

# Importância da leitura na formação de estudantes competentes – estudo de caso da província do Uíge, Angola

Célia Oliveira\*

## Resumo

É consensual que o domínio da leitura é imprescindível, entendendo-se a leitura como a capacidade de compreensão e de interpretação. Caso o estudante não detenha essas capacidades, pode-se considerar que é um mau leitor. Por isso, a escola desempenha um papel fundamental na aquisição dessa competência por parte do aluno, cabendo ao professor adotar as estratégias e as metodologias necessárias para o ensino, que pode ser explícito ou não, das estratégias que o aluno deve adquirir para se tornar um leitor fluente e autónomo. Os programas de ensino de Angola assumem a importância da leitura na construção do saber, destacando-a como uma das competências essenciais e em torno da qual se deve desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Para saber se estas premissas são efetivamente utilizadas em sala de aula, aplicou-se um inquérito constituído por perguntas abertas e perguntas fechadas a professores do ensino primário e dos diferentes ní-

veis do ensino secundário da província do Uíge, Angola. A conclusão que mais se destaca é que os professores dedicam pouco tempo à leitura e não trabalham a competência sistematicamente em sala de aula.

*Palavras-chave:* Leitura. Competência da leitura. Ensino da Língua Portuguesa em Angola, Uíge.

## Introdução

Ler é decifrar, é ajuizar, é conhecer, é compreender... A leitura é a forma mais antiga e mais eficiente para a aquisição de conhecimento, não só consciente, em nível de conteúdos das mais diversas áreas, como também em nível incons-

\* Instituto Superior de Ciências da Educação - Uíge, Portugal.

ciente, no que respeita à aquisição de competências de compreensão de enunciados escritos, bem como de vocabulário ou de estruturas de determinada língua. Mais ainda, a leitura melhora a aprendizagem por parte do aluno, pois estimula o bom funcionamento da memória, alarga o conhecimento vocabular, melhora a capacidade de interpretação e a competência da escrita.

A generalização de que ler é compreender implica que a leitura seja uma atividade produtiva e em constante construção. Dessa forma,

compreende-se a tese de vários especialistas que opõem o ensino da leitura aos alunos e a aprendizagem da leitura pelos alunos, no sentido de que ler não é um saber que se possa transmitir mas um saber que se constrói. (FIGUEIREDO, 2004, p. 69).

Por isso, cabe à escola promover o ensino da leitura ao aluno, para que ele se transforme num leitor fluente e eferente, tornando-se cada vez mais autónomo. Para isso, o professor que trabalha a competência da leitura deve promover uma prática efetiva da leitura ao longo dos diferentes anos letivos, de maneira que esse treino se torne cada vez mais apurado, criando uma dialética entre o leitor e a sua leitura. É fundamental que a escola, por meio da prática da leitura, faça do aluno um verdadeiro leitor para a vida.

Na República de Angola, em particular, os programas de língua portuguesa dos diferentes níveis contemplam a leitura e as atividades de leitura como instrumentos fundamentais na aquisição

de competência linguística. A título de exemplo, destacam-se as orientações para a leitura na décima-segunda classe do currículo para Formação de Professores do Ensino Primário; durante as aulas, deve-se “fazer leituras metódicas e extensivas de modo a que o aluno vá adquirindo autonomia e rigor na construção da significação de textos” (INIDE, 2013, p. 12). Por isso, “torna-se necessário que a atividade de leitura desenvolvida seja um trabalho (individual, em grupo ou de grupo), elaborado numa perspetiva sincrónica ou diacrónica, com enriquecimento constante em qualidade e em número de textos” (*Ibidem*, p. 13).

Contudo, a realidade do ensino da língua portuguesa em Angola não se coaduna com os objetivos traçados pelas diferentes políticas educativas do Ministério de Educação de Angola. A língua portuguesa é ainda trabalhada, fundamentalmente, a partir dos conteúdos de conhecimento explícito da língua, relegando para segundo plano o processo de ensino-aprendizagem por competências. Dessa forma, as atividades de leitura são negligenciadas e a leitura obrigatória de obras literárias e textos de caráter utilitário e informativo raramente é contemplada na planificação pessoal de cada professor. Essa realidade deve-se a vários fatores que são ora intrínsecos, ora extrínsecos ao professor.

Pelo exposto, os objetivos desta investigação compreendem: explorar a importância das atividades de leitura na aquisição de uma língua; conhecer

os hábitos de leitura dos professores do ensino primário, do ensino médio e do ensino secundário na província do Uíge; analisar a forma como as atividades de leitura são trabalhadas em sala de aula; apresentar algumas estratégias de promoção da leitura na província do Uíge.

## O papel da leitura na aprendizagem de uma língua

A leitura promove um conjunto de oportunidades de aprendizagem incommensurável. Nuttall (1996, p. 34) afirma que “a melhor forma para melhorar o conhecimento em determinada língua é viver entre os seus falantes. A segunda melhor forma é ler nessa língua.”

Day e Bamford (1998), em seus estudos acerca da leitura, descrevem os extraordinários benefícios desta em todos os níveis das competências linguísticas, em particular na proficiência na leitura e na escrita, bem como na aquisição de vocabulário. Outros autores como Hayashi (1999), Renandya, Sundara Rajan e Jacobs (1999) e Lao e Krashen (2000) confirmam as conclusões de Day e Bamford. Hayashi, por um lado, e Renandya, Sundara Rajan e Jacobs, por outro lado, encontraram uma forte correlação entre a quantidade de atividades de leitura levadas a cabo e os proveitos linguísticos dos estudantes. Lao e Krashen relataram proveitos significativos por parte dos estudantes, quer em nível da aquisição de vocabulário, quer na

proficiência da leitura, num curso de literatura popular, quando comparados com outros alunos inscritos em cursos regulares de aprendizagem de língua. A sua pesquisa também mostrou que os alunos do curso de literatura popular tinham uma visão mais positiva do seu curso relativamente aos resultados de aquisição e de desenvolvimento de competências linguísticas, quando comparados aos alunos dos restantes cursos.

