da Universidade.

2.2 As Palavras no Mundo “Vygotskyano”

As palavras têm um papel central no desenvolvimento do pensamento e na evolução histórica da consciência. Sejam elas orais ou escritas, são intermediárias no processo de comunicação, isto é, a palavra é o elemento de mediação numa interação comunicativa.

Aceitar essa afirmação é acreditar no desenvolvimento da consciência, na evolução de um indivíduo por meio da interação. Desse modo, é preciso que

adentremos na concepção sociointeracionista que tem Vygotsky e Bakhtin como âncoras, na qual o homem é visto por inteiro e é capaz de interagir com o outro num processo em que constrói o seu conhecimento e, se deixa construir por meio da comunicação interativa.

Nesse momento, pretendemos nos ater mais aos estudos de Vygotsky, pois já dialogamos com as perspectivas Bakhtinianas. Sabemos, entretanto, que em muitos aspectos estaremos discorrendo sobre Vygotsky que, por sua vez, remeterá a Bakhtin, já que a semelhança entre eles é inegável.

Sendo assim, pretendemos realizar uma leitura da perspectiva de Vygotsky que considera a linguagem como o meio termo por onde os indivíduos percebem o sentido das coisas. É por meio dela que o homem se constrói como sujeito, e organiza sua vida mental, estabelecendo-se como elemento essencial na constituição da consciência e do indivíduo.

No processo da constituição da consciência, a palavra é o elemento intermediário da interação social, diferentemente do pensamento inatista, segundo o qual as pessoas já nascem com inteligência e estados emocionais, predeterminados. Vygotsky não só se contrapôs a esse pensamento como também ao empirismo e criou uma terceira via, a sociointeracionista cuja abordagem considera que “as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural” (REGO, 2002, p. 41).

Assim, esse teórico, nascido em Orsha, cidade da Bielo-Rússia, que desenvolveu sua atividade profissional na Rússia, num momento em que esse país passava por transformações sociais com a revolução de 1917, considerou a Psicologia de sua época como incapaz de produzir uma coerente explicação dos processos psicológicos do homem. Propôs, então, reformá-la ampliando os pontos de encontro da Psicologia com outras áreas do conhecimento.

Com relação à linguagem que sempre fora uma preocupação para Vygotsky desde os anos de formação, estudou-a e deu a ela um lugar destacado em sua teoria, abordando-a não com um sistema lingüístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto funcional, psicológico. (FREITAS, 2006, p. 138).

Na visão vygotskyana, a consciência e o pensamento são construídos com ideias e palavras que se formulam numa interação, em que o outro tem um papel significativo. Nesse sentido, a realidade humana passa a ser conhecida a

partir da linguagem. Por esta razão, Vygotsky estabelece a relação da atividade humana com o sujeito, com os outros e com a sociedade.

Para Freitas (2006, p. 99), “a consciência é refletida na palavra como o sol se reflete na gota de água”. Isto significa que cada palavra emitida pelo indivíduo reflete a consciência de um sujeito previamente construído numa constituição de muitos sujeitos.

À vista do exposto, podemos entender que o emissor de um texto (sujeito-emissor) se comunica com o leitor (sujeito-receptor) por meio de um código comum a ambos. É a linguagem que constrói o pensamento e o próprio sujeito, pois numa comunicação interativa o pensamento humano é sempre guiado por uma atitude responsiva e nunca aleatoriamente.

Dessa maneira, a linguagem estará sempre apontando para uma direção, até mesmo ao dirigir-se a si mesmo, visto que os pensamentos não são estáticos, são construídos e transformados historicamente por meio de uma interação verbal sempre que houver um novo contexto, como por exemplo, uma releitura do próprio sujeito, o que não aconteceria sem interação social.

Isso tudo porque, na visão de Vygotsky, o indivíduo não nasce pronto, nem é cópia do ambiente externo. “Em sua evolução intelectual há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influência do mundo social” (PELLEGRINI, 2001, p. 25).

Ainda na perspectiva vygotskyana, o ser humano tem o potencial de andar ereto, articular sons, conquistar modos de pensar baseados em conceitos. Mas isso resulta dos aprendizados que tiver ao longo da vida dentro de seu grupo cultural. Nesse sentido Vygotsky nos leva a seguinte reflexão: De que forma um sujeito (o acadêmico¹) construirá seus conceitos, se a ele não for solicitado à identificação de conceitos de outros sujeitos?

A reflexão advém do fato de, muitas vezes, a preocupação maior em universidades, até do próprio acadêmico, ser com uma grade curricular que atenda as especialidades de cada área. Nesse sentido, acreditamos ser pertinente nos remetermos a Morin (2000) quando discute a fragmentação do saber: “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e

¹ Referimo-nos, aqui, ao acadêmico que apresenta dificuldade de aprendizagem por não praticar o hábito da leitura e, por isso, não ter acesso ao convívio em um grupo que dialoga com e sobre o texto.

une. É preciso substituir disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2000, p. 88).

Com relação à fragmentação, nas ideias de Vygotsky, parece ter uma resposta ao apontar para um processo de aprendizagem, que não é finito e tem o conhecimento construído e reconstruído durante toda a vida do ser humano. Na visão vygotskyana, o ser humano se desenvolve com base nas relações sociais que estabelece no decorrer da vida. Nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas em parceria com outras que são os mediadores (FREITAS, 2006).

Kramer (2004) assegura que, na visão de Vygotsky, o desenvolvimento é fruto de uma grande influência das experiências do indivíduo. Mas cada um dá um significado particular a essas vivências. “O jeito de cada um apreender o mundo é individual, embora a apropriação do conhecimento se dê pela interiorização da experiência sociocultural e do meio” (REGO apud PELLEGRINI, 2001, p. 25).

Dessa forma, o nosso diálogo procurou discutir o conhecimento a partir de uma visão discursiva do “teórico social da inteligência” – Vygotsky. Do mesmo modo que Vygotsky buscou a resposta na Psicologia para a elaboração de uma teoria do desenvolvimento intelectual, para sustentar a tese de que todo conhecimento é construído socialmente no âmbito das relações humanas, nós procuramos a resposta nos conceitos e na análise dos elementos do discurso desse teórico para nos apoiar naquilo que acreditamos ser a leitura: um instrumento de interação no processo do conhecimento, não importando o curso, o nível e a área envolvida.

Isso porque, quando é feita a leitura e interpretação de um texto, não se está interagindo somente com as falas de um sujeito, e sim com uma polifonia de sujeitos, que não são polifônicos por somatória de unidades, e sim por serem sujeitos constituídos no universo semiótico da linguagem como falas de um sujeito sintetizado a partir de falas de um contexto social.

O sujeito se constrói por meio de múltiplos relacionamentos, como explicita Vygotsky ao situar o homem relacionado com o meio, em contextos em que as informações e as experiências são intermediadas, explicita ou implicitamente, pelas pessoas carregando significados sociais (DAVIS, 1990).

Enfim, dialogar com Vygotsky é também penetrar no universo de Bakhtin. É olhar a Psicologia e a Educação sob uma perspectiva interdisciplinar e

dialética. Segundo Freitas (2006, p. 161), “são dois textos que se entrecruzam e interpenetram buscando o mesmo sujeito: o homem, ser-concreto-social-histórico”.

De acordo com a visão desses teóricos podemos compreender, portanto, que em um processo de aprendizagem, a leitura é o meio pelo qual o homem, no esforço para construir significados, transita por textos que se entrecruzam.

No próximo capítulo, tendo este marco teórico por suporte, apresentaremos o percurso metodológico e os instrumentos utilizados nesta pesquisa.

3 O UNIVERSO DA PESQUISA E SEU PERCURSO

A atividade de leitura está presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas e continua sendo um tema de preocupação para educadores e pesquisadores, como é o caso de Silva (1996), Witter (2004; 1997; 1999), Geraldi (2006b), Cagliari (1989), Kleiman (2007), Antunes (2009) e Costa (2006).

Com preocupações dessa natureza, optamos pela pesquisa com foco na leitura no contexto acadêmico, como elemento mediador no processo de ensino-aprendizagem. Partimos da hipótese de que a deficiência em leitura traz dificuldades no processo de aquisição de conhecimento.

A presente pesquisa foi realizada com acadêmicos de um curso de Odontologia da cidade de Presidente Prudente-SP. Essa opção originou-se da necessidade de vivenciarmos uma prática pedagógica cujo elemento de mediação na construção do conhecimento fosse a leitura.

O problema da pesquisa resume-se em: Que implicações pode ter, na aprendizagem de alunos universitários, um curso de leitura e produção de textos?

3.1 Objetivos da Pesquisa

3.1.1 Objetivo geral

Investigar a necessidade e pertinência de um trabalho de leitura como elemento de mediação de aprendizagem num curso universitário de Odontologia.

3.1.2 Objetivos específicos

- Identificar hábitos de leitura dos acadêmicos e suas preferências literárias.

- Analisar as principais dificuldades encontradas pelos alunos em relação à leitura e produção de textos.
- Avaliar a importância e pertinência de se oferecer a acadêmicos um curso de leitura e produção de textos.

3.2 Metodologia

Pesquisadores da educação têm demonstrado cada vez mais interesse pela investigação qualitativa, particularmente a etnográfica e o estudo de caso, que eram adotadas predominantemente pelos antropólogos e sociólogos.

Na presente pesquisa optou-se por recorrer ao estudo de caso e à utilização de procedimentos quanti/qualitativos. A ênfase está na interpretação dos dados, realçando o caráter qualitativo, por entendermos ser a que melhor se adapta a esta investigação, pois atende à característica natural do ambiente e ao papel do pesquisador.

Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]. A preocupação com o processo é maior do que com o produto [...], o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-12).

Bogdan e Biklen (1994), no livro *A pesquisa qualitativa em educação*, apresentam as principais características dessa modalidade, salientando que a pesquisa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Os dados coletados serão, predominantemente, descritivos e a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

Com relação ao estudo de caso, Lüdke e André (1986) destacam que seu desenvolvimento se caracteriza em três fases: a primeira é aberta ou exploratória; a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados; e a terceira consiste na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório.

Na fase exploratória, o estudo de caso começa com um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se

desenvolve. Na delimitação do estudo, uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do problema, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas; assim, sua escolha vai sendo determinada pelas características próprias do objeto estudado.

Quanto à análise sistemática e à elaboração do relatório, já na fase exploratória do estudo, surge a necessidade de se juntar a informação, analisá-la e torná-la disponível aos informantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado.

Com relação à prática do estudo de caso, há uma série de problemas que podem ser evocados quanto ao seu planejamento e desenvolvimento, entre os quais se destacam a escolha do tipo e a questão da generalização dos resultados.

Lüdke e André (1986, p. 23) concluem que o estudo de caso qualitativo encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola porque, ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

Ressaltamos que a condução do estudo de caso qualitativo da presente pesquisa baseou-se nas considerações aqui expostas.

3.3 Delineamento da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma IES privada da cidade de Presidente Prudente. Participaram como sujeitos desta pesquisa, 35 alunos dos três primeiros semestres do curso de Odontologia.

Os sujeitos participaram de aulas de leitura e interpretação de textos em um curso que foi estruturado e desenvolvido com o propósito de viabilizar a investigação aqui relatada.

3.3.1 Contexto e sujeitos da pesquisa

As aulas foram desenvolvidas na própria IES, em horário previamente discutido e cedido pela instituição por intermédio do diretor do curso. Ocorreram quinzenalmente ao longo de, aproximadamente, nove meses entre os anos 2006 e 2007. Embora o contato com o grupo ainda se mantivera em 2008, a coleta de dados restringiu-se aos anos de 2006 e 2007. No total foram 18 sessões de duas horas cada uma, totalizando 36 horas.

A pesquisa foi iniciada com 35 sujeitos e, ao longo do trabalho, houve desistências em virtude de incompatibilidade de horários de estágios. Por isso, nas sessões finais o grupo contou para 25 sujeitos.

No primeiro semestre de 2006, foram 06 sessões e no segundo, 04. Em 2007 foram 05 sessões no primeiro semestre e 03 sessões no segundo.

Para melhor organização, dividimos a investigação em três momentos, e em cada um deles foi focalizado um aspecto específico, a saber:

- Nível de compreensão em leitura, conhecimento linguístico e textual (oito sessões).
- Compreensão textual e produção de textos argumentativos (sete sessões).
- Avaliação da necessidade e pertinência do curso na percepção dos alunos (três sessões).

Para as atividades relacionadas à leitura e compreensão textual foram utilizados diferentes tipos de textos, que relacionamos a seguir:

- “Tocando em Frente”, de Renato Teixeira e Almir Sater (1990) (Anexo 1);
- “A Comunicação”, de Juan Dias Bordenave (1986) (Anexo 2);
- “Inventário da infância perdida”, de Abramo (1989) (Anexo 3);
- “No início da década de 20”, de Ulisses Infante (1992) (Anexo 4);
- “Em defesa da língua”, de Virgílio Ferreira (1997, p. 356) (Anexo 5);

- “Apesar daquela frase surrada”, fragmento de Ezequiel da Silva (1996) (Anexo 6);
- “O que é loucura”, de João Pereira Frayse (1982, p. 102-104) (Anexo 7);
- “Última paisagem”, jornal *Mundo Jovem* (SANTOS, 2001) (Anexo 8);
- “Identificação do abuso infantil pelo odontopediatra”, de Marques e Colares (2003) (Anexo 9);
- “Dores orofaciais”, de José Antônio Bósio (2006) (Anexo 10);
- “Dor de cabeça, agora, é problema para dentista”, de Marcos Bonfim (2006) (Anexo 11).

3.3.2 A coleta de dados

Com vistas aos objetivos propostos, foram coletados dados de três diferentes tipos: documentos; registros de produções; questionários.

Os dados documentais foram obtidos junto à secretaria do curso de Odontologia, onde tivemos acesso ao boletim dos alunos pesquisados com os referidos gráficos das médias bimestrais antes, durante e depois do curso de leitura e produção de textos, inclusive com a média da classe. Com as informações fornecidas pela secretaria foi possível obter um diagnóstico mais completo sobre o desempenho acadêmico dos alunos.

O registro de produções foi realizado ao longo ao curso proposto, desde a primeira até a última atividade de conteúdo específico trabalhado para a coleta de dados.

Além dos documentos e do registro de produções, os sujeitos responderam dois questionários. O primeiro refere-se ao tipo e ao nível de leitura, foi aplicado no início da pesquisa (Apêndice 1). O segundo foi aplicado no final das atividades, para avaliação do curso pelos sujeitos da pesquisa (Apêndice 2).

3.4 Categorias de Análise

Para a análise dos dados, estabelecemos quatro categorias:

- Competência de leitura e interpretação de texto.
- Leitura, conhecimento linguístico e textual.
- Estrutura textual, elementos textuais e produção de texto argumentativo.
- Evolução do desempenho acadêmico avaliado com base na comparação das médias semestrais, considerando-se o semestre anterior e o semestre posterior ao curso.

A seguir, os resultados coletados serão apresentados, discutidos e analisados à luz das concepções dos autores integrantes da fundamentação teórica desta investigação bem como outros pertinentes à pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo relataremos o processo vivido ao longo das 18 sessões – 36 horas destinadas à coleta de dados – e, também discutiremos os resultados encontrados na perspectiva dos autores que compõem a fundamentação teórica deste estudo.

O relato obedecerá a seguinte organização: questões preliminares; leitura, conhecimento linguístico e textual; estrutura textual e os elementos textuais; compreensão textual e produção de texto argumentativo; avaliação final do projeto.

Ressaltamos que os dados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa, e serão apresentados e discutidos na ordem, de acordo com os objetivos propostos para a coleta dos dados da pesquisa.

4.1 Questões Preliminares

Até a presente pesquisa, a nossa experiência com o trabalho da leitura e interpretação de texto reduzia-se ao ensino fundamental e pré-vestibular. No ensino fundamental, especificamente nas primeiras séries, deparávamos com crianças sedentas de conhecimentos novos. A sensação era de que elas desejavam viajar pelo mundo por meio da leitura. Com isso, a cada palavra nova, um incentivo novo para se adentrar no reino da leitura. Da quinta à oitava série, começavam os obstáculos e tínhamos que transpô-los fazendo dos textos a matéria-prima para as encenações teatrais, por meio das quais a maioria dos alunos sentia-se ator e viajava no espaço discursivo dos personagens.

E no pré-vestibular o desejo era construir um bom texto para passar no vestibular. Agora, estávamos diante de um grupo que já havia passado por todas as etapas mencionadas. Qual seria o motivo que os traria para essas aulas? Quem eram esses sujeitos e qual a expectativa deles com relação às aulas de leitura e interpretação de textos?

Diante de tantas indagações, logo na primeira sessão da investigação, fizemos uma rápida apresentação com o intuito de, mesmo que superficialmente,

conhecer os sujeitos participantes da pesquisa. Solicitamos, então, que se apresentassem e dissessem o que esperavam do curso e por que se propuseram a participar das aulas de leitura e interpretação de textos.

Mesmo se tratando de uma atividade bastante comum, já que todo início de um trabalho que envolve um grupo de pessoas, geralmente todas são convidadas a se apresentar, foi possível perceber a dificuldade em se expressar por parte da maioria deles, que se comportou de modo introvertido ao envolver-se na apresentação.

Uma das habilidades ancoradas pela leitura é a fluência no ato da comunicação. A carência dessas habilidades nos pareceu clara na atividade da apresentação, pois faltaram eloquência e desenvoltura no ato da comunicação.

Isso pode não significar muito em se tratando de uma apresentação, mas é fundamental em um seminário, por exemplo, quando o sujeito precisa expor com clareza o conteúdo que se prontificou a discutir.

Dessa atividade registramos o primeiro dado da pesquisa. Percebemos então que não estávamos diante de crianças sedentas pelo novo, nem do vestibulando lutando por uma vaga na universidade, e sim de alunos que, na sua maioria, e de certa forma, procuravam a “mágica” do processo de aprendizagem por meio das aulas de leitura, que era entendida, agora, como mediadora do conhecimento conforme nos apontam os preceitos bakhtinianos.

4.1.1 O porquê da participação no curso

A pergunta sobre a razão de cada acadêmico participar do curso atendia à necessidade de observarmos como os sujeitos utilizavam a escrita. Com essa finalidade, propusemos um questionário com perguntas abertas indagando o porquê da participação e o que esperavam das aulas do curso de leitura. Os dados referentes a essa questão, estão registrados na Figura 1, a seguir.



FIGURA 1 - Motivo da participação no grupo pesquisado

Fonte: A autora

Como podemos observar 29% afirmaram ter dificuldades de interpretação de textos e 43% apontaram dificuldades no entendimento das questões nas provas. Somando as duas colunas temos um resultado de 72% que se percebem com dificuldades, visto que revelaram não entender questões de provas, fato que pode ser resultado da ineficiência em leitura e interpretação de textos.

Isso nos faz entender que o sujeito com dificuldade em promover o próprio ato de leitura, também pode abster-se de um processo dinâmico e abrangente de inteligência de mundo, não interagindo com o outro pela mediação da palavra (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002).

Dessa forma, o sujeito tem horizontes de informações limitados, além da falta de uma consciência literária, pois ler é compreender (SILVA, 1996), é apropriar-se de significados e habilidades (FOUCAMBERT, 1994).

Além disso, notamos que os sujeitos apresentaram dificuldades ao se comunicarem por escrito, cometendo erros gráficos não condizentes ao curso universitário que frequentavam.

Sobre este aspecto, recorremos a Antunes (2009, p. 53) que argumenta: “só pelo contacto com textos escritos formais é que se pode apreender a formulação própria da escrita formal”. A autora acrescenta que “só com textos orais os alunos não chegam à competência para o texto escrito”. Esse assunto será retomado ao longo desta dissertação ao discutirmos a produção textual.

4.2 Compreensão da Leitura, Conhecimento Linguístico e Textual

4.2.1 A leitura e o conhecimento vocabular

Na segunda sessão foi explorado o texto, de Almir Sater e Renato Teixeira (1990), “Tocando em frente” (Anexo 1).

O conhecimento vocabular é uma das habilidades de competência leitora. Por meio dele é que desvendamos a intencionalidade do texto que se aprimora com a prática da leitura. Por isso, trabalhamos durante as sessões diversos tipos de texto. Nesta sessão observamos o conhecimento vocabular bem como outros elementos textuais.

A opção por “Tocando em frente” vem do fato de tratar-se de uma letra de música, o que pressupõe ser um incentivo para o entendimento do texto e na fruição de dados significativos referentes à leitura.

Como o texto foi utilizado com o objetivo de diagnosticar o nível de leitura e de interpretação, não houve, pois, uma explicação da pesquisadora no entendimento das questões levantadas.

Mesmo não havendo o esclarecimento com relação às questões, foi proposta a leitura silenciosa, a audição da música e um breve comentário sobre a importância de se fazer uma leitura profunda, levando-se em conta pistas textuais do universo discursivo.

Na questão foi pedido o significado das palavras que constam da Tabela 3.

TABELA 3 – Identificação do significado de palavras em “Tocando em frente”

Sujeitos: 35	Acertos	Porcentagem
Compor	13	38%
Massa	11	31%
Pulsar	05	14%
Florir	04	11%
Dom	02	06%

Fonte: A autora

Como podemos observar no grupo de 35 sujeitos, 13 acertaram o vocábulo compor, 11 o vocábulo massa, 05 pulsar, 04 florir e, para o verbete dom, o resultado mostrou apenas 02 acertos.

Considerando os dados apontados, podemos constatar a ineficiência discursiva inserida num contexto maior, o do conhecimento do discurso, o que implica sérias consequências no exercício da interpretação de um texto.

A dificuldade vocabular pode significar deficiência no domínio do espaço discursivo. Não reconhecer o discurso de um texto expressa um sério entrave à interpretação e, por sua vez, à comunicação tanto oral quanto escrita. Quando há dificuldades de recepção textual, a comunicação pode ficar “truncada” e não estabelecer a dialogicidade necessária à comunicação interativa apontada por Bakhtin (1992).

