



Estratégias para melhorar a compreensão de leitura entre jovens e adultos em alfabetização

Resumo

Objetivou-se verificar e comparar a eficácia de duas estratégias organizacionais (*Experiência Pessoal e Imagem mental*) para promover a compreensão de leitura entre alunos do Ensino Fundamental de jovens e adultos de escolas públicas. Participaram 30 alunos que, em uma primeira fase, foram avaliados e classificados com muita dificuldade de leitura, sendo distribuídos aleatoriamente em três grupos: um grupo controle (GI) e dois experimentais (GII e GIII). Posteriormente, o *GII* recebeu instrução para usar a estratégia de relacionar a *Experiência Pessoal* ao texto; e o *GIII*, para utilizar a estratégia da *Imagem Mental*. O *GI* (*Controle*) não recebeu treinamento, mas realizou as mesmas atividades que os grupos experimentais. Os resultados indicam um desempenho significativamente melhor do *GII* e *GIII* sobre o *GI* quanto às questões inferenciais, demonstrando a eficácia de ambas as estratégias organizacionais para favorecer a compreensão de leitura em adultos, alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: leitura, estratégias de compreensão, educação de jovens e adultos.

Abstract

Strategies to improve reading and comprehension among youth and adults in the literary process

The present study compared the efficiency of two organizational strategies (*personal experience and mental imagery*) on promoting reading comprehension among teenagers and adults from public middle schools. A total of 30 students were interviewed, they were submitted to a first stage of the experiment where their reading abilities were tested and they were classified according to their reading deficiencies. Later they were randomly distributed in three groups: a control group (*GI*) and two experimental groups (*GII* and *GIII*). Students from the *GII* group received the instruction to make use of a strategy where they established relationships between their personal experience and the narrative; students from the *GIII* group were encouraged to make use of a mental imagery strategy; Students from the *GI* group didn't receive any training but they did all the same tasks that students from *GII* and *GIII*. Results indicate that students from the experimental groups (*GII* and *GIII*) obtained a significant better result over the control group (*GI*) when answering inferential questions. These results indicate that both organizational strategies are in fact efficient, promoting a better reading comprehension among adults from EJA (education for adolescents and adults).

Keywords: reading, comprehension strategies, education for adolescents and adults.

¹ Professora Doutora do Departamento de Psicologia da UFPE. mgbbdias@gmail.com

² Professora Doutora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da UFPE.

Por envolver aspectos tanto lingüísticos como cognitivos, a compreensão de textos tem sido alvo de estudos teóricos e empíricos na área de Educação, Lingüística e Psicologia.

Johnson (1983) afirma que a habilidade de compreensão de histórias só recentemente começou a receber o merecido tratamento empírico e teórico. Hoje, apesar dos muitos estudos sobre a compreensão de histórias, Oakhill e Garnham (1988) enfatizam que os professores recebem um maior número de sugestões sobre como ensinar o reconhecimento de palavras e a decodificação do como ajudar as crianças a progredirem de uma decodificação eficiente para uma compreensão de textos também eficiente.

Em face disso, o que se observa são professores que defendem uma concepção de leitura como “deciframento gráfico” e atividades de ensino que objetivam o desenvolvimento da habilidade de decodificação em detrimento de situações sociais de leitura. Ademais, verificam-se escolas com condições materiais pouco adequadas para garantir um ensino da leitura a partir da funcionalidade e significatividade que esta atividade exige. (FERREIRA, 2004; SILVA; FERREIRA, 2003). Por sua vez, esta ênfase na decodificação, em detrimento da compreensão, reflete-se tanto na formação do leitor como nas medidas utilizadas para determinação do nível de leitura dos alunos.

Estratégias para melhorar a compreensão de leitura

Para Oakhill e Garnham (1988), as três principais estratégias que objetivam melhorar a compreensão de textos e sua aprendizagem seriam: (a) o uso de adições e mudanças; (b) os auxílios ao estudo; e (c) as estratégias organizacionais.