Na aprendizagem da leitura, para que essa competência seja plena, é necessário que os leitores possuam mecanismos de leitura funcional e leitura rápida.

Entende-se por leitura funcional a que é feita para se obter informação. Segundo Antão (2000), os objetivos da leitura funcional são os seguintes: o leitor deve ser capaz de compreender o sentido do texto em níveis de dificuldade decrescentes, partindo do capítulo para o parágrafo, deste para a frase e desta para a palavra. Uma das atividades que pode ser levada a cabo é o resumo de um texto extenso, restringindo-o à informação essencial. Dessa forma, o aluno pode não só treinar a leitura, como também a escrita; as respostas das questões levantadas nas atividades de pré-leitura devem ser encontradas no momento de descodificação do texto (a identificação do tema e do assunto do texto pode ser uma das atividades possíveis); o leitor deve ter a capacidade de tomar notas e recontar fatos, utilizando processos como sublinhar, identificar palavras-chave, elaborar resumos e fichas de leitura,

criar esquemas ou tabelas de relações de hierarquia.

As técnicas de leitura rápida afiguraram-se importantes na competência de uma leitura fluente e são várias as técnicas para o fazer, embora estas sejam feitas a diferentes velocidades, mas sempre com o objetivo de apreender o sentido global do texto ou obter determinada informação específica. De acordo com Sim-Sim (2006, p. 56),

existem cinco tipos de leitura em função das quais o leitor apresenta diferentes velocidades: (i) na leitura por varrimento (scanning), que apenas permite aceder ao léxico, um leitor eficiente lê cerca de 600 palavras por minuto; (ii) numa leitura em diagonal (skimming), mas que possibilita o acesso semântico, a velocidade desce para cerca de 450 palavras por minuto, (iii) na leitura corrente (rauding) é cerca de 300 palavras por minuto; (iv) quando se tem por objetivo o estudo (learning), o que implica a capacidade de relembrar a informação lida, a velocidade é cerca de 200 palavras por minuto; (v) quando a intenção é memorizar (remembering) para posteriormente verbalizar a informação, o mesmo leitor lê apenas 138 palavras por minuto.

Os cinco tipos de leitura identificados por Sim-Sim (2006) baseiam-se nos estudos de Carver (1990), em que o autor defende que uma análise simplista da leitura deve ser reanalisada numa visão tripartida composta por capacidade de reconhecimento das palavras, nível de leitura ou fluência de leitura e, por fim, capacidade de compreensão para a resolução de problemas. Como ponto fundamental dos seus estudos, Carver (1990) defende que os níveis de fluência se modificam à medida que os leitores

se vão desenvolvendo; a velocidade da leitura aumenta com o desenvolvimento da leitura.

Neste sentido, a leitura extensiva e a leitura intensiva assumem-se como metodologias fundamentais a trabalhar para aquisição da competência da leitura.

De acordo com Carrell e Carson (1997, p. 49-50),

leitura extensiva [...], geralmente, envolve uma leitura rápida e grandes quantidades de material ou leituras mais longas (por exemplo, livros inteiros) para obter uma compreensão geral, com o foco, geralmente, na compreensão daquilo que se está a ler e não na linguagem.

Ainda que essa definição forneça uma visão global acerca do conceito de leitura extensiva, Davis (1995) oferece uma descrição desta numa perspetiva de implementação em aulas de ensino da língua.

An extensive reading programme is a supplementary class library scheme, attached to an English course, in which pupils are given the time, encouragement, and materials to read pleasurably, at their own level, as many books as they can, without the pressures of testing or marks. Thus, pupils are competing only against themselves, and it is up to the teacher to provide the motivation and monitoring to ensure that the maximum number of books is being read in the time available. The watchwords are quantity and variety, rather than quality, so that books are selected for their attractiveness and relevance to the pupils' lives, rather than for literary merit. (DAVIS, 1995, p. 329).

Os programas de leitura extensiva encorajam a leitura de uma grande va-

riedade de textos de vários gêneros literários e não literários. É importante que os textos selecionados estejam dentro do nível de competência e de compreensão dos alunos e que estes possam selecionar o que querem ler a partir de uma lista fornecida previamente. O objetivo principal desses programas é a focalização na leitura e, ainda que os professores promovam atividades de verificação da leitura, estas não devem ser maçadoras, difíceis, ou mesmo tornarem-se o centro da atividade da leitura, de maneira que não transformem a leitura numa atividade penosa.

Por seu lado, a leitura pressupõe um trabalho com textos curtos e orientação estreita por parte do professor. Os objetivos da leitura intensiva são: ajudar o aluno a obter significação detalhada a partir do texto, desenvolver a competência da leitura e fortalecer os conhecimentos vocabulares e linguísticos. Dessa forma, a leitura intensiva pretende levar ao estudo do conteúdo e da linguagem do texto, incluindo “as atitudes e os objetivos do autor, bem como os meios linguísticos que este emprega para atingir os seus fins.” (BROUGHTON, 1988, p. 93).

As atividades de leitura intensiva têm por objetivo a análise de um texto curto, de maneira que os estudantes adquiram competências e habilidades que, posteriormente, possam ser transferidas para o contexto de leitura extensiva. Na verdade, leitura intensiva e leitura extensiva não devem ser encaradas como opostas, mas como adicionais, uma

vez que ambas servem a propósitos diferentes, mas complementares.

Consideramos que a leitura extensiva oferece um conjunto de vantagens (DAY; BAMFORD, 1998; KRASHEN, 1993; NATION, 1997), das quais se destacam: melhor aprendizagem de uma língua em áreas como ortografia, vocabulário, gramática e estruturas textuais; maior conhecimento do mundo; melhores competências de leitura e escrita; maior gosto na e pela leitura; atitude mais positiva em relação à leitura; maior possibilidade de desenvolver o hábito da leitura.