Problemas com a linguagem puderam ser detectados, também, quando os sujeitos manifestaram o porquê de sua participação no projeto e o fizeram por meio de pequenos textos, muitos deles com erros de grafia e concordância verbal e nominal, além de incoerência textual. Detectamos erros como: presiza, crescendo, infelizmente ,exelente, abito, acreções, estam, adolescentes, os possível.

Quando esses problemas de linguagem aparecem, significa que o sujeito não domina o discurso, e os erros gráficos geram dúvidas se o processo de comunicação foi completo, se houve interação com o leitor, já que o texto, espaço de produção social de significação, não estabeleceu uma relação de receptividade contextual entre texto e leitor na rede de conexões significativas de um intertexto (ECO, 1979, p. 86).

Além disso, ler sem o conhecimento discursivo torna-se uma tarefa complexa, visto que fragmenta o contexto. Neste caso, a leitura não vai além das palavras, ficando apenas no senso comum e a comunicação coletiva fica embaraçada.

Diante do registrado na Tabela 1, é possível compreender a causa do não entendimento dos temas das avaliações, conforme relatado pelos sujeitos (Figura 1), não saber ler o contexto pode implicar não saber considerar o “dinamismo real dos fatos linguísticos” (TREVIZAN, 2000, p. 14).

Nesse sentido, podemos relacionar e transportar o resultado dessa questão aos versos de “Em procura da Poesia”, de Carlos Drummond da Andrade

metaforizado por Weinberg e Pereira, quando afirmam tê-lo provido uma metáfora com relação ao desafio de se melhorar a Educação brasileira.

O que pensas e sentes isso ainda não é poesia. [...] Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres: trouxeste a chave? (ANDRADE apud WEINBERG; PEREIRA, 2008, p. 74).

Nós o metaforizamos no implicamento do texto com suas faces secretas das palavras. Então, do excerto acima, com ênfase para o vocábulo – chave igual a leitura –, podemos subtrair um questionamento do entendimento léxico do campo semântico: Você compreendeu o vocabulário de acordo com o texto? Se entendeu, qual é a intencionalidade?

Diante da provável negativa observada, podemos entender que para esses sujeitos deve estar faltando, também, a contextualização cognitiva como manifesta Marcuschi (2001, p. 45-46):

[...] mais do que a contextualização proporcionada pelas relações internas das palavras e sentenças do texto, a compreensão ocorre de uma “contextualização cognitiva” dependente da própria organização dos conhecimentos e experiências individuais.

Portanto, um déficit de conhecimentos torna a compreensão um processo individual centrado pela menor referência do contexto do texto. O leitor busca em contextos socioculturais insuficientes, não faz a leitura das entrelinhas de um texto, ou seja, limita-se a uma leitura superficial.

4.2.2 Capacidade interpretativa

“Ler é aproximar de algo que acaba de ganhar a existência” (CALVINO, 1979, p. 24-25), ou seja, ler é concretizar um ato até então abstrato; é transportar uma ideia e se transportar além das entrelinhas.

Por isso a importância de se embrenhar no universo semântico visual de multiculturas e se confluir a partir do reconhecimento do código linguístico, da

heterogenia discursiva e se projetar para além de sua própria leitura no “confronto significativo com o discurso escrito” (SILVA, 1996, p. 59).

Tomando por base esse princípio, analisamos a compreensão em relação aos versos, “quem sabe eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, ou nada se”. Foi perguntado que homem o poeta demonstra ser hoje. Vejamos o resultado expresso na Tabela 4, abaixo.

TABELA 4 - Tipo de homem que o poeta sugere ser

Sujeitos: 35	Questões	Respostas	Porcentagem
	a) humilde	14	41%
	b) experiente	11	31%
	c) sem rumo definido	06	17%
	d) sem cultura	04	11%

Fonte: A autora

Os dados revelaram que, de um grupo de 35 sujeitos, 14 acertaram a resposta, escolhendo a letra “a”. Desse dado percentual somado a observações em sala, percebemos possível ineficiência de inserção na interação verbal, na contextualização intralinguística.

Essa dificuldade é um forte indício da falta de leitura de quem pode não se apropriar do ato de ler e não perceber a palavra como instrumento significativo no processo de interação na comunicação verbal.

A esse respeito manifesta Bakhtin (1995, p. 113): “a palavra constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte. Através dela defino-me em relação ao outro e a coletividade”. É a importância da leitura na mediação do processo de conhecimento.

Com a relação à pergunta “Como era a vida do poeta no passado?”, a resposta deveria ser formulada com base em um verso da poesia. A Figura 2 registra as respostas referentes a esta questão.

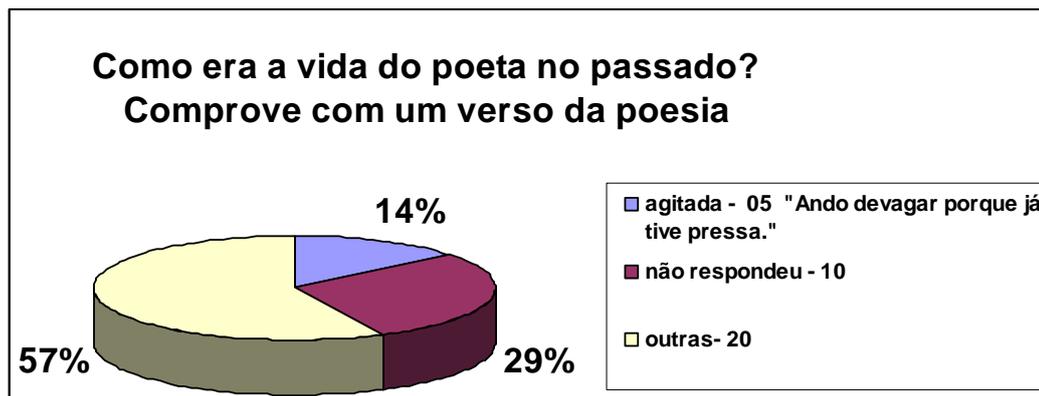


FIGURA 2 - A vida do poeta no passado
Fonte: A autora

Observamos um índice de acertos de 14%, revelando um desempenho muito baixo, tratando-se de sujeitos de um curso universitário.

Somando-se a porcentagem dos que não responderam e dos que não acertaram a resposta alcança-se um percentual de 86% de respostas inadequadas. Esse dado leva-nos a uma reflexão a respeito do trabalho da leitura que deve, urgentemente, ser repensado, pois se uma parcela significativa de alunos está chegando à universidade com deficiência em leitura, a falha também não está somente neles, e sim em um conjunto de razões que não serão discutidas aqui.

Na questão quatro, os participantes deveriam apontar, de acordo com o texto, qual a necessidade do poeta. A resposta ideal para esta questão deveria conter os vocábulos amor, paz e chuva. A Figura 3, abaixo, permite visualizar as respostas à referida questão.

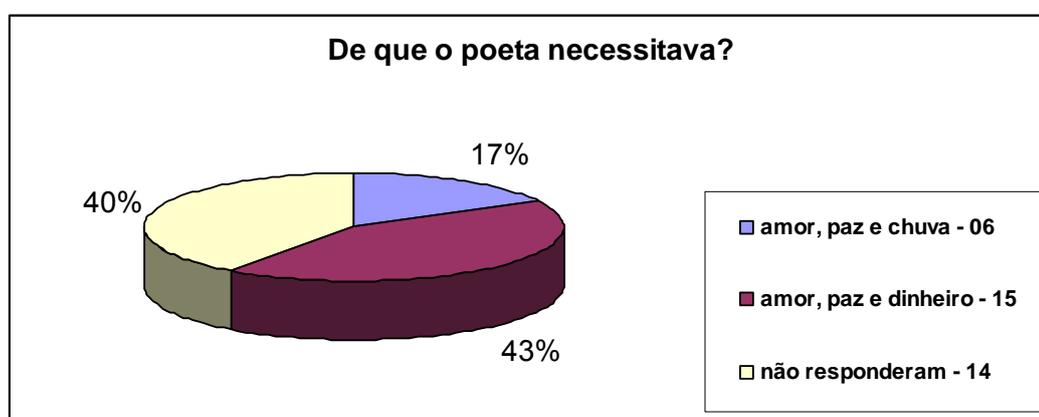


FIGURA 3 - A necessidade do poeta
Fonte: A autora

Como se pode observar, apenas 17% acertaram, mesmo com o vocábulo exato posicionado na situação enunciativa. Parece não haver dúvida, não só em relação a essa questão, mas às outras já discutidas, de que há dificuldade de leitura até mesmo em situações relativamente simples.

Na questão cinco, o questionamento é se o homem é dono de seu destino. Para responder sim ou não os alunos deveriam confirmar com versos do poema. Vejamos a Figura 4 que representa o índice de acertos e erros em relação a esta pergunta.

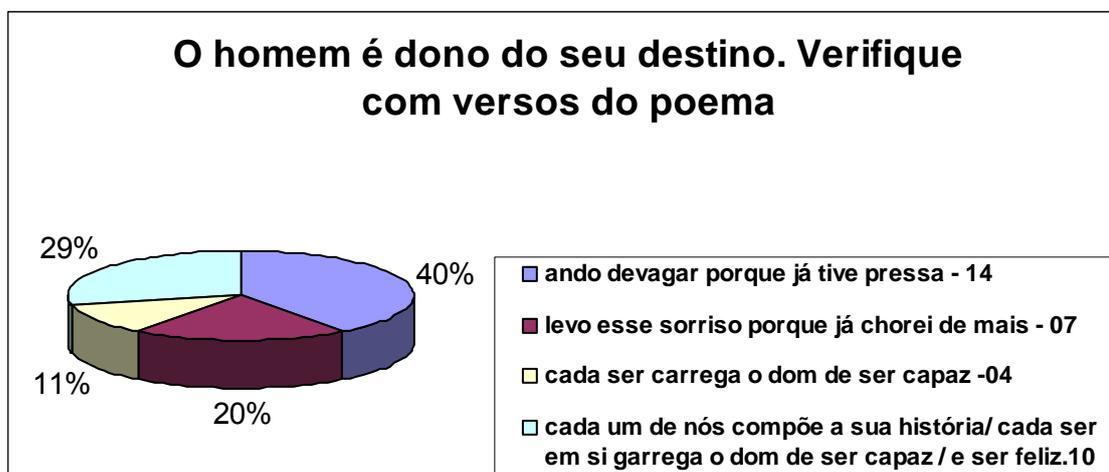


FIGURA 4 - O homem é dono de seu destino

Fonte: A autora

De 35 participantes, apenas 10 acertaram, correspondendo a 29% de acertos. Esses números revelam, além da dificuldade interpretativa, outra causa dessa dificuldade: a falta de atenção no ato da leitura, o que gera a não apropriação do significado no processo da comunicação.

A percepção advém do fato do enunciado da pergunta requerer a comprovação da resposta destacando os versos, mas os participantes, não atentando para isso, apresentam um baixo índice de habilidade interpretativa, uma pseudoleitura. A maioria não soube ouvir o texto, como assegura Bagno (apud ANTUNES, 2009, p. 66): “Ler é outro modo de ouvir”.

A falta de atenção parece evidente, pois, se tivessem observado melhor, veriam que somente na última alternativa há mais de um verso, “cada um de

nós compõe a sua história / cada ser em si carrega o dom de ser capaz / de ser feliz”.

A questão seis exige um pouco de conhecimento sobre as figuras de palavras, o que demanda ler além do significante. Nesse caso, foi proposta uma interpretação com base em uma correlação.

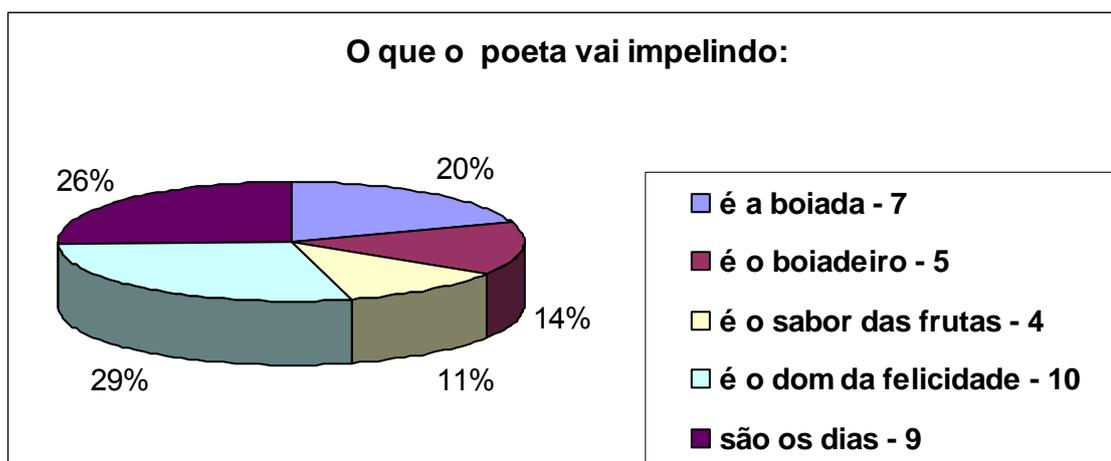


FIGURA 5 - O poeta vai impelindo
Fonte: A autora

Observando-se os dados da Figura 5, notamos que somente 11% dos alunos depreenderam a resposta correta “são os dias”. Se compararmos esse dado com a sondagem da participação no curso, veremos coerência no resultado, já que 50% afirmaram não compreender questões das provas e mais 30% disseram não saber interpretar textos. Somando as duas colunas temos um índice de 80% de sujeitos que não interpretam textos e nem as questões de provas.

Essa constatação aponta para a dificuldade da prática da interação verbal na perspectiva socioideológica da teoria bakhtiniana do processo enunciativo leitor-texto, em que a interação dialógica exige um leitor histórico de consciência humana, ou seja, com um discurso construído com e sob muitos outros, capaz de interagir com a dupla face das palavras.

A lógica do resultado pode também ser reforçada diante dos índices da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2008, p. 88) ao apontar que 55% dos “leitores” brasileiros leem apenas trechos ou capítulos de livros. E desses 43 milhões que preferem ler trechos dos livros, 10% são leitores da Bíblia.

A deficiência da prática da interação verbal pode acontecer quando o leitor não traz uma consciência de sujeito histórico, um conhecimento prévio, pois essa lacuna o impede de dialogar com o texto.

Dessa forma, não havendo o processo da interação dialógica, a comunicação fica somente no artefato linguístico. Isto é, a compreensão permanece no nível superficial, não chega à marca dos significados e, muito menos descobre os segredos de um texto (KOCH, 2002). Nesse caso, o texto fica impedido de exercer sua mediação no processo do conhecimento. E o resultado é o texto pelo texto, com a não construção ideológica da palavra (BAKTHIN, 1995).

Na discussão do texto em questão, observamos que a falta de atenção foi marcante entre as dificuldades apresentadas. Mas, por outro lado, o fato em si não é tão surpreendente, pois se sabe que muitas vezes professores destinam o tempo escasso que têm para conscientizar alunos da necessidade de se ler com atenção.

Os dados do questionário do nível e o tipo de leitura permitiram-nos constatar que a falta de atenção pode estar relacionada aos meios pelos quais os sujeitos escolhem para se atualizar. Dos 35 sujeitos, 30 manifestaram preferência pela televisão. Em segundo lugar na escolha está a Internet com 29, e apenas 19 indicaram que buscam a informação na leitura. Isto sem levar em conta o tempo destinado a esta atividade: somente 12 sujeitos destinam uma hora por dia à leitura. Buscar a informação na imagem ou ler pela imagem parece ser mais fácil.

Na era da imagem tecnológica, o quesito leitura torna-se enfadonho, principalmente para aquele que não tem o prazer pela leitura. No que diz respeito à leitura, apenas 16 sujeitos afirmaram ler por prazer.

Levando-se em conta o baixo resultado dessa atividade relacionada ao primeiro texto, podemos entender que talvez seja a consciência histórica que, mesmo inconsciente, a maioria dos sujeitos esperava adquirir nas aulas de leitura e interpretação de texto, quando manifestaram o anseio por aprender ler, fazer da leitura a ponte para o processo de aprendizagem.

4.3 Compreensão da Leitura, Estrutura Textual e Produção de Texto

A capacidade da percepção dos critérios da textualidade está relacionada às implicações de uma manifestação linguística (objeto de discurso) constituída da intenção do produtor (autor) de apresentá-la e dos parceiros (leitores) de aceitá-la como tal, numa determinada situação de comunicação, pois, como destaca Silva (1996, p. 88): “a importância da palavra escrita como fenômeno não se esgota nela mesma, mas na ação de atribuição de significados, exercida por um leitor”.

Por isso, Koch (1997, p. 18), baseando-se em Beaugrand e Dressler, considera a atividade verbal como uma instância de planejamento interativo, incluindo entre os padrões de textualidade a intencionalidade (fazer com que um conjunto de ocorrências verbais possa constituir um instrumento textual coesivo e coerente capaz de realizar as intenções do sujeito-autor) e, a aceitabilidade (atitude cooperativa dos interlocutores, sujeito-leitor ao concordarem em “jogar o jogo” de acordo com as regras e encararem, a princípio, a contribuição do parceiro, autor, como coerente e adequada à realização dos objetivos visados).

Considerando essa visão de texto como objeto de discurso, investigamos o nível de processamento da leitura textual. Desse modo, foi proposta a leitura de vários textos, bem como a produção textual com base neles e, logo nas primeiras atividades, percebemos, por parte da maioria dos sujeitos, as várias dificuldades tanto no processamento da leitura como também na produção textual.

Uma das dificuldades verificadas refere-se à capacidade de processar na leitura os elementos textuais, as pistas textuais. Identificamos problemas básicos, tais como: a apreensão do assunto; a sua delimitação; a identificação do tema, da ideia central, da tese; a argumentação, os fatos e opiniões (categoria argumentativa); e a estruturação do texto – introdução, problema, solução e, conclusão na categoria científica. Isso significa dificuldade na identificação dos diversos gêneros textuais, bem como a intenção do sujeito-autor inserido no enunciado.

Na produção textual, além da falta de habilidade com aspectos linguísticos locais (texto) relacionados à sintaxe, relações coesivas e léxico, verificamos deficiências, sobretudo em relação à coerência textual. Isso significa consequência de má estruturação da ordenação e hierarquização das informações no texto produzido.

Por essa razão foi proposta a leitura do texto “A Comunicação”, de Bordenave (1986), objetivando não só o diagnóstico para coletas de dados, mas também fornecer subsídios para o processo de entendimento da leitura, além de discutir a construção da estrutura textual. Usamos estratégias que, a nosso ver, poderiam facilitar a compreensão global do texto.

Dessa forma, as atividades propostas foram: leitura silenciosa; levantamento do vocabulário focado na associação lexical; debate com questões relativas à intencionalidade; além da proposição de questões relacionadas à compreensão global do texto.

O levantamento do vocabulário focado na cadeia lexical teve como função o encaminhamento às intenções textuais. Segundo Kleiman (2007), é uma estratégia vazia procurar o significado das palavras no texto se não for para o leitor situar-se na intencionalidade, do “campo discursivo” do universo do sujeito-autor.

O objetivo do debate não teve, pois, a intenção de tratar o referido texto como “repositório de mensagens e informações”, conforme indaga a autora, mas proporcionar conhecimentos enciclopédicos no pressuposto de que esses conhecimentos somados ao conhecimento linguístico do sujeito e ao interacional facilite ao sujeito-leitor a compreensão da leitura do texto.

A discussão concentrou-se no contexto da ação de comunicar como canal pelo qual se transmite e recebe valores adquiridos numa sociedade, isto é, o canal transmissor do conhecimento cognitivo – “socioculturalmente adquirido pela experiência” de um povo, seja a família, seja a nação (KOCH, 2004).

Assim, foi possível instigar a discussão e a análise de um aspecto fundamental da vida humana: a comunicação. Cultura e comunicação, aliás, estão ligadas tão intimamente que é difícil saber onde é que ficam os limites entre uma e outra.

Tomando-se por base as estratégias proporcionadas, procuramos o enriquecimento de conhecimento enciclopédico – prévio – dos sujeitos visando uma apropriação de sua compreensão textual (KOCH, 2004; FÁVERO, 2009).

Além disso, procuramos debater sobre a importância da comunicação por meio da leitura, uma ferramenta importante na difusão da cultura – conhecimento – e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem, reiterando a importância da leitura na mediação do saber em um curso universitário.

A escolha de “A Comunicação”, de Bordenave (1986), vem ao encontro de nossa pesquisa, visto que uma das principais formas da comunicação é por meio de leitura, tema desta dissertação. Assim, aproveitamos o trabalho com o texto para reiterar a importância da mediação do ato da leitura no processo de aprendizagem.

Depois das discussões apontadas, foram propostas as questões referentes ao texto com a intenção de discuti-lo, não só com relação às convergências de ações linguísticas e cognitivas, mas, sobretudo, sociais e interativas como nos garante Koch (2004, p. 154). Para a autora “um texto não existe como texto, a menos que alguém o processe como tal, seja na leitura do texto, seja na construção desse evento comunicativo”.

A seguir encontram-se as questões propostas relacionadas ao texto, para posterior análise.

- Releia o primeiro parágrafo, discuta e responda: Qual a relação entre a comunicação e a cultura?
- O segundo parágrafo nos fala em meios de “comunicação social”. Verifique. O que você sabe sobre eles?
- Como o autor se posiciona com relação aos meios de comunicação social?
- O terceiro parágrafo é construído por enumeração: uma série de atos de comunicação cotidianos é apresentada pelo autor. Como podemos relacionar esses atos com os meios de comunicação social do parágrafo anterior?
- O quarto parágrafo nos coloca uma conclusão sobre o assunto levantado e discutido pelo texto. Qual a frase ou passagem que sintetiza essa conclusão?
- Relendo as questões anteriores, é possível detectar o percurso seguido pelo autor para atingir sua conclusão no quarto parágrafo. Comente esse percurso.
- O último parágrafo sintetiza todo o conteúdo do texto. Reflita sobre o que ele diz e responda: a sua experiência de vida comprova essa afirmação? Por quê?

