

ENSINO DE LEITURA NA GUINÉ-BISSAU: ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL NOS LIVROS DE 4º E 6º ANOS

 <https://doi.org/10.56238/arev7n2-091>

Data de submissão: 10/01/2025

Data de publicação: 10/02/2025

Albate Yurna
Mestre em Estudos Linguísticos
UFFS
E-mail: yurnaalbate@gmail.com

Claudia Finger-Kratochvil
Doutora em Linguística
UFSC
E-mail: cf-k@uffs.edu.br

RESUMO

Neste trabalho analisamos textos de leitura e suas atividades de compreensão nos livros didáticos do 4º e 6º anos de ensino básico Bissau-guineense, a fim de verificarmos os aspectos do desenvolvimento das habilidades e competências leitoras nas duas propostas de leitura. Para a materialização da pesquisa, adotamos uma abordagem quantitativo-qualitativa nessa pesquisa documental, por meio da qual, além da quantificação de textos em gêneros textuais e de níveis de compreensão exigidos, ponderamos as microestruturas e as atividades de compreensão textual qualitativamente, para observarmos os aspectos de desenvolvimento requeridos para a formação de um leitor competente nas duas etapas de escolarização. Na análise, constatamos que, diferentemente do livro do 4º ano, que contém apenas textos narrativos (contos e fábulas), o livro do 6º ano é composto de textos em seus variados gêneros. No entanto, nos dois materiais didáticos, as atividades de leitura demandam o nível superficial de compreensão, além de não haver perguntas pós-leitura voltadas à compreensão de estrutura textual, o que evidencia a necessidade da melhoria dessas duas propostas de leitura para a formação do leitor.

Palavras-chave: Ensino de Leitura. Textos de Leitura. Atividades de Compreensão. Livros Didáticos.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa analisar as atividades de leitura e compreensão textual nos livros do 4º e 6º anos de ensino básico Bissau-guineense, a fim de se verificar os aspectos de desenvolvimento de competências de leitura nessas etapas de escolarização. O trabalho resulta de um recorte de resultados da Dissertação de Mestrado do autor, publicada no repositório do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFFS. Nesse recorte, refletimos sobre as propostas das atividades de leitura, especificamente, sobre os textos de leitura em gêneros textuais adotados nos livros didáticos para a formação do leitor Bissau-guineense, bem como analisamos os níveis de compreensão textual requeridos nas duas etapas de escolarização nas atividades de leitura.

Considerando que a atividade de leitura é uma grande fonte de aprendizagem, particularmente, da língua, dada a abrangência de conteúdos, onde convergem ações linguísticas e valores socioculturais e pragmáticos da língua, ela permite ao leitor processar as informações em profundidade. Por isso, no que concerne ao ensino e ao desenvolvimento da pessoa enquanto sujeito histórico-social, a leitura torna-se um instrumento indissociável ao ensino e à formação do indivíduo, já que é um meio da aprendizagem para o leitor enriquecer seu repertório sociocultural. Além de poder enriquecer o vocabulário e as estruturas gramaticais da língua, o contato com os textos impressos aumenta a competência grafêmica das palavras escritas (Alliende *et al.*, 2005). A esse pressuposto subjaz, necessariamente, a compreensão de que a leitura seria atividade de fundamental importância no ensino e aprendizagem da língua portuguesa como L2 para a formação de um aluno/cidadão pleno para o exercício da cidadania, no que tange, sobretudo, ao uso competente do português no contexto multilíngue Bissau-guineense.

Tendo em consideração que os livros didáticos são as principais fontes organizadoras das atividades escolares (Sacristán, 2000), as propostas de leitura adotadas nos livros didáticos de 4º e 6º anos de ensino básico Bissau-guineense têm um papel determinante na formação e no desenvolvimento das habilidades e competências leitoras. Isso se deve ao fato de orientarem, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, o ensino do português na Guiné-Bissau. Nesse caso, por um lado, a qualidade dos materiais pode contribuir, em certa medida, para a obtenção de um resultado profícuo no ensino e aprendizagem da língua portuguesa e, por outro, a falta da adequação das suas propostas pode trazer o resultado negativo para a formação do leitor e, consequentemente, causar o insucesso escolar no país. Isso porque a leitura é a única atividade que compõe, ao mesmo tempo, a disciplina de ensino e o instrumento para o domínio das outras áreas do currículo. Sendo assim, a eficiência nela está diretamente ligada ao êxito escolar, tal como o fracasso nela pode comprometer o sucesso escolar (Alliende *et al.*, 2005). Assim, nessa presente pesquisa, temos a seguinte pergunta

norteadora: *Que aspectos de desenvolvimento e compreensão de texto são perceptíveis nas etapas de escolarização em suas atividades de leitura para a formação de um leitor competente?*

Entendemos que as propostas de leitura devem adotar os textos de leitura em seus variados gêneros textuais que possam proporcionar diferentes tipos de conhecimento textual (estrutura textual), uma vez que os gêneros textuais são considerados recursos importantes para o ensino e a formação do leitor competente, por serem os meios pelos quais as atividades sociodiscursivas humanas se materializam (Marcuschi, 2008). Assim, quando dominamos um gênero textual, dispomos de conhecimento que nos dá suporte para a compreensão do texto, ou seja, nos fornece subsídio para fazer uma previsão ou hipótese do tipo possível de informações que poderemos encontrar no texto (Smith, 2003; Bittencourt *et al.*, 2015; Kleiman, 2016; Oakhill *et al.*, 2017).

O nosso *corpus* de análise constitui-se de dois livros de ensino básico Bissau-guineense, um intitulado *Histórias dos avós*, do 4º ano, sendo um livro de leitura acompanhado do seu caderno de atividades publicado pela Editora Escolar da Guiné-Bissau em 1997; o outro é intitulado *Comunicar em português*, do 6º ano, este é também um livro de leitura acompanhado do seu caderno de atividades publicado em 1998, pela mesma editora na Guiné-Bissau. Os dois livros de leitura são compostos exclusivamente de textos de leitura, e seus cadernos de exercício possuem atividades correspondentes à leitura.