O cérebro humano possui características inatas que potenciam a aprendizagem da língua materna e das línguas estrangeiras. Esse potencial humano é denominado por Chomsky (1968) como dispositivo de aquisição de linguagem ou gramática universal. A quantidade de informação significativa e compreensiva fornecida pela leitura extensiva ativa esse potencial de aquisição da linguagem, uma vez que

os alunos deduzem as regras da gramática e dos outros elementos da língua, tais como a ortografia, a partir dos dados que recebem no seu ambiente. (KRASHEN apud RENANDYA; JACOBS, 2000, p. 299).

Dessa forma, na aquisição da língua materna, essa capacidade inata permite que as crianças mais jovens possam utilizar com maestria as regras da sua língua materna, bem como uma boa parte do seu vocabulário, independentemente do seu estatuto socioeconômico e inteligência.

Por outro lado, num ponto de vista interativo, a aquisição abrangente de habilidades é uma condição crucial para a aquisição de uma língua segunda, mas não pode ser suficiente em si mesma. A eficácia da leitura extensiva pode ser reforçada através do envolvimento do aluno nas atividades acerca dos textos que leram ou que vão ler no futuro, enquanto atividades de pós-leitura e pré-leitura, respetivamente. Esse ato de falar ou de escrever sobre o material lido pode fazer com que o ato de leitura seja mais amplo e pode instituir-se como um meio de afetar e contagiar os alunos para o prazer da leitura. Mais ainda, falar e escrever leva a que os alunos saiam da competência linguística recreativa necessária para ler e evoluam para uma competência de produção mais exigente e que lhes permite levar a cabo as competências de falar e escrever.

Do ponto de vista cognitivo, a leitura extensiva é fundamental para ajudar no desenvolvimento de três dos componentes fundamentais da leitura fluente: a quantidade de vocabulário específico, a quantidade de vocabulário geral e conhecimento do mundo e da língua-alvo. O vocabulário específico é constituído por palavras que os leitores reconhecem rapidamente e sem esforço, processo fundamental para que haja, de fato, leitura; se o leitor não possuir essa competência de reconhecimento de vocabulário rápida e eficazmente, os processos subsequentes de leitura são impedidos, fazendo com que a compreensão fique seriamente

comprometida, senão impossível. Da mesma forma, sem o domínio de uma grande quantidade de vocabulário, o ato de leitura transforma-se num processo frustrante com constantes recursos ao dicionário, o que interrompe o processo fluído que deve ser o ato de leitura. Ainda que esses dois componentes sejam necessários, não são suficientes para que ocorra uma compreensão abrangente do texto. Segundo Renandya e Jacobs (2000, p. 299),

é aqui que entra a terceira componente, uma vez que a compreensão depende, em grande parte, do conhecimento anterior do leitor acerca da sintaxe, estruturas textuais e do tema da leitura.

Na verdade, a exposição contínua e repetida a grandes quantidades de linguagem escrita promovida pela leitura extensiva ajuda os leitores a desenvolver esses três aspetos da leitura fluente.

A leitura extensiva não é um conceito novo, nem recente e, ainda que os benefícios desse tipo de leitura sejam amplamente defendidos e reconhecidos, o fato é que muitos professores ainda relutam em utilizá-la como estratégia de ensino-aprendizagem. Um dos motivos para que isso aconteça, segundo Day e Bamford (1998), é o fato de muitos professores acreditarem que apenas a leitura intensiva será suficiente para que os alunos se tornem bons leitores e que façam leitura com fluência. Como mencionado anteriormente, na leitura intensiva, os alunos passam bastante tempo daquele dedicado à leitura a analisar e a dissecar textos curtos e difíceis,

sob a supervisão atenta e controladora do professor. O objetivo da leitura intensiva é ajudar os alunos a construir um significado detalhado do texto, a desenvolver habilidades e competências de leitura, bem como aumentar os conhecimentos de vocabulário e de gramática. Essa metodologia de trabalho dá uma maior ênfase ao ensino explícito da leitura e às competências linguísticas, fazendo com que haja poucos espaços para implementar outras abordagens de leitura. Ainda segundo Day e Bamford (1998), a leitura intensiva pode produzir leitores *competentes*, mas não *leitores* competentes. Ou seja, a leitura intensiva focaliza a competência da leitura e não os leitores propriamente ditos.

Ainda que muitos professores não o queiram admitir, a opção exclusiva por atividades de leitura extensiva levaria a que o professor deixasse de ter um papel tão central no processo de ensino e aprendizagem. Na leitura intensiva, as instruções estão mais centradas no professor e o professor transforma-se no centro daquilo que acontece na sala de aula, dominando grande parte do discurso em sala e decidindo as habilidades e estratégias a ensinar, a forma como estas são ensinadas e as passagens a ler. Em contrapartida, com a leitura extensiva, os papéis alteram-se, uma vez que os professores não só transmitem os seus conhecimentos, como também “guiam os alunos e participam com eles como membros de uma comunidade de leitores.” (DAY; BAMFORD, 1998, p. 47).

Podem-se destacar outros motivos de ordem mais prática para não se levar a cabo atividades de leitura extensiva. Dentre eles destaca-se a falta de disponibilidade para cumprimento do programa que, muitas vezes, é extenso e que deixa pouco tempo, em sala de aula, para o desenvolvimento da leitura extensiva. No caso de Angola em geral e da província do Uíge em particular, são muitos os obstáculos de ordem logística para o desenvolvimento de atividades de leitura extensiva. Por exemplo, as turmas possuem um número elevado de alunos, que, por vezes, ascende a oitenta educandos; as más condições de trabalho da sala de aula (falta de energia elétrica, de cadeiras e mesas em número suficiente, entre outras); a falta de livros e o preço exorbitante destes, o que faz com que as famílias não possam comprar material de leitura para seus jovens.

Em suma, como defende Eskey (1986, p. 21),

a leitura... deve ser desenvolvida, e apenas pode ser desenvolvida, através da prática extensiva e continuada. As pessoas aprendem a ler, e a ler melhor, lendo.