As adições e mudanças consistem em desenhos, títulos ou sumários que têm como finalidade apenas facilitar a compreensão e a memorização, tendo pouca importância para a aprendizagem. Este tipo de estratégia apresenta ainda a dificuldade de não poder ser desenvolvida pelas próprias crianças, principalmente pelas mais novas, e não constitui uma estratégia que pode ser ensinada, sendo apenas um reforço suplementar dos autores e editores para melhorar a compreensão.

Já os auxílios ao estudo são atividades como tomar notas, sublinhar ou escrever sumário, as quais são de difícil utilização pelas crianças mais novas porque exigem um nível de desenvolvimento metatextual que estas ainda não dispõem. Na aplicação da estratégia de tomar notas, por exemplo, os alunos são alertados de que esta é uma boa maneira de se obter compreensão de narrativas e são instruídos a tomar notas das passagens da história que para eles pareçam mais importantes. Neste treinamento, são orientados a fazer anotações com suas próprias palavras e a evitar transcrição literal das sentenças da história, requerendo deles a habilidade para separar e reelaborar as idéias principais do texto.

As estratégias organizacionais por serem caracterizadas como estratégias de processamento são ensinadas às crianças para serem aplicadas enquanto estão lendo, como, por exemplo, modos de pensar sobre o texto, formas de integrá-lo aos conhecimentos prévios e a estratégia da imagem mental. As vantagens destas estratégias estão em, primeiramente, confiarem no que se passa na cabeça do leitor e, em segundo lugar, permitirem que possam ser aplicadas a qualquer texto, mesmo por crianças bem pequenas.

Diversas investigações demonstraram que a estratégia organizacional da “Imagem Mental” tem sido efetiva para compreensão de material escrito. Esta estratégia, de fácil aplicação em sala de aula, requer que o aluno traduza cada sentença lida em uma representação mental de seu conteúdo, o que resulta em uma maior atenção por parte do leitor e, conseqüentemente, capacita um mais profundo processo semântico do que está sendo lido. O estudo de Dias, Moraes e Oliveira (1995) demonstrou que as crianças da 3ª série do ensino fundamental, tanto de escolas particulares quanto de escolas públicas, melhoram significativamente a compreensão dos textos com o uso de imagem mental. O mesmo não foi verificado quando as crianças não recebiam tais instruções.

Uma das preocupações de muitos estudiosos está em descobrir o que a escola poderia fazer para favorecer a superação dos problemas de compreensão de leitura tão recorrente entre os sujeitos escolarizados. Existe necessidade de encontrar soluções para o “processo de remediação”, pois, como lembram Garton e Pratt (1989),

seria "ingênuo" assumir que as crianças desenvolvem espontaneamente certas estratégias, a fim de melhorar a compreensão de textos. Afinal, como também ressalta Solé (1998), as estratégias leitoras precisam ser ensinadas, uma vez que as crianças não nascem sabendo utilizá-las.

Paris e Oka (1986), Paris, Saarnio e Cross (1986), e Paris, Wixson e Palinscar (1986) (citados em OAKHILL; GARNHAM, 1988) investigaram o entendimento que as crianças tinham sobre a compreensão de textos. Os resultados desses estudos denotam que crianças possuem idéias muito limitadas sobre estratégias de compreensão de textos e que se beneficiam substancialmente das instruções que recebem. Esses estudos mostram também que a maioria das crianças não desenvolve espontaneamente as estratégias necessárias para a compreensão de textos, mas há uma mudança no desempenho quando são dadas oportunidades.

Estudos que comparam diferentes estratégias para melhorar a compreensão de leitura são poucos em nosso país. Em um desses, Ferreira e Dias (2002), compararam a estratégia de Tomar Notas com a da Imagem Mental. As autoras verificaram, entre crianças da faixa etária de 8 a 14 anos, de escolas públicas e particulares, que ambas as estratégias possibilitaram a emergência de respostas às questões inferenciais, favorecendo uma melhora significativa na compreensão dos textos. Pergunta-se, então: qual seria o benefício desse tipo de intervenção entre alunos do ensino fundamental para jovens e adultos? Que estratégia se mostraria mais eficaz para auxiliá-los no processo de compreensão de leitura ou na superação de suas dificuldades?