Conferir as questões levantadas no texto implica localizar informações, relacioná-las, embasá-las com conhecimento prévio, tomar posição, fazer inferência e sintetizar informação.

Nesta perspectiva, Koch (2004, p. 22), ancorada em Heineman e Viehweger, considera que para o processamento textual, concorrem quatro sistemas de conhecimentos: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o referente a modelos textuais globais.

Um dos focos desta pesquisa foi conferir a habilidade dos sujeitos em localizar informações no texto, relacionar ideias, sintetizar informações, fazer inferências, concluir, e, sobretudo compreender o universo textual. Para isso é imprescindível a apreensão do assunto, tema, tópico frasal, ideia principal, tese, argumentação e conclusão. Sobre isso Silva (1996, p. 89) posiciona-se:

[...] enquanto eu, autor, através do documento (texto) possa oferecer [...] instruções para o leitor desvelar a estrutura subjacente pretendida, exige-se ou espera-se que ele apresente uma bagagem experiencial relevante” a fim de que sua consciência possa dirigir-se durante a leitura.

Acerca da pergunta “Qual a relação entre a comunicação e a cultura?”, encontramos 21 respostas que foram consideradas aproximadas; 8 corretas e 6 incorretas. Destacamos uma resposta indicada como correta: “*A cultura é adquirida por meio da comunicação numa inacabável série de pequenos atos comunicativos no dia a dia*”.

Por tratar-se de uma atividade subjetiva, procuramos um ponto de referência para nos posicionar de acordo com a resposta do sujeito. Por isso foi atribuída para cada questão uma resposta que não tem a pretensão de ser a única, mas uma resposta apontada pelo interior do texto.

Antes da discussão dos dados provenientes das respostas conferidas pelos sujeitos no interior do texto, consideramos pertinente apontar, na sequência, considerações de Koch (2004, p. 22-23) a respeito dos sistemas de conhecimento que implicam no processamento textual.

O conhecimento linguístico compreende os conhecimentos gramatical e lexical. O enciclopédico, semântico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra disponível na memória de cada indivíduo, seja declarativo constituído por proposições a respeito dos fatos do mundo, seja do tipo episódico, formado por

“modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos por meio da experiência.

Para Koch (2004), o conhecimento sociointeracional é o conhecimento sobre ações verbais, isto é, sobre as formas de *inter-ação* por intermédio da linguagem. Desta forma, engloba os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

No texto, mais especificamente na questão “Qual a relação entre a comunicação e a cultura?”, os sujeitos deveriam detectar o que o texto parece ter de mais positivo; o relacionamento entre cultura e a comunicação, situando esta última no cotidiano de cada membro da sociedade e não só nos meios de comunicação de massa.

Esta questão apresentou um baixo índice, apenas oito repostas certas e 21 respostas aproximadas que podem apontar que o caminho não está tão longe, mas falta ainda a presença do outro na interação com o texto.

Observamos que a maior dificuldade dos alunos, além, é claro, da falta de atenção, foi com relação à habilidade de relacionar o vocábulo cultura com a palavra comunicação, pois se somarmos com a resposta aproximada teremos um índice positivo. Isso pode significar que a maioria depreendeu a ideia central do parágrafo, mas no momento de concluir, pode ter faltado a eles o conhecimento prévio necessário à correlação de sentidos e formação da síntese.

A dificuldade relatada, agora, nos faz lembrar das várias vezes que pedíamos aos sujeitos da pesquisa uma síntese do texto e recebíamos conjuntos de frases, ou seja, de cada parágrafo tiravam uma linha sem saber se continha ou não a ideia principal do parágrafo. Quando dois textos, sobre o mesmo assunto, eram discutidos e se pedia a síntese relacionando os dois, era ainda mais difícil para eles. Em uma das sessões, um dos sujeitos nos disse: *“Vou mal nas provas por que não sei relacionar os conteúdos. Sei achar a resposta se na prova cair o mesmo texto que vi na aula. Pode até ser o mesmo assunto, eu não sei tirar uma ideia de um e de outro e depois juntar e fazer a conclusão como você explica”*.

Esse sujeito tinha muita vontade de aprender. Às vezes ficava depois do horário das sessões para sanar dúvidas. Sobre isso Kleiman apud Fávero (2009, p. 73) garante que “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”, assim, também não haverá comunicação e o texto deixa de cumprir o seu papel. Ainda para a autora:

[...] uma leitura interativa envolve a interação de diversos níveis de conhecimentos, e requer mobilização de operações cognitivas inacessíveis a observações como inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise. Mas para apropriar dos níveis de conhecimento é preciso que exercite a interação com os textos. (FÁVERO, 2009, p. 73).

Com relação à questão “O segundo parágrafo nos fala em meios de comunicação social. O que você sabe sobre eles?”, para a formulação de resposta, há exigência de conhecimento prévio. No universo de respostas, 5 foram aproximadas, 9 corretas, 20 incorretas e um dos sujeitos não respondeu.

Uma das respostas foi esta: *“Podemos dizer que os meios de comunicação social estão em nossa vida diária como na escola, no trabalho, no grupo de amigos, na balada, no viver em sociedade. É preciso que se dê mais atenção ao viver social que muitas vezes é substituído pelos meios de comunicação de massa”*.

O número de acertos foi inferior ao da primeira, mesmo somando-se o resultado das “respostas corretas” com o das aproximadas. Esta questão requer uma leitura mais profunda, com inferências, e a maioria não apreendeu o sentido da palavra social, isto é, não promoveu a inferência que demanda a mobilização do conhecimento próprio para construir um mundo textual.

Para a maioria dos sujeitos, a comunicação social está relacionada aos meios de comunicação de massa. Não houve, portanto, interação no ato da comunicação, a palavra foi tomada de forma nonológica e não plurivalente como estabelece Bakhtin (1995).

A impressão que se tem é que foi feita uma leitura de imagem, uma paisagem quando se objetiva apenas contemplá-la, como opina Kleiman (2007). Se dialogarmos com os dados do questionário do nível de leitura, veremos que aponta para a leitura de imagem, já que a maioria dos sujeitos da pesquisa disse ler a revista *Veja*. A revista realmente é lida, ou apenas folheada? Se for simplesmente folheada, trata-se de uma prática que pouco contribui para superar dificuldades.

Acerca desse assunto, quando os sujeitos da pesquisa foram consultados sobre leituras de revistas, a maioria (71%) apontou predileção pela revista *Veja*.

Um dos assuntos recorrentes em grupos de professores é sobre dificuldades de alunos com a leitura. O problema é que muitas vezes as leituras superficiais são propostas pela própria escola. Sobre o assunto, a pesquisadora

Kleiman (2007) chama atenção para abordagens de leitura de textos propostas em alguns livros didáticos exigindo apenas uma leitura superficial do texto por meio de questões levantadas, e a escola aceita alegando que pelo menos tem o livro didático. Para Kanitz (2004, p. 18), “ensinar a observar deveria ser a tarefa número 1 da educação”.

É preciso, então, que se prevaleça a criatividade para driblar fórmulas prontas que levem apenas a uma leitura superficial, e não ensinam a pensar. Ainda nesse sentido Kleiman completa:

[...] vejamos algumas das práticas que a escola sustenta, legítima e perpetua [...] nos conceitos de textos e de leitura em que estariam fundamentados em elementos gramaticais, como repositórios de mensagens e informações, leitura como decodificação, como avaliação, e como integração numa concepção autoritária de leitura. (KLEIMAN, 2007, p. 17-23).

Quanto à pergunta “Como o autor se posiciona com relação aos meios de comunicação social?”, o desafio está em localizar informações. Verificamos a existência de 18 respostas aproximadas, 3 corretas, 12 incorretas e dois sujeitos que não responderam. Uma resposta encontrada foi: “*a comunicação é muito mais que os meios de comunicação social*”.

Os números parecem apontar para uma das dificuldades, a falta de atenção. O autor apresenta seu ponto de vista no terceiro parágrafo e parece que os sujeitos não perceberam. Apenas a leitura de imagem já bastaria para localizar a informação.

Talvez tenha faltado a participação dos sujeitos no processo da enunciação, o exato diálogo da concepção bakhtiniana no produto do contexto social (texto) em que a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. É preciso haver a percepção desde as letras, até o uso do conhecimento armazenado na memória (KLEIMAN, 2007).

Na situação em que os sujeitos se depararam com a questão “O terceiro parágrafo é construído por enumeração, uma série de atos de comunicação cotidianos é apresentada pelo autor. Como podemos relacionar esses atos com os meios de comunicação social do parágrafo anterior?”, para alcançar a resposta satisfatória é preciso saber localizar e relacionar. Encontramos 12 respostas aproximadas, uma correta, 20 incorretas e dois sujeitos que não responderam.

Ao observarmos a distribuição de respostas, notamos a repetição do problema de apropriação no processamento textual. Para Koch (2004, p. 25), as estratégias de processamento textual implicam a mobilização *in line* dos diversos sistemas de conhecimentos – cognitivo, sociointeracionais, textualizadores – que parecem estar defasados com relação aos nossos sujeitos.

Os dados parecem confirmar o não entendimento da expressão comunicação social, e ainda, que ela seja produzida por intermédio dos meios de comunicação de massa. Sendo assim, não houve cooperação necessária do leitor, como esclarece Antunes (2009, p. 66): “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. . A falta de conhecimento linguístico e enciclopédico pode tê-los encaminhado à comunicação por meio dos canais de televisão ou da Internet, visto que, ao responderem o questionário sobre nível e tipo de leitura (Apêndice 1), a maioria apontou a televisão como principal meio de se manter atualizado, seguido da Internet. Os meios impressos recebem menos atenção.

Para Fávero (2009, p. 73), a compreensão de um texto é um processo que se realiza pela ativação do conhecimento prévio, isto é, a memória, na qual estão guardados nossos conhecimentos, busca as informações com base nos elementos presentes.

Diante da questão “O quarto parágrafo nos coloca uma conclusão sobre o assunto levantado e discutido pelo texto. Qual a frase ou passagem que sintetiza essa conclusão?”, os sujeitos necessitam da competência de localizar informações e de síntese. Tabulamos 21 respostas incorretas, 7 respostas corretas e 7 deixaram de responder. Uma das respostas foi: “A comunicação confunde-se, assim, com a própria vida”.

Nessa questão, podemos depreender que aos que erraram ou deixaram de responder, a falta de conhecimento prévio foi um dos obstáculos. Um exemplo da dificuldade de estratégia cognitiva na depreensão da conclusão da palavra “assim”.

Além disso, parece que não perceberam o próprio significante “conclusão”, proporcionando a pista para a ideia de conclusão inserida na palavra “assim”. Isso pode significar o não entendimento da questão, o que nos faz retornar

a um dado do gráfico expresso na Figura 1, em que 43% dos sujeitos afirmaram não entender questões de provas.

A proposição de “Relendo as questões anteriores, é possível detectar o percurso seguido pelo autor para atingir sua conclusão no quarto parágrafo. Comente esse percurso”, redundou em 14 respostas aproximadas, 4 corretas, 12 incorretas e 5 sem resposta.

Sobre este enunciado, destacamos a resposta: *“o autor promoveu no texto as pistas de sua intencionalidade apontada no primeiro parágrafo por meio do seu ponto de vista, discutido no desenvolvimento e caminhando para a síntese de sua tese”*.

Nesta questão os sujeitos foram cobrados quanto à localização de informações, ao estabelecimento de relações e aos conhecimentos prévios. Eles deveriam perceber os passos da estrutura de um texto argumentativo pelo qual o autor caminhou até chegar a sua síntese final. Isto é, perceber a estrutura e os elementos textuais de um texto argumentativo.

Ou ainda, o autor principia o texto relacionando cultura e comunicação, refere-se aos meios de comunicação social, mostra que a comunicação vai muito além, sendo parte de pequenos atos cotidianos, depois se encaminha para a conclusão de que a comunicação se confunde com a própria vida, pois é uma necessidade básica do ser humano.

O índice de quatro respostas corretas é baixo, mas se levarmos em conta a resposta aproximada teremos um saldo positivo de 18 sujeitos. Poderíamos dizer que, em se tratando de uma questão subjetiva, o resultado atingiu um percentual de quase 50%, o que não é de todo ruim, mas é imprescindível perceber a dificuldade dos alunos, tanto na compreensão do texto quanto na construção do próprio texto. Segundo Fávero (2007, p. 77), “é preciso que o leitor/alocutário desenvolva habilidades que lhe permitam detectar as marcas que levarão às intenções do texto”.

Quando os sujeitos se defrontaram com a questão “O último parágrafo sintetiza todo o conteúdo do texto. Reflita sobre o que ele diz e responda: a sua experiência de vida comprova essa afirmação? Por quê?”, produziram 4 respostas aproximadas, 24 corretas, 2 incorretas e 4 deixaram de responder. Diante dessa situação, o êxito está ligado a detectar ideia central, localizar informações e relacionar.

Optamos por não apontar uma resposta, como ocorreu na questão quatro, já que ambas estão relacionadas com os meios de comunicação social na convivência diária. Embora as questões estejam relacionadas, o dado dessa questão nos causou surpresa, já que temos um total de 28 (24 acertos mais 4 aproximados) contra 14 da questão 2 (uma correta e 13 aproximadas).

Pode-se dizer, então, que apenas 2 sujeitos não tiveram noção da ligação da comunicação com a vivência do dia a dia do ser humano, isto com relação à questão 4. Já com respeito à questão 2, o baixo resultado pode estar no fato de o texto ter sido lido completamente só no momento da resolução da questão. A impressão que se tem é que a leitura foi feita gradativamente, por questão. Caso contrário os dados poderiam ser outros.

É possível formarmos uma opinião dialogando mais uma vez com o tempo dedicado à leitura no questionário: 15 sujeitos lêem 30 minutos por dia e apenas 10 dedicam uma hora à leitura. Esses índices nos levam a considerar que o tempo destinado à leitura do texto foi pouco.

Os referidos dados provavelmente estejam apontando para a necessidade de um trabalho efetivo de leitura e interpretação de textos junto ao curso de Odontologia, o que propiciaria uma oportunidade de alunos do curso preencherem lacuna de conhecimentos prévios.

No fechamento da leitura do texto, retomamos a discussão por intermédio da correção oral, e o que se ouvia dos alunos eram frases como: *“Acho que não li direito, eu não vi isso”*; *“Lá não estava escrito assim”*.

Assim, também a atividade da leitura do texto em questão teve um objetivo geral de provocar uma discussão que abordasse o valor da leitura na relação comunicação versus conhecimento e vice versa, já que o tema da pesquisa considera o valor da leitura como mediação no processo do conhecimento na universidade.

Finalizada a primeira etapa da leitura do texto, discutiremos a seguir a estrutura textual e os elementos textuais.

4.4 Compreensão, Estrutura Textual e Elementos Textuais

Na correção geral com os alunos referente às questões levantadas no texto “A Comunicação” (Anexo 2), procuramos, também, trabalhar com a estrutura textual básica da lógica de sentido de um texto – introdução, desenvolvimento e conclusão –, tomando como exemplo o primeiro parágrafo do texto.

Além disso, discutimos sobre o que é um argumento, um contra-argumento, a retomada ao tema, e a observação final na conclusão.

A discussão teve a intenção de fornecer subsídios teóricos para o entendimento e elaboração de um texto com as marcas textuais e sua colocação no processo da produção textual.

Para o entendimento da estrutura textual, optamos por trabalhar as três etapas da estrutura textual básica apontando-as no primeiro parágrafo. Exemplo, apresentado: “Introdução é a parte em que o autor nos apresenta o assunto: ‘a aquisição da cultura pelo canal da comunicação’; o Desenvolvimento vai de ‘Foi assim que [...]’ até ‘[...] para o que’ convinha. Nesse ponto o autor expõe como o cotidiano comunicativo forma o seu social. Conclusão, que vai de ‘Tudo isso foi possível [...]’ até o final do parágrafo. Aqui o autor explicita sua argumentação: ‘é a comunicação cotidiana que transmite à criança os valores sociais’”.

O desenvolvimento do primeiro parágrafo foi retomado com a intenção de mostrar a sequência lógica – introdução, desenvolvimento e conclusão – que permite uma discussão clara dos aspectos discutidos, como também deve ser construído um texto com coerência textual.

Para que o sujeito seja capaz de apreender a estrutura do texto, é preciso perceber as relações entre suas diferentes partes para construir um sentido global coerente.

Isso implicaria, segundo Kleiman (2007, p. 86), na capacidade do sujeito para: depreender o tema; construir relações lógicas e temporais; construir categorias superestruturais ou ligadas ao gênero; perceber relações de hierarquização entre as diversas informações veiculadas, por exemplo, ideia principal versus detalhe.

Nesse sentido foi discutido, também, no texto sobre o aspecto da argumentação no desenvolvimento, no qual se tem a função de se confrontar, provar ou não a tese do sujeito-autor que geralmente é feita no primeiro parágrafo.

Isso porque percebemos, também, a dificuldade dos sujeitos em detectar a tese, nomenclatura que pareceu estranha para eles, em textos argumentativos, principalmente em artigos científicos em que também os argumentos e/ou contra-argumentos pareciam não fazer parte dos elementos textuais de leituras feitas. Talvez não houvesse espaço, já que especificamente estes conhecimentos prévios, dizem, devem ser propostos até no pré-vestibular. Será mesmo?

Por isso a importância da presença dos conceitos da interação verbal na visão vygotskyana e, sobretudo, a bakhtiniana em estratégias de leitura, do contrário o diálogo interativo entre sujeito-autor e sujeito-leitor ficará comprometido, especialmente no tocante à historicidade humana – os vários sujeitos na voz de um sujeito singular no universo do texto, ou ainda, uma polifonia de assujeitados, mas singulares.

A esse respeito já discutimos na fundamentação teórica, apontando a visão de Eco (1968, p. 40) que expõe: “é preciso se estar atento à dialética entre forma e abertura, entre obra e interprete, ou seja, de uma boa leitura é possível se ter uma boa produção de texto e de um bom leitor, um bom escritor”.

Para diagnosticar questões dessa natureza, além das atividades relatadas em “A Comunicação”, trabalhamos outros textos apontados no delineamento da pesquisa.

Consideramos pertinente, neste momento, destacar Silva (2008) que nos remete ao cotejo de um texto – ser capaz de construir o seu texto a partir do confronto com o texto do outro, e dos outros – isto é, compreender o texto de tal forma que confrontando as ideias do sujeito-autor, o sujeito-leitor passe a ser também um sujeito-autor.

Ainda nos remete aos conceitos bakhtinianos com respeito à consciência humana, em que o sujeito leitor por meio do texto adquire conscientemente as falas de outros sujeitos historicamente construídos, fazendo o seu repertório social, auditório social, ou seja, o próprio texto.

Nesse processo incluímos a habilidade da formação de síntese, de captar a ideia central juntamente com as secundárias e formar um texto do autor em

questão, mas com a singularidade do sujeito-leitor que passa a sujeito-autor, numa “ação reflexiva” sob as palavras do texto. Isto é ser capaz de formar o seu próprio texto a partir do texto do outro e, dos outros (SILVA, 1996).

Analisando-se, semioticamente, à luz da concepção de Bakhtin (1995), o texto é a “consciência individual” vinda do fato social ideológico – interação dialógica do processo de comunicação no texto – que nada pode explicar, mas deve ser explicada a partir do meio ideológico e social apresentado com base nas consciências dialogadas: o texto – ato concreto da fala – advindo do processo interativo com a fala do outro e de outros.

Remetendo-nos ao texto “A Comunicação”, na questão em que os sujeitos deveriam relacionar a comunicação e a cultura, veremos que o tema do texto não foi muito bem depreendido por eles.

Podemos dizer que o processo de tematização no texto não foi detectado por eles ou, como assinala Silva (1996, p. 88) apoiando-se nos conceitos de Schutz, não houve envolvimento da consciência do leitor, no trajeto da compreensão do sistema de relevância estabelecido no interior do texto.

4.5 Compreensão, Estrutura e Coerência Textual

Nesta fase da pesquisa contamos com 30 sujeitos. O texto que trabalhamos foi “Inventário da infância perdida”, de Cláudio Abramo (1989, p. 41), anexo 3. Inicialmente, retomamos as características da coerência textual por meio da clareza com que foram empregadas as estruturas textuais, sobretudo os elementos coesivos que “costuram” a estrutura textual visando maior clareza da ideia que se quer defender. As questões propostas para a discussão foram:

1. Como você classificaria do ponto de vista da composição, o texto de Cláudio Abramo? Justifique.
2. Segundo o texto, em que se concentra a razão da vida?
3. Qual a origem das amarguras da idade adulta?

4. Explique, com suas palavras, a afirmação “é versão que se sobrepõe poderosa, sobre a realidade” (terceiro parágrafo).
5. Faça uma síntese do texto lido.

A abordagem do texto com base nas questões suscitadas teve a intenção de aprofundar a discussão anterior sobre a estrutura textual, sobretudo, tópico frasal, desenvolvimento e conclusão. Além disso, visou mostrar a sequência de ideias agregadas à ideia central: a razão da vida; o conflito motivado pela distância entre o ser e o não-ser.

Foi discutida, também, a boa articulação, já que a relação textual é mantida por uma espécie de fio condutor por meio da argumentação coesiva que estabelece uma afinidade de significação com a oração do primeiro parágrafo – “Um homem é feito na infância” (ideia principal ou tópico frasal).

No tocante à questão “Como você classificaria do ponto de vista da composição”, 9 alunos acertaram, 18 apresentaram respostas próximas e 3 erraram.

A resposta considerada como base foi: “*É um texto dissertativo, pois o autor apresenta vários argumentos com a finalidade de defender a tese*”.

