

A construção sócio-cognitiva da leitura de textos

G. Grohs, T. M. Sperb*, M. Axt* – UFRGS

PUBLICAÇÃO EDIPUCRS

- BARANDAS, Ana E. de. **O Ramallete, ou, Flores Escolhidas no Jardim da Imaginação**. 2ª edição, 1990, 128p. Co-edição Nova Dimensão.

Os pedidos deverão ser encaminhados à:

EDIPUCRS
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 33
Caixa Postal 1429
90619-900 PORTO ALEGRE - RS/BRASIL
Fone/FAX: (051) 320.35.23
<http://ultra.pucrs.br/edipucrs/>
E-mail edipucrs@music.pucrs.br

1 *Apresentação*

O objetivo deste artigo é apresentar, dentro de uma perspectiva sócio-construtivista, alguns resultados do trabalho de pesquisa desenvolvido na dissertação de mestrado intitulada "*A construção sócio-cognitiva da leitura de textos*" (Grohs, 1997), onde se estudou como a atividade de leitura conjunta de textos por crianças, sujeitos em fase de alfabetização/letramento, é passível de se realizar e ser bem sucedida mediante o esforço sistemático de cooperação entre os sujeitos. Mais especificamente, aqui, acompanha-se o processo construtivo de uma tríade de crianças na leitura de histórias através da análise das estratégias compartilhadas entre esses sujeitos em três sessões, de leitura coletiva, ao longo de um semestre.

Os conceitos operativos para o entendimento dessa atividade sócio-cognitiva de construção do sentido textual foram retirados da Teoria Psicogenética do Desenvolvimento (Piaget, 1961, 1973, 1976a, 1976b, 1978), tratando em especial dos processos de assimilação e acomodação, de descentração e coordenação progressiva das ações e, em alguns momentos, também, do processo de formação dos possíveis. Os conceitos de texto, leitor e leitura foram entendidos a partir do modelo holístico/interacionista (Condemarin, 1988). Os sujeitos – reunidos em tríades – participaram de três ses-

* Orientadoras – CPG em Psicologia/UFRGS.

sões de leitura de textos, durante um semestre. Com uma metodologia de análise de estudo de caso, utilizou-se o método clínico de Piaget (1926), desenvolvido por Axt (1994) para trabalhar com as crianças. Essa análise dividiu-se em duas etapas: primeiro, o exame do fluxo conversacional que verificou a coesão das trocas estabelecidas entre as crianças, enquanto um índice do grau de cooperação da tríade; e, segundo, o levantamento e categorização das estratégias individuais e coletivas de leitura textual que visou ao acompanhamento da construção sócio-cognitiva do texto e seu sentido. As análises revelaram que a leitura de textos em conjunto, do ponto de vista cognitivo, é uma atividade complexa que pode ser desdobrada em sub-atividades. No presente artigo nos deteremos no segundo aspecto desta análise, isto é, a forma como as crianças negociaram estratégias de leitura para atingir o objetivo proposto que foi o de "ler juntos uma história".

2

As sessões de leitura coletivas

Ao se considerar o texto como um todo, uma unidade, que se desdobra em uma rede de significações a ser percorrida pelo sujeito leitor "ativo" (Coste, 1978; Lévy, 1996), entende-se a leitura conjunta de textos como uma atividade complexa que interrelaciona sujeitos leitores não apenas com o texto, mas também entre si. Em consonância com Coste (1978), admite-se que a leitura tem a aparência de uma relação de forças entre conjunções e oposições, elas mesmas geradoras de novos sentidos possíveis que se produzem ao longo do movimento do ato de ler - um vaivém entre a decifração de signos e a produção de sentido. Essa alternância de forças ficaria salientada numa situação de leitura conjunta, tendo em vista que para haver uma construção conjunta de sentido seriam necessárias certas negociações. Conseqüentemente, o sentido textual negociado entre os sujeitos abrangeria dois níveis: a negociação do sentido do texto enquanto uma unidade em si; e a negociação de estratégias de decifração. Assim, a busca de estratégias coletivas aponta para a qualificação das trocas estabelecidas entre as crianças e possibilita o exame, ao longo das três sessões, do nível de cooperação empreendido pela tríade para atingir o objetivo: compreender o sentido da história. Para analisar essas estratégias, examina-se, a partir de uma proposta psicogenética de categoriza-