Contudo, os benefícios da leitura extensiva estendem-se muito para além da leitura com fluência; através da leitura extensiva, o leitor adquire um bom estilo de escrita, um vocabulário adequado, conhecimentos linguísticos avançados e bons níveis sintático e ortográfico, apenas para mencionar algumas das vantagens. A leitura extensiva

oferece um entendimento mais rico do mundo e um lugar no diálogo contínuo e global num universo de temas apenas disponíveis para os literatos e para aqueles que exercitam a sua literacia. (RENANDYA; JACOBS, 2000, p. 299).

Apesar de exaltarmos as vantagens da leitura extensiva e termos apontado alguns dos inconvenientes da leitura intensiva, não é nosso objetivo, em termos pedagógicos, indicar a superioridade da primeira em relação à segunda. Pelo contrário, acreditamos que as atividades de leitura devem ser o resultado de um equilíbrio entre ambas, de maneira que os alunos se transformem em leitores competentes e adquiram o hábito da leitura para toda a vida. Com o hábito da leitura, os alunos em particular e as pessoas em geral estão munidos com uma ferramenta eficaz que os ajudará a superar desafios em todos os níveis.

## Metodologias de exploração do texto

A compreensão da leitura é um processo complexo e, por isso, as estratégias pedagógicas a adotar devem promover

o desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura. (SIM-SIM, 2007, p. 9).

As investigações das últimas décadas acerca da leitura indicam que

a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura. (SIM-SIM, 2007, p. 6).

Dessa forma, o ensino da decifração assenta na preparação da consciência fonológica e na consciência, por parte do aluno, da correspondência som/grafema específica da língua portuguesa. Por seu lado, o ensino explícito da compreensão de textos baseia-se numa planificação sistemática do ensino da leitura; o papel do professor é valorizado à medida que é ele quem decide quais as melhores estratégias a usar para suprir as necessidades do aluno enquanto leitor, de maneira a torná-lo autônomo na escolha da melhor estratégia a adotar para a leitura de um texto. O contato frequente com boa literatura, levando à sua apreciação, e a compreensão de textos

beneficiam da exposição diária a diferentes tipos de textos e do constante incentivo às crianças para que leiam de forma independente para si próprias e para os seus pares. (SIM-SIM, 2007, p. 6).

O principal objetivo do ensino da leitura é “o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura.” (SIM-SIM, 2007, p. 9). Dessa forma, são necessários quatro vetores convergentes para que o leitor possua um bom nível de compreensão de leitura:

(i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); (iii) a experiência individual de leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor. (SIM-SIM, 2007, p. 9).

Em suma, o aluno deve ser exposto a textos reais do dia-a-dia (como é o

caso dos textos da imprensa – notícias, reportagens, anúncios, entrevistas... - ou mesmo dos textos utilitários, como a carta ou a receita, apenas para mencionar alguns), para que possua formas diversas de ler ou de maneira geral ou especificamente, de acordo com as diferentes tipologias.

## A competência da leitura nos programas de língua portuguesa angolanos

Todos os programas educacionais da República de Angola contemplam a competência da leitura, indicando os objetivos que se espera que os alunos alcancem no final do ciclo escolar ou do ano escolar, bem como as estratégias recomendadas para que os objetivos sejam alcançados com sucesso. Aliás, o Programa de Língua Portuguesa 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classes – 1<sup>o</sup> ciclo do Ensino Secundário defende que “o domínio da língua faz-se através de textos” (INIDE, 2012, p. 5); é a partir destes que se trabalham os diferentes domínios (ouvir/falar, ler/escrever) da língua.

No que respeita à língua portuguesa, no primeiro ciclo do ensino secundário que compreende a sétima, a oitava e a nona classes, pretende-se “alargar e aperfeiçoar a compreensão e prática da língua oral e escrita.” (*Ibidem*, p. 4). Relativamente à leitura, é apresentado apenas um objetivo geral: “fomentar o apreço pelas manifestações culturais através da leitura de obras literárias

nacionais e internacionais.” (*Ibidem*, p. 6). Em termos de objetivos específicos para as competências linguísticas, mais uma vez, é apresentado apenas um relativamente à leitura: “desenvolver competências de análise e interpretação dos conteúdos escritos e orais.” (*Ibidem*, p. 6).

Por seu lado, o Programa de Língua Portuguesa, 10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> Classes Formação de Professores do 1<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Secundário, divide o ensino do português por competências e apresenta um conjunto de objetivos para a competência da leitura. Assim, os objetivos gerais para a leitura desse ciclo de ensino de especialidade são os seguintes:

diversificar as experiências de leitura; desenvolver a competência de interpretação pela apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e estéticos; aprofundar o gosto pela leitura; exprimir as reações subjetivas de leitor no ato de recitar, recriar ou dramatizar; interpretar e avaliara relações entre a linguagem verbal e códigos de representação não verbais; utilizar técnicas e métodos de pesquisa, registo e tratamento de informação (INIDE, 2013, p. 7-8).

Os programas de formação de professores para o ensino pré-escolar e ensino primário visam, também, ao trabalho da leitura como forma de aquisição de competências linguísticas de português. Assim, o Programa de Língua Portuguesa - 10<sup>a</sup> Classe Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário - indica os seguintes objetivos: “ler e interpretar textos de natureza diversa”, “relacionar as informações obtidas”, “comentar os vários tipos de textos

lidos” e “ler algumas obras de escritores angolanos e outros” (INIDE, 2013, p. 7).

Por seu lado, o Programa de Língua Portuguesa - 11<sup>a</sup> Classe Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário - e o Programa de Língua Portuguesa - 12<sup>a</sup> Classe Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário - apresentam os seguintes objetivos específicos para a leitura: “ler várias obras de autores nacionais e internacionais” e “fazer resumos de obras lidas” (INIDE, 2013, p. 7).