Percebemos, nesta questão, a dificuldade dos sujeitos em relação ao reconhecimento de um texto argumentativo. Esperávamos que eles não tivessem dúvidas para identificar o tipo de texto, mas podemos subentender que reconheceram, entretanto, notamos que eles apresentaram dificuldades em explicar por que se tratava de um texto argumentativo.

O entendimento pode ser comprovado observando a resposta aproximada. Talvez o resultado de 30% dos sujeitos terem acertado, confirme uma frase ouvida com alguma frequência em sala de aula: “*Professora, eu sei a resposta, mas não sei explicar*”. Um acadêmico que apresente dificuldades em expor suas ideias por meio de um texto escrito, provavelmente terá problemas com a apreensão das ideias de um texto, com implicações em aprendizagens.

Sobre o assunto, vejamos o que afirma Freitas (2006 p. 98-99): “na visão de Vygotsky, a relação pensamento e linguagem é a chave para compreensão da natureza humana. As palavras têm um papel central no desenvolvimento do pensamento, na evolução histórica da consciência como um todo”.

Desta forma, podemos inferir que quando o sujeito não consegue refletir o pensamento por meio das palavras num texto, cria-se uma lacuna da

consciência humana que é singular, mas gerada historicamente pelo conjunto de sujeitos que a compõe no processo de sua formação. A consciência é refletida na palavra como o sol se reflete na gota de água, “uma palavra é microcosmo da consciência humana” (FREITAS, 2006, p. 99).

Levando-se em conta o ato de ler, conforme explicitado por Silva (1996, p. 82-83), concluímos que a leitura é fundamental na formação dessa consciência. Segundo o autor, “compreender na acepção fenomenológica, é assumir o objeto compreendido na intenção total”.

Com referência a “em que se concentra a razão da vida?”, houve 14 acertos, 6 respostas próximas e 10 erros. A resposta destacada foi: “a razão da vida se concentra, sobretudo, naquilo que se quer ser para algumas pessoas”.

Para se chegar à resposta da questão não havia necessidade de reconhecer os elementos do texto, como na questão anterior que a explicação exigia detectar a ideia central do primeiro parágrafo e reconhecer se os argumentos discutidos tinham a função de provar a tese. Portanto, pode ser que isso tenha facilitado a resposta.

O resultado de 46% não é tão “desastroso”, mas o grupo não atingir 50% é preocupante em se tratando de um curso no qual a linguagem técnica está presente.

Para o sujeito perceber a estrutura do texto é preciso que perceba as relações entre suas diferentes partes, a fim de construir um sentido global coerente. Essa competência implica, entre outras, a capacidade do sujeito para perceber diversas informações veiculadas, por exemplo, ideia principal versus detalhe (KLEIMAN, 2007, p. 86).

Acerca da “origem das amarguras da idade adulta”, houve 5 respostas corretas, 12 que se aproximaram e 13 erradas. Uma possível resposta seria: “*as amarguras da idade adulta têm sua origem em frustrações da infância*”.

Para um grupo que acertou 46% da questão dois, parece estranho o índice abaixar para 16% nesta. Talvez a maioria não soubesse fazer a inferência no texto ou porque a resposta não estava apontada como a anterior no trecho citado.

Mais uma vez tem-se a impressão de que muitos alunos não fazem uma leitura global do texto e, sim fragmentada, como já foi comentado. Isso porque eles poderiam chegar à resposta observando a própria tese, expressa na primeira oração do texto. Como esta questão não se apresentava da mesma forma que a de

número um, parece ter ficado difícil para eles chegarem à resposta. Além disso, pode ter faltado a eles a leitura contextual.

Nesse caso, Koch (2004) estabelece que as unidades (palavras) estão submetidas ao efeito de outros elementos com os quais se combinam e funcionam para uma descrição satisfatória.

Quando perguntados sobre o significado de “é versão que se sobrepõe poderosa, sobre a realidade”, 20 sujeitos apresentaram respostas incorretas e 10 aproximadas. A resposta escolhida foi: “*o autor revela que a infância nada mais é do que a visão e as lembranças que dela temos quando adulto*”.

O desempenho dos sujeitos diante desta questão parece comprovar a suposição indicada na discussão da resposta anterior, pois apresentaram uma dificuldade ainda maior e nenhum depreendeu a resposta do contexto.

Na visão Koch (2000, p. 26), abordada na questão anterior, o contexto engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atuantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal. Portanto, podemos considerar a falta da leitura do contexto.

Com relação à síntese de texto, faltou clareza na disposição das palavras. Com a compilação de algumas frases, a síntese apresentada não apresentava unidade de sentido. Optamos por não transcrever um exemplo, já que no próximo tópico trataremos da produção de texto e apresentaremos o registro de texto escrito pelos alunos.

Até este tópico não fora apresentado texto da área de Odontologia. A explicação para isso decorre do fato de que, quando iniciamos a pesquisa, planejamos trabalhar com o maior número de textos da área possível. Mas devido às dificuldades identificadas logo no início da aplicação, especialmente quanto à compreensão e à construção textual geradas pelo desconhecimento dos elementos textuais e linguísticos, optamos por textos sem linguagem técnica, para proporcionar mais facilidade na apreensão dos temas tratados.

Além dos textos para a interpretação, os sujeitos recebiam textos com fundamentação teórica para conhecimentos prévios e, em toda sessão, era feita a revisão da estrutura e dos elementos textuais.

4.6 O Texto e os Elementos Textuais

Na sequência foram explorados dois textos para coleta de dados: “No início da década de 20”, de Ulisses Infante (anexo 4) e “Em defesa da língua”, de Virgílio Ferreira, anexo 5. Neste momento voltamos a contar com 35 sujeitos.

Do primeiro texto, para depreensão do tema, foi proposto o seguinte enunciado:

- 1) Assinale a alternativa correspondente ao tema em torno do qual se organiza o discurso:
 - a) o paraíso urbano e a máquina.
 - b) o homem e o espaço urbano.
 - c) o tráfego no mundo moderno.
 - d) a modernidade e o poder da máquina.
 - e) o homem antigo e o moderno.

Para depreensão da tese e do argumento no texto “Em defesa da língua” (trecho adaptado), solicitamos a transcrição da tese:

- 1) Leia o texto e transcreva a tese de Virgílio Ferreira, isto é, a afirmação básica que o autor aceita como verdadeira e defende nesse trecho.
- 2) Transcreva o argumento no qual o autor se baseia para defender sua tese.

Acerca do tema em torno do qual se organiza o discurso, 8 alunos apontaram o paraíso e a máquina, 10 disseram ser o homem e o espaço urbano, 3 entenderam ser o tráfego no mundo moderno, 8 indicaram a modernidade e o poder da máquina, e os 3 restantes afirmaram ser o homem antigo e o moderno.

Ao explorarmos o texto “Em defesa da língua”, solicitamos a transcrição da tese do texto apresentado, 20 transcreveram corretamente e os 10 restantes incorreram em erros.

A seguir foi pedido que transcrevessem o argumento em que o autor se baseia para defender sua tese. Nesta situação, 10 transcreveram corretamente e 20 não acertaram.

Levando-se em conta o resultado, podemos perceber que a dificuldade dos sujeitos é preocupante, sobretudo por se tratar de compreensão das ideias centrais, mais especificamente sobre o tema que, de maneira geral, o sujeito o confunde com o assunto.

Notamos que a dificuldade deles também está em diferenciar, no texto, o assunto (amplo) e o tema (mais específico, a ideia, o ponto de vista do autor). Realmente não é tão fácil, além do conhecimento dos elementos que compõem a estrutura textual exige-se leitura para se delimitar um tema que se propõe a falar a respeito de um determinado assunto.

Com relação ao diagnóstico da questão, podemos inferir que a percepção do tema no texto é muito baixa, uma vez que computando os dados verificamos que dos 35 sujeitos, apenas três assinalaram a resposta certa (letra “c”).

No que diz respeito à tese e ao argumento do texto, o documento partiu de uma atividade coletada um mês depois, devido ao intervalo das férias de julho. Nessa atividade, contamos com a participação de 30 sujeitos, pois houve a desistência de cinco alunos devido ao horário de estágio.

De um grupo de 30 sujeitos, 20 acertaram a transcrição da tese – “defender a língua é de modo geral, uma tarefa ambígua e até certo ponto inútil”. Quanto ao argumento a ser identificado no mesmo texto, de 30 sujeitos, 10 detectaram o argumento – “a própria língua, como ser vivo que é, decidirá o que lhe importa assimilar ou recusar”.

A diferença de dados com relação à tese pode ser decorrente do trabalho de leitura e interpretação dos vários textos da área de Odontologia discutidos em sala.

Aliás, sempre que iniciávamos uma atividade com textos, procurávamos discutir de forma oral todos os elementos textuais. O índice maior de acertos com a tese deve ser porque, geralmente, este elemento encontra-se no primeiro parágrafo, o que parece ter facilitado a resposta.

Os resultados indicaram que os sujeitos ainda têm muita dificuldade com relação aos elementos textuais. Com o índice de 20 acertos para a tese, não se

esperava o mesmo índice de erros com relação ao argumento, já que a função do argumento é defender a tese, o ponto de vista do autor.

O resultado geral das atividades traz preocupação, visto que, se o nosso aluno tem dificuldade em encontrar o tema, a tese e o argumento, possivelmente terá sérios problemas na compreensão global de um texto.

O sujeito que não consegue perceber elementos-chave, pode ser que apresente dificuldade em promover o ato de ler um texto argumentativo, conseqüentemente, poderá ter mais problemas ainda em construir a sua réplica (texto).

À vista do exposto, poderá existir, também, inabilidade no emprego da estrutura textual, bem como na habilidade de produção de textos e formação de síntese.

Por essa defasagem referir-se a graduandos de Odontologia, a preocupação fundamenta-se ainda mais, pois se espera que um universitário possua um nível de compreensão mais coerente ao nível superior, já que artigos científicos devem fazer parte das horas de estudos na busca de conhecimentos, de novos pesquisadores da área, e requer compreensão textual, confronto de ideias e habilidade na apropriação de conceitos.

Os problemas com relação à leitura apresentados pelos pesquisados trazem apreensão, porque a leitura, de acordo com Silva (1996), pode levar o aluno a construir em sua mente, a partir da percepção de símbolos impressos, uma substância de conteúdo semelhante àquela que o autor quis transmitir por meio de uma mensagem verbal escrita. Quando isso não acontece não há leitura e, conseqüentemente, poderá não haver aprendizagem.

É fundamental que o sujeito saiba que o conhecimento textual está relacionado à classificação do texto quanto à estrutura (por exemplo, narrativo, descritivo expositivo), quanto à interação autor-sujeito (narração, argumentação, descrição). Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, melhor ele compreenderá o texto (FÁVERO, 2009, p. 73).

Por isso, fomos buscar subsídios em Bakhtin, a fim de discutirmos os mecanismos de estruturação do texto e a produção textual dos sujeitos em questão, pois o teórico assegura que um texto só se completa no surgimento de outro texto, uma vez que ele é o resultado concreto do ato da fala do qual a enunciação é compreendida como réplica do diálogo social, centralizada pela linguagem num processo de interação dialógica.

Desta forma, podemos entender que o acesso à construção do conhecimento é feito pela interação texto-leitor-texto. Nesse caso, quando o sujeito, como o grupo pesquisado, não apresenta a sua própria réplica, por meio de uma linguagem verbal oral ou escrita com habilidades sintáticas e semânticas, pode ser que lhe falte leitura, por isso o acesso ao processo de conhecimento torna-se mais difícil.

O resultado dessa ineficiência de leitura, além da interpretação não satisfatória, pode gerar a produção de textos incoerentes, assunto que discutiremos melhor no próximo tópico. Quando a estrutura de um texto é produzida de forma incoerente, o texto não exercerá o ato da fala e, em consequência, não proporcionará a interação dialógica entre texto e leitor.

Neste sentido, a comunicação fica embaraçada, visto que não se tem a réplica concreta do ato da fala. E é justamente a réplica que valoriza a fala, a enunciação e aponta a linguagem como exercício do social, cuja existência se estabelece na necessidade da comunicação (BAKHTIN, 1995).

4.7 A Leitura e a Produção de Texto Argumentativo

Para o diagnóstico da produção de texto foi proporcionado o artigo “A identificação do abuso infantil pelo odontopediatra”, de Marques e Colares (2003), anexo 9. Nos primeiros textos trabalhados, as questões de compreensão textual encerravam-se, na maioria, com o pedido de formação da síntese do texto.

O objetivo era, além de discutir a habilidade na formação de síntese, esperava-se proporcionar conhecimentos prévios para a produção textual, pois é esse o papel desenvolvido pela leitura mediadora da aprendizagem.

O texto em questão foi trabalhado da seguinte forma:

- a) solicitação de uma leitura do artigo (deveria ser feita em casa).
- b) Em sala, leitura individual, levantamento do vocabulário e responder as seguintes questões:
 1. Depreenda o assunto do texto.
 2. A intencionalidade do texto.

3. A importância das organizações para as vítimas da violência.
4. Transcreva a tese defendida pelos autores.
5. Segundo o texto, o que se pode caracterizar como violência contra criança e quais as consequências?
6. Qual a definição dada pela Academia Americana de Pediatria do Trauma físico?
7. Descreva a diferença entre negligência e violência psicológica citada no texto.
8. Qual a importância da odontopediatria na identificação de suspeitas de abuso infantil e quais os fatores favoráveis na detecção?
9. Que cuidados o profissional deve ter no diagnóstico do abuso infantil?
10. Segundo o texto, quais os sinais evidentes de abuso infantil?
11. Quais as consequências psicológicas e comportamentais do abuso contra criança?
12. Qual a conclusão de consenso entre os estudiosos do assunto?
13. De acordo com o texto, os profissionais estão preparados para um diagnóstico preciso a respeito do tema tratado?
14. Em casos de suspeita, que providências devem ser tomadas?
15. Quais os sinais mais evidentes de abuso contra a criança?
16. Qual a conclusão dos autores?
17. Apresente uma síntese do artigo estudado.

A correção dessas questões foi feita de forma oral. Em seguida foi instigado um debate sobre os vários tipos de violência. E por último foi solicitada a produção textual. Produza um texto argumentativo a partir da leitura do artigo em questão. Procure discutir o papel do odontopediatra na identificação do abuso infantil.

O documento transcrito a seguir trata-se de uma produção de um texto argumentativo apresentado por um dos universitários do quarto termo, participante do grupo de pesquisa.

(1) *Violência na Odontopediatria*

(2) *A violência vem sendo um dos principais problemas nas atualidades referentes a saúde pública, a violência doméstica, e até assaltos e outros tipos de violência.*

(3) *A violência pública é de maior responsabilidade dos governantes mas a população também tem obrigação de colaborar com os patrimônios públicos. A violência doméstica vem crescendo cada vez mais, com o passar do tempo aos invés das pessoas ficarem mais espertas, inteligentes com pensamentos de bondade uma com as outras, mas na está acontecendo isso. Os profissionais da odontopediatria fizeram pesquisas e concluíram que os pais quando tem filhos ainda pequenos acham que tem o direito de bater machucar as crianças que são indefesas, eles não entendem que muitas vezes apenas conversando é resolvido uma porção de problemas e não batendo. Os atos de agressão contra criança é crime e a criança pode ficar com trauma físico e principalmente psicológico. O abuso físico contra criança representa um dos quatro tipos principais de maus – tratos. Quando uma criança assim entra no consultório o profissional tem a obrigação de identificar os maus – tratos físicos.*

(4) *Essa identificação de maus – tratos pode ser feita através de observações, sintomas de fenomenos físicos, psicológicos comportamentais ou sociais. Havendo uma suspeita de maus – trato o profissional da odontopediatria tem por obrigação de comunicar o conselho tutelar ou ao juizado de menores para que seja investigado e tomada todas as medidas necessárias para uma vida melhor dessa criança e até da família.*

No trabalho de sala de aula, para tornar mais fácil a leitura, o texto foi fragmentado e cada fragmento recebeu um número de 1 a 4, para posterior discussão.

A proposta inicial do documento foi a produção de um texto argumentativo – réplica do ato da fala – partindo de argumentações observadas na leitura do artigo “O papel do odontopediatra na identificação do abuso infantil.”

Verificamos, primeiramente, a inadequação do título (1) com fuga parcial do tema – a importância do odontopediatra na identificação do abuso infantil. Não só se desviou do tema como também deturpou a informação.

Na introdução (2), não houve exposição do ponto vista do autor e nem citação dos argumentos a serem desenvolvidos. O sujeito não apontou a

intencionalidade do texto: *“A violência vem sendo um dos principais problemas nas atualidades referentes a saúde pública, a violência doméstica, e até assaltos e outros tipos de violência”*.

No desenvolvimento (3), faltou a exposição da argumentação para a defesa da tese apropriada ao tema, ou seja, não houve o confronto de argumentação. Além disso, afirmações soltas e sem sentido foram detectadas, como: *“a violência pública é de maior responsabilidade dos governantes mas a população também tem obrigação de colaborar com os patrimônios públicos”*.

Em relação à conclusão (4), não houve reafirmação da tese já que essa não foi apontada, muito menos a observação final.

De acordo com a exposição do sujeito-autor cabe questionar: Como a violência é um problema da saúde pública? A violência faz parte do patrimônio público?

Em síntese, o autor do texto não mostrou a sua intencionalidade, já que não definiu o seu ponto de vista (a tese) adequado ao tema proposto. Desta forma, os argumentos não foram criados para o confronto com a tese que o sujeito deveria ter apontado, como fora proposto. O que se vê são frases soltas tentando adentrar ao tema.

De maneira geral, estamos diante de um texto sem coerência textual do ponto de vista da proposta, com falta de clareza, concordância verbal e nominal inadequadas, erros gráficos, unidade temática insatisfatória.

O registro do texto mencionado é um exemplo das produções observadas pela pesquisadora. O texto pode se constituir em exemplo para se confirmar a existência de alunos que não dominam o ato de leitura, que se excluem do ato da interação verbal no processo de enunciação leitor-texto, mesmo na universidade.

Levando-se em conta o apresentado, com relação à produção de texto, podemos afirmar que o processo de construção do conhecimento, mediado pela leitura, pode necessitar um trabalho com a leitura e compreensão textual.

A maioria dos sujeitos pesquisados apresentou produções incoerentes como o trecho transcrito. Nesse caso, pode não ter havido o exercício do ato da fala, na interação dialógica.

Assim, a comunicação defendida por Bakhtin pode ficar bloqueada, pois a fala apresentada não valoriza o processo da enunciação e muito menos da

linguagem como exercício do social que se estabelece na necessidade da comunicação (BAKHTIN, 1995).

4.8 A Compreensão da Leitura: uma atividade oral

Além dos textos já discutidos foi feita a leitura do poema “Última paisagem” (SANTOS, 2001), anexo 8.

O objetivo foi diagnosticar a expressão, desenvoltura e fruição em seminários. Desse modo, foram realizadas as seguintes atividades: leitura silenciosa; declamação do poema pela orientadora e pelos sujeitos que quiseram participar; levantamento do vocabulário; discussão do tema do texto em grupos de cinco; apresentação oral do tema pelas equipes; jogral pelas equipes; e jogral com todos os sujeitos.

Essa atividade foi uma das sessões em que, aparentemente, obtivemos mais progresso. Inicialmente, houve recusa de alguns em participar, mas aos poucos foram cumprindo as atividades. Para exemplificar, aconteceu o envolvimento direto da pesquisadora na declamação do poema.

Ao final da sessão, depois de debater o tema do poema – a destruição do meio ambiente –, foi apresentado o jogral do poema com a participação de todos. No início, percebeu-se dificuldade dos sujeitos ao dirigirem-se à plateia. Por isso, num primeiro momento, depois da leitura silenciosa, foi solicitado que declamassem o poema na própria equipe.

Aos poucos, foram interagindo e, de forma descontraída, todos participaram do jogral. Após as atividades orais, foi solicitada a produção de um texto argumentativo sobre o tema tratado no poema. O objetivo da atividade era diagnosticar a expressão e a maneira de se comportar em um seminário. Foi uma estratégia simples, mas que parece ter ajudado, posteriormente, a maioria dos alunos em apresentações de seminários do curso, tanto que chegamos a receber depoimentos de professores do curso de Odontologia, comentando sobre o avanço de alunos na participação em seminários.

Esta foi a décima quinta sessão e marcou o final do desenvolvimento do curso. Finalizada essa fase, demos início à avaliação do curso de uma forma mais direta.

4.9 Avaliação da Pertinência e Importância do Curso

4.9.1 A compreensão textual

Nas três últimas sessões foram propostas atividades para avaliação do antes e do depois do curso. Os sujeitos fizeram tarefas referentes aos assuntos desenvolvidos ao longo das sessões anteriores. Neste momento do curso, contamos com a participação de 25 sujeitos.

O fragmento do texto “Apesar daquela frase surrada”, de Ezequiel Theodoro da Silva (anexo 6) foi trabalhado a partir de uma questão com cinco alternativas, a saber:

- 1) Todas as alternativas estão de acordo com o texto, exceto:
 - a) A aprendizagem humana ocorre por meio da observação do comportamento de outras pessoas.
 - b) Os estímulos encontrados no meio sociocultural são os responsáveis pelo processo de formação de leitor.
 - c) A frase, “Faça o que eu digo; não como eu faço” explica grande parte dos comportamentos das crianças.
 - d) A atitude positiva diante da leitura (ler, gostar de ler, etc.) depende dos incentivos do ambiente.
 - e) O contexto familiar é responsável pela tarefa de formar o leitor.

Como essas atividades tinham a finalidade de avaliação do curso, não houve a nossa interferência com relação às questões que foram conferidas

individualmente. Do grupo de 25 sujeitos, obtivemos um índice de 18 acertos e 07 erros na questão, ou seja, 72% do grupo compreenderam a leitura.

Os números podem ser apenas detalhes, mas dependendo do caso, passam a ser significativos. Na atividade os 62% de apreensão textual podem significar um razoável progresso na apreensão da leitura.

Quando falamos em razoável avanço, não estamos levando em conta somente o documento escrito, mas observações do desempenho durante todo o período, incluindo o próprio comportamento dos sujeitos.