ção de leitura de textos (cf. Ferreiro e Teberosky, 1985), a leitura conjunta no duplo viés *decifração/sentido*. A categorização das respostas tem por base as condutas alfa, beta e gama, descritas por Piaget (1976a) para caracterizar as formas principais de reequilíbrio cognitiva associadas a uma visão de linguagem tal como em Ferreiro e Teberosky (1985), e que aqui chega à seguinte configuração: Nível 1 *divórcio entre decifrado e sentido, caracterizando uma conduta tipo alfa, onde: (1a) sentido sem decifrado, (1b) decifrado sem sentido, onde há uma dissociação entre decifrado e sentido; Nível 2* *tentativa de relacionar decifrado e sentido, caracterizando uma conduta tipo beta, onde: (2a) conflito entre decifrado e sentido; (2b) primazia do decifrado; (2c) primazia do sentido; (2d) oscilações sentido e decifrado; e Nível 3* *coordenação entre decifrado e sentido, caracterizando uma conduta tipo gama.*

Foram realizadas três sessões de leitura coletiva, gravadas e posteriormente transcritas. Subdividiu-se, por páginas, todos os protocolos originais das histórias lidas em cada sessão procurando analisar, passo a passo, as estratégias utilizadas por cada criança a fim de chegarmos a uma configuração da tríade. O objetivo estabelecido foi percorrer o processo de construção conjunta do texto enquanto uma unidade de sentido. Apresentaremos sucintamente extratos da análise destas três sessões de uma tríade de crianças composta pelos sujeitos MC, MS e G (uma menina e dois meninos), e pela entrevistadora (E).

Primeira sessão de leitura coletiva

Nesta primeira sessão a tríade de crianças se envolveu com a leitura de três histórias diferentes, chegando a completar somente a terceira. As crianças, ao procurarem compreender a história como um todo, como uma unidade de sentido, tentavam relacionar o ato de *decifrar* letras, palavras, frases com o de *atribuir* sentidos possíveis, dados a partir destes signos e mesmo de determinados índices fornecidos pelas gravuras das histórias. Obteve-se, ao longo desta leitura coletiva, em termos das estratégias compartilhadas a seguinte configuração: nas duas primeiras histórias lidas, um dos sujeitos decifra os signos verbais e os outros dois o acompanham, justapondo sentidos possíveis ao que vinha sendo lido (decifrado), mediante o apoio figurativo nas gravuras das histórias.

linha 257 - MC- ...a ... (decifrando)

MS- a menina está chorando ... (G. ri, porque Ms está "inventando")

MC- aqui tem a ... só que aqui... hum? E- ajudem aqui a Mc...

MS- bo bo ... G- bbbb!

E- é um b ...

G- abelhaaa (ri) ...

MS- abelha tem três, quatro letras, então, não pode ser ...

G- a ... aa (ri)...MC- A ba ... (eles estão tentando ler o nome da história:

Ada)

MS- avestruz, não... MC- A ba ...

E- aqui é um b? MC- não, ... A d ... A da ... Ada...