## Estudo de caso

Para conhecer se as premissas indicadas anteriormente são efetivamente aplicadas em sala de aula na província do Uíge, Angola, aplicou-se um questionário a professores do ensino primário que, necessariamente, devem trabalhar a competência da leitura e a professores de língua portuguesa dos vários níveis de ensino do sistema educativo angolano, utilizando o método misto de perguntas abertas e fechadas, que permitiu a recolha de dados numéricos. As perguntas de resposta aberta viabilizaram respostas e opiniões que foram interpretadas posteriormente.

Uma vez que somos docentes de língua portuguesa no Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) do Uíge, Angola, não foi necessário deslocarmos a todos os municípios da província do Uíge, já que muitos dos estudantes que estão a frequentar os cursos dessa

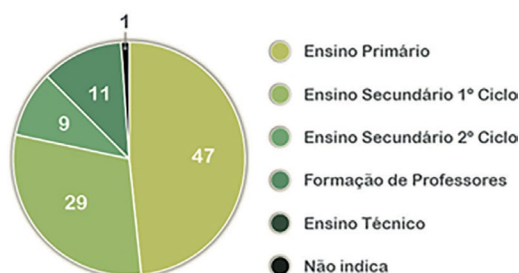
instituição do ensino superior são professores do Ensino Geral na província. Assim, para aplicação do questionário, foram selecionadas as seguintes turmas: 1<sup>o</sup> ano de Ensino de Língua Portuguesa, período diurno; 1<sup>o</sup> ano de Ensino de Língua Portuguesa, período noturno; 2<sup>o</sup> ano de Ensino de Língua Portuguesa, período noturno; 3<sup>o</sup> ano de Ensino de Língua Portuguesa, período diurno; 3<sup>o</sup> ano de Ensino de Língua Portuguesa, período noturno; 4<sup>o</sup> ano de Ensino de Língua Portuguesa, período diurno; 4<sup>o</sup> ano de Ensino de Língua Portuguesa, período noturno; 4<sup>o</sup> ano de Ensino de Filosofia, período diurno. Todos os estudantes aceitaram colaborar voluntariamente no preenchimento do inquérito e o Diretor Adjunto para a Área Científica, em nome da instituição ISCED – Uíge, deu autorização, por escrito, para a aplicação do questionário.

A aplicação do questionário ocorreu nos dias 28, 29 e 30 de março de 2016, durante as aulas de língua portuguesa. Foram entregues 100 inquéritos, mas apenas 97 inquiridos devolveram o questionário, pelo que a nossa amostra é constituída por 97 indivíduos (73 do sexo masculino e 22 do sexo feminino; 2 não indicaram o género).

Dos professores inquiridos, 1 não respondeu qual é o nível de ensino que leciona. Dessa forma, dos 96 inquiridos, 47 são professores do Ensino Primário, o que corresponde a 49%; 29 são professores de língua portuguesa no Primeiro Ciclo do Ensino Secundário,

correspondendo a 30%; 9 são professores do Segundo Ciclo do Ensino Secundário, ou seja, 9%; 11 são professores de língua portuguesa em cursos de formação de professores, o que corresponde a 11%. Nenhum professor do Ensino Técnico foi inquirido.

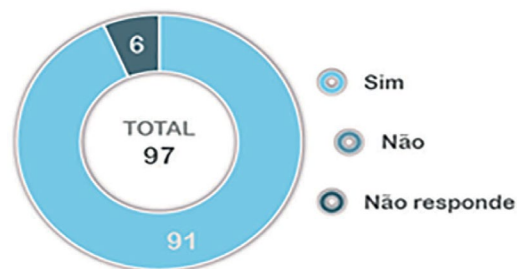
Figura 1 – Nível de ensino a que os professores estão afetos



Fonte: elaborado pela autora.

Dos 97 professores inquiridos, 6 não responderam se gostavam de ler. Nenhum respondeu não gostar de ler, pelo que 100% dos que responderam à questão, ou seja, 91 afirmaram gostar de ler.

Figura 2 – Gosto pela leitura



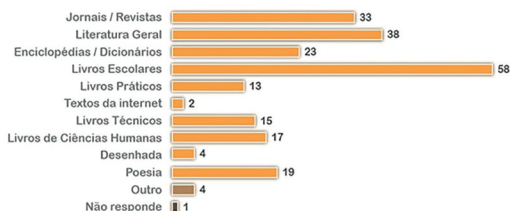
Fonte: elaborado pela autora.

Na resposta à questão sobre o tipo de texto que gostavam de ler, os inquiridos

podiam selecionar mais do que uma opção. Um dos inquiridos não respondeu a essa questão.

O tipo de texto mais popular entre os inquiridos são os manuais escolares, opção selecionada por 58 inquiridos, seguido de literatura geral, selecionada por 38 professores. Jornais e revistas foram a opção escolhida por 33 professores; 23 professores afirmaram gostar de ler dicionários e enciclopédias, 19 disseram ler poesia, 17 asseveraram gostar de livros de ciências humanas, enquanto que 15 preferem livros técnicos; 13 professores preferem livros práticos, 4 gostam de banda desenhada e 2 leem textos da internet; 4 inquiridos indicaram gostar de outro tipo de texto – a Bíblia Sagrada, textos religiosos e textos não literários. Um inquirido não respondeu à questão.

Figura 3 – Tipo de texto que os professores gostam de ler

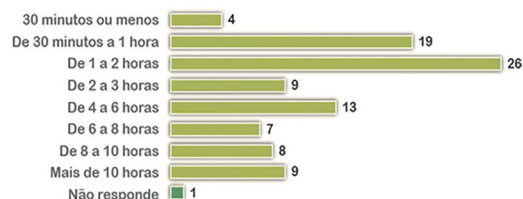


Fonte: elaborado pela autora.

Quando questionados quanto ao tempo semanal dedicado à leitura, 26 inquiridos indicaram ler entre uma e duas horas por semana; 19 leem entre 30 minutos e uma hora; 13 professores leem entre 4 e 6 horas, 9 entre 2 e 3 horas, da mesma maneira 9 leem mais de 10 horas, 8 entre 8 e 10 horas, 7 entre 6 e 8 horas

e 4 menos de meia hora. Um professor não respondeu à questão.