A aplicação em escolas, principalmente públicas, de resultados obtidos em pesquisas sobre compreensão de leitura de crianças ainda é rara, apesar da necessidade existente. Quando remete-se ao ensino de jovens e adultos, esta situação é ainda mais grave. Com a presente investigação, pretendeu-se contribuir para preencher, um pouco, este vazio.

A educação de jovens e adultos

Considerando que a alfabetização é projeto e processo, necessário se faz uma contínua e sistemática avaliação para rever estratégias, aprofundar conteúdos, propor novas alternati-

vas metodológicas, visando sempre uma educação de qualidade que atenda também aos interesses históricos da classe trabalhadora. Argumenta-se, ainda, que a educação de jovens e adultos, assim como a educação em geral, não deve ser pensada como uma questão isolada, mas integrada aos demais aspectos da sociedade, como o político, o econômico e o social. (PERNAMBUCO, 1993)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada uma modalidade específica da Educação Básica. O objetivo é atender à população a qual foi negado o direito à educação no tempo devido. Esta barreira pode ter acontecido por vários motivos: inadequação do sistema de ensino, condições socioeconômicas desfavoráveis, escassez de vagas, etc.

Nessa modalidade de ensino encontramos, segundo o Parecer/CME:

[...] homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formado pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral, um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. Jovens e adultos que quando retornam à escola o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem.

O perfil dos estudantes da EJA com toda sua heterogeneidade tem de ser levado em consideração, a partir das novas políticas públicas, a fim de que não haja mais um fracasso. Tal perfil deve conter dados tais como: quem são eles, do que gostam, de que cultura são originários e os fatores que os motivaram a estudar. Só assim pode-se adequar significativamente os conteúdos escolares dessa modalidade de ensino às trajetórias de vida desses estudantes-cidadãos, de modo que as intervenções propiciadas pelas situações de ensino e de aprendizagem sejam efetivas.

Em vista disso, levanta-se a seguinte questão: quem são os educadores que atendem a essa população? Isso constitui um grande problema, visto que nesta modalidade de ensino não existe formação e carreira específica para os educadores. A maior parte dos professores é a mesma do ensino regular. O que se observa é o corpo docente empregando a mesma didática que utiliza com crianças e adolescentes ou, em sua minoria, tenta adaptar a metodologia aos alunos do EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Este procedimento vem contribuir tanto para o fracasso escolar como para o grande número de evasão.

Aqui, cabe uma outra pergunta: o que fazer para **superar o analfabetismo**? Segundo Souza (1999, p. 48), “a quantidade de analfabetos excluídos pelo sistema educativo sobre as novas gerações é a mesma e surgem em igual velocidade daqueles que são eliminados pela sucessão geracional”. Assim, a “esperança” de superar o analfabetismo pela dinâmica demográfica tem sido em vão. Para Haddad e Di Pierro.

O analfabetismo no Brasil não é, pois, apenas um problema residual herdado do passado (suscetível de tratamento emergencial ou passível de superação mediante a simples sucessão geracional), e sim uma questão complexa do presente que exige políticas públicas consistentes, duradouras e articuladas a outras estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural (2000, p. 31).

Assim, o objetivo deste estudo foi verificar a eficácia das estratégias organizacionais da imagem mental e da experiência pessoal para promover a compreensão de leitura entre alunos do ensino fundamental de jovens e adul-

tos, comparando o desempenho dos mesmos frente às questões literais e inferenciais. Isto com a finalidade última de contribuir para a elaboração de propostas de ensino de leitura em salas de aula da EJA.