Essas duas primeiras histórias são interrompidas quando surge o conflito sobre o significado do "ler": as crianças definem que "ler é decifrar" e que "inventar/adivinhar" está ligado à atribuição de sentidos, não conseguindo fazer corresponder à estes sentidos possíveis aqueles dados pelo texto/autor. Ocorrem tentativas de relacionar decifrado/sentido, mas há um predomínio da decifração sobre a atribuição de sentido, não ocorrendo, ainda, correspondência entre o sentido que é dado pelo decifrado com aquele atribuído pelos sujeitos, instaurando-se, desta forma, um impasse, não solucionado, entre o sentido atribuído e aquele que é dado pela decifração das marcas do texto/autor. Em outras palavras, um conflito entre os sentidos possíveis que vem sendo realizado através de um exercício assimilatório e a acomodação destes esquemas de assimilação ao sentido dado pelo texto/autor, o que acaba gerando as trocas de histórias. Todavia, é na terceira história que dois sujeitos, ao passarem a decifrar juntos, um e outro sucessivamente, e um terceiro, ao ajudar (repetir) a decifração, adiantando-se na atribuição de sentido, regulado pelas gravuras/desenhos, viriam a produzir mudanças significativas nas estratégias da tríade.

linha 476 - MC e MS - o bode... (decifrando juntos)

G- calçou a bota! (apoiado na gravura)

MC e MS - cal ... çouuu ... G- calçou ... calçou ... (articulando figura e decifrado)

MC e MS- uu ... ma ... G- calçou a bota!

linha 553 - MS - o bo de ... (decifrando)

G- olha o rabo do rato aqui ... (mostrando a gravura)

MS- d ... de ...

MC- bee ... bo ...

G- o rato ficou com a bota ... (G tenta articular figura/decifrado)

Essa configuração atingida no final da sessão - um sujeito (MC) que se mantém na função de decifração de sílabas e palavras e os outros dois (MS e G) oscilando entre o decifrar e o atribuir sentido

- conduz os sujeitos à leitura compreensiva do texto. Os sujeitos transitam pelo segundo nível da categorização proposta acima, na tentativa de interrelacionar decifrado/sentido. É importante salientar que o sujeito G desempenhou um papel significativo nesta construção coletiva do sentido textual ao chegar à concepção de que o sentido textual é dado na conjunção do decifrar com o olhar as figuras, exercendo, assim, uma função "supervisora". Este sujeito G, ao atingir o terceiro nível da categorização das estratégias onde há coordenação entre decifrado/sentido, produziu o que se poderia considerar uma metaleitura, buscando articular as figuras e a decifração (esta realizada por MC e MS). Observa-se que é na coordenação decifrado/sentido que se operacionaliza a equilíbrio entre um exercício assimilatório de atribuição de sentidos possíveis (que vão sendo "inventados" ao longo da atividade de leitura) com uma decifração que se impõe como uma acomodação a esses esquemas de assimilação, e faz a tríade chegar ao sentido necessário, congregando o que está no texto - nas marcas do sentido pretendido pelo autor - com aqueles sentidos possíveis que foram construídos ao longo do processo de leitura conjunta. Esta reformulação da tríade, ou seja, MS cooperando com MC na tarefa de decifrar, acaba por produzir trocas mais eficazes para o "desvelamento" do escrito, ao mesmo tempo que G "recheava" de sentido aquilo que eles liam. Neste movimento, a tríade construiu, conjuntamente, um sentido para a terceira história de forma mais produtiva do que as duas primeiras (que nem chegaram a ser concluídas). De um lado, as negociações, em relação as estratégias de decifração, ocorreram sílaba por sílaba, com dois sujeitos encarregados de executá-la (MC e MS), e um (G), de supervisioná-la. Por outro lado, as negociações, em relação à produção de sentidos, operaram-se com apoio na figuratividade, mas tendo a decifração como parâmetro. Ou seja, a tríade buscou a correspondência entre o que "estava nas figuras" e o que "estava escrito", num jogo dinâmico de alternâncias, a fim de chegarem à construção conjunta do sentido necessário dado pelas marcas do texto/autor.