Nas primeiras atividades de leitura e interpretação, ouvíamos sempre algum aluno conversando com outro e perguntando: *“O que será que é pra fazer nesta pergunta? / Como que a gente acha o tema? / E esse negócio de tese! / Ah, professora, o que é tema mesmo? / Já esqueci! / E a tese, como é que a gente sabe que é a tese? / E por que é importante saber disso? / Por que tema não é a ideia geral do texto? / E por que nem todos os textos têm a tese? / Como saber o que é um argumento no texto?”*

Além disso, ao término de um trabalho textual, era pedido que os alunos fizessem uma síntese do que tinham lido. No caso de alguns textos, além da síntese, era pedido que relacionassem o texto atual com o anterior. E quando isso acontecia, principalmente no início do trabalho, sempre ouvíamos de alguém: *“Ah, professora, se a senhora me der três textos, e pedir para eu falar deles separados, até faço. Mas se pedir para relacionar um com o outro, não sei fazer. Na prova quando o professor pede para relacionar um assunto com o outro, tiro nota baixa”.*

O que chamou nossa atenção foi que quem mais apresentava dificuldades eram os sujeitos de mais idade, não que os mais novos não as tivessem. Geralmente isso acontecia com sujeitos que tinham retornado à universidade, alguns já casados e com filhos. Por outro lado, se mostravam muito interessados nas aulas.

O que entendemos da situação é que o tempo para leitura era escasso em se tratando de universidade, casa, filhos. Se houvesse a possibilidade de a universidade oferecer um curso de extensão de leitura e interpretação de textos esta lacuna poderia ser minimizada.

Se o sujeito não souber penetrar no universo do texto, não compreendê-lo, ficará complexa a metalinguagem do mesmo. Neste caso, em vez de síntese, tem-se cópia fiel do texto. Sabendo dessa dificuldade, em todos os textos propostos, foi solicitado que detectassem os elementos do texto com o qual estávamos trabalhando.

O relato de falas anteriores visa apontar mudanças de comportamento. Nas últimas sessões, quando entregávamos o texto com a folha-tarefa, já não ouvíamos mais tantos questionamentos a respeito.

Para concluir o comentário da primeira atividade, apresentaremos a seguir a trajetória de alguns textos recolhidos para avaliação durante a pesquisa.

O trajeto da compreensão textual aponta avanços, no primeiro texto tivemos um percentual de 48% de respostas corretas, isto é, 14 dos 35 alunos depreenderam as respostas corretas do texto. Ao final do curso, nove meses depois, 18 de um total de 25 alunos chegaram à resposta certa. Houve, portanto, um avanço significativo no índice de acertos, cujo percentual de 72% pode ser considerado um resultado positivo

4.9.2 A leitura e os elementos textuais

A utilização do texto “O que é loucura” (FRAYSE, 1982), anexo 7 suscitou a aplicação de uma proposta que exigiu uma leitura mais profunda, com a verificação de elementos textuais.

Na própria folha-tarefa já chamamos a atenção dos sujeitos para o seguinte: um dos aspectos mais intrigantes da leitura de um texto é a verificação de que ele pode dizer algo que, aparentemente, não está dizendo; além das informações explicitamente enunciadas, existem outras que ficam subentendidas ou pressupostas.

Para realizar uma leitura eficiente, o leitor deve captar tanto os dados explícitos quanto os implícitos. Foram propostas, para esta atividade, as seguintes questões:

- Leia com atenção o texto acima e transcreva a tese defendida pelo autor.
- Para defender uma tese num texto o autor precisa de argumentos. Baseado nisso, destaque do texto os argumentos empregados pelo autor. Não deixe de responder. Destaque pelo menos um argumento.
- Qual é o assunto discutido no texto?

- Como podemos notar, esse texto discute um tema abstrato e genérico e não um fato concreto individual. Qual é basicamente o seu tema?
- Indique a alternativa correta:
 - a) loucura não é doença.
 - b) os malefícios que a loucura traz à sociedade.
 - c) o psiquiatra não pode promover o reencontro da loucura com a cultura.
 - d) a concepção de loucura na cultura ocidental moderna.
- Lendo o texto, podemos concluir que:
 - a) a loucura não é uma patologia nem anormalidade, segundo a visão da sociedade ocidental.
 - b) não há sociedades que não consideram a loucura como fato normal.
 - c) a loucura, na sociedade em que vivemos, é inadmissível porque esse tipo de sociedade não consegue conviver com seres diferenciados.
 - d) a loucura não tem inconveniente algum.
 - e) a história da loucura mostra que os loucos não colocam em risco os indivíduos que com eles convivem.
- Ao escrever, devemos ter claro o que pretendemos dizer e, uma vez escrito o enunciado, devemos avaliar se o que foi escrito corresponde àquilo que pretendíamos dizer. Portanto, releia o texto e responda: Houve coerência textual?
() Sim. Por quê? () Não. Por quê?

Procuramos avaliar cada questão separadamente visto que, para cada uma, cabia um tipo de abordagem. Os dados da depreensão do texto encontram-se, a seguir, na Tabela 5.

TABELA 5 - Avaliação de desempenho dos sujeitos quanto à interpretação textual

Sujeitos: 25	Quantos acertaram	Quantos erraram	Porcentagem acertos
Tese	14	11	56%
Argumentos	23	02	92%
Assunto	14	10	56%
Tema	13	12	52%
Interpretação	15	12	60%
Coerência textual	14	10	56%

Fonte: A autora

Os escores referentes à interpretação são positivos em relação ao início do curso, quando os sujeitos apresentaram dificuldade em detectar, por exemplo, o tema. Outro dado positivo diz respeito à tese, pois evoluímos de 31% para 56% nesta penúltima avaliação. Com relação ao argumento, inicialmente registramos 20% de acertos e, ao final do curso, alcançamos 92% (penúltima avaliação).

Consideramos o resultado alcançado muito importante, pois, um curso como o de Odontologia se utiliza frequentemente de artigos científicos e, se o sujeito for capaz de depreender a tese e os argumentos em defesa dela, poderá ter facilidades na depreensão do assunto tratado no texto.

4.9.3 O texto e os elementos textuais

Os textos “Dores orofaciais” (anexo 10) e “Dor de cabeça agora é problema para o dentista!” (anexo11) foram trabalhados em grupos de cinco alunos. Além da depreensão textual e dos elementos textuais, as questões propostas para ambos os textos exigiram conhecimentos de coesão e coerência textual.

As questões referentes ao texto “Dores orofaciais” foram:

- Transcreva a tese do texto apresentado.
- Qual é o tema do texto apresentado.

- No primeiro parágrafo, o autor afirma que 25% da população apresenta ou apresentou um sinal ou sintoma de DPM. Para manter a coerência textual com o segundo parágrafo o autor precisou utilizar um elemento coesivo. Qual? E por meio dele podemos inferir o quê?
- Que recurso foi empregado no terceiro parágrafo para o texto ser coerente com a tese do autor?
- Todo relato já na escolha dos fatos relatados, já nos pormenores omitidos ou enfatizados, intencionalmente ou não, traz o viés da intenção do produtor do texto, que pode influenciar a opinião do leitor. Infira do texto a intenção do autor e aponte o viés por ele empregado.
- Que tipo de coerência foi empregada pelo produtor do texto?
- Dores orofaciais são realmente um problema? Tal indagação partiu de um pressuposto, qual?
- Sintetize o texto em até dez linhas.

Quanto ao texto “Dor de cabeça, agora é problema para o dentista”, também foram solicitadas questões relativas à argumentação e à coerência, a seguir elencadas:

- Descreva os argumentos empregados pelo produtor do texto para comprovar a sua tese.
- Marque a letra referente à argumentação empregada no texto pelo enunciador:
 - a) argumento de autoridade (apoiar no saber notório de uma autoridade reconhecida num certo domínio do conhecimento)
 - b) apoio na consensualidade (seu conteúdo de verdade é aceito como válido)
 - c) comprovação pela experiência ou observação (por meio de documentação)
 - d) fundamentação lógica (pode basear-se em operações de raciocínio lógico tais como as implicações como causa e efeito, consequência e causa condição e ocorrência etc.).

Esta atividade foi uma das que mais se exigiu o conhecimento geral dos elementos textuais. O objetivo dessa atividade foi diagnosticar se a teoria de fundamentação da estrutura textual entremeada ao trabalho da leitura e produção de texto fora suficiente para os sujeitos apreenderem os temas discutidos.

Cabe aqui ressaltar que, além dos textos trabalhados, os sujeitos da pesquisa também receberam outros com fundamentação teórica dos assuntos desenvolvidos no curso.

Os escores dos sujeitos referentes aos trabalhos com os textos “Dores orofaciais: realmente um problema?” e “Dor de cabeça agora é problema para dentista” podem ser visualizados na Tabela 6, abaixo.

TABELA 6 - Avaliação de desempenho com elementos textuais

Sujeitos: 25	Nº de sujeitos que acertaram	Percentual
Tese	15	60%
Tema	20	80%
Elemento coesivo	20	80%
Recurso (argumento de autoridade)	10	40%
Viés do texto	05	20%
Tipo de coerência	20	80%
Pressuposto	25	100%
Síntese	20	80%
Argumento	20	80%

Fonte: A autora

A quantidade de acertos se manteve elevada na maioria dos elementos textuais, indicando um resultado positivo na realização das atividades, com exceção dos elementos recurso (tipo de argumentação) e o viés de um texto, cujo resultado negativo pode estar associado a dificuldades com a nomenclatura.

Além disso, foram os últimos elementos textuais discutidos em sala, já que procuramos não discuti-los todos de uma só vez. Isso significa que, embora estejam relacionados com os demais elementos, não houve tempo de promover, por meio de mais atividades, a relação dos elementos.

Ressaltamos, entretanto, que os números apontados na Tabela 5 somados às observações, indicam um resultado positivo na defesa de nossa

hipótese sobre a importância e a pertinência de cursos específicos para proporcionar a prática da leitura e interpretação de texto a alunos do ensino superior.

4.10 Questionário final

O questionário foi proposto na última sessão. Os alunos foram orientados a responder individualmente cada item deste questionário, que contou com as seguintes perguntas²:

- O que levou você a participar do curso?
- Na trajetória universitária, projetos como “A leitura no curso de Odontologia” podem ser:
 - a) úteis e necessários (20)
 - b) inúteis e desnecessários (3)
 - c) não respondeu (2)
- As aulas de leitura e interpretação de textos contribuíram para sua aprendizagem?
 - a) sim, um pouco (8)
 - b) sim, muito (17)
- As aulas possibilitaram uma melhoria na sua performance em:
 - a) participação em seminários inerentes ao curso de Odontologia (11)
 - b) participação em seminários em geral (6)
 - c) interpretação de textos em geral (16)
 - d) detectar ideia central de textos (8)
 - e) sintetizar textos (12)
 - f) relacionar ideias (3)
- Se fosse realizada uma curva de desempenho de 0 a 100, você se colocaria em: a) 50 (5)

² A tabulação dos dados referentes às respostas das alternativas de múltipla escolha encontra-se entre parênteses ao término de cada alternativa. E as questões dissertativas já tiveram suas respostas comentadas anteriormente.

- b) 60 (9)
- c) 70 (8)
- d) 80 (3)
- Projetos como este devem fazer parte do currículo?
 - a) sim (20)
 - b) não (5)
- Antes do curso você tinha dificuldades em:
 - a) Interpretação de textos (12)
 - b) Detectar a ideia central de textos (2)
 - c) Relacionar e sintetizar textos (4)
 - d) Entender as questões de prova (2)
 - e) Detectar a tese no texto (3)
 - f) Encontrar os argumentos no texto (3)
 - g) Participação de debates em seminários (2)
 - h) Detectar as ideias principais no texto (3)
 - i) Ler a profundidade do texto (3)
- O que você sugere para melhoria do curso que está se encerrando?
 - a) Horário mais adequado (4)
 - b) Aulas semanais (7)
 - c) Mais tempo para atividades (8)
 - d) Selecionar os alunos que tenham mais interesse (3)
 - d) Está bom (3)

Sabemos que os instrumentos utilizados para o levantamento de dados talvez não sejam os mais adequados, mas procuramos testar práticas que fazem parte da realidade diária de nossas escolas.

Quanto à prática metodológica da pesquisa, acreditamos que as atividades propostas, mesmo tratando-se de práticas simples, podem gerar resultados razoáveis em sala de aula. Talvez porque em todas essas atividades esteja inserido o ato de ler, e sabemos que a leitura pode mediar o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a aquisição do conhecimento.

4.11 Desempenho Acadêmico dos Sujeitos antes e depois do Curso

Tomando por base os dados fornecidos pela secretaria do curso de Odontologia, comparamos as notas dos sujeitos da pesquisa considerando dois momentos: antes e depois do curso de leitura. Assim, a Tabela 7, abaixo, indica o número de horas que cada sujeito participou no curso, a média das notas no curso de Odontologia no semestre anterior ao curso de leitura e a média no semestre posterior ao curso de leitura.

TABELA 7 - Comparação de desempenho antes e depois do curso

Sujeitos	Horas	Antes	Depois	Diferença
1	20	58.3	65.1	6.8
2	16	50.1	54.8	4.7
3	20	58	66	8
4	14	58.5	63.2	4.7
5	18	58.8	67.6	8.8
6	18	52.2	61.3	9.1
7	24	59.7	64.8	5.1
8	36	61.5	65.8	4.3
9	36	61.2	64	2.8
10	18	58	64.5	6.5
11	30	69.6	73.5	3.9
12	24	65.7	67.5	1.8
13	14	58.7	70.3	11.6
14	14	64.5	75.8	11.3
15	32	81.7	87.7	6
16	24	59	68.7	9.7
17	18	64.3	68.5	4.2
18	20	73.2	76.8	3.6
19	32	72.7	75	2.3
20	16	66.6	69.6	3
21	36	62	65	3

(continua)

(conclusão)

Sujeitos	Horas	Antes	Depois	Diferença
22	16	60.6	66	5.4
23	18	67.2	71.2	4
24	12	64.8	68.5	3.7
25	24	79.7	83.5	3.8

Fonte: A autora

Para melhor visualização do avanço alcançado pelos alunos participantes da pesquisa, elaboramos uma análise gráfica (Figura 6) com base nos dados expressos na Tabela 7.

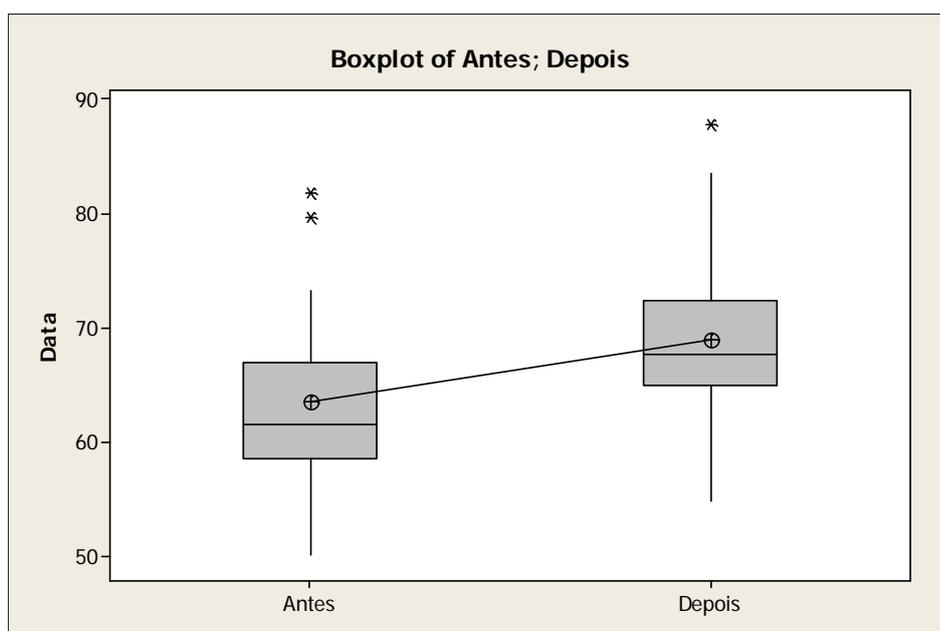


FIGURA 6 - Análise gráfica – Boxplot

Fonte: A autora

O Teste t de Student é um teste paramétrico destinado a verificar se os dois grupos de escores dos mesmos indivíduos, cujas unidades foram retiradas ao acaso da população, não apresentam diferença em relação às médias.

Nesta fase da pesquisa, foram investigadas as seguintes hipóteses:

- H_0 : o curso ministrado aos discentes não altera a nota das avaliações.

- H_1 : o curso ministrado aos discentes altera a nota das avaliações.

Segundo o Teste t de Student, para comparação de médias de valores pareados, obteve-se um valor de t calculado igual a -9.97, com $p < 0.0001$, ou seja, a diferença observada é estatisticamente significativa (pois o valor de p é menor que 5%), rejeitando-se a hipótese de nulidade e aceitando-se a alternativa. Portanto, o curso ministrado aos discentes altera a nota das avaliações.

Como o valor de t é negativo, deduz-se que a nota das avaliações antes do curso ministrado era bem inferior àquela obtida após o curso.

Sabemos que, se o aluno chega ao ensino universitário com conhecimentos básicos insuficientes há necessidade de esforços para correções. Não dá para fingir que estamos ensinando e eles aprendendo. O que fazer? Proporcionar atividades que auxiliem no processo de aprendizagem para suprir lacunas de conhecimentos prévios.

Levando-se em conta a análise estatística das médias, notamos que, dentro do que propusemos, houve progressos na aprendizagem. O resultado pode indicar que um trabalho feito por meio da mediação da leitura auxilia os universitários.

Retomando o objetivo geral da pesquisa – investigar a necessidade e a pertinência de trabalho de leitura como elemento de mediação de aprendizagem num curso universitário de Odontologia – entendemos que os resultados da pesquisa fornecem indicações significativas de que cursos com os mesmos objetivos e características do curso utilizado nesta pesquisa são pertinentes e podem ser necessários, até mesmo fundamentais, no ensino universitário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido no desenvolvimento deste estudo permitiu-nos vivenciar diversas situações pelas quais alunos que apresentam problemas relacionados à deficiência em leitura convivem e, ao mesmo tempo, aguçou a nossa expectativa em torno do que resultaria de um trabalho de leitura e interpretação de textos em um curso universitário. Referimo-nos à leitura, no pressuposto de que esta atividade exige perseverança e conhecimento prévio para usufruí-la como elemento de mediação de aprendizagens.

Durante os primeiros encontros com o grupo, os indícios não foram dos mais animadores, levando-nos a construir um retrato de como alguns alunos chegam ao ensino superior. Uma fragilidade percebida, já na primeira sessão, foi em relação à falta de hábito de leitura de texto escrito, constatada quando a televisão, seguida da internet, foram os instrumentos apontados como os meios preferidos de se informarem. Quanto a material impresso, a *Revista Veja* ganhou a preferência, provavelmente, para uma leitura centrada nas imagens. Acrescenta-se a isso, a falta de conhecimentos prévios para a interpretação textual.

Ao seguirmos o trajeto delineado, foi um caminhar efetivado sob a seguinte indagação: A dificuldade de leitura e interpretação de textos dos acadêmicos interfere na aprendizagem das disciplinas do curso? Em outras palavras: O sucesso acadêmico tem relação com as competências leitora e escrita?

No esforço de esboçarmos uma resposta começamos a registrar falas, impressões e dados que pudessem contribuir para esse fim. Sustentamo-nos tanto em avaliações quantitativas, quanto em qualitativas, além de observações em sala de aula. Ressaltamos que alunos e professores do curso de Odontologia também colaboraram para a construção dessas observações.

No sentido qualitativo, o primeiro exemplo de pistas para a resposta procurada, foi detectado na análise do questionário final, quando os sujeitos foram questionados em que teriam melhorado, muitos confirmaram o que havíamos observado, ou seja, que sentiram uma melhora na participação em seminários e em interpretação de textos em geral; adquiriram, também, habilidade em detectar a ideia central, sintetizar textos e relacionar ideias.

Os últimos textos trabalhados antes da avaliação forneceram-nos outro exemplo. Quando ouvíamos: “*Professora, de acordo a intencionalidade [...] o autor parece provar a tese dele.*”; “*Aqui ele usou um argumento consensual, ou de autoridade?*”; “*Qual elemento coesivo ficaria melhor para eu usar neste texto?*”; “*Professora, ontem o professor x disse que eu melhorei. Fui muito bem no meu seminário.*”; “*Segundo o professor x eu tenho outra postura.*”. Ou seja, os sujeitos foram ganhando familiaridade com a temática objeto de estudo. Outro ponto que chamou-nos a atenção foi que, por exemplo, a nomenclatura referente aos elementos textuais passou a fazer parte do vocabulário no dia a dia das sessões.

Julgamos significativo, também, o momento da autoavaliação, a maioria dos sujeitos considerou positiva a sua participação e, também, acha importante o curso de leitura na universidade como componente curricular ou como curso complementar.

Podemos ainda traçar um paralelo em relação ao antes e o depois do curso de leitura. Levando-se em conta os primeiros resultados discutidos nesse estudo, quando trabalhamos com a leitura e nos deparamos com um número expressivo de dificuldades por parte dos sujeitos em alcançarem a compreensão de textos, bem como a produção textual; e no decorrer do processo essas dificuldades foram perdendo intensidade.

No campo quantitativo, encontramos vários indicadores, um deles é a melhoria nos escores quando se compara os dados obtidos nas primeiras sessões com os das últimas. Outro fator observado consiste na melhoria acentuada que os sujeitos apresentaram em suas médias semestrais (considerando todas as disciplinas do curso de Odontologia) ponderando dois momentos, o semestre anterior e o posterior ao curso.