Metodologia

Participantes: foram entrevistados 30 alunos, de ambos os sexos, na faixa etária entre 19 e 45 anos de classe integrada (3ª e 4ª séries do ensino fundamental) de escolas públicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da região metropolitana do Recife, escolhidos aleatoriamente, a fim de fazer parte de um dos três grupos (Grupo Controle; Experimental I: Uso da Estratégia de Imagem Mental; e Experimental II: Estratégia de relacionar o conteúdo à Experiência Pessoal).

Embora nesse estudo tenha-se contemplado o Grupo Experimental III (Tomar Notas), este não foi incluído na análise de dados dessa pesquisa devido à dificuldade dos participantes para reelaborar por escrito as partes relevantes dos textos. Outro estudo, em andamento, está sendo realizado com alunos da EJA de classes mais adiantadas, a fim de se averiguar a eficácia dessa estratégia para este grupo.

Delineamento experimental e tratamentos utilizados: – foram utilizadas três histórias (ver Anexo A) com três questões inferenciais (FERREIRA, 1998) e três questões literais para cada uma delas (ver Anexo B). Todas essas histórias foram utilizadas em estudos anteriores (DIAS; MORAES; OLIVEIRA, 1995; FERREIRA, 1998; FERREIRA; DIAS, 2002), que comprovaram a validade desse tipo de instrumento para avaliar a compreensão de textos em crianças e classificá-las em diferentes níveis de compreensão.

1.ª fase: Classificação do Nível de Dificuldade

Os participantes foram testados individualmente. Antes da apresentação da 1ª história foi pedido ao aluno que lesse em voz alta um texto do livro (este estava sendo utilizado em sua sala de aula). Em seguida, o examinador pediu que ele respondesse questões de compreensão. Como no livro-texto só foram encontradas questões do tipo literal, o examinador selecionou três destas questões e outras três inferenciais foram elaboradas. Esse procedi-

mento teve como objetivo favorecer o estabelecimento de uma relação de confiança entre aluno e examinador, dentro de um contexto análogo ao que seria utilizado nas tarefas de avaliação.

Já na situação de avaliação propriamente dita, o examinador apresentou, individualmente, a cada aluno, a 1ª história que deveria ser lida em voz alta, enfatizando que prestasse muita atenção, pois, após a leitura, ele responderia a algumas questões sobre o que leu, sem ter acesso ao texto enquanto respondesse às perguntas. Foi também enfatizado que o aluno não receberia nota pelas respostas dadas. A ordem das perguntas literais e inferenciais foram aleatórias/variadas.

Caso respondesse corretamente todas as questões sobre a 1ª história, o examinador (E) pediria ao participante que lesse a 2ª história e respondesse as suas questões de compreensão. O mesmo procedimento seria adotado para a 3ª história.

Nessa 1ª fase, todos os participantes foram classificados quanto ao nível de compreensão de leitura, com base no desempenho nas três histórias. O aluno que conseguisse ler, mas não respondesse corretamente todas as perguntas sobre a primeira história, seria classificado no Nível 1 (muita dificuldade). Já aquele que conseguisse ler e responder corretamente as questões da 1ª história, mas apenas lesse a segunda história, seria classificado no Nível 2 (média dificuldade). Aquele que conseguisse ler a 2ª história e respondesse corretamente todas as questões, mas apenas lesse a 3ª história, seria classificado no Nível 3 (pouca dificuldade). E aquele que lesse a 3ª história e respondesse corretamente todas as perguntas seria classificado no Nível 4 (sem dificuldades).

Ressalte-se que o objetivo era classificar os alunos nos quatro níveis de compreensão considerados. No entanto, todos foram classificados no nível de muita dificuldade em compreensão de leitura e, posteriormente, submetidos à fase de aplicação das estratégias, em que apenas a primeira história foi apresentada para todos os participantes, em cada grupo (Grupo Controle e Experimental).

2ª fase: Manipulação das Estratégias de Imagem Mental e Experiência pessoal

Cerca de 20 dias após a 1ª fase, os 30 alunos que foram classificados no Nível 1, recebe-

ram a primeira história cujas questões não tinham conseguido responder corretamente na fase anterior.