Para a nossa análise, fundamentamos em Marcuschi (2008), Cavalcante (2012), Kintsch *et al.* (2013), Kleiman (2016), Lopez *et al.* (2016) e Cummins (2017), a fim de identificarmos os textos de leitura em gêneros textuais e verificar as suas complexas microestruturas (estruturas); bem como nos apoiamos em Pearson e Johnson (1978), Baretta (2019), Miguel *et al.* (2020) e Oakhill *et al.* (2017), para analisarmos as atividades de compreensão do texto e observarmos os níveis de compreensão requeridos nas duas etapas de escolarização para o desenvolvimento das habilidades e competências em leitura. Para tanto, adotamos uma abordagem quantitativo-qualitativa nessa pesquisa documental, na qual, além de quantificarmos os textos de leitura e as perguntas de compreensão, analisamos qualitativamente as atividades de leitura e as complexas microestruturas dos textos adotados nesses manuais didáticos.

Neste recorte, o artigo está estruturado, além da introdução, em quatro seções. Na primeira, *Abordagem de leitura e compreensão textual*, abordamos a leitura e compreensão textual, destacando a importância de habilidades de identificação automática de palavras escritas na aprendizagem da leitura e de conhecimentos que concorrem para o processamento e a compreensão do texto. Na segunda, *Nível de compreensão textual em tarefas de leitura*, discutimos o grau de compreensão que um leitor pode alcançar ao ler um texto, dependendo do conhecimento prévio inerente à leitura; em

seguida, na seção *Textos em gêneros textuais nos livros de 4º e 6º anos*, apresentamos e discutimos os resultados constatados nos textos analisados, destacando a contribuição desses textos na formação do leitor Bissau-guineense. E, por fim, na última seção, *As atividades de compreensão textual nos livros de 4º 6º anos*, apresentamos os resultados da análise das atividades de compreensão.

2 ABORDAGEM DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL

A decodificação é recorrente no processo de aprendizagem da leitura. À medida que o leitor desenvolve essa habilidade e automatiza a identificação das palavras escritas, ele consegue libertar seus recursos cognitivos para manipular as informações e monitorar a sua compreensão do texto. Mas isto ocorre quando o leitor automatiza a identificação das palavras, ou seja, não pode haver a compreensão exitosa sem que haja a identificação precisa de palavras e a recuperação de seus significados (Kintsch *et al.*, 2013).

A compreensão do texto ocorre quando o leitor constrói uma representação mental de informação textual (Van Dijk; Kintsch, 1978; Perfetti *et al.*, 2013). Os processos envolvidos que levam o leitor a chegar a tal representação ocorrem em níveis diferentes e em múltiplas unidades da linguagem, tais como: no nível da palavra, que envolve os processos lexicais; no nível da sentença, que se refere aos processos sintáticos; e no nível do texto, que se trata das inter-relações das proposições nas unidades textuais ou na microestrutura do texto. Estes níveis envolvem os processos de “identificação de palavras, análise, mapeamento referencial e uma variedade de processos inferenciais, que interagem com o conhecimento conceitual do leitor de maneira a produzir um modelo mental do texto” (Perfetti *et al.* (2013, p. 246). Superando os processos básicos do nível das palavras, postula-se que há três fatores superiores que podem dificultar a compreensão do texto, entre eles: sensibilidade à estrutura do texto, inferência, monitoramento da compreensão (Perfetti *et al.*, 2013).

A *inferência* desempenha um papel crucial na compreensão de um texto, considerando que a linguagem escrita ou falada não é plenamente explícita, de maneira que a inferência nos permite conectar os elementos do texto ou conferir a coerência necessária para chegar à compreensão (Perfetti *et al.*, 2013). Tal como dizem Kintsch *et al.* (2013, p. 237), ao afirmarem que “os textos quase nunca são totalmente explícitos, de modo que sempre existem lacunas para que o leitor preencha”. Essa ideia também foi reforçada por Oakhill *et al.* (2017, p. 59) quando destacam que os “textos geralmente não fornecem o panorama completo em algumas palavras, e, mesmo quando um texto comprehende uma única frase, ainda há uma base muito rica para a elaboração de inferência e interpretação”.

Além das inferências, o *monitoramento da compreensão* tem um papel fundamental na compreensão do texto, pois nos permite verificar o nosso entendimento sobre o texto, possibilitando

fazer reparos nas partes em que há inconsistência. Ou seja, quando buscamos coerência em nossa representação, devemos ser capazes de monitorar a nossa compreensão (Perfetti *et al.*, 2013). Por isso, conforme Perfetti *et al.*, (2013), um leitor hábil sempre está em constante monitoração no ato de leitura para detectar as falhas de compreensão e corrigi-las, na medida que houver. A competência de monitoração serve para “indicar que há uma conexão ausente no texto requerendo uma inferência” (Oakhill *et al.*, 2017, p. 29). Com isso, compreendemos que essa capacidade cognitiva contribui para a nossa compreensão do texto, pois ela nos permite fazer reparo em partes que não estejam claramente entendidas, podendo, por exemplo, reler ou recorrer ao dicionário para a consulta, ou mesmo à internet se for o caso ou ainda outra fonte de consulta.