Considerando-se os argumentos até aqui apresentados, parece que há possibilidade de esboçarmos algumas respostas. Quanto à pertinência e necessidade do curso de leitura para acadêmicos de Odontologia, podemos concluir, mesmo reconhecendo as limitações da pesquisa, que foi possível chegar a indicações de que um curso que se utilize da leitura como mediadora do conhecimento é necessário e pertinente, senão fundamental, para auxiliar alunos – especialmente os que apresentam dificuldades de leitura e interpretação de textos – na formação de hábitos cognitivos abertos a explorações significativas de textos escritos.

Vale ressaltar que a cada dificuldade apresentada pela falta do conhecimento prévio revelada por alunos universitários, reforça o nosso entendimento de que o trabalho com a leitura, mesmo na universidade, não deve ser tratado como inerente às disciplinas específicas, mas em interação com as mesmas, em um contexto de cooperação com a leitura percebida como importante pela mediação do conhecimento.

Ainda com relação à compreensibilidade em leitura, além dos dados relatados nesta dissertação, registramos também a manifestação da expectativa dos próprios sujeitos, objetivando minimizar os efeitos da deficiência em leitura por meio das aulas do projeto de investigação.

Quando se quer colaborar com a mudança da realidade e a pretensão é a autonomia dos alunos, parece-nos oportuno que o trabalho de leitura e produção de texto seja viabilizado, também, para alunos do ensino superior, até por uma questão de formação de hábitos intelectuais que incluam a leitura. Concluindo, os resultados apontaram que estudantes que praticam a leitura e interpretação de texto tendem a apresentar rendimentos superiores na aprendizagem das disciplinas do curso.

Refletindo sobre os versos de Almir Sater e Renato Teixeira:

*“Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou”*

Refletindo sobre o fazer docente, estrada eu sou. Eu, o professor de leitura e interpretação de texto que deve “tocar” os dias por meio da leitura para ouvir a melodia da letra abaixo, com base no depoimento dos próprios sujeitos:

“Antes eu não sabia a maneira certa de me comportar diante da turma. Hoje nos seminários eu consigo explicar o tema sem medo e de maneira espontânea”.

“Eu também tinha dificuldade em [...], retirar só o necessário do texto. Agora isso já melhorou muito”.

“Essas aulas me ajudaram [...] a descobrir que eu sempre posso aprender mais e ir mais longe”.

“Estou muito feliz, pois o professor [...] da disciplina [...] me elogiou e disse que eu consegui expor bem o assunto e de maneira clara e objetiva”.

“Professora, as aulas de leitura abriram novas portas no aprendizado da Odontologia.”

(Com base no depoimento dos próprios sujeitos)

REFERÊNCIAS

ABRAMO, C. Inventário da infância perdida. In: ABRAMO, C. **A regra do jogo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 41.

ADELBERG, A. H.; RAZEK, J. R. The Cloze Procedure: A Methodology for determining the understandability of textbooks. **The Accounting Review**, v. 59, n. 1, p. 109-122, jan. 1984.

ADORNO, W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. 7. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, I. Leitura e escrita: partes integrantes da comunicação verbal. **Leitura Teoria e Prática**, Salvador, v. 6, p. 25-27, out. 1987.

BACCEGA, M. A. **Palavra e discurso**: Literatura e História. São Paulo: Ática, 1995.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Le freudisme**. Paris: L'Age D'homme, 1980.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BARBOSA, J. J. Pode-se saber ler? In: FOUCAMBERT, J. **A Leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. U. **Einführung in die textlinguistik**. Tübingen: Niemeyer, 1981.

BENCINI, R. Todas as leituras. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 194, p. 30-37, ago. 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMFIM, M. A. G. **Dor de cabeça agora é problema para dentista**. 01 fev. 2006. Disponível em: <<http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?3046>>. Acesso em: 12 jul. 2008.

BOMFIM, M. A. G. **Ronco e apnéia obstrutiva do sono**. 01 nov. 2001. Disponível em: <<http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?3048>>. Acesso em: 12 jul. 2008.

BORDENAVE, J. D. **O que é comunicação**. São Paulo: Nova Cultura/Brasiliense, 1986.

BÓSIO, A. J. **Dores orofaciais**. 01 nov. 2001. Disponível em: <<http://www.abcdasaude.com.br/artigo.php?3002>>. Acesso em: 29 maio 2007.

BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Unicamp, 1996.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Unicamp, 1995.

BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. (Org.). **Aprender e ensinar com texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAFARDO, R. Maioria da população não sabe ler e escrever direito. **Folha de Londrina**, Londrina, p. 7-9, set. 2005.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CALVINO, I. **Se um viajante numa noite de inverno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

CARVALHO, M. R. **Teste de procedimentos para treino em leitura crítica e criativa**: um estudo experimental com universitários. 1982. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1982.

CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. M. **Mapas do mundo**: crônicas sobre leitura. Rio de Janeiro: PUC, 2006.

COSTA, M. V. da G. **Texto e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DAVIS, C. L. F. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

ECO, U. **A estrutura ausente**. São Paulo: Perspectiva, 1968.

ECO, U. **Leitura do texto literário**. Lisboa: Presença, 1979.

FÁVERO, L. L. (Org.). **Língua portuguesa: pesquisa e ensino**. São Paulo: FAPESP, 2007.

FÁVERO, L. L. **Coesão e Coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FÁVERO, L. L. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FERREIRA, V. Em defesa da língua. In: TERRA, E.; NICOLA, J. **Curso Prático de Língua, Literatura & Redação**. São Paulo: Scipione, 1997. v. 3. p. 356.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2003.

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FRAYSE, J. P. **O que é loucura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

FREITAS, M. T. Leitura e escrita nas recordações de antigas professoras. In: REUNIÃO DA ANPED, 20., 1997, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 1997.

FREITAS, M. T. No discurso de adolescente, as práticas de leitura e escrita na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 1999.

FREITAS, M. T. **Vygotsky & Bakhtin: Psicologia e educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. **O Texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006b.

INFANTE, U. No início da década de 20. In: INFANTE, U. **Do texto ao texto**. Curso prático de leitura e redação. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1992. p. 213.

INSTITUTO Pró - Livro. **Retratos da leitura no Brasil**. 2008.

JUNQUEIRA, F. G. C. **Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa.** 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

KANDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

KANITZ, S. Ensinar a observar deveria ser a tarefa número 1 da educação. **Revista Veja**, São Paulo, ano 37, n. 31, p. 18, 4 ago. 2004.

KANT, I. **Crítica da razão prática.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Lisboa: Edições 70, 2004.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa.** 2. ed. Campinas: Pontes, 1996.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 11. ed. Campinas: Pontes, 2007.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 6. ed. Campinas: Pontes, 1999.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. **Introdução à lingüística textual.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

KRAMER, S. Pão e ouro - Burocratizamos a nossa escrita? In: BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama & Texto.** São Paulo: Plexus, 1996.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: armas e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1994.

LAGOA, A. As agruras do caminho construtivista. **Nova Escola**, São Paulo, n. 65, p. 8-13, abr. 1993.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LISPECTOR, C. Os desastres de Sofia. In LISPECTOR, C. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1971.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

LUKIANCHUKI, C. L. **A linguagem verbal como exercício do social**. Disponível em: <[http://www.google: pensamento e linguagem](http://www.google.com/search?q=pensamento+e+linguagem)>. Acesso em: 5. nov. 2008.

MAGAHÃES, M. C. Contribuições de pesquisa sócio-histórica para compreensão dos contextos interacionais da sala de línguas: foco na formação de professores. **The specialist**, v. 17, n. 1, p. 18, 1996.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, 1989.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, D. **Pragmatique pour lê discours littéraire**. Paris: Bordas, 1990.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita - atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-46.

MARQUES, C. R.; COLARES, V. A identificação do abuso infantil pelo odontopediatra. **J Bras Clin Odontol Integr**, Curitiba, v. 7, n. 42, p. 512-515, 2003.

MARQUES, M. C. S. Bakhtin: apontamentos temáticos. **Primeira Versão**, Porto Velho, ano I, n. 161, p. 65-76, jun. 2002.

MERCURE, E. N. **Condições espaciais, materiais, temporais e pessoais para o estudo, segundo depoimento de alunos e professores de cursos de graduação**

da Unicamp. 1994. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - FE/Unicamp, Campinas, 1994.

MORALI, E. G.; CARVALHO, G. A. Linguagem, Socialização e Cultura. In: SEMANA DE LETRAS, 10., 2008, Alto Araguaia. **Anais...** Alto Araguaia: UNEMAT, 2008. Disponível em: <www.uems.br/na/.Gimenes>. Acesso em: 9 jun. 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem feita.** São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

NISBET, J.; WATT, J. Case study. In: GUIDES in Education Research University of Nottingham School of education, 1978. (Readguide 26).

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

PELLEGRINE, D. O que eles ainda têm a nos ensinar. Vygotsky. **Nova Escola,** São Paulo, n. 139, p. 25, jan/fev. 2001.

PINHEIRO, T. O filósofo que deu vida à linguagem. **Nova Escola,** São Paulo, n. 224, p. 34-36, ago. 2009.

RABELO, E.; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano.** Disponível em: <www.josesilveira.com>. Acesso em: 15 set. 2008.

RECHDAN, M. L. A. Dialogismo ou Polifonia? **Revista de Ciências Humanas,** Taubaté, v. 9, n. 1, p. 45-54, 2003.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIOS P. J. A. V. A Constituição do Sujeito de Linguagem: entre “Eu” e o “Outro.” **Revista da Faced,** Salvador, n. 9, p. 203-216, 2005.

RITTER, L. C. B. O ensino da compreensão textual em uma seqüência didática de leitura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 2005, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2005. p. 926-934.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, jan./jun. 2002.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, A. A. A. Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura em universitários. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 6-19, 1991.

SANTOS, A. A. A. **Leitura e redação entre universitários**: análise de um programa de intervenção. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 1999.

SANTOS, A. A. A. et al. O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 559-567, 2002.

SANTOS, E. F. dos S. Última Paisagem. **Jornal Mundo Jovem**, Porto Alegre, n. 31, p. 24, jun. 2001.

SARTORI, A. S.; SOARES, M. S. P. Concepção dialógica e as NTICs: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, V., 2005, Recife. **Anais...** Recife: CPFEP, 2005. p. 1-15. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/CONCEPÇÃO%20DIALÓGICA%20E%20AS%20NTICS-%20A%20EDUCOMUNICAÇÃO%20E%20OS%20ECOSSISTEMAS%20COMUNICATIVOS.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2008.

SATER, A.; TEIXEIRA, R. **Tocando em Frente**. In: NOVELA PANTANAL. [S.n.]: Gravadora Bloch Discos, 1990. Faixa 01, v. 2

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, E. T. **Leitura na escola**. São Paulo: Global, 2008.

SILVA, E. T. **O ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1996.

SINDER, M. O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 212-214, set. 1999.

SOUZA, N. Emilia Ferreiro: uma aula inédita para 10 mil professores. **Nova Escola**, São Paulo, n. 34, p. 12-19, out. 1989.

TERRA, E.; NICOLA, J. **Curso Prático de Língua, Literatura & Redação**. São Paulo: Sipione, 1997. v. 1.

TERRA, E.; NICOLA, J. **Curso Prático de Língua, Literatura & Redação**. São Paulo: Sipione, 1997. v. 2.

TERRA, E.; NICOLA, J. **Curso Prático de Língua, Literatura & Redação**. São Paulo: Sipione, 1997. v. 3.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1992a.

TODOROV, T. Prefácio (Bakhtin). In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

TREVISAN, M. L. Z. **As malhas do texto: escola, literatura e cinema**. São Paulo: Cliper, 2000.

VILALBA, R. **Teoria da comunicação: Conceitos básicos**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEINBERG, M; PEREIRA, C. Você sabe o que estão ensinando a ele? **Revista Veja**, São Paulo, n. 33, p. 72-75, ago. 2008.

WITTER, G. P. (Org.). **Leitura e Psicologia**. Campinas: Alínea, 2004.

WITTER, G. P. (Org.). **Psicologia: leitura e universidade**. Campinas: Alínea, 1999.

WITTER, G. P. Leitura e universidade. In: WITTER, G. P. (Org.). **Psicologia: leitura e universidade**. Campinas: Alínea, 1997. Cap. 1, p. 9-18.

ANEXOS

ANEXO 1

Tocando em frente

Almir Sater / Renato Teixeira, (1990)

Ando devagar porque já tive pressa
 E levo esse sorriso porque já chorei demais
 Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
 Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
 Ou nada eu sei

Conhecer as manhas e as manhãs,
 O sabor das massas e das maçãs,
 É preciso amor pra poder pulsar,
 É preciso paz pra poder sorrir,
 É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida seja simplesmente
 Compreender a marcha e ir tocando em frente
 Como um velho boiadeiro levando a boiada
 Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou
 Estrada eu sou

Todo mundo ama um dia todo mundo chora
 Um dia a gente chegae no outro vai embora
 Cada um de nós compõe a sua história
 Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
 De ser feliz

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

1. Dê o significado das palavras abaixo de acordo com o texto:

- a) massas
- b) pulsar
- c) florir
- d) dom
- e) compor

2. Aponte a alternativa correta

Nos versos, “ Quem sabe eu só levo a certeza de que
 muito pouco eu sei
 ou nada sei

O poeta demonstra que hoje é um homem:

- a) orgulhoso
- b) sem rumo
- c) experiente
- d) humilde
- e) sem rumo definido

3. Como era a vida do poeta no passado? Comprove a sua resposta com um verso da poesia .

4. Quais as necessidades do poeta?

5. Para o poeta, o homem é dono do seu destino? Comprove com versos do texto.

6. Há uma comparação explícita no texto; dela depreendemos que , na verdade, o que o poeta vai impelindo:

- a) a boiada
- b) é o boiadeiro
- c) é o sabor das frutas
- d) são os dias
- e) é o dom da felicidade

ANEXO 2 - A comunicação

Juan Dias Bordenave (1986)



A COMUNICAÇÃO

Lembre-se o leitor como se fez gente: sua casa, seu bairro, sua escola, sua patota. A comunicação foi o canal pelo qual os padrões de vida de sua cultura foram-lhe transmitidos, pelo qual aprendeu a ser “membro” de sua sociedade — de sua família, de seu grupo de amigos, de sua vizinhança, de sua nação. Foi assim que adotou a sua “cultura”, isto é, os modos de pensamento e de ação, suas crenças e valores, seus hábitos e tabus. Isso não ocorreu por “instrução”, pelo menos antes de ir para a escola: ninguém lhe ensinou propositadamente como está organizada a sociedade e o que pensa e sente a sua cultura. Isso aconteceu indiretamente, pela experiência acumulada de numerosos pequenos eventos, insignificantes em si mesmos, através dos quais travou relações com diversas pessoas e aprendeu naturalmente a orientar seu comportamento para o que “convinha”. Tudo isso foi possível graças à comunicação. Não foram os professores na escola que lhe ensinaram sua cultura: foi a comunicação diária com pais, irmãos, amigos, na casa, na rua, nas lojas, no ônibus, no jogo, no botequim, na igreja, que lhe transmitiu, menino, as qualidades essenciais da sociedade e a natureza do ser social.

Contrariamente, então, ao que alguns pensam, a comunicação é muito mais que os *meios de comunicação social*. Estes meios são tão poderosos e importantes na nossa vida atual que às vezes esquecemos que representam apenas uma mínima parte de nossa comunicação total.

ANEXO 3 - “Inventário da infância perdida”, de Abramo (1989)

R E D A Ç Ã O

CAPÍTULO

8

O parágrafo

Inventário da infância perdida

Um homem é feito na infância, aperfeiçoado na adolescência e cristalizado na idade madura. Depois dos quarenta a existência humana, a não ser para os asiáticos, que têm o segredo da vida longa e produtiva, assinala realmente uma decadência interminável, até que ela se torna insuportável: toda a razão da vida se concentra em algumas coisas muito específicas, em seres, sobretudo, e daí o conflito que se trava no interior de cada ser humano quando aquilo que ele quis ser para duas, três ou quatro pessoas – pois é nisso que se concentra a nossa vida – deixou de ser o que realmente se quis ser ou parecer.

Mas uma grande parte de nossa vida é desenhada muito cedo, quando se inicia o que alguns românticos chamam de aventura humana e que aos poucos vai se transformando numa incansável continuidade de diminutas frustrações e pequenos embates corporais com a realidade, frustrações que depois se transformam em fontes de amargura.



(Portinari, Menino tirando espinho do pé.)

.....

O que é a infância, no fundo, senão um período de nossa vida tal como nós o olhamos, depois de adultos: é a versão que se sobrepõe, poderosa, sobre a realidade, e essa versão, por mais suscetível de ser destruída pela análise fria, é a que prevalece e guia nossos passos, por anos intermináveis.

Todo mergulho na infância é ao mesmo tempo doloroso e doce, como aqueles diminutos pratos chineses que misturam gostos e odores. Assim, eu, por exemplo, me lembro, quando faço muita força, de trechos de minha infância: não consigo lembrá-la toda, ou largos períodos dela, talvez porque o que foi doloroso nela tenha sido mais abundante e mais avassalador do que o que foi doce.

(ABRAMO, Cláudio. In: *A regra do jogo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989. p. 41.)

ANEXO 4 - “No início da década de 20” - Ulisses Infante (1992)

(PUCC-SP) Texto para as questões 12 a 15:

“No início da década de 20, quando o automóvel tinha feito sua aparição com força total, caminhar pelas grandes avenidas européias era sair para ser expulso da rua pelo tráfego. ‘Foi como se o mundo tivesse subitamente enlouquecido’, dizem as pessoas quando fazem referência a essa época. O homem sentia-se diretamente ameaçado e vulnerável. ‘Deixar nossa casa significava que, uma vez cruzada a soleira da porta, nós estávamos em perigo e podíamos ser mortos pelos carros que passavam.’ Chocadas e desorientadas, as pessoas comparavam a rua de então com a de sua juventude: ‘A rua nos pertencia; cantávamos nela, discutíamos nela, enquanto os cavalos e veículos passavam suavemente’. A rua era, portanto, pouco tempo antes, o espaço que acolhia os homens, que lhes permitia se moverem à vontade, em um ritmo que podia acolher tanto as discussões quanto a música; homens, animais e veículos coexistiam pacificamente em uma espécie de paraíso urbano. Acontece que esse idílio terminou, as ruas passaram a pertencer ao tráfego, e o homem sobreviveu a esse tipo de mudança. Depois de esquivar-se e lutar contra o tráfego, acabou identificando-se por inteiro com as forças que o estavam pressionando. O homem da rua incorporou-se ao novo poder, tornando-se o homem no carro.

A perspectiva desse novo homem no carro gerou uma nova concepção de rua, que passou a orientar os planejamentos urbanos daí por diante. ‘Numa rua verdadeiramente moderna’ – diziam, então, os especialistas – ‘nada de pessoas, exceto as que operam as máquinas; nada de pedestres desprotegidos e desmotorizados para retardar o refluxo.’”

12. Assinale a alternativa correspondente ao tema em torno do qual se organiza o discurso acima:
- o paraíso urbano e a máquina.
 - o homem e o espaço urbano.
 - o tráfego no mundo moderno.
 - a modernidade e o poder da máquina.
 - o homem antigo e o moderno.

ANEXO 5 - “Em defesa da língua” - Virgílio Ferreira (1997, p. 356)

(Unicamp-SP) “Defender a língua é, de modo geral, uma tarefa ambígua e até certo ponto inútil. Mas também é quase inútil e ambíguo dar conselhos aos jovens de uma perspectiva adulta e no entanto todo adulto cumpre o que julga seu dever. (...) Ora, no que se refere à língua, o choque ou oposição situam-se normalmente na linha divisória do novo e do antigo. Mas fixar no antigo a norma para o atual obrigaria este antigo a recorrer a um mais antigo, até o limite das origens da língua. A própria língua, como ser vivo que é, decidirá o que lhe importa assimilar ou recusar. A língua mastiga e joga fora inúmeros arranjos de frases e vocábulos. Outros, ela absorve e integra a seu modo de ser.”

(FERREIRA, Vergílio. Em defesa da língua. In: *Estão a assassinar o português!* – trecho adaptado.)

- a) Transcreva a **tese** de Vergílio Ferreira, isto é, a **firmação básica** que o autor aceita como verdadeira e defende nesse trecho.
- b) Transcreva o **argumento** no qual o autor se baseia para defender sua tese.

ANEXO 6 - “Apesar daquela frase surrada” - fragmento de Ezequiel Theodoro da Silva (1996)

Projeto "A leitura num curso de Odontologia"

Mestranda: Marisa Oliveira Barbosa

Participante do projeto?

- sim, um bimestre.
- sim, um semestre.
- sim, mais de um semestre.
- sim, um ano.
- sim, mais de um ano.
- não.

Um dos aspectos mais intrigantes da leitura de um texto é a verificação de que ele pode dizer coisa que parece não estar dizendo: além das informações explicitamente enunciadas, existem outras que ficam subentendidas ou pressupostas. Para realizar uma leitura eficiente, o leitor deve captar tanto os dados explícitos quanto os implícitos.

Considere o texto abaixo:

“Apesar daquela frase surrada ‘Faça como eu digo; não como eu faço.’ Os indivíduos, e particularmente as crianças, tendem a utilizar os comportamentos de outras pessoas como paradigmas para o seu próprio comportamento. Decorre daí que o processo de formação do leitor está vinculado, num primeiro momento, às características físicas (dimensões materiais) e sociais (interações humanas) do contexto familiar, isto é, presença de livros, de leitores e situações de leitura, que configura um quadro específico de estimulação sociocultural.”

(Ezaquiel t. da silva)

- I. Todas as alternativas estão de acordo com o texto, exceto:
 - a) A aprendizagem humana ocorre através da observação do comportamento de outras pessoas.
 - b) Os estímulos encontrados no meio sociocultural são os responsáveis pelo processo de formação do leitor.
 - c) A frase “Faça como eu digo: não como eu faço” explica grande parte dos comportamentos das crianças.
 - d) A atitude positiva diante da leitura (ler, gostar de ler, etc.) depende dos incentivos do ambiente.
 - e) O contexto familiar é responsável pela tarefa de formar o leitor.