Figura 4 – Tempo semanal dedicado à leitura



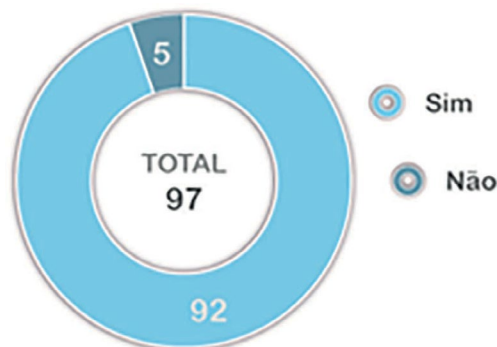
Fonte: elaborado pela autora.

Dos 97 inquiridos, 92 responderam ter o hábito de compra de livros, correspondendo a 95%. Os restantes 5% correspondem aos 5 inquiridos que responderam não ter o hábito de comprar livros.

Os professores que responderam que têm o hábito de comprar livros indicaram que costumam comprar os seguintes: manuais escolares, livros religiosos, livros técnicos e científicos, livros de didática e pedagogia, livros de história, jornais e revistas, romances, contos, livros de teologia, livros de sociologia, livros de literatura, livros de linguística, livros de poesia, gramáticas, dicionários.

Foram apontados apenas dois motivos pelos professores que afirmaram não ter o hábito de comprar livros: as más condições económicas e a falta de hábito.

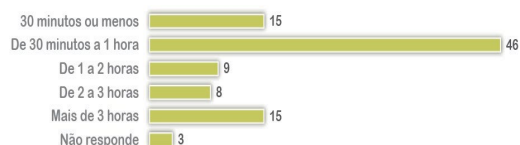
Figura 5 – Hábito de compra de livros



Fonte: elaborado pela autora.

A respeito de quanto tempo, na sua prática docente, os professores costumavam dedicar ao trabalho da competência leitora semanalmente, 3 não responderam; 46 professores indicaram dedicar entre 30 minutos e 1 hora, 15 menos de 30 minutos e, igualmente, 15 mais de 3 horas, 9 entre 1 e 2 horas e 8 entre 2 e 3 horas.

Figura 6 – Tempo dedicado à leitura na prática docente



Fonte: elaborado pela autora.

Os inquiridos foram convidados a escolher todas as atividades de leitura que promovessem em contexto de sala de aula no trabalho da competência da leitura; a leitura em voz alta é a atividade de leitura mais promovida, seguida da leitura silenciosa. As restantes ativia-

des são levadas a cabo por uma média de 17 professores, exceto a elaboração de finais alternativos e a leitura dramática, que são levadas a cabo por 4 e 7 professores, respetivamente. Nenhum professor indicou qualquer outra atividade de leitura que levasse a cabo; 2 professores não responderam a essa questão.

Figura 7 – Modos de leitura e tipos de atividades de leitura levados a cabo

| Atividade de leitura                                             | Número de inquiridos |
|------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Leitura em voz alta                                              | 62                   |
| Leitura silenciosa                                               | 48                   |
| Reconto oral                                                     | 17                   |
| Reconto escrito                                                  | 16                   |
| Resumo                                                           | 21                   |
| Elaboração de fichas de compreensão do texto                     | 26                   |
| Identificação das personagens principais e secundárias           | 27                   |
| Caracterização física e psicológica das personagens              | 16                   |
| Identificação do contexto/contextos em que decorre a ação        | 14                   |
| Caracterização de locais e ambientes em que decorre a ação       | 14                   |
| Identificação dos momentos chave na sequência narrativa          | 15                   |
| Atribuição de títulos alternativos                               | 10                   |
| Elaboração de finais alternativos                                | 4                    |
| Organização de sequências narrativas                             | 11                   |
| Identificação de mensagem ou mensagens que o autor quis veicular | 14                   |
| Leitura dramática                                                | 7                    |
| Outra                                                            | 0                    |
| Não responde                                                     | 2                    |

Fonte: elaborado pela autora.

## Conclusão e sugestões

A leitura assume-se como fundamental na vida cotidiana das pessoas, sendo uma competência incontornável para o seu sucesso. Para além de se constituir como fonte de informação, a leitura pode apresentar-se como uma forma de entretenimento. Por isso, enquanto que para alguns leitores a leitura assume um papel emotivo, para outros representa um desafio. As relações de afeto com a leitura ou os desafios que esta pode representar podem e devem ser ensinadas.

A leitura, no processo de ensino e aprendizagem, contribui para o desenvolvimento da competência linguística do aluno, para além de lhe proporcionar uma visão do mundo enriquecida, através da exploração de ambientes culturais e linguísticos diversos.

A escola assume um papel fundamental para fazer com que as crianças e os jovens se encontrem com o texto e com a leitura, de maneira que estes se formem como leitores para a vida. Por isso cabe à escola proporcionar experiências de leitura despertem ou reforcem o prazer de ler e induzam a aquisição de hábitos leitores.

Dessa forma, o papel do professor é fundamental, pois é através da sua atitude que o aluno perceberá a importância da leitura, não só no seu desenvolvimento enquanto aluno, como também como ser humano. Por isso, os alunos devem valorizar a leitura, na medida em que cabe ao professor valorizar a leitura como um assunto importante, divertido, aprazível.

Pelo exposto, consideramos determinante a ação de mediador do professor no desenvolvimento do gosto pela leitura e de estratégias para superar as dificuldades que possam advir dessa atividade.

A leitura extensiva implica tanto quantidade quanto diversidade e ler para compreender ideias gerais, mais do que para focar a atenção em palavras ou partes específicas de um texto. Esse princípio de compreensão global de um texto contrasta com a leitura intensiva de textos isolados, muitas vezes desprovidos de um contexto, para se obter informação específica.