Além de monitoramento da compreensão, a *sensibilidade à estrutura do texto* contribui para a compreensão textual, tendo em conta que cada texto ou gênero textual tem seus estilos linguísticos próprios, e estas diferentes configurações causam problemas de compreensão, principalmente para aqueles leitores iniciantes (Perfetti *et al.*, 2013). Tal como defendem Oakhill *et al.* (2017), a compreensão de um texto exige mais do que a percepção das frases e suas inter-relações dentro do texto. Mas requer, sobretudo, um entendimento geral das ideias e a forma como estão relacionadas na microestrutura. Para tanto, demanda a compreensão da estrutura do texto para facilitar a identificação das ideias principais, que fornecem “uma estrutura para o modelo mental” (Oakhill *et al.*, 2017, p. 29). Por isso, alguns autores defendem a importância do conhecimento prévio na compreensão do texto. Para Kleiman (2016), sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não pode haver a compreensão. Kintsch *et al.* (2013) explicam que o conhecimento prévio relevante inclui o conhecimento sobre a estrutura *típica de textos* em gênero textual, isto é, o que já sabemos sobre o texto, ou que adquirimos ao longo da nossa vida acerca do texto. Além disso, temos o *conhecimento linguístico e de mundo*, conforme complementa Kleiman (2016). A partir da interação desses diferentes conhecimentos é que se consegue construir o sentido do texto. Entende-se por *conhecimento linguístico* aquele conhecimento implícito que possuímos sobre o uso das regras da língua, no entorno de seu complexo sistema, como: a relação entre a pronúncia e o significado das palavras, as regras sintáticas da língua e o uso do vocabulário. O conhecimento de mundo (enciclopédico) contribui para a nossa compreensão, pois se trata de conhecimentos gerais sobre o mundo que podem ser adquiridos tanto formalmente como informalmente.

3 NÍVEL DE COMPREENSÃO TEXTUAL EM TAREFAS DE LEITURA

Na aprendizagem da leitura, o leitor aprendiz passa por diferentes instruções e fases do desenvolvimento de habilidades e competências leitoras, que contribuem para a compreensão do texto,

sendo um processo duradouro que leva anos para se agregar um conjunto de conhecimentos que, depois, se tornam a base da nossa compreensão. Por serem inerentes à leitura, eles concorrem para o processamento textual, possibilitando ao leitor alcançar, em suas representações mentais, um certo grau de compreensão que pode ser *superficial* ou *profundo* ou *crítico-reflexivo* (Pearson e Johnson, 1978; Baretta, 2019; Miguel *et al.*, 2020). Isto é, quando retermos as palavras do texto e extraímos apenas seus significados, chegaremos a um *nível superficial* da compreensão do texto, o que é suficiente para reproduzir ou resumir o que está explicitamente escrito na superfície textual (Kintsch *et al.*, 2013). Isso significa que, ao chegar a esse nível de compreensão, o leitor é capaz de compreender a informação explícita do texto, podendo resumi-la ou até mesmo parafraseá-la, mas não o suficiente para chegar ao *nível profundo* da compreensão. Pois, para alcançar esse nível, requer-se a elaboração do modelo mental da situação descrita pelo texto, o que exige a geração de inferência para a integração da informação textual com o conhecimento anterior relevante do leitor (Kintsch *et al.* (2013). Quanto ao *nível crítico-reflexivo* da compreensão, requer que o leitor compreenda mais do que aquilo que está no texto, “através da ativação do conhecimento de mundo” (Baretta, 2019, p. 209).

De acordo com a perspectiva de Pearson e Johnson (1978), adotada em Baretta (2019), as atividades de leitura podem ser compostas das perguntas de compreensão que exigem estes níveis de compreensão anteriormente citados. No *nível superficial*, seriam as perguntas que requerem a compreensão textualmente explícita (TE) e se limitam à informação expressa nas entrelinhas do texto, exigindo uma compreensão rasa, superficial. São as atividades de leitura literal constituídas de certas palavras sinalizadoras de perguntas para a recuperação da informação textual após a leitura, tais como: o quê, quando, quem, onde. No *nível profundo*, seriam as perguntas de compreensão textualmente implícitas (TI), aquelas cujas respostas se encontram no texto, mas a sua obtenção exige-se a geração de inferências. Ou seja, as respostas estão implícitas na superfície textual, porém para identificá-las o aluno-leitor precisa ler nas linhas do texto a fim de alcançar a compreensão profunda. Neste tipo de pergunta, são recorrentes as palavras interrogativas: como, de que maneira, por que. As perguntas da compreensão do nível *crítico-reflexivo* são aquelas perguntas chamadas de implícitas no script (TIS), que exigem o conhecimento prévio relevante do leitor, que se apoia nos esquemas mentais para construir respostas. Nesse tipo de atividade, o aluno-leitor precisa ter compreensão além das informações do texto, para responder a proposições, como: explique, imagine, elabore, defenda, suponha, justifique, prediga, quais são as possíveis consequências. Assim, para responder de forma satisfatória a esse tipo de proposições, o aluno-leitor precisa chegar ao nível de compreensão crítico-reflexiva da leitura (Pearson e Johnson, 1978; Baretta, 2019).