ANEXO 7 - "O que é loucura" - João Pereira Frayse (1982)

Projeto 'A leitura no contexto acadêmico'.

Mestranda: Marisa Oliveira Barbosa

Participante do projeto?

- sim, um bimestre.
- sim, um semestre.
- sim, mais de um semestre.
- sim, um ano.
- sim, mais de um ano.
- não.

Um dos aspectos mais intrigantes da leitura de um texto é a verificação de que ele pode dizer coisa que parece não estar dizendo: além das informações explicitamente enunciadas, existem outras que ficam subentendidas ou pressupostas. Para realizar uma leitura eficiente, o leitor deve captar tanto os dados explícitos quanto os implícitos.

O leitor perspicaz é aquele que consegue ler nas entrelinhas. Caso contrário, ele pode passar por cima de significados importantes e decisivos ou – o que é pior – pode concordar com coisas que rejeitaria se as percebes

O que é loucura.

Em suma, numa sociedade que tem horror ao diferente, que submete a diversidade do real à uniformidade da ordem racional-científica, que funciona pelo princípio da equivalência abstrata entre seres que não têm denominador comum, a loucura é uma ameaça sempre presente. O que a história da loucura nos revela, pondo em questão toda a cultura ocidental moderna, é que o louco é excluído porque insiste no direito à singularidade e, portanto, à interioridade. E, com efeito, se a loucura é nesse mundo patologia ou anormalidade é porque a coexistência de seres diferenciados se tornou uma impossibilidade. Diante disso, restam ainda muitas questões. Entre elas poderá o psiquiatra, enquanto profissional médico, promover o reencontro da loucura com a cultura que a excluiu? Pode o saber médico encontrar alternativa para a sua prática, no sentido da libertação radical da loucura, fora dos limites circunscritos pela sociedade que o permitiu? De qualquer modo ainda, que um dia nossa interioridade venha a ser resgatada, gostaria de lembrar aqui mais algumas palavras de Marcuse - "Nem mesmo o supremo advento da liberdade poderá redimir aqueles que morrem na dor".

FRAYSER PEREIRA, João. *O que é loucura*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
p.102 -4

1. Leia com atenção o texto acima e destaque a tese defendida pelo autor.
(pode ser grifada no próprio texto)

ANEXO 8 - "Última paisagem", jornal *Mundo Jovem***Poema: Última Paisagem**

Um dia
Haverás de voltar ao teu planeta
Abandonado antes da total destruição,
E tu, predador de ti mesmo,
Olharás a terra em tua volta ...
Verás entre as cinzas, vestígios de vida:
Ossadas de animais, esqueletos
humanos em decomposição
Ao invés de árvores, folhas, verde e
flor,
Apenas lúgubres tocos, mortos,
fumaçando dor.
Cenário de pesadelo ...
Tenebroso filme passará em tua mente,
em câmara lenta cada passo de tua vida:
A criança brincando inocente,
O "homem gente", imagem e semelhança
Divina;
Cada árvore destruída, o lixo, a
poluição ...
Os alertas dos ecologistas,
Os cientistas e suas "inatingíveis"
previsões ...
Num momento de extrema loucura,
Procurarás alguém para pôr a culpa.
Apenas tu, na paisagem assolada,
Gosto indizível de solidão em tua boca,
Como um pássaro que destrói seu
próprio ninho.

Encontrarás Deus, mesmo nas cinzas,
Numa rosa despetalada e quase morta.
Vais querer chorar, não haverá lágrimas
em teus olhos impermeáveis.
Terás matado a poesia, aniquilado o
riso ...
Mas desafiando a analgia do teu
coração petrificado,
Gritarás tardia profissão de culpa
E ouvirás o eco do teu próprio grito:
"Eu fui feliz! Já morei no paraíso!"

ANEXO 9 - "Identificação do abuso infantil pelo odontopediatra", de Marques e Colares (2003)

A Identificação do Abuso Infantil pelo Odontopediatra¹

REVISÃO DA
LITERATURA

The Identification of Child Abuse by the Pediatric Dentist

Candice Ramos Marques*
Viviane Colares**

Marques CR, Colares V. A identificação do abuso infantil pelo odontopediatra. J Bras Odonto-Psicol Odontol Pacientes Espec 2003; 1(6):512-5.

A violência contra a criança é uma prática antiga, que vem ocorrendo com uma frequência cada vez maior, provavelmente em decorrência dos problemas atuais de ordem econômica e social, tais como o desemprego e a má distribuição de renda. Faz-se necessário o envolvimento da sociedade, como um todo, na detecção e combate dessa triste realidade. Este estudo, através da revisão da literatura, destaca o papel do Cirurgião-dentista na detecção dos maus-tratos infantis, enfatizando os principais sinais e sintomas que podem ser identificados pelo profissional, assim como a apresentação de alguns dados epidemiológicos relacionados ao tema.

PALAVRAS-CHAVE: Violência doméstica; Criança; Odontopediatria.

INTRODUÇÃO

A violência, atualmente, representa um dos principais problemas de saúde pública, associada a fatores econômicos e sociais, tais como o desemprego, os problemas habitacionais e a má distribuição de renda (Daruge *et al.*, 2000). Infelizmente, esse fenômeno atinge praticamente todas as faixas etárias da população. De acordo com as estatísticas mais recentes, atos violentos envolvendo crianças e adolescentes vêm acontecendo com uma frequência bastante significativa (Calderon *et al.*, 2000).

Torna-se importante lembrar que o abuso contra a criança não é um fato presente apenas na atualidade. De acordo com Lopes, Tavares Jr. (2000), episódios marcantes de violência, maus-tratos e desrespeito contra a criança, em nome de ideologias, crenças ou preconceitos estão presentes em relatos históricos, e mesmo em textos bíblicos. O termo "maus-tratos" vem, dessa forma, conceituar tanto a negligência quanto o abuso de menores, principalmente pelos pais ou responsáveis (Moura *et al.*, 2000).

De acordo com Mouden, Bross (1995), não existia relato acerca de maus-tratos infantis, na literatura, até o ano de 1874. Posteriormente ao primeiro caso relatado, foi então criada a Sociedade de Prevenção de Crueldade contra Crianças, nos Estados Unidos. No Brasil, a preocupação da sociedade em relação a esse tipo de problema começou a ocorrer mais de um século depois, na década de 80, com a fundação do Centro Regional de Atenção aos Maus-tratos na Infância (CRAMI), em São Paulo, no ano de 1985, e da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), no Rio de Janeiro, no ano de 1988 (Cavalcanti *et al.*, 2000). Essas organizações têm a função de propiciar atendimento psicossocial a crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica, assim como desenvolver ações preventivas objetivando defesa e proteção desses indivíduos.

Contudo, como destacou Monteiro Filho (2002), presidente da ABRAPIA, apesar de o Estatuto da Criança e do Adolescente, publicado

em 1990, representar uma lei transformadora, fundamentada nas diversas declarações e convenções dos Direitos Humanos que marcaram o século XX, o cumprimento integral do que foi por ele proposto ainda não foi alcançado. Cabe à sociedade e, de forma especial, aos profissionais que lidam diretamente com crianças e adolescentes, o desafio de tornar real a efetivação das medidas preventivas nele previstas, bem como a determinação legal de priorizar políticas públicas para a criança e o adolescente. Infelizmente, os Cirurgiões-dentistas não têm cumprido seu papel no diagnóstico do problema (Mouden, Bross, 1995).

Este trabalho, através da revisão da literatura, teve por objetivo fornecer informações importantes para a identificação dos maus-tratos infantis, destacando seus principais sinais e sintomas, assim como esclarecer algumas definições e apresentar dados epidemiológicos.

REVISÃO DA LITERATURA

A violência doméstica pode ser definida como um comportamento violento dirigido contra uma pessoa, dentro de seu lar. O abuso infantil, por sua vez, pode ser definido como a ocorrência de injúrias não acidentais, comumente classificadas em físicas, sexuais e emocionais, praticadas contra a criança (Braham *et al.*, 1994).

Os atos de agressão podem compreender desde palmadas, consideradas educativas, até tapas, espancamentos ou queimaduras. Atos de comissão e ausência de ações, ou ainda, de omissão que resultam em morbidade ou morte são também considerados ações abusivas (Johnson, 1997). O abuso infantil ou Síndrome da Criança Espancada corresponde a uma desordem médico-sócio-psicológica, que traz alterações físicas, emocionais e no desenvolvimento da criança (Bayer, Brito, 1995).

Para a Academia Americana de Pediatria (2002), a definição de trauma físico significativo corresponde a qualquer injúria que tenha características que vão além da simples vermelhidão da pele. Para ser

¹Parte de Monografia de Conclusão do Curso de Graduação em Odontologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

*Cirurgião-dentista; Rua Estrela, 146/701, Parnamirim – CEP 52060-160, Recife – PE; e-mail: candicemarques@hotmail.com

**Professora Adjunta de Odontopediatria da UFPE e UPE; e-mail: vcolares@elogica.com.br

caracterizada como abuso físico, a injúria precisa ser suficientemente evidente a fim de se tornar reconhecível.

O abuso emocional consiste na repressão constante da criança, intimidações, acusações e indiferença, podendo, inclusive, trazer consequências piores que a agressão física (Castro Neto, 1994).

De acordo com Cariola (1995), observa-se uma real diferença entre negligência e violência psicológica. A primeira corresponde ao não atendimento das necessidades básicas da criança, na desatenção à sua saúde, seu direito à educação e alimentação. Por outro lado, violência psicológica representa a ausência de carinho e de qualquer forma de manifestação de amor ou de interesse por parte dos pais ou responsáveis.

A negligência representa uma das formas mais incidentes de maus-tratos, contudo verifica-se haver poucas publicações científicas acerca deste assunto, possivelmente por suas consequências não serem tão facilmente identificáveis como as de maus-tratos físicos ou sexuais (Jesse, 1998).

Entre 1976 e 1987, nos Estados Unidos, o número de crianças vítimas de abuso e negligência aumentou 225% (Waldman, 1993). Segundo Jesse, Rieger (1996), no ano de 1994, mais de 3,1 milhões de crianças foram reportadas aos Serviços Norte-Americanos de Proteção à Criança por suspeitas de maus-tratos, o que representa aumento de 63% desde 1985. Noring (2000) relatou aumento do número de denúncias sobre abuso e negligência de 44% entre 1986 e 1996, nos Estados Unidos. Apesar de os números já se apresentarem alarmantes, Drezett *et al.* (2001) enfatizaram que a real situação é desconhecida, devido aos altos índices de subnotificação e subregistro, em todo o mundo.

O abuso físico contra a criança representa um dos quatro tipos principais de maus-tratos, sendo o segundo mais freqüente, e responsável por, aproximadamente, 60% dos casos fatais, nos Estados Unidos (Jesse, 1995). A forma de abuso mais prevalente, de acordo com Hibbard, Sanders (1995) é a negligência, acontecendo em 50 a 65% dos casos, seguida da violência física, em 25% dos casos, dados obtidos para os Estados Unidos. Segundo uma pesquisa realizada sobre a prevalência de maus-tratos em crianças e adolescentes, baseada em dados analisados do Conselho Tutelar de Niterói, no Rio de Janeiro, entre os anos de 1993 e 1997, 84,5% dos casos ocorreram dentro de casa e os agressores, em 50% dos casos, foram os pais (Carvalho, 2002).

A continuidade das consultas odontológicas, que acontece para crianças e pacientes mais jovens, pode ser vital no processo de identificação e interrupção do abuso infantil (Persaud, Squires, 1998). John *et al.* (1999) enfatizaram que pesquisas realizadas durante um período de cinco anos, no Centro Hospitalar de Crianças, em Boston, nos Estados Unidos constataram a ocorrência de trauma orofacial em 49% dos casos de maus-tratos documentados. Entre as lesões analisadas, 33% localizavam-se na cabeça, 61% na face e 6% em estruturas intraorais. Senn *et al.* (2001) destacaram que 50 a 65% de todos os traumas físicos associados aos maus-tratos infantis ocorreram na região da cabeça, face ou pescoço, reafirmando o fato de que os Cirurgiões-dentistas encontram-se em situação favorável para a identificação desse tipo de violência, conforme a Estatística Nacional de Abuso e Negligência Infantis, nos Estados Unidos.

O diagnóstico do abuso infantil inicia-se quando o paciente entra na sala de recepção ou no consultório. A aparência geral da criança, sua interação com os pais e vestimentas devem ser cuidadosamente observadas por toda a equipe odontológica (Cavalcanti, 2001).

Persaud, Squires (1998) consideraram que, inicialmente, é importante distinguir a diferença entre lesões acidentais e não acidentais. Para tanto, a familiarização com os traumas mais comuns na infância torna-se

indispensável. A idade da criança é um aspecto que deve ser considerado uma vez que enquanto bebês com menos de seis meses de idade têm capacidade de movimentação reduzida, crianças que já começaram a andar têm sua capacidade motora aumentada, embora o julgamento seja ainda limitado, o que eleva o risco de ocorrência de injúrias acidentais.

Pinkham (1996) considerou que quando as injúrias não têm relação aparente com a descrição do acidente sofrido pela criança, casos em que os achados demonstram a ocorrência de múltiplas lesões e em diferentes estados de cicatrização, deve-se considerar a possível ocorrência de maus-tratos. Normalmente, os pais procuram socorro assim que a criança sofre algum tipo de trauma, o que não acontece em casos de abuso infantil (Johnson, 1997).

Zacharias *apud* Daruge *et al.* (2000) destacou, ainda, que a ocorrência de múltiplas e diferentes lesões, associadas ou não a lesões antigas, cicatrizadas ou não, pode indicar repetidas agressões.

As Academias Americanas de Pediatria e Odontopediatria (1999) enfatizaram que os maus-tratos costumam resultar em contusões; lacerações na língua, mucosa oral, palato, mucosa alveolar ou freio; fraturas ou avulsões dentárias; fraturas em ossos faciais ou maxilares; queimaduras, entre outros. Injúrias múltiplas, em diferentes estágios de cura, impróprias à fase de desenvolvimento da criança, ou ainda, uma história controversa e discrepante com a realidade podem levar à suspeita de maus-tratos. Assim como a presença de gonorréia e sífilis oral ou perioral em crianças na fase prepuberal são patognômicos de abuso sexual. Vieira, Vieira (2001) acrescentaram que marcas de estrangulamento no pescoço, orelhas traumatizadas por beliscões, ou puxões e lesões incomuns na pele com diagnóstico dermatológico indefinido podem ser consideradas lesões suspeitas.

De acordo com Moura *et al.* (2000), existe um consenso entre os autores quanto à grande freqüência de lesões intraorais em crianças agredidas, tais como lacerações, escoriações, abrasões e traumatismos dentários, podendo ser identificadas também fraturas maxilomandibulares. Os mesmos autores destacaram a incidência de marcas de mordida como significativas, tanto nos casos de violência física quanto no abuso sexual.

De acordo com Persaud, Squires (1998), alguns exemplos de manifestações orais que podem estar relacionadas com o abuso sexual são: condiloma oral, gonorréia oral, trauma intraoral incomum para o qual não há explicação plausível, entre outros. As autoras destacaram a importância de um exame físico meticuloso, com diagramas e documentação fotográfica, quando possível.

Entre as consequências psicológicas e comportamentais do abuso contra a criança podem ser citadas: alterações psicológicas desde baixa auto-estima até desordens severas, alterações cognitivas que compreendem deficiência de atenção e distúrbios de aprendizado até distúrbios orgânicos cerebrais severos e, por fim, alterações comportamentais variando de dificuldades de relacionamento com os colegas até comportamentos suicidas e criminosos (Ferreira, Schramm, 2000).

Moura *et al.* (2000) destacaram que, no consultório odontológico, tais crianças mostram menor sensibilidade à dor, reagem de forma imprópria aos estímulos, são tímidas e desatentas. A criança vítima de maus-tratos geralmente recusa o contato físico, evita o toque e beijos, é mais arredia, não se integra a grupos, é mais retraída, podendo tornar-se mais agressiva com os pais e colegas da escola, apresentar insônia, enurese noturna ou muito sono (Carvalho, 2002).

Podem-se observar no Quadro 1 os principais sinais e sintomas de maus-tratos praticados contra a criança, relatados pelos autores pesquisados.

QUADRO 1: Apresentação sumária dos sinais e sintomas de suspeita de maus-tratos de acordo com o autor e o ano.

Autor	Ano	Sinais e sintomas (físicos, psicológicos, comportamentais e sociais)
Pinkham	1996	múltiplas lesões e em diferentes estados de cicatrização
Persaud, Squires	1998	condiloma oral, gonorréia oral, trauma intraoral incomum (abuso sexual)
Academias Americanas de Pediatria e Odontopediatria	1999	contusões; lacerações na língua, mucosa oral, palato, mucosa alveolar ou freio; fraturas ou avulsões dentárias; fraturas em ossos faciais ou maxilares; queimaduras; gonorréia e sífilis oral ou perioral (abuso sexual)
Moura <i>et al.</i>	2000	lacerações, escoriações, abrasões e traumatismos dentários, fraturas maxilomandibulares, marcas de mordida
Ferreira, Schramm	2000	baixa auto-estima, alterações cognitivas (deficiência de atenção e distúrbios de aprendizado), alterações comportamentais (dificuldades de relacionamento com os colegas até comportamentos suicidas e criminosos)
Moura <i>et al.</i>	2000	menor sensibilidade à dor, reação imprópria aos estímulos, comportamento tímido e desatento
Vieira, Vieira	2001	marcas de estrangulamento no pescoço, orelhas traumatizadas por beliscões, ou puxões e lesões incomuns na pele
Carvalho	2002	recusa do contato físico, evita o toque e beijos, arredia, não se integra a grupos, retraída, podendo tornar-se mais agressiva com os pais e colegas da escola, apresentar insônia, enurese noturna ou muito sono

DISCUSSÃO

Como destacaram Braham *et al.* (1994) existe uma linha vaga entre disciplina, punição e maus-tratos infantis, cuja definição mais precisa vem sendo desenhada para cada caso, individualmente, pelo serviço de proteção à criança, na atualidade. Diante desta situação, torna-se indispensável um conhecimento mais específico através de informações e treinamento dos profissionais que lidam diretamente com crianças e adolescentes, para que possam melhor contribuir com o combate a essa forma de violência. Em estudos realizados por Bayer, Brito (1995), 85% dos profissionais entrevistados mal conseguiram definir maus-tratos, demonstrando, portanto, não ter conhecimento primário para o diagnóstico.

De acordo com estatísticas levantadas em todo o mundo, a incidência de maus-tratos vem aumentando (Waldman, 1993; Jesse, Rieger, 1996; Noring, 2000). No entanto, estudos demonstraram que a cada vinte situações de violência, somente uma delas é registrada (Cavalcanti, 2001), o que indica que a situação é de fato ainda mais grave. No Brasil, o problema é ainda mais desconhecido, uma vez que não existe uma estatística nacional acerca do abuso infantil.

As injúrias físicas aparecem como principal forma de abuso infantil em

relatos de vários autores (Carvalho, 2002; John *et al.*, 1999). Contudo, Hibbard, Sanders (1995), Cariola (1995), Jesse (1998), Persaud, Squires (1998) e Lopes, Tavares Jr. (2000) divergem dessa opinião, ao considerarem a negligência como maior representante dos maus-tratos contra a criança.

A participação dos profissionais que lidam diretamente com crianças na detecção de maus-tratos pode contribuir de forma significativa para a redução desse fenômeno. Os Cirurgiões-dentistas, apesar de pouco atuarem, encontram-se em situação privilegiada acerca da detecção de violência contra a criança. Entre os fatores, destacados por Jesse (1995), Jesse, Rieger (1996), John *et al.* (1999) e Senn *et al.* (2001), que contribuem para a identificação das vítimas por parte de Cirurgiões-dentistas está a elevada incidência de lesões observáveis na região da cabeça, face e pescoço, decorrentes de abuso (50% dos casos de maus-tratos). Persaud, Squires (1998) acrescentaram o fato de as consultas odontológicas acontecerem com certa continuidade, o que também facilita a identificação de situações suspeitas.

Lesões sem relação aparente com a descrição dada, pelos pais ou responsáveis, para o acidente devem levantar suspeitas como enfatizaram Pinkham (1996), Johnson (1997) e Castro Neto (1994). Este último citou, ainda, a possibilidade de existirem divergências entre a história relatada entre os pais, ou mesmo entre estes e a criança. Outro aspecto importante são as lesões em diferentes estágios de cicatrização (Zacharias *apud* Daruge *et al.*, 2000; Pinkham, 1996). A demora em buscar socorro também pode ser um indicativo de maus-tratos (Johnson, 1997).

A realização do exame clínico em uma criança suspeita de ter sido vítima de maus-tratos deve ser minuciosa. De acordo com Hibbard, Sanders (1995), os indicadores podem ser físicos e comportamentais. A necessidade de solicitação de exames complementares deve ser sempre considerada (Carvalho, 2002).

Os sinais físicos mais comumente citados pelos diversos autores foram: contusões, lacerações em tecidos moles, fratura de ossos da face, queimaduras, marcas de mordida e os traumatismos dentários (Moura *et al.*, 2000; Senn *et al.*, 2001; Jesse, 1995; Jesse, Rieger, 1996; Academia Americana de Pediatria, 2002; John *et al.*, 1999); marcas de estrangulamento no pescoço, orelhas traumatizadas por beliscões, ou puxões e lesões incomuns na pele (Vieira, Vieira, 2001); equimoses nas regiões das costas, nádegas ou parte posterior das coxas (Carvalho, 2002). Johnson (1997) acrescentou que o formato da lesão observada pode ser indicativo do objeto utilizado para a agressão.