Nesta 2ª fase, cada participante também foi entrevistado individualmente. O entrevistador disse ao aluno, como na 1ª fase, que ele deveria ler o texto em voz alta e que deveria esforçar-se para compreendê-lo, pois, após a leitura, ele responderia a algumas perguntas sobre a história lida.

Os 30 participantes foram designados aleatoriamente para um dos três grupos (Experimentais: Imagem Mental e Experiência pessoal; ou Controle), ficando 10 alunos em cada um. O procedimento subsequente dependeu do grupo no qual o aluno estava alocado.

Para o Grupo Experimental I (Imagem Mental) foi dito que um bom modo de lembrar de cada sentença lida é fazendo um “desenho em sua cabeça”. O experimentador, então, deu a cada aluno um pequeno texto escolhido dentre aqueles que faziam parte do ensino da própria escola, solicitando que o mesmo lesse e criasse uma imagem mental do seu conteúdo. Depois, pediu que descrevesse, em voz alta, como ficou a imagem.

Logo em seguida, o participante foi convidado para ler a história que não havia conseguido responder todas as perguntas de compreensão, na 1ª fase. Após a leitura, as perguntas de compreensão foram apresentadas.

Para o grupo Experimental II (Experiência Pessoal) as instruções foram que um bom modo de lembrar coisas é relacionar o que diz a história com uma experiência vivida anteriormente. O procedimento restante era igual ao do grupo anterior.

Com o objetivo de saber se o participante utilizava a estratégia de imagem mental ou experiência pessoal, após o mesmo responder às perguntas de compreensão, o E indagava como foi que ele fez para lembrar do conteúdo do texto lido.

Os participantes do Grupo Controle receberam a 1ª história para lerem como na primeira fase, e nada mais foi acrescentado.

Para todos os grupos, experimentais e controle, o E esclarecia que o aluno não recebia nota pelas respostas dadas.

A segunda fase teve como objetivo reavaliar o nível de compreensão de leitura após o treinamento das estratégias organizacionais

utilizadas, como também o efeito facilitador dessas estratégias em textos antes não compreendidos, na 1ª fase, comparando seus efeitos ao desempenho de jovens e adultos que não tiveram acesso a tais estratégias. Também foi verificado se uma estratégia proporciona melhor compreensão que outra.

Todas as entrevistas foram gravadas em fitas cassetes.

Resultados encontrados

O desempenho dos alunos em compreensão de leitura em termos de percentuais de acerto por questões de compreensão em cada fase e por grupo, encontra-se demonstrado na Tabela 1, abaixo.

Tabela 1 - Percentagens de acertos dos Grupos em função das Fases

FASES	GRUPOS		
	CONTROLE	IMAGEM MENTAL	EXPERIÊNCIA PESSOAL
Total Fase I Literais	66,66%	76,66%	73,33%
Total Fase I Inferenciais	46,66%	43,33%	56,66%
Total Fase II Literais	76,66%	93,33%	90%
Total Fase II Inferenciais	40%	46,66%	53,33%

Como pode ser verificado, na Fase II, os grupos que foram instruídos a utilizar as estratégias para melhorar a compreensão de leitura alcançaram percentuais mais altos do que o grupo controle em que não foi efetuada nenhuma intervenção. Percebe-se também que o Grupo Experimental II (Experiência Pessoal) foi o que apresentou melhor desempenho sobre as questões inferenciais, nas duas fases do estudo. Além disso, evidencia-se que, embora os três grupos (GEI, GEII e GC) tenham demonstrado uma melhor performance sobre as questões literais, o Grupo Controle é o que menos avança sobre as questões inferenciais, quando se comparam as duas fases do estudo.

Uma comparação estatística foi realizada entre os acertos alcançados pelos alunos do Grupo Controle (GI) e dos Grupos Experimentais (GII e GIII), e entre os três grupos nas duas fases, tanto para as questões literais como para as inferenciais.

A Análise de Variância (ANOVA) para medidas intra-sujeitos foi utilizada tendo como fatores Fases (1 e 2) e Grupos (3: controle, imagem mental e experiência pessoal), e como Variáveis Dependentes as respostas corretas oferecidas às questões literais e às questões inferenciais.