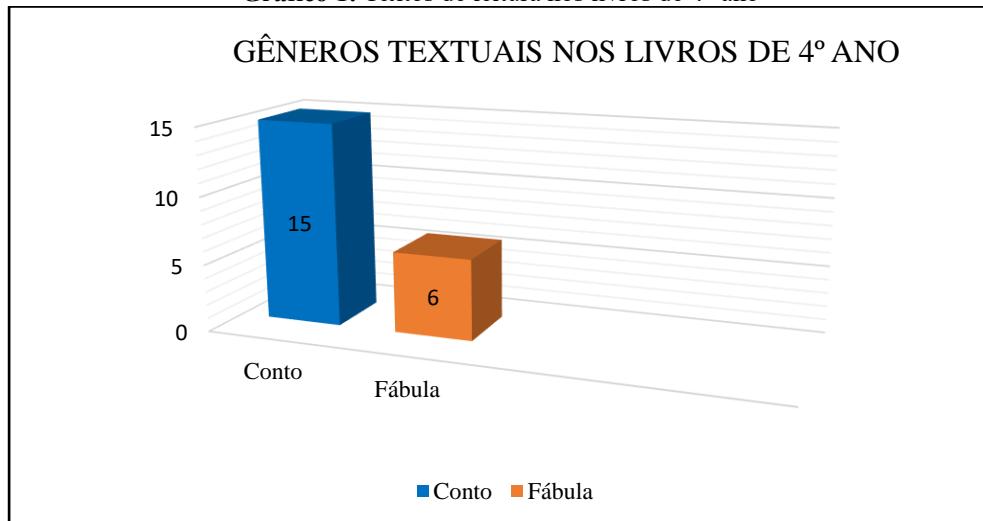
Na visão de Miguel *et al.* (2020), quando alcançamos uma compreensão superficial, conseguimos reter não propriamente as palavras, mas os significados dessas palavras, possibilitando ao leitor recordar o conteúdo lido, podendo resumi-lo. Na compreensão profunda, conseguimos interpretar o texto, compreendendo as informações explícitas e implícitas do texto; e na compreensão crítico-reflexiva, o leitor consegue refletir criticamente sobre o assunto tratado no texto. Em outro termo, quando alcançamos o grau de compreensão crítico-reflexiva, somos capazes de constatar possíveis inconsistências de afirmações que aparecem no texto, podendo julgar a qualidade do conteúdo textual e “suas finalidades e o grau em que essas finalidades são alcançadas” (MIGUEL *et al.*, 2020, p. 57).

4 TEXTOS EM GÊNEROS TEXTUAIS NOS LIVROS DE 4º E 6º ANOS

De acordo com Cavalcante (2012), o texto é um evento comunicativo em que convergem ações culturais, linguísticas, sociais e cognitivas. É também uma “unidade semântica onde os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais” (Kleiman, 2016, p. 49). A leitura é meio essencial para a familiarização com os textos (em gêneros textuais) e a compreensão das suas funções sociais. Os gêneros são entidades empíricas convencionais das práticas interativas sociodiscursivas da linguagem humana. O seu domínio, além de poder ajudar no desenvolvimento das competências e habilidades em leitura e escrita, está intrinsecamente ligado à capacidade da comunicação humana em suas variadas esferas. Isto porque a nossa comunicação verbal se efetiva por meio da linguagem, que se realiza através de textos em gêneros textuais orais ou escritos, a partir das nossas interações comunicativas, buscando atingir certos propósitos textuais-comunicativos (Marcuschi, 2008). A partir dessa perspectiva, comprehende-se que os gêneros de texto devem ser o objeto por excelência das aulas de língua portuguesa, uma vez que são recurso crucial para o ensino e desenvolvimento das competências em leitura, pois a familiarização com diferentes estruturas textuais proporciona ao leitor o conhecimento dos esquemas das estruturas tópicas dos textos e suas microestruturas. Trata-se de um esquema mental ou modelo mental do texto que não pode ser adquirido a menos por meio da leitura, a partir das experiências na leitura de diferentes textos.

No entanto, o que podemos ver nas propostas das atividades de leitura analisadas, principalmente na dos livros *Histórias dos avós*, do 4º ano, é a falta de diversidade textual ou de textos em gêneros textuais, pois, apesar desses manuais adotarem 21 textos de leitura em sua proposta, são apenas de dois gêneros: contos (15) e fábulas (6), sendo ambos narrativos, como demonstramos no gráfico 1.

Gráfico 1: Textos de leitura nos livros de 4º ano



Fonte: dados da pesquisa

Como vemos, os textos de leitura adotados nas propostas de atividade dos livros do 4º ano são narrativos. Tratam-se de pequenos textos que contêm, em sua maioria, 100 a 200 e poucas palavras em suas bases textuais, além de serem acompanhados de ilustrações. Sem uma diversificação textual que possa proporcionar a compreensão de diferentes tipos ou estruturas textuais, por serem somente textos narrativos para as atividades de leitura. Percebemos que, nessa proposta, o aluno não pode agregar outros conhecimentos textuais, nem diferentes experiências na leitura, limitando-se à estrutura narrativa, a única promovida nessa etapa de escolarização.

Podemos perceber que a proposta de leitura adotada nesses manuais contribui pouco para o conhecimento textual do aluno-leitor, o conhecimento que, além de ser importante para leitura e compreensão do texto, é essencial para o uso competente da língua. Isso porque “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (Marcuschi, 2008, p.154). Assim, tendo em conta o contexto no qual se aprende o português na Guiné-Bissau, normalmente nas escolas (como L2), promover o conhecimento textual contribuiria para a formação de leitores competentes, ao mesmo tempo, de cidadãos-usuários competentes da língua portuguesa para a prática social, uma vez que a nossa comunicação verbal se materializa por meio de uma estrutura textual.

Nesse sentido, entendemos que, para se formar um leitor competente, exigem-se diferentes tipos de conhecimentos, um deles é o textual. Quanto mais forem promovidos nas atividades de leitura, mais estará promovendo o desenvolvimento da competência leitora. Isto porque o aluno vai formando os padrões das estruturas dos textos, chamados *esquemas*, as representações que nos permitem reconhecer o texto e extrair seu significado (Smith, 2003). É o que ocorre na leitura, dado que a compreensão de um texto envolve o conhecimento anterior relevante do leitor, que abrange tanto o textual, como o do assunto descrito no texto. Por isso, um leitor iniciante que ainda não construiu uma