Ainda que seja de extrema importância a estratégia da leitura extensiva em contexto escolar, não pretendemos assumir que esta seja a melhor e a única estratégia. Pelo contrário, acreditamos que ler em contexto escolar não deve ser feito apenas para fruição pessoal, mas para que o aluno adquira as competências e as estratégias necessárias e se torne um leitor eferente. Nesse sentido, destacamos a importância da leitura intensiva, em que os alunos são expostos a um ensino explícito da leitura. Cabe ao professor utilizar o método e a estratégia que considera adequados para o aluno desenvolver enquanto leitor. Embora caiba ao professor essa escolha e seleção, a utilização de estratégias e métodos deve ser a mais diversificada possível. Por isso, defendemos que a leitura, em contexto de ensino e aprendizagem, deve encontrar um equilíbrio entre momentos de leitura extensiva e leitura intensiva, de

maneira que o aluno seja exposto a uma panóplia de estratégias de compreensão e interpretação, por forma a tornar-se um bom leitor, porque consegue compreender e interpretar, e um leitor fluente.

Mais ainda, o aluno deve ser exposto aos vários tipos de texto, de maneira a conhecer as suas características estruturais e linguísticas específicas, para que, posteriormente, possa aplicar as estratégias de leitura desses textos a situações de leitura autônoma. Da mesma maneira, a leitura e a compreensão, e por que não a interpretação, de textos de caráter utilitário devem ser contempladas nas atividades de leitura. Por fim, não podemos deixar de realçar a extrema importância da leitura do texto literário, não só pelas suas características estéticas, como também como meio para promover a competência da interpretação do aluno. O texto literário revela-se como o lugar privilegiado para a aparecimento de uma competência cultural, aliada ao desenvolvimento da competência literária, linguística e textual.

No caso particular do sistema de ensino de Angola, os programas que servem de base de trabalho do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Primário e no Ensino Geral contemplam o trabalho da leitura em sala de aula e são claros em afirmar a importância da leitura no desenvolvimento do aluno. Porém, a forma como os momentos de leitura devem ser operacionalizados em contexto de sala de aula não são claros e, infelizmente, no nosso entender, não têm

em consideração a realidade do processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que os processos de operacionalização da leitura apresentados nos diferentes programas analisados ao longo desta investigação promovem uma leitura mecanizada por parte do aluno e não fomentam a sua autonomia enquanto leitores. Se os alunos se depararem com textos com os quais não estejam familiarizados, encontrarão dificuldades na sua compreensão, pois não possuem os mecanismos necessários que os transformem em leitores autônomos capazes de superar as dificuldades de compreensão durante o processo de leitura.

Ressalvamos, contudo, o esforço que o Ministério de Educação de Angola fez para adequar as estratégias e os métodos de ensino às últimas tendências pedagógicas com a Reforma do Ensino. Porém, consideramos que essa alteração não tem em conta os constrangimentos logísticos e de preparação dos professores angolanos. No que se refere à leitura em particular, os programas são ambiciosos, exigindo uma grande preparação, quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores, que devem estar munidos das competências e dos conhecimentos científicos e pedagógicos necessários para operacionalizar os objetivos e os conteúdos contemplados nos programas.

Note-se que todos os professores que aceitaram responder ao inquérito promovido por esta investigação são, eles próprios, estudantes do Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) do Uíge, Angola. Ou seja, todos ainda estão

a fazer a sua formação científico-pedagógica que os habilitará à docência. Por isso, não desmerecendo o esforço profissional, muitos deles não têm a preparação necessária para conduzir com sucesso as atividades de leitura em sala de aula, mais ainda pelo fato de alguns estarem a receber formação em áreas como a filosofia. A esse respeito, é de ressaltar o fato de que a atividade de leitura mais promovida em sala de aula é a leitura em voz alta, seguida da leitura silenciosa. Muitos dos inquiridos apenas apresentaram essas atividades como as únicas que levam a cabo junto dos seus alunos. Isso revela que, muitas vezes, os alunos não são munidos das estratégias necessárias que farão deles autores autônomos e fluentes, condições essas que farão dos leitores maus leitores. É nossa convicção que os alunos, através das estratégias implementadas pelos professores, podem ser levados a reconhecer sons, palavras, frases, bem como podem ser guiados à compreensão, contudo acreditamos que a interpretação é uma competência apenas ao alcance de alguns.

Nos dados apurados no inquérito aplicado, muitos professores afirmaram que um dos constrangimentos com que se deparam diariamente na sua prática docente é o fato de os alunos terem muitas dificuldades de leitura. Esse aspeto pode ser explicado por diversos motivos, muitos dos quais identificados por esses inquiridos: número elevado de alunos por turma, o que dificulta o trabalho personalizado do professor com o aluno; a falta de textos para se trabalhar, o

que nos leva a questionar a forma como a competência da leitura é trabalhada ou se é de fato trabalhada; a influência das línguas maternas, fazendo com que a maior parte do contato desses alunos com a língua portuguesa seja na escola; as turmas mistas de alunos que têm o português como língua materna e de alunos em que a língua portuguesa é língua segunda e/ou língua estrangeira. Esses motivos são apenas alguns daqueles que podem ser mencionados.

Além disso, destacamos o pouco tempo que é dedicado à leitura na planificação de aula do professor. Como se pode trabalhar a competência da leitura numa turma de cinquenta alunos se se dedica, muitas vezes, menos de meia hora por semana ao trabalho com essa competência?

Com estes últimos parágrafos não pretendemos dar uma imagem unicamente depreciativa do processo de ensino e aprendizagem em Angola, em geral, e na província do Uíge, em particular. Recordemo-nos que ela saiu recentemente de uma situação de conflito armado e que as infraestruturas do país foram arrasadas em todos os níveis. Muito se tem feito e muitos têm sido os esforços empreendidos para se superar os obstáculos e as dificuldades. O Governo Central e o Governo Provincial têm envidado esforços para melhorar a qualidade de ensino no país e na província. Os próprios professores esforçam-se para estar à altura de um currículo cada vez mais exigente e prova disso é o fato de muitos estarem

a frequentar o ensino superior. Porém, ainda há muito a fazer, o que passa não só pela iniciativa pessoal e privada, como também pelos esforços governamentais. Dessa forma, os pontos que se seguem constituem-se como um conjunto de sugestões que, em nosso ponto de vista, podem contribuir para uma melhoria do sistema de ensino, na província do Uíge, em geral, e para a melhoria da competência da leitura em particular.