Segunda sessão leitura coletiva

Nessa sessão a tríade envolveu-se com a leitura de apenas uma história e dinamicamente caracterizou-se por um certo equilíbrio em relação às estratégias de organização da tríade, onde as funções de decifrar e ir assegurando o sentido foram partilhadas entre o grupo. À medida que dividiam-se na realização destas sub-ati-

vidades, criaram possibilidades de ajuda mútua, isto é, de cooperação que viria a se operacionalizar pela regra comum “um de cada vez”, instaurada entre os sujeitos.

linha 498 - G- Di ta ...

E- ... Dita, quem é Dita? G- Dita, acho que é o nome dela.

MC- Dita é o nome dela porque ela é uma bailarina (mostra a figura)

MS- Di ... olha só! Dita a ba

MS e MC- a ba ... ca ... a ca brr... G- pulouuu ...

MC- a cabrita! (Mc faz a síntese, apoiada na sua antecipação figural e na leitura com Ms)

Observa-se que as crianças apresentaram uma maior “habilidade” no ato de ler, talvez, coincidindo com os seus próprios processos de alfabetização, o que implica em si um processo de equilíbrio no compor/decompor palavras e frases com atribuição de sentidos. No entanto, levanta-se a hipótese de que as perturbações apresentadas nesse processo de construção conjunta do texto, como palavras totalmente desconhecidas que precisavam ser adequadas ao contexto, dificuldades fônicas, e principalmente, a necessidade de correlacionar o sentido decifrado nas marcas do texto/autor com os sentidos possíveis, sustentados nas gravuras, foi resolvida pela possibilidade de dividir as tarefas. Conseqüentemente, os sujeitos, ao se descentrarem de suas perspectivas, pela consideração dos diferentes pontos de vista, estabeleceram trocas mais qualificadas e coesas em relação à construção do sentido textual e, essa relação de ajuda mútua (*um de cada vez*) potencializou os esforços individuais em relação à leitura compreensiva da história.

Considerando-se que a tríade, em termos de estratégias, transitou no segundo nível de integração decifrado/sentido na leitura conjunta (segundo a categorização acima proposta), sabe-se que a correspondência entre esses dois sistemas ainda se caracterizou por uma conduta beta, a qual se traduz por tentativas de integrar os elementos perturbadores. Em vários momentos, observou-se ora um privilégio da acomodação, priorizando a decifração, ora uma assimilação quase pura quando “inventavam/brincavam” com os sentidos possíveis. Todavia, há que se considerar, comparando-se com a sessão anterior, que houve um esforço conjunto significativo de considerar as marcas do sentido dado pelo texto/autor e de articulá-las com os sentidos possíveis. Os sujeitos já não se satisfaziam em somente *olhar as gravuras*, mas sim tentavam incorporar as dificuldades de articulação entre os dois sistemas por um movimento de vaivém entre decifrado/sentido. Dinamicamente tem-se

um ou dois sujeitos decifrando os índices e outro antecipando o sentido pelas gravuras, mas ao mesmo tempo, procurando a correspondência com o decifrado. Nesta sessão foi o sujeito MS, quem exerceu um papel significativo na conexão entre o ler/“ver”, ou seja, no estabelecimento de uma relação de correspondência e reciprocidade entre o decifrar/atribuir sentidos. Conseqüentemente, tanto o caráter antecipatório das atribuições de sentido possíveis sustentados na figuratividade, bem como os movimentos retroativos necessários à articulação entre estes com aqueles expressos nas marcas do texto/autor, progressivamente decifrados, proporcionaram uma resolução do impasse, a leitura compreensiva do texto quando os sujeitos conjuntamente chegam ao sentido necessário.

Terceira sessão de leitura coletiva

Nesta sessão, tanto os indivíduos como a tríade parecem mais “eficazes” no ato ler, o que potencializa o grupo; pois os esforços individuais são partilhados na busca da correspondência entre decifrado/sentido e, conseqüentemente, os conduz a uma leitura mais produtiva do texto.

linha 89 - MC- o rei e mandouumca cho rro o (ri) ... uh! um cachorro.. (decifrando).