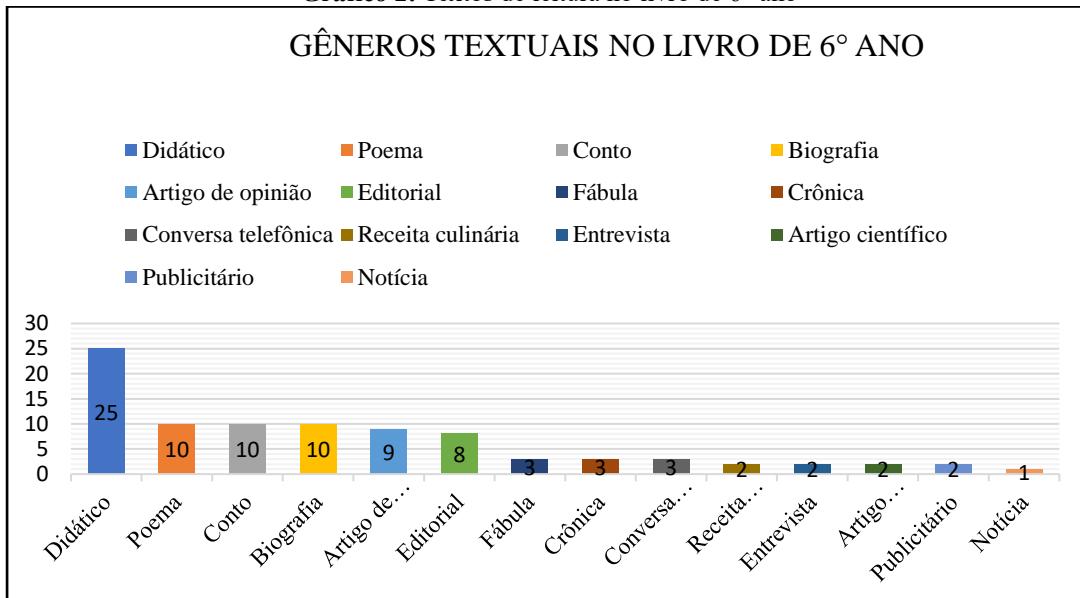
complexa representação do esquema de tipos de organização textual apresenta os problemas de compreensão na leitura, por falta dos esquemas de gêneros específicos dos textos, conforme defende Smith (2003). Ou seja, nas palavras do autor, lê-se:

Os esquemas de gêneros auxiliam tanto os leitores quanto os escritores. Suas formas características auxiliam os leitores, proporcionando-lhes bases para previsão de como será o texto, de como uma novela será dividida em capítulos, de determinado modo, de como um artigo científico seguirá um certo formato, de que uma carta observará certas convenções típicas (Smith, 2003, p.60).

Percebemos que um leitor iniciante que não está familiarizado com certas estruturas textuais pode fracassar na compreensão, pelo fato de ainda não ter construído uma representação cognitiva do gênero, ou seja, o conhecimento relevante do texto. Isso pode dificultar a compreensão, já que cada gênero de texto possui sua estrutura discursiva própria e diferente. Segundo Cummins (2017), o conhecimento textual ajuda o leitor a identificar a ideia principal do texto, principalmente nos textos informativos, na qual podem predominar a sequência instrutiva, explicativa, descriptiva etc. Com base nessa visão, defendemos que, para se desenvolver as habilidades e competências em leitura, deve-se promover o conhecimento de texto, uma vez que é a base para nossa compreensão (Smith, 2003). Compreendemos que a proposta do 4º ano promove o conhecimento narrativo, embora não seja explorada nas atividades de compreensão, ela contribui para o esquema narrativo, principalmente no que tange ao conhecimento de personagens, cenário (tempo e espaço narrativo), relações causais, problema solução, causa efeito, bem como de ações para o clímax, situação inicial e final (Cavalcante, 2012; Lopez *et al.*, 2016).

Nos livros *comunicar*, do 6º ano, verificamos que há um número considerável dos textos, nos seus variados tipos e gêneros textuais, que abordam diferentes temáticas. A título de exemplificação, veja o **gráfico 2**.

Gráfico 2: Textos de leitura no livro de 6º ano



Fonte: dados da pesquisa

Como demonstramos no gráfico 2, identificamos 89 textos de leitura nos livros do 6º ano, contendo 10 poemas, 10 contos, 3 fábulas, 3 crônicas, 10 biografias, 1 (uma) notícia, 2 textos de gênero receita culinária, 2 (duas) entrevistas, 3 conversas telefônica, 25 textos de gênero didático, 9 artigos de opinião, 8 textos de gênero editorial, 2 artigos científicos e 2 textos de gênero publicitário. Esses textos também são pequenos, contendo, em sua maioria, 100 a 200 e poucas palavras em suas bases textuais, organizados em cinco temáticas abordadas nesses manuais.

Na primeira temática, *vamos viajar no tempo*, constatamos um conjunto de textos didáticos e de notícias, como também textos literários: contos e poemas. Todos estes abordam as descobertas/invenções realizadas pela humanidade num passado remoto (como a descoberta da eletricidade, das redes de telecomunicação, bem como das indústrias do meio de transportes e da televisão). Além disso, os textos abordam a criatividade humana, os avanços e as curiosidades (como a conquista do ar, viagem espacial). Na segunda temática, *o homem faz a história*, constatamos diferentes tipos de textos, tais como biografias dos líderes africanos e textos didáticos (que abordam sobre os homens que contribuíram com suas criatividades para a humanidade); e por último, constatamos poemas e contos. Na terceira, *vamos conhecer a nossa terra*, observamos que os textos tratam da situação geográfica da Guiné-Bissau, situação econômica e subsistência do povo Bissau-guineense, compostos de biografias dos heróis e heroínas da Guiné-Bissau, das entrevistas, dos textos literários (fábulas, poemas) e de textos argumentativos (artigos de opinião e científico). Na quarta, *vamos cuidar da nossa terra*, encontramos textos publicitários, contos, fábulas, entrevista, que abordam a importância da preservação do meio ambiente. Na quinta temática, *venham conhecer o*

nossa *país*, constatamos textos literários, como: contos, crônicas e textos didáticos que abordam também sobre a situação geográfica da Guiné-Bissau, da sua zona continental e insular, seus rios e a diversidade linguística no país; ademais constatamos textos argumentativos (artigos de opinião, editorial, artigo científico), entrevista e textos injuntivos (receita culinária).