A Anova mostrou que na Fase I não houve diferença significativa no número de acertos entre as questões literais e as inferenciais nos três grupos ($F(2,27) = 0,54, p = 0,59$). No entanto, na Fase II, houve um aumento significativo na média de acertos de respostas às questões inferenciais ($F(1,27) = 72, p < 0,001$).

O pós-teste estatístico T (*Tukey Test*) demonstrou que o Grupo Controle teve significativamente menos acertos nas perguntas inferenciais do que os outros dois Grupos Experimentais ($p < .01$), não havendo diferença significativa entre os dois últimos grupos.

Para verificar a influência da Variável Independente (Instrução de Imagem Mental e Instrução de Experiência Pessoal) no desempenho de compreensão de textos escritos foram comparadas as médias de acertos entre os grupos nas questões através do Teste de Wilcoxon para grupos independentes, comparando cada tipo de resposta (literais e inferenciais), nas duas fases.

Esta análise mostrou que no GI (Grupo Controle) não houve diferenças significativas nos dois tipos de questões, da 1ª para a 2ª Fase. Já o GIII (Imagem Mental) apresentou um aumento significativo de respostas corretas às questões inferenciais ($Z = - 1,967, p < 0,05$); o mesmo ocorrendo com o GII (Experiência Pessoal) ($Z = - 1,990, p < 0,049$). As respostas às questões literais não mostraram diferenças significativas em qualquer dos três grupos.

Discussão e conclusão

Verificamos que o uso de estratégias para a compreensão de leitura tem denotado ser eficiente não só com crianças e adolescentes (ver DIAS; MORAES; OLIVEIRA, 1995, FERREIRA; DIAS, 2002), mas com jovens e adultos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), auxiliando, sobretudo, no processo de construção de inferências, considerado pelos estudiosos um ponto crucial à compreensão de leitura.

Quanto à geração de inferências possibilitada pela utilização das estratégias organizacionais aqui estudadas, verifica-se que, embora não havendo diferenças significativas entre os dois grupos experimentais no que se refere ao desempenho sobre as questões inferenciais, o Grupo Experimental II (Experiência Pessoal) é o que apresenta um maior percentual de respostas corretas para esse tipo de questão, na 2ª fase.

Em face disto, pode-se inferir que a estratégia de relacionar o texto às Experiências Pessoais é mais eficaz para ativar e relacionar os conhecimentos prévios às informações veiculadas no texto do que a da Imagem Mental. No entanto, é importante lembrar que ambas as estratégias mostram-se eficazes para propiciar a relação entre conhecimentos, idéias ou imagens, gerando, conseqüentemente, a construção de significados que são imprescindíveis à leitura compreensiva.

Portanto, a aplicação dessas estratégias mostra-se importante por dois motivos. Primeiro, porque promove a progressão de alunos com dificuldade de compreensão de leitura para níveis mais elaborados de compreensão; e segundo, porque há facilidade de aplicação em sala de aula e em sua utilização. Como já citado anteriormente, apenas com palavras, sem recursos onerosos, como, por exemplo, slides, filmes etc., utilizados na Grã-Bretanha e nos EUA, é possível melhorar essa habilidade que, quando não desenvolvida, mostra-se como um dos fatores de exclusão da cultura letrada, bem como do baixo desempenho em avaliações do Ensino Médio (ENEM, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005) e mesmo entre alunos da própria Universidade (RODRIGUES, DIAS, 2002).

Por outro lado, este estudo põe em foco dois outros aspectos não menos importantes e inter-relacionados. O primeiro diz respeito à classificação, na 1ª fase, de todos participantes no Nível de Muita Dificuldade de Compreensão de Leitura (Nível I); e o segundo, refere-se ao alto percentual de acertos às questões literais, nos três grupos estudados (Grupo Controle e Experimentais).