As sugestões são as seguintes:

1. A melhoria das competências leitoras dos alunos, nomeadamente no que se refere ao domínio da compreensão, pressupõe que, no processo de formação de professores, estes sejam habilitados com o conhecimento específico, os fundamentos e as práticas do ensino da compreensão. Este é, pois, o desafio que aqui fica às instituições formadoras, nomeadamente à Escola de Formação de Professores e ao Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge, se quisermos aproveitar os conhecimentos trazidos pela investigação para melhorar o nível de competência dos nossos alunos enquanto leitores.
2. Aos professores de língua portuguesa deveria ser proporcionada formação contínua regular na área da leitura. Essa iniciativa deve estar a cargo do Departamento Provincial de Educação, em colaboração com as institui-

ções de ensino superior locais e nacionais e com as organizações não-governamentais da área da educação que atuam em Angola.

3. Em Angola, a população tem em grande conta as mensagens que são emitidas nas rádios nacionais e locais. Por isso, seria interessante criar uma ação de sensibilização para ser transmitida nas rádios acerca da importância da leitura.
4. Muitos encarregados de educação não têm capacidade financeira para comprar livros aos seus educandos. Cabe ao Governo Provincial criar condições para que todos os alunos tenham acesso a livros. Para isso, deve ser criada uma biblioteca provincial, na qual os alunos possam se dirigir para ler. Uma vez que é difícil ter bibliotecas municipais em todos os dezasseis municípios do Uíge, criar condições para existir uma biblioteca itinerante que, pelo menos uma vez por mês, em datas previamente conhecidas pelos leitores, desloquem-se aos municípios.
5. Por último, seria importante criar um programa provincial de leitura, para que os uigenses, independentemente da idade, possam ter consciência da importância da leitura por mero prazer; para que a leitura se transforme num hábito; para que desenvolvam a competência da leitura; para que tenham uma visão do mundo alargada e abrangente.

Com essas sugestões, terminamos este nosso estudo conscientes de que muito ficou por dizer, mas com a consciência que temos um longo caminho pela frente.

## The importance of the reading competence in the formation of competent students – case study in the province of Uíge, Angola

### Abstract

It is a consensus that mastering Reading is essential, regarding Reading as the ability to understand and to interpret. If the student does not have these abilities, it is possible to consider that he is a poor reader. Therefore, school plays an important role in the acquisition of this competence by the student, and it is up to the teacher to adopt the adequate strategies and the methodologies for the teaching, than can or cannot be explicit, of the strategies that the student must acquire in order to become a fluent and autonomous reader. The Angolan teaching curricula consider the importance of reading in the construction of the student's knowledge, highlighting reading as an essential competence around which the teaching and learning process must occur. To understand if these assumptions are effectively used in the classroom, it was applied a survey with closed and open questions to teachers of primary grades and to teachers of the different levels of the secondary grades in Uíge province, Angola. The most evident conclusion is that teachers dedicate little time to reading and do not work this skill in a systematic manner in the classroom.

*Key-words:* Reading. Reading Skills. Teaching of Portuguese in Angola, Uíge.

# Nota

- <sup>1</sup> Resultado da investigação levada a cabo para elaboração da dissertação do Mestrado em Língua Portuguesa Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica de Professora Doutora Ana Maria Mão de Ferro Martinho Carver Gale e Professor Doutor Luís Bernardo, defendida em setembro de 2006.

## Referências

- ANTÃO, J. A. S. *Elogio da Leitura: Tipos e Técnicas de Leitura*. Porto: Edições Asa, 2003.
- CARVER, R. P. *Reading rate: A review of research and theory*. New York: Academic Press, 1990.
- CARRELL, P. L.; CARSON, J. G. Extensive and intensive reading in an EAP setting. *English for Specific Purposes*, Elsevier, n. 16, p. 47-60, 1997.
- DAVIS, C. ER: An expensive extravagance? *ELT Journal*, Oxford: Oxford University Press, v. 49, n. 4, p. 329-336, out. 1995.
- DAY, R. R.; BAMFORD, J. *Extensive Reading in Second Language Classroom*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- ESKEY, D. Theoretical foundation. In: DUBIN, F.; ESKEY, D. E.; GRABE, W. (Eds.). *Teaching second language reading for academic purposes*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986. p. 3-23.
- FIGUEIREDO, O. *Didáctica do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa, 2004.
- HAYASHI, K. Reading Strategies and Extensive Reading. *RELC Journal*, v. 30, n. 2, p. 114-132, 1999.
- INIDE. *Programa de Língua Portuguesa 10ª Classe – Formação de Professores para o Pré-Escolar e para o Ensino Primário – Opção: Ensino Primário*. Luanda: Editora Moderna, 2013.
- INIDE. *Programa de Língua Portuguesa 11ª Classe – Formação de Professores para o Pré-Escolar e Ensino Primário – Opção: Ensino Primário*. Luanda: Editora Moderna, 2013.
- INIDE. *Programa de Língua Portuguesa 7ª, 8ª e 9ª classes – 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: INIDE, 2012.
- INIDE. *Programa de Língua Portuguesa – 10ª e 11ª Classes – Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Luanda: Editora Moderna, 2013.
- LAO, C. Y.; KRASHEN, S. The impact of popular literature study on literacy development. *EFL: more evidence of the power of reading, System*, n. 28, p. 261-270, 2000.
- NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann, 1996.
- RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. Extensive Reading: Why Aren't We All Doing It? In: RICHARDS, J.; RENANDYA, W. *Methodology in language Teaching – An Anthology of Current Practice*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press, 2002. p. 295-302.
- SIM-SIM, I. *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Editora Asa, 2006.
- SIM-SIM, I. *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.