Em suma, a última temática trata dos aspectos geográfico, cultural, linguístico, gastronômico e das atividades de subsistência da sociedade Bissau-guineense. Com isso, podemos compreender que esses manuais promovem textos de diferentes informações e/ou saberes que podem aumentar o conhecimento enciclopédico (conhecimento de mundo) do aluno-leitor (Cavalcante, 2012; Koch e Elias, 2022; Kleiman, 2016), já que se tratam de conhecimentos abrangentes, voltados aos fatos históricos, ao meio ambiente, bem como ao âmbito científico e sociocultural de um povo.

5 AS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL NOS LIVROS DE 4º E 6º ANOS

Nesta seção apresentamos a análise das atividades de compreensão do texto propostas para os livros didáticos *Histórias dos avós*, de 4º ano, e os livros *Comunicar em português*, de 6º ano, tendo verificado os níveis de compreensão requeridos para o desenvolvimento das competências leitoras no contexto do ensino de PL2. Considerando que as atividades de leitura desempenham papel determinante na formação do leitor Bissau-Guineense, na medida em que as propostas de atividades são elaboradas e sistematizadas para estimular as diferentes competências em leitura.

Nos manuais *Histórias dos avós*, verificamos que as atividades de compreensão textual demandam a compreensão superficial do texto, e uma parcela insignificante das perguntas exige os níveis profundo e crítico-reflexivo da compreensão (Pearson e Johnson, 1978; Baretta, 2019; Miguel *et al.*, 2020), conforme demonstramos no gráfico 1.

Gráfico 3 – Registro percentual dos níveis de compreensão textual nas atividades do 4º ano



Fonte: dados da pesquisa

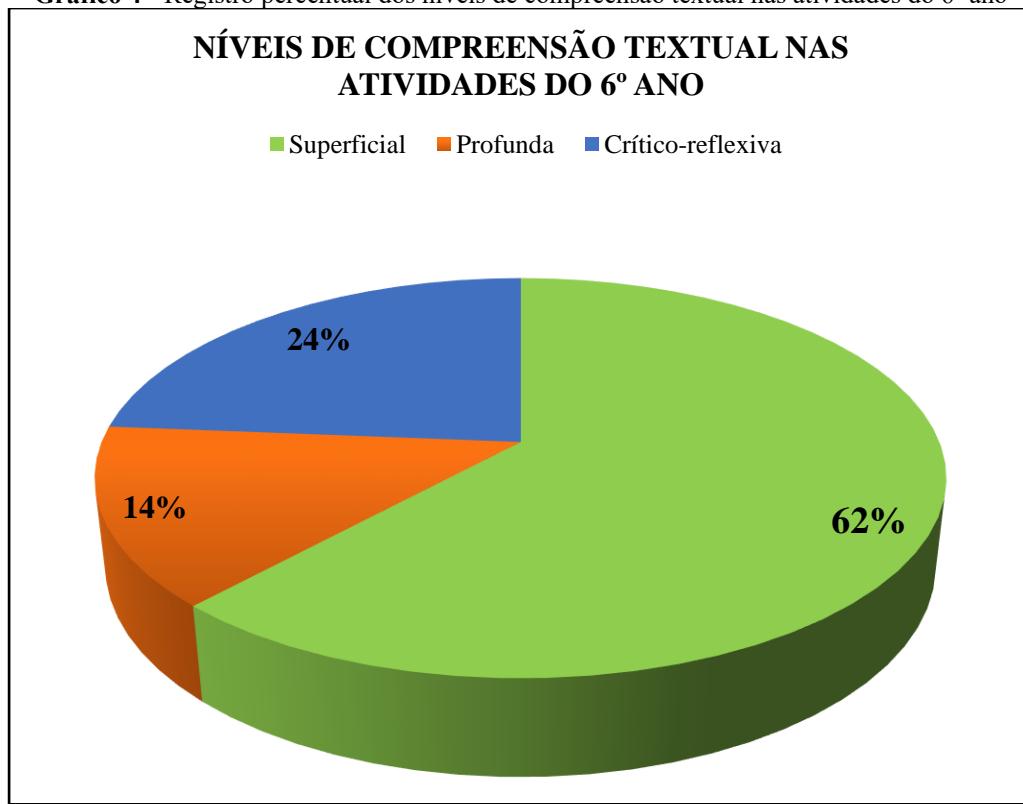
Como vemos, as atividades analisadas nos manuais do 4º ano demandam 93% para a compreensão superficial, exigindo apenas 4% para a compreensão crítica-reflexiva; e 3% para a compreensão profunda. Observamos que as perguntas podem ser respondidas a partir da leitura do texto, ou seja, as informações nelas requeridas podem ser localizadas na superfície textual. Isso não estimula uma reflexão ou uma geração de inferências a respeito do conteúdo abordado no texto. Segundo Baretta (2019), as perguntas que exigem uma compreensão profunda são aquelas cujas respostas se encontram no texto, mas para obtê-las, requer-se a geração de inferências, como forma de se obter informações implícitas, que exigem leitura nas linhas do texto. Por sua vez, a compreensão crítica-reflexiva refere-se às perguntas que exigem o conhecimento prévio relevante do leitor, para que possa usar seus esquemas mentais para elaborar a resposta. No entanto, observamos que, nessa atividade de leitura do 4º ano, há uma parcela de perguntas (3%) que exige o nível profundo e outra (4%) requer o nível crítico-reflexivo da compreensão (Pearson e Johnson, 1978; Baretta, 2019; Miguel *et al.*, 2020).