Entre os principais aspectos emocionais e comportamentais decorrentes de situações de maus-tratos, citados por Castro Neto (1994), Hibbard, Sanders (1995) e Carvalho (2002), estão a ansiedade, a dificuldade de relacionamento interpessoal, tristeza, depressão, choro fácil, insônia, regressão, dificuldades na escola e conduta sexual imprópria para a idade. Ferreira, Schramm (2000) acrescentaram comportamento suicida e criminoso, tendo Vieira, Vieira (2001) também mencionado o comportamento suicida, enquanto Hibbard, Sanders (1995) fizeram alusão ao medo de voltar para casa e à afeição a estranhos.

CONCLUSÃO

O Cirurgião-dentista pode ser um importante aliado na identificação de maus-tratos infantis, devendo para isso estar adequadamente treinado e informado para realizar o diagnóstico. A identificação dos maus-tratos contra a criança pode ser feita através da observação dos principais sinais e sintomas do fenômeno, que podem ser físicos, psicológicos, comportamentais ou sociais. A suspeita de maus-tratos deve ser notificada ao Conselho Tutelar ou Juizado de Menores para que seja investigada e as medidas necessárias sejam tomadas a fim de ajudar a criança e a família a enfrentarem o problema.

Marques CR, Colares V. The identification of child abuse by the pediatric dentist. *J Bras Odonto-Psicol Odontol Pacientes Espec* 2003; 1(6):512-5.

In spite of the violence against the children represents an old practice, it has becoming more and more frequent in the modern world in consequence, mainly, of the problems of economical and social order, such as unemployment and bad distribution of income. In that way, the participation of the society as a whole had become even more necessary to the detection and fight against that sad reality. Considering that context, this work emphasizes the Dentists' role that is coming as one of the professionals more potentially important in the detection of child abuse, based on the localization of 50% of the lesions caused by abuse in the oral and perioral areas. The main signs and symptoms that could be identified by Dentists had been emphasized, including some epidemiological aspects related to child abuse.

KEYWORDS: Domestic violence; Child; Pediatric dentistry.

REFERÊNCIAS

- Academia Americana de Pediatria. When inflicted skin injuries constitute child abuse. *Pediatr* 2002; 110(3):644-5.
- Academia Americana de Pediatria e Odontopediatria. Oral and dental aspects of child abuse and neglect. *Pediatr* 1999; 104(2):348-50.
- Bayer JHB, Brito JH. Contribuição ao estudo do abuso infantil na área da odontologia. *Rev Odonto Ciência* 1995/2; (20):69-79.
- Braham RL, Tsuchiya T, Kurosu K, Fukuta O. Physical restraint, child abuse, informed consent: sociolegal concerns for the nineties. *J Dent Child* 1994; 61(3):169-74.
- Calderón EJ, Neumann M, Sá GAC, Zampol JRB, Navarro MS, Soares MCM *et al*. Denúncias de maus-tratos na infância e adolescência na região do ABCD. *Sin Pediatr* 2000; 1.
- Cariola TC. A posição da criança vítima de maus-tratos na constelação familiar. *Pediatr Mod* 1995; 31(2):158-62.
- Carvalho C. Diagnóstico: abuso infantil. *Rev Bras Odontol* 2002; 59(3):180-3.
- Castro Neto A. A criança maltratada. *Pediatr Mod* 1994; 30(2):219-27.
- Cavalcanti AL. Abuso infantil: protocolo de atendimento odontológico. *Rev Bras Odontol* 2001; 58(6):378-80.
- Cavalcanti AL, Valença AMG, Duarte RC. O odontopediatra diante de maus-tratos infantis – diagnóstico e conduta. *J Bras Odontopediatr Odontol Bebê* 2000; 3(16):450-5.
- Daruge E, Chaim LAF, Gonçalves RJ. Criança maltratada e a odontologia – conduta, percepção e perspectivas – uma visão crítica [Publicado em julho, 2000]. Disponível em: URL: www.odontologia.com.br. [2002 jan 24].
- Drezett J, Caballero M, Juliano Y, Prieto ET, Marques JA, Fernandes CE. Estudo de mecanismos e fatores relacionados com o abuso sexual em crianças e adolescentes do sexo feminino. *J Pediatr* 2001; 77(5):413-9.
- Ferreira AL, Schramm FR. Implicações éticas da violência doméstica contra a criança para profissionais de saúde. *Rev Saúde Pública* 2000; 34(6).
- Hibbard RA, Sanders BJ. Negligência e abuso da criança. In: McDonald RE. *Odontopediatria*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 1995. Cap.2, p.17-23.
- Jesse SA. Physical manifestations of child abuse to the head, face and mouth: a hospital survey. *J Dent Child* 1995; 62:245-9.
- Jesse SA. Dental neglect – risk factors as determinants of dental neglect in children. *J Dent Child* 1998; 17-20.
- Jesse SA, Rieger M. A study of age-related variables among physically abused children. *J Dent Child* 1996;275-9.
- John V, Messer LB, Arora R, Fung S, Hatzis E, Nguyen T *et al*. Child abuse and dentistry: a study of knowledge and attitudes among dentists in Victoria, Australia. *Aust Dent J* 1999; 44(4):259-67.
- Johnson CF. Maus-tratos e negligência infantis. In: Nelson WE. *Tratado de pediatria*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 1997. v. 1, cap. 38, p. 130-40.
- Lopes MV, Tavares Jr PA. Maus-tratos: 57 observações em enfermaria. *Pediatr Mod* 2000; 36(10):684-8.
- Monteiro Filho L. ECA 10 anos – O desafio do Estatuto da Criança e do Adolescente [Publicado em julho, 2000]. Disponível em: URL: www.abrapia.com.br [2002 jan 24].
- Mouden LD, Bross DC. Legal issues affecting dentistry's role in preventing child abuse and neglect. *J Am Dent Assoc* 1995; 126:1173-80.
- Moura DPS, Toledo OA, Bezerra ACB. Reconhecimento de crianças vítimas de maus-tratos – responsabilidade do odontopediatra. *J Bras Odontopediatr Odontol Bebê* 2000; 3(14):318-22.
- Noring S. Child abuse and neglect: a look at the States. *Am J Public Health* 2000; 90(4):635-7.
- Persaud DI, Squires J. Abuse detection in the dental environment. *Quintessence Int* 1998; 29(7):459-68.
- Pinkham JR. *Odontopediatria: da infância à adolescência*. 2ª ed. São Paulo: Artes Médicas; 1996. 661p.
- Senn D, McDowell J, Alder ME. Dentistry's role in the recognition and reporting of domestic violence, abuse and neglect. *Dent Clin North Am* 2001; 45(2):343-63.
- Vieira AR, Vieira AMGS. Abuso infantil e odontologia no Rio de Janeiro [Publicado em janeiro, 2001]. Disponível em: URL: www.odontologia.com.br [2002 jan 24].
- Waldman HB. Your next pediatric dental patient may have been physically or sexually abused. *J Dent Child* 1993; 325-8.
- Zacharias M *et al*. *Dicionário de medicina legal*. 2ª ed. Curitiba: IBRASA/Editora Universitária Champagnat; 1991. p.430-1

Recebido para publicação em: 07/02/03

Enviado para análise em: 18/03/03

Aceito para publicação em: 19/06/03

ANEXO 10 - “Dores orofaciais”, de José Antônio Bósio (2006)

DORES OROFACIAIS

Realmente um problema?

Aproximadamente 25% à 45% da população em geral apresenta ou já apresentou algum sinal ou sintoma de Disfunções Temporomandibulares (DTM). Os sinais e sintomas mais frequentes são: 1) dor localizada na região da Articulação Temporomandibular (ATM - articulação responsável pela abertura e fechamento da boca) ou ouvidos, dor durante o movimento da mandíbula, dores de cabeça agravadas pelo movimento da mandíbula, presença de ruídos na ATM (click ou crepitação), diminuição da abertura e movimentos laterais da mandíbula, desvio da mandíbula durante o movimento de abertura da boca., história de travamento das arcadas e história de trauma da face (devido a acidentes de carro, esportes, quedas, etc...).

Entretanto, apenas 1/4 desta população precisa efetivamente de tratamento. Em uma pesquisa recente (1997) foi demonstrado que, para estes pacientes com sinais e sintomas, realizar o tratamento é efetivamente melhor do que não realizá-lo. Por outro lado, existe uma parcela significativa da população que apresenta sinais e sintomas de problemas de DTM e que definitivamente não necessita de tratamento. Neste grupo, apenas aconselhamento sobre possíveis cuidados e o conhecimento da evolução do problema podem ser suficientes.

O Comitê para Prática Odontológica da Academia Americana de Dor Orofacial publicou recentemente seu relatório sobre problemas de DTM. “A prática do estudo das Disfunções Temporomandibulares e Dores Orofaciais está expandindo além da área dos dentes e da cavidade oral, passando a incluir o diagnóstico e tratamento dos distúrbios que afetam a cabeça e o pescoço como um todo.” O estudo desta área passa a ter um aspecto mais amplo, demonstrando que muitas dores de cabeça na região temporal e dores na face podem ter origem nos problemas temporomandibulares.

Existe ainda uma grande controvérsia quando relaciona-se o tratamento ortodôntico às disfunções temporomandibulares. A literatura científica apresenta fortes evidências de que os problemas de articulação temporomandibulares não são causados e dificilmente podem ser eliminados com tratamentos ortodônticos. Existem tratamentos específicos para estes problemas de ATM.

Se você tiver qualquer sinal ou sintoma descrito acima, converse com seu dentista clínico geral ou seu médico e peça maiores informações. Você

poderá estar evitando uma série de problemas futuros para a sua saúde.

Fonte: José Antônio Bósio, Revista ABC da Saúde.

ANEXO 11 - “Dor de cabeça, agora, é problema para dentista”, Revista ABC da Saúde. Marcos Bonfim (2006)

DOR DE CABEÇA AGORA É PROBLEMA PARA DENTISTA !

Enxaqueca, dor de cabeça ao acordar, dor no pescoço, dor nos ombros, muita gente padece com esses problemas ao longo dos anos e não acha uma solução! Você sabia que essa solução pode ser encontrada dentro de um consultório odontológico? Dores como essas podem possuir sua causa no “stress” muscular ou mesmo emocional e por funcionamento inadequado do sistema mastigatório (uma para função). O problema possui crescimento do tipo “bola de neve”, ou seja, vai aumentando com o tempo podendo criar raízes emocionais que levem a uma depressão! O problema, muitas vezes, pode ser resolvido de forma simples, dependendo unicamente do correto diagnóstico.

O bruxismo (ranger de dentes) ou o imbricamento dentário (apertamento) levam a um “stress” da musculatura envolvida (são horas seguidas de funcionamento muscular anormal!) que pode resultar numa fadiga muscular ou mesmo num processo inflamatório. A fadiga provoca acúmulo de ácido lático e causa a conhecida dor de cansaço muscular: dor de queimação. Um dos principais músculos envolvidos é o masseter e a dor costuma se localizar na região das têmporas (entre o final das sobrancelhas e o ouvidos). Estou falando apenas das dores, nem comentei sobre o desgaste dentário decorrente da função que é terrível! No caso de processo inflamatório as dores são piores e o inchaço, inerente à inflamação, pode pressionar um conhecido nervo que fica na região, o trigêmeo e causar a tão temida neuralgia (e não nevralgia!) do trigêmeo.

A dor é intensa e difusa! O diagnóstico correto é fundamental pois há casos de exodontia (extração) de todos os dentes devido às dores, sendo que o problema poderia ser resolvido de maneira muito mais simples. Placas de relaxamento muscular são capazes de solucionar os principais distúrbios causados pelas funções do sistema mastigatório. O problema do ronco (ruído causado na respiração ao dormir) e o quadro de apnéia obstrutiva do sono (paralisações na respiração por obstrução da passagem de ar) também podem ser resolvidos no consultório dentário! Esses distúrbios do sono possuem conseqüências trágicas que vão desde a separação do casal ao risco de morte súbita! Quer dor de cabeça maior do que anos mal dormidos devido ao barulho do(a) companheiro(a) ou anos de sono (se é que pode ser assim chamado) que não descansam?

O problema é sério e não se esqueça: o ronco incomoda, a apnéia pode matar! Esses problemas, corretamente diagnosticados, também podem possuir simples soluções no consultório odontológico. Os dispositivos intra orais são pequenos aparelhos usados na hora de dormir que resolvem a

maioria dos casos (cerca de 90%). Eles podem trazer de volta um prazer a muito tempo perdido, o de dormir bem!

A abordagem odontológica para esses problemas é razoavelmente recente e talvez por isso não seja tão conhecida. Em contato com profissionais familiarizados com esses problemas, é possível reconquistar prazeres fundamentais ao bem estar, muitas vezes a tempo perdidos!

Questões referentes ao texto Dores orofaciais

- 1- Transcreva a tese do texto apresentado.
- 2- Qual tema o texto apresenta?
- 3- No primeiro parágrafo, o autor afirma que 25% da população apresenta ou apresentou algum sinal ou sintoma de DTM. Para manter a coerência textual com o segundo parágrafo o autor precisou utilizar um elemento coesivo. Qual? E com ele podemos inferir o que?
- 4- Que recurso foi empregado no terceiro parágrafo para o texto ser coerente com a tese do autor.
- 5- Todo relato, já na escolha dos fatos relatados, já nos pormenores ometidos ou enfatizados, intencionalmente ou não, traz o viés da intenção do produtor do texto, que pode influenciar a opinião do leitor. Infira do texto a intenção do autor e aponte o viés por ele empregado.
- 6- Que tipo de coerência foi empregado pelo produtor do texto.
- 7- "Dores orofaciais, realmente um problema?" Tal indagação partiu de um pressuposto. Qual?
- 8- Sintetize o texto em até 10 linhas.

Texto Dor de cabeça, agora é problema para o dentista.

1- Descreva os argumentos empregados pelo produtor do texto para comprovar a sua tese.

2- Marque a letra referente à argumentação empregada no texto pelo enunciador;

- a) argumento de autoridade (apoiar no saber notório de uma autoridade reconhecida num certo domínio do conhecimento);
- b) apoio na consensualidade (seu conteúdo de verdade é aceito como válido);
- c) comprovação pela experiência ou observação(por meio de documentação);
- d) fundamentação lógica (pode basear-se em operações de raciocínio lógico tais como as implicações de causa e feito, consequência e causa, condição e ocorrência etc.)

Obrigada pela participação em minha pesquisa. Vocês foram fundamentais. Espero ter contribuído para uma melhor aprendizagem. Ainda vamos nos encontrar.

Um grande beijo,
Pesquisadora: mestranda Marisa Oliveira Barbosa

ANEXO 12 - TEXTO DE PARTICIPANTE DA PESQUISA

Interpretação de Textos - Projeto de leitura.

- ① Faça um relatório de sua aprendizagem antes e depois do projeto:
- Antes eu não sabia a maneira certa de me expor diante da turma, conseguia explicar o tema escolhido sem medo e de maneira espontânea. Eu também tinha uma certa dificuldade em fazer sínteses de texto. Retirava apêndices desnecessários, agora isso já melhorou muito. Essa aula se me ajudou, me estimulou, me fez descobrir que eu sempre posso aprender mais e ir mais longe!
- ② Qual a principal contribuição que os projetos de interpretação de texto tiveram para sua vida acadêmica?
- Eu aprendi interpretar melhor textos e que me ajudou muito na facilidade. Também contribuiu a respeito do vocabulário da odontologia.
- ③ Havia algum comentário a respeito do projeto?
- Sim. Os comentários foram os melhores possíveis. Além de termos participado dos colegas da classe, também ouvi elogios de um professor, o professor de fisiologia, isso aconteceu em um seminário em que eu consegui expor bem o assunto de maneira clara e objetiva.
- Professor essa aula de interpretação abriu novas portas ^{meu} no aprendizado de assuntos de odontologia, foi um prazer aprender mais um pouco!
- Ei se tinha que agradecer; Não só aprendi melhor assuntos diversos da odontologia, como também divulguei a vida e o funcionamento.

ANEXO 13 - TEXTO DE PARTICIPANTE DA PESQUISA

- Professora,

Eu aprendi muitas coisas nesse período que a senhora deu aqui;
 Percebi que desenvolver muito, não só em interpretar textos complexos, mas
 também consigo apresentar trabalhos e seminários de maneira mais pontual, um
 pla e definitiva.

Cada vez estou mais feliz e satisfeita.

Me dei conta dessas mudanças que ocorreram, durante um seminário de fixa-
 ologia, após sua aula em que fizemos um jogo, a maneira descente da man-
 eira que a senhora explicou a turma como nós devíamos nos comportar, no por-
 tugal de um público sendo grande ou não, foi aí que houve um estímulo da sua
 parte com a turma, consigo ajudar de uma forma significativa, foi importante
 pra mim, por meu desenvolvimento.

Agora eu tenho facilidade na leitura e interpretação também.

A única crítica que tenho é que a mudança que eu sofri foi grande!

Obrigada professora!

Um abraço

Marta Luiza G. G.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionário nº. 1

A leitura num curso de Odontologia

Pesquisa desenvolvida com aulas de Leitura e Interpretação de textos aos alunos do curso de Odontologia da Unoeste.

Mestranda: Marisa Oliveira Barbosa

SEXO: Masculino () Feminino ()

Idade: _____

Termo: _____

Participante do projeto?

- () Sim, um bimestre.
- () Sim, um semestre.
- () Sim, mais de um semestre.
- () Sim, um ano.
- () Sim, mais de um ano.
- () Não.

O leitor perspicaz é aquele que consegue ler nas entrelinhas. Caso contrário, ele pode passar por cima de significados importantes e decisivos ou – o que é pior - pode concordar com coisas que rejeitaria se as percebesse.

1- Mantém-se atualizado consultando:

- a) () revistas
- b) () jornal impresso
- c) () televisão
- d) () internet
- e) () nenhum
- f) () outro. Qual (s) _____

2- Lê:

- a) () diariamente
- b) () semanalmente
- c) () eventualmente
- d) () não leio

3- Por que lê?

- a) () Por prazer
- b) () Por necessidade
- c) () Para obter informações necessárias ao curso
- d) () Nenhum
- f) () Outro. Qual (s) _____

4- Que tipo de revista costuma ler?

- a) Veja
- b) Isto é
- c) Época
- d) Periódicos como JBC , PCL e ABO Nacional
- e) Nenhuma
- f) Outras. Qual (s) _____

5- Costuma ler em:

- a) biblioteca
- b) casa
- c) trabalho
- d) não costumo ler
- e) outro local Qual (s) _____

6- Tempo de leitura:

- a) trinta minutos
- b) quinze minutos
- c) menos de quinze minutos
- d) uma hora
- e) mais de uma hora

7 - Ao manusear um jornal, prefere ler os cadernos:

- a) científico
- b) cultural
- c) esporte
- d) cotidiano
- e) político
- g) nenhum:

8 – Prefere ler livros:

- a) de fundamentação (universitária)
- b) auto – ajuda
- c) Religioso
- d) romances em geral
- e) biografias
- f) nenhum
- g) outros. Qual(s) _____

Obrigada pela participação.

NÍVEL E TIPO DE LEITURA

	MAIS DE UM ANO	UM OU MAIS DE UM SEMESTRE	UM BIMESTRE	TOTAL
1.Mantém-se atualizado consultando:				
a) Revistas	13	06	01	20
b) Jornais impressos	09	07	01	17
c) Televisão	17	13	02	32
d) Internet	16	11	02	29
e) Nenhum	00	00	00	00
f) Outro	00	01	00	01
2. LÊ:				
a) diariamente	12	08	02	22
b) semanalmente	06	04	01	10
c) eventualmente	02	01	00	03
d) não leio	00	00	00	00
3. Por que lê?				
a) por prazer	08	06	02	16
b) por necessidade	05	04	00	09
c) para obter informações	14	03	03	19
d) nenhum	00	00	00	00
e) outro	00	00	00	00
4. Que tipo de revista?				
a) Veja	16	07	02	25
b) Isto é	03	01	00	04
c) Época	03	04	00	07
d) Periódicos (JBC)	03	03	00	06
e) nenhum	01	00	00	01
f) outras	04	01	00	05
5. Costuma ler em:				
a) biblioteca	04	04	01	09
b) casa	19	12	02	33
c) trabalho	00	00	00	00
d) não costumo ler	00	00	00	00
e) outro local	00	02	00	02

APÊNDICE 2

Questionário nº 2 A Leitura em um Curso de Odontologia

Pesquisa desenvolvida com aulas de Leitura e Interpretação de textos aos alunos do Curso de Odontologia da Unoeste.

Mestranda: Marisa Oliveira Barbosa

SEXO: Masculino () Feminino ()

Idade: _____

Curso – Odontologia Termo: _____

Participante do projeto?

- () sim, um bimestre
- () sim, um semestre
- () sim, mais de um semestre
- () sim, um ano
- () sim, mais de um ano.

O leitor perspicaz é aquele que consegue ler nas entrelinhas. Caso contrário, ele pode passar por cima de significados importantes e decisivos ou – o que é pior – pode concordar com coisas que rejeitaria se as percebesse.

“Conto mais uma vez com a sua preciosa atenção às questões abaixo.”

1- O que levou você a participar do projeto?

2 - Na trajetória universitária, projetos como esse “A Leitura em um Curso de Odontologia”, podem ser:

() úteis e necessários () inúteis e desnecessários

3- As aulas de leitura e interpretação de textos, ministradas por meio desse projeto, contribuíram para a sua aprendizagem dos conteúdos específicos?

- () sim, um pouco
- () sim, muito
- () não.

4- As aulas possibilitaram uma melhoria na sua performance em:

- () participação em seminários inerentes ao Curso de Odontologia;
- () participação em seminários em geral;
- () interpretações de texto em geral;
- () detectar a ideia central de textos;
- () sintetizar textos;
- () relacionar ideias;
- () não houve melhorias.

5- Se fosse realizada uma curva de desempenho de 0 a 10, você se colocaria em:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9

6- Projetos como esse devem fazer parte do currículo do curso:

- sim não

7- Antes do curso você apresentava as seguintes dificuldades:

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f) não tinha dificuldades.

8- Agora posso dizer que sou capaz de:

9- O que você sugere para melhoria do curso que está se encerrando?