E- olha a cara dele! (chama para a figura)

MC- o cac cho rro... (continua decifrando)... MS- eu acho que ele ... (atribuição de sentido)

MC- morriademedo... G- ah! um cachorro que tinha medo de rato... (síntese combinando decifrado/ sentido)

Dinamicamente, a organização empreendida na sessão anterior é estendida a esta, configurando-se numa ampliação das atribuições negociadas: da regra “um de cada vez” passam a “duas páginas para cada um” e, ao final, “uma história para cada um”. Esse arranjo proporcionou à tríade uma leitura bastante rápida e um interjogo dinâmico entre antecipações de sentido que desencadeavam em definições. É uma decifração que passou a ser partilhada e monitorada por todos os elementos da tríade. Há, desta forma, uma generalização das antecipações e retroações e uma coordenação entre decifrado/sentido, o que caracteriza uma conduta do tipo gama (terceiro nível da categorização). Observando-se a configuração das estratégias compartilhadas entre os sujeitos, percebe-se uma certa mobilidade entre os três níveis da categorização da

leitura, que no decorrer das sessões vai se localizando cada vez mais no terceiro nível – coordenação entre decifrado/sentido – o que, em si, viria a produzir a reversibilidade entre o ato de decifrar as marcas do sentido dado no texto com a atribuição de sentidos possíveis que foi se construindo/desconstruindo a partir destes índices (palavras/gravuras). Este jogo de diferenciações com possibilidades de voltar ao texto, permitiu que os sujeitos coordenassem os diferentes pontos de vista, instaurando relações cooperativas pautadas por trocas verbais mais coesas, onde a possibilidade de ajuda mútua nas diferentes funções de decifração e atribuição de sentido, conduziu-os à compreensão do texto, caracterizando-a, desta forma, como uma construção sócio-cognitiva.

3 Algumas considerações

As crianças, sustentadas pelo grupo, chegaram com menor dificuldade à construção do sentido textual, na medida em que a possibilidade de desdobramento desta atividade viabilizou uma relação de ajuda mútua, ou de co-operação, que potencializou o esforço individual de investimento na compreensão do texto, caracterizando uma construção sócio-cognitiva. O grupo configurou-se dinamicamente, sendo regulado por negociações que visaram à combinação de estratégias organizativas das ações, o progresso dessas estratégias comuns determinando as variações das negociações. Nesse sentido, a evolução na construção do sentido textual encontra-se em estreita relação de correspondência com a definição de estratégias organizativas mais eficientes. Estas estratégias comuns dependem, por sua vez, com relação a cada criança: (a) das ações individuais enquanto condutas cognitivas determinadas pelo desenvolvimento relativo à conceitualização da leitura; (b) do grau de descentração das ações próprias, para coordená-las com as dos outros, numa relação de cooperação. Uma suposição interpretativa é a de que a leitura conjunta de textos é uma atividade interativa entre sujeitos leitores e texto/autor que possibilita um espaço de construção de sentido textual não apenas cognitiva, mas, antes, sócio-cognitiva, sendo que o acesso a este texto pressupõe relações de cooperação entre os sujeitos leitores, que se efetivam por meio de estratégias organizativas das ações interindividuais.

Referências bibliográficas

- CONDEMARIN, M. Modelos de leitura. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 7, n. 16, p. 2734, dez. 1988.
- COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In: *O texto: escrita e leitura*. São Paulo: Pontes, 1978.
- FERREIRO E., TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LÉVY, P. O rio da informação banha a tribo global. *Zero Hora*, Porto Alegre, 1996.
- PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- . Comentários sobre as observações críticas de Vygotsky. In: *Thought and language*. Cambridge: The Mit Press, 1962.
- . *Introducción a la psicolingüística*. Argentina: Proteo, 1969.
- . (1972) *Psicología e epistemología. Para uma teoria do conhecimento*. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- . *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- . *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976a.
- . (1976b) O possível, o impossível e o necessário. In: LEITE, Luci Banks (org.). *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987.
- . *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- . *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.