No que concerne à Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense, percebemos que essa proposta das atividades de leitura está em observância desta lei, conforme consta no seu Artigo 15º, alínea *a*), quando considera o ciclo inicial 4º ano como uma fase inicial para a aprendizagem de leitura e escrita. Com isso, compreendemos que a falta de uma diversidade de textos em vários gêneros se

deve ao fato de se considerar esse ciclo como uma fase do desenvolvimento da leitura. Lopez *et al.* (2016) explicam que as crianças têm facilidade em compreender os textos narrativos, isto porque, desde cedo, elas familiarizam-se com essa estrutura narrativa, “pois é a que aparece nos contos infantis. Essa é uma das razões pela qual a maioria dos alunos não tem problema para entender uma história” (Lopez *et al.*, 2016, p. 198). Isso nos leva a refletir acerca da proposta de leitura adotada nos manuais do 4º ano, já que se trata do primeiro ciclo.

As atividades de compreensão nos livros *Comunicar em português*, embora a maior parte das perguntas demande a compreensão superficial da informação literal do texto, observamos que há uma diversificação considerável das perguntas que estimulam e exigem os níveis de compreensão profunda e crítico-reflexiva do texto (Baretta, 2019). A título de exemplificação, demonstramos suas porcentagens no gráfico 2, como podemos visualizar.

Gráfico 4 - Registro percentual dos níveis de compreensão textual nas atividades do 6º ano



Observamos que 62% das perguntas que requerem a compreensão das informações literais/rasas são do domínio da recuperação ou identificação das informações explícitas do texto para completar com uma frase os espaços em branco, marcar a opção falso ou verdadeiro, ou responder às perguntas localizando suas respostas na base textual. 14% das perguntas levam o aluno a identificar as informações implícitas; 24% das questões requerem uma compreensão além do texto, demandando

o conhecimento prévio do aluno-leitor (Baretta, 2019). Assim, percebemos que um grande número de informações requeridas nessas atividades dos livros *Comunicar em português* não está no texto. Para responder a essas perguntas, o aluno precisa ter o conhecimento anterior e recuperar as informações requeridas em sua memória (Baddeley, 2011; Izquierdo, 2018). Ou seja, pontuamos que as perguntas que requerem a compreensão crítico-reflexiva, além de exigirem o conhecimento anterior do leitor, demandam também a Competência Comunicativa (CC). Isto é, além de o aluno-leitor precisar usar seus esquemas cognitivos para construir as respostas requeridas para as referidas perguntas, ele deve ter a capacidade linguística e discursivo-textual para combinar as formas gramaticais e significados a fim de elaborar as respostas (Canale; Swain, 1980; Almeida Filho; Franco, 2009).

Ainda sobre os livros *Comunicar em português*, outro aspecto relevante a destacar é a diversidade das atividades de compreensão textual e dos gêneros textuais presentes nos manuais. Ademais, destaca-se que elas contribuem com diferentes tipos de informação/conhecimento para o aluno. Por exemplo, um pouco da história dos heróis nacionais dos países africanos, a importância da preservação do meio ambiente, a localização geográfica de diferentes grupos étnicos do país, a atividade de subsistência e económica da população Bissau-guineense, bem como proporcionam algum conhecimento sobre a música e alguns músicos do próprio país, e sobre alguns cientistas e suas descobertas para a humanidade.

Com isso, compreendemos que os manuais do 6º ano promovem textos de diferentes informações e/ou saberes que podem aumentar o conhecimento enciclopédico (conhecimento de mundo) do aluno-leitor (Cavalcante, 2012; Koch; Elias, 2022; Kleiman, 2016), já que se trata de conhecimentos abrangentes voltados à história, ao meio ambiente, bem como ao âmbito científico e sociocultural de um povo. Percebemos que a proposta desses manuais didáticos está em observância à Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau, no Artigo 15º, alínea b), no qual se propõe forjar o conhecimento do aluno no segundo ciclo (do 5º ao 6º ano de ensino básico). Conforme se lê:

Forjar no aluno um conjunto de conhecimentos constituído pela formação pessoal e social, que pode abranger a educação sexual e reprodutiva, educação sanitária, educação ambiental e do consumidor, pela formação física e desportiva, de direitos humanos, cívica, artística, e musical, científica e tecnológica e apta a despertar nele uma atitude crítica e criativa face a dados recebidos, como a permitir-lhe continuar a sua formação (Guiné-Bissau, 2010, p.7).

Embora alguns assuntos não sejam abordados nesses livros, verificamos que o conjunto de conhecimentos foi promovido nesses materiais didáticos, conforme já enfatizamos acima.

Em relação às duas propostas das atividades de leitura, as do 4º e 6º anos, observamos que há muita diferença, talvez por serem duas etapas de escolaridade diferentes, uma do primeiro ciclo (4º

ano) e outra do segundo ciclo (6º ano), nível escolar um pouco avançado. Percebemos que as atividades do 4º ano, além de não contribuírem com um conhecimento abrangente do texto e do mundo, não contribuem também quantitativamente com perguntas que estimulam os diferentes níveis de compreensão do texto (Pearson e Johnson, 1978; Baretta, 2019; Miguel *et al.*, 2020). Verificamos que essas atividades promovem, sobretudo, a habilidade de localizar ou extrair as informações explícitas do texto. Tal capacidade, segundo Alliende *et al.* (2005), é importante no uso dos dicionários, na consulta de tabelas de conteúdo e no uso das bibliotecas para consultar livros de referência.