Esses resultados parecem apontar para o fato de que os alunos da EJA, nas séries iniciais do curso, concebem a leitura como uma atividade mecânica de decodificação, tomando o texto como possibilitador de uma única leitura e o autor como uma autoridade inquestioná-

vel e sacralizada. Verifica-se, desse modo, uma ênfase na informação literal do texto, apesar da intervenção para o uso das estratégias investigadas.

Embora esses alunos sejam capazes de construir sentido, como é demonstrado pelas respostas certas às questões inferenciais, é possível identificar, como ocorre com os estudantes do ensino básico regular, uma dificuldade de integrar os vários níveis de informação existentes, quando em situação de leitura (FERREIRA, 2004). Esse dado sugere que os adultos em processo de alfabetização apresentam um percurso de desenvolvimento da leitura semelhante àquele apresentado por crianças e adolescentes quando envolvidos nesse mesmo tipo de processo, revelando, inclusive, dificuldades e obstáculos similares.

Em contrapartida, tais resultados, além de indicarem um contato restrito dos alunos da EJA com uma ampla variedade de textos em atividades sociais de leitura, dentro da escola, apontam para a necessidade de se considerar e explicitar a importância dos conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Por sua vez, exige uma formação de professores que privilegie não apenas os aspectos técnicos dessa formação, mas o desenvolvimento do professor como leitor.

Assim, faz-se necessário não só a divulgação de tais estratégias entre professores de todos os ciclos e modalidades de ensino, como também a difusão de sua eficácia no processamento de textos de qualquer área de conhecimento: português, biologia, matemática, história ou geografia. Porém, é importante lembrar que o ensino dessas estratégias deve ser considerado em um contexto de leitura compartilhada e por prazer, em que se oportunize o relato das emoções, lembranças, memórias e experiências de vida dos alunos e professores leitores sem as amarras do "certo" e do "errado", ressaltando-se a idéia de múltiplas leituras e de construção de significados.

Referências Bibliográficas

DIAS, Maria da Graça B.B.; MORAIS, Eugênia Patrícia; OLIVEIRA, Maria do Carmo. Dificuldade na compreensão de textos: uma tentativa de remediação. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 47, n. 4, p. 13-22, 1995.

- FERREIRA, Sandra Patrícia A. *Dificuldades de compreensão de leitura: análise comparativa da eficácia das estratégias de tomar notas e da imagem mental*. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1998.
- FERREIRA, Sandra Patrícia A.; DIAS, Maria da Graça B.B. *Compreensão de leitura: estratégias de tomar nota e da imagem mental*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.18, n. 1, p. 51-62, jan/abr, 2002.
- FERREIRA, Sandra Patrícia A. *As luzes e as sombras das condições de leitura na escola: um olhar sobre dois mundos*. 284 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
- GARTON, Alison; PRATT, Chris. *Learning to be Literate: The development of spoken & written language*. Oxford: Blackwell, 1989.
- HADDAD, Sérgio; DIPIERRO, Maria Clara. *Aprendizagem de Jovens e Adultos. São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.
- JOHNSON, Nancy S. What to do if you can't tell the whole story? The development of summarization skills. In: NELSON, K.E. (Ed.), *Children Language*. Hillsdale: Erlbaum, 1983.
- OAKHILL, Jane; GARNHAM, Alan. *Becoming a skilled reader*. Oxford: Blackwell, 1988.
- PERNAMBUCO. Subsídios para a Organização da Prática Pedagógica nas Escolas: Educação fundamental de Jovens e Adultos/Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco. Recife: SECE, 1993.
- RODRIGUES, Amariles Alves; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges; ROAZZI, Antonio. *Raciocínio Lógico na compreensão de texto*. *Estudos de Psicologia (Natal)*, UFRN, v. 7, n. 1, p. 117-132, 2002.
- SILVA, Ednéia Francisca de L.; FERREIRA, Sandra Patrícia A. *A prática de leitura em sala de aula. Relatório de Pesquisa do Programa de Iniciação Científica apresentado à Coordenação de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão das Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão*. Vitória de Santo Antão, 2003.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SOUZA, Marcelo Medeiros C. de. *O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico*. *Textos para discussão*, Ipea, Brasília, n. 639, abr.1999.

ANEXO A – Histórias

Primeira História:

O maior sonho de Maria era poder voar como os passarinhos. Certo dia, ela encontrou no jardim uma pomba com a asa machucada.

Maria cuidou da pobre ave até ela ficar boa. A pombinha, que na verdade era uma fada, disse:

– Você mostrou que é uma boa menina e eu vou realizar seu desejo.

E falou as palavras mágicas:

– Camurú camará, que ela comece a voar.

Maria ficou com o corpo bem leve e foi subindo devagar. Voou bastante, apostou corrida com os passarinhos e achou engraçado ver como as pessoas lá embaixo ficaram parecendo formiguinhas. De repente, ela sentiu que estava caindo. O encantamento havia acabado.

Segunda História:

Em um planeta distante, muito diferente da Terra, moravam seres esquisitos que andavam com as mãos no chão, tinham os corpos cobertos de penas coloridas e olhos salientes presos aos pés.

Nesse lugar morava Quipu, um habitante que se sentia muito infeliz por ser diferente dos outros. O seu maior desejo era que todas as pessoas do seu planeta fossem iguais a ele.

Certo dia, um grupo de crianças construiu uma espaçonave e saiu da Terra em direção ao planeta Xanci, onde vivia o habitante infeliz. Quando o encontraram, Quipu ficou contente por finalmente conhecer pessoas semelhantes a ele e resolveu juntar-se ao grupo indo morar na Terra, desistindo de tentar modificar as pessoas do seu planeta.

Terceira História:

Paulo, Rogério e Sandro são os únicos netos da vovó Lami que mora numa fazenda na cidade de Sadesa.

Nas férias da escola, eles decidiram ir para a fazenda. Chegando lá, perceberam que moradores da cidade estavam demasiadamente assustados com uma luz muito intensa e brilhante, que mais parecia mágica, vinda da montanha encantada.

Os três meninos, corajosos que eram, decidiram investigar o mistério da luz mágica, apesar da avó ter recomendado que eles não se aproximassem da montanha.

Sandro, o mais velho, comandou a expedição. Seguiram por uma velha trilha sinuosa e bastante acidentada que fora construída por turistas. Logo na metade da trilha depararam-se com barracas queimadas, restos de comida, cinzas de fogueira que pareciam destroços de um acampamento abandonado. Dentre os destroços havia um imenso espelho quebrado que brilhava muito, refletindo a luz do sol.

Eles perceberam, então, que a montanha não era encantada, nem tampouco a luz era mágica, tranquilizando os moradores da cidade.

ANEXO B – Questões

Primeira História:

1. Qual era o sonho de Maria?
2. O que Maria encontrou no jardim?
3. Em que a pomba se transformou?
4. Por que a pomba não podia voar?
5. Qual o sentimento de Maria quando ela estava voando?
6. Por que as pessoas ficaram parecendo formiguinhas?

(1.ª a 4.ª séries = Literais; 5.ª e 6.ª Inferenciais)

Segunda História:

1. Qual era o desejo de Quipu?
2. Qual era o problema de Quipu?
3. Quem construiu a espaçonave?
4. Como Quipu resolveu seu problema?
5. Como ele viajou para a Terra?
6. Com quem Quipu parece?

(1.ª, 3.ª, 5.ª e 6.ª séries = Literais; 2.ª e 4.ª Inferenciais)

Terceira História:

1. Quem morava na fazenda?
2. Por que os moradores da cidade de Sadesa estavam assustados?
3. Quem foi até a montanha investigar o mistério?
4. Onde moravam os netos da vovó Lami?
5. Quem deixou os restos de comida e cinzas de fogueira no caminho que leva à montanha?
6. Qual era o mistério da luz encantada?

(1.ª, 3.ª, 4.ª e 5.ª séries = Literais; 2.ª e 6.ª Inferenciais)