Por fim, o que percebemos nas duas propostas de atividades é uma falta de atividades para a instrução explícita das microestruturas ou estruturas dos textos de leitura. Para Lopez *et al.* (2016), ensinar a estrutura do texto é ensinar a forma como a ideia principal foi organizada no texto, isto porque é na estrutura dominante que se organizam as principais ideias do texto. Por exemplo, uma estrutura *argumentativa* ou *classificativa* ou estrutura de *causa-efeito* ajuda na identificação da ideia central do texto. Isto é, a estrutura do texto “é a forma como o autor organiza suas ideias e determina, em grande parte, no que constitui a ideia principal do texto” (Lopez *et al.*, 2016, p. 18). Com isso, percebemos que há necessidade de incluir, nos livros didáticos, as atividades voltadas à compreensão do macro e microestrutura textual para o desenvolvimento das competências leitoras no domínio da identificação das informações centrais do texto e na forma como se inter-relacionam na base textual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas de atividades de leitura e compreensão textual adotadas nos livros didáticos de 4º e 6º anos para a formação do leitor no contexto Bissau-guineense contribuem para o desenvolvimento da competência leitora. Apesar de o livro de 4º ano não ter contribuído com textos em gêneros diversificados, que possam proporcionar ao estudante experiências de leitura em diferentes estruturas textuais, os manuais promovem o conhecimento narrativo, talvez por se tratar do primeiro ciclo da escolarização. A proposta dos livros do 6º ano, além de contribuir com os textos nos seus variados gêneros, proporciona diferentes tipos de conhecimento ou temáticas abordadas nos textos que enriquecem e ampliam o conhecimento enciclopédico do aluno.

Quanto às atividades de compreensão, embora os livros *Comunicar em português* diversifiquem as perguntas de compreensão, boa parte delas demanda predominantemente o nível superficial da compreensão. Nos livros *Histórias dos avós*, a diversidade é muito insignificante, pois, verificamos que a maior parte das atividades exige a recuperação das informações explícitas, que podem ser localizadas no texto, apesar de algumas perguntas estimularem a reflexão e até mesmo a

manifestação de opinião.

Nas duas propostas, percebemos diferenças nas atividades de leitura e compreensão, talvez pelo fato de serem diferentes etapas de escolaridade. Visto que as atividades do 4º ano carecem de uma diversificação, tanto nos textos adotados para leitura como nas perguntas de compreensão. Com isso, compreendemos que essa proposta deve ser melhorada adotando os textos de leitura em suas variedades e reestruturando as perguntas de compreensão para exigirem, de forma equilibrada, diferentes níveis de compreensão. Os manuais *Comunicar em português*, embora tenham melhorado no aspecto de diversidades textuais e nas atividades de compreensão, verificamos a necessidade de variar as perguntas de atividades para os níveis profundo e crítico-reflexivo de compreensão, devendo adotar as perguntas pós-leitura voltadas à compreensão da estrutura textual.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFFS), aos seus docentes, ao Grupo de Estudo e Pesquisa A2P (Aquisição, aprendizagem e processamento de primeira e segundas línguas) pela formação e compartilhamento de conhecimentos. Certamente, foram enriquecedores para este trabalho.

Agradecimentos especiais à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, pelo aporte financeiro, que possibilitou a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento.** 8. Ed. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino.** Universidade de Brasília, 2009, 1-28.
- ALMEIDA FILHO, JCP de; FRANCO, Marilda Macedo Souto. **O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva.** Revista desempenho, v. 10, n. 1, p. 4-22, 2009.
- BADDELEY, Alan. O que é memória? In: BADDELEY, Alan; ANDERSON, Michael A.; EYSENCK, Michael W. **Memória.** Tradução: Cornélia Stolting...[et al]. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BARETTA, Luciane. As tarefas de leitura, o livro didático e a formação do leitor. In: SOUZA, A. C.; SEIMETZ-RODRIGUES, C.; FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; BACK, A. C. D. P. (Org.). **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita.** Florianópolis, SC: Editora Insular, 2019.
- BITTENCOURT, Z. A.; CARVALHO, R. S.; JUHAS, S.; SCHWARTZ, S. **Compreensão leitora nos anos iniciais:** reflexões e propostas de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 1980, 1, pp. 1-47.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto.** 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CUMMINS, Sundy. **Princípios e práticas para a compreensão textual no ensino fundamental.** Tradução: Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GUINÉ-BISSAU. **Lei de Bases do sistema Educativo.** Bissau: 2010.
- KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. Compreensão. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. A. (Org.). **Ciência da Leitura.** Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 16. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.
- KOCH, Ingodore G. V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2022.
- IZQUIERDO, Ivan. **Memória.** 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2018.
- LOPEZ, N. C.; TAPIA, J. A. **Como ensinar a compreender um texto?** um programa de estratégias para treinar a compreensão leitora. Tradução: Suzana Schwartz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo, Parábola Editora, 2008.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. Editora Atlas S.A., São Paulo, 2003.

MENDES, M. C.; FERREIRA, V. J.; MACHADO. C. M. **História dos avós**: leitura, 4ºano. 1. Ed. Guiné-Bissau: Editora Escolar, 1996.

MENDES, M. C.; FERREIRA, V. J.; MACHADO. C. M. **História dos avós**: caderno de exercícios, 4ºano. 1. Ed. Guiné-Bissau: Editora Escolar, 1996.

MIGUEL, E. S.; PÉREZ, J. R.G.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula**: como ajudar os professores a formar bons leitores. 1. Ed. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L., 2020.

MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores. 1. Ed. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

NEVES, Éderson Pereira; DE CARVALHO, Maria de Lourdes Guimarães. **pressupostos teórico-práticos de leitura do ponto de vista da linguística textual**. ARACÊ, v. 6, n. 3, p. 10123-10141, 2024.

OAKHILL, J.; CAI, K.; ELBRO, C. **Compreensão de leitura**: teoria e prática. Tradução: Adail Sobral. 1. Ed. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2017.

PEARSON, P. D.; JOHNSON, D. D. **Teaching Reading Comprehension**. Holt, Rinehart and Winston, New York, 1978.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística na leitura e do aprender a ler. Tradução: Daise Batista. 4. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas: 2003.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOLLA, Luisa; CRUZ, Maria Madalena. **Comunicar em Português 6**: livro de leitura. 1. Ed. Guiné-Bissau: Editora Escolar, 1998.

SOLA, Luisa; CRUZ, Maria Madalena. **Comunicar em Português 6**: caderno de atividades. 1. Ed. Guiné-Bissau: Editora Escolar, 1998.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W. **Toward a model of text comprehension and production**. Psychology Review